

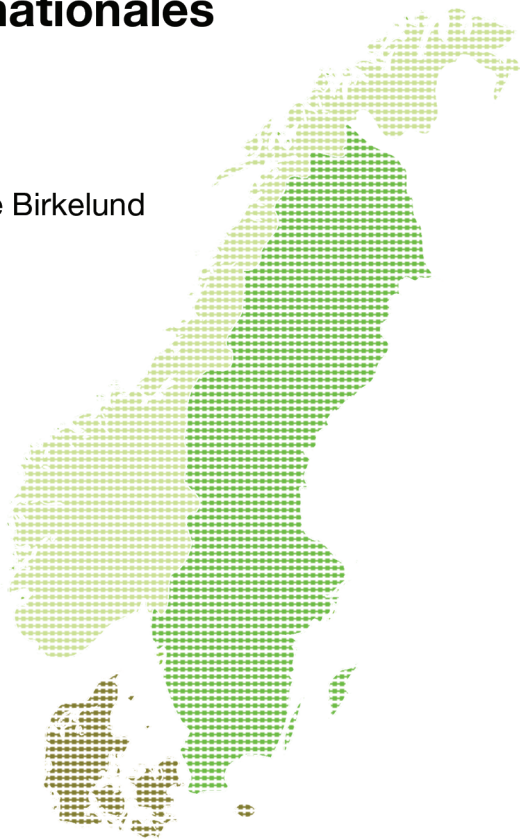
Numéro 14 / Année 2019

# Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

## Apprendre le français – Motivation et stratégies nationales

Coordonné par Merete Birkelund  
et Maria Svensson





# **Synergies Pays Scandinaves**

Numéro 14 / Année 2019

Apprendre le français – Motivation  
et stratégies nationales

**Coordonné par Merete Birkelund  
et Maria Svensson**



REVUE DU GERFLINT  
2019

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies Pays Scandinaves** est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique françaises.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays scandinaves, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueil, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux..

**Libre Accès et Copyright** : © **Synergies Pays Scandinaves** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies pays scandinaves*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : annuelle**

**ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807**

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Président d'Honneur

Henning Nølke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

### Rédactrices en chef

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark  
Maria Svensson, Université d'Uppsala, Suède

### Comité de lecture

Hanne Leth Andersen, (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark),  
Serge Borg (Université de France-Comté, France),  
Sébastien Doubinsky (Université d'Aarhus, Danemark),  
Hans Petter Helland (Université d'Oslo, Norvège), André  
Leblanc (Högskolan Dalarna, Suède), Jan Juhl Lindschouw  
(Université de Copenhague, Danemark), Outi Merisalo  
(Université de Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gómez  
(Chargé de Mission Amériques – FMSH, France).

### Titulaire et éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### Siège de la Rédaction en Scandinavie

Département de Français

Institut d'Esthétique et de Communication

Université d'Aarhus

Jens Chr. Skous Vej

DK- 8000 Århus C

Danemark

#### Contact de la Rédaction :

[synergies.paysscandinaves@gmail.com](mailto:synergies.paysscandinaves@gmail.com)

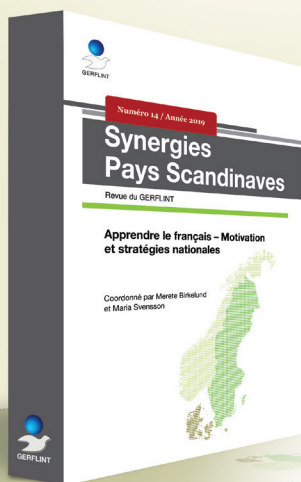
### Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays Scandinaves n° 14 / 2019  
<https://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>



## Indexations et références

ABES (SUDOC)  
Data.bnf.fr  
DOAJ  
EBSCOhost (Communication Source)  
Ent'revues  
ERIH Plus  
Héloïse  
ISSN Portal / ROAD  
JournalSeek  
LISEO (CIEP)  
MIAR  
Mir@bel  
MLA (International Bibliography Journal List)  
ProQuest central (Linguistics data Base)  
SHERPA-RoMEO  
Ulrichsweb  
ZDB

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



# Apprendre le français – Motivation et stratégies nationales

Coordonné par Merete Birkelund  
et Maria Svensson

## Sommaire

<b>Merete Birkelund, Maria Svensson</b> .....	<b>7</b>
Présentation	
<b>Hanne Wacher Kjærgaard, Mette Skovgaard Andersen</b> .....	<b>13</b>
How a national strategy for foreign languages may help save French in Denmark	
<b>Ana Kanareva-Dimitrovska</b> .....	<b>21</b>
Les stratégies locales des langues vivantes : quelques pistes de réflexion	
<b>Christophe Premat</b> .....	<b>35</b>
Les conditions du succès aux épreuves de DELF/DALF en Suède. Étude des résultats en Suède (2005-2013)	
<b>Jonas Granfeldt, Malin Ågren</b> .....	<b>47</b>
Evolution de la langue française à l'école suédoise : les tendances de 2000 à 2018	
<b>Céline Rocher Hahlin</b> .....	<b>61</b>
Motivation des élèves de français en Suède : Quelles stratégies au sein de la réflexion enseignante ?	
<b>Charlotte Lindgren, Monika Stridfeldt</b> .....	<b>79</b>
Apprentissage en ligne du français : une perspective gérontologique	
<b>Klara Arvidsson, Fanny Forsberg Lundell</b> .....	<b>95</b>
Motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois – une étude de méthodes mixtes	
<b>Nils Schultz Ravneberg, Lisbeth Verstrate-Hansen</b> .....	<b>109</b>
Rencontrer la littérature de langue française en première année à l'université danoise. Quelle stratégie pour quels étudiants ?	
<b>Mikkel Gleerup Christensen, Jan Juhl Lindschow</b> .....	<b>121</b>
Motivation et enseignement de la littérature en français langue étrangère dans les lycées danois	
<b>Ben Boudjema Tanina, Ammouden Amar</b> .....	<b>135</b>
La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français	

<b>Emmanuelle Sauvage</b> .....	147
Classe inversée et inversion des rôles en français langue étrangère : un dispositif motivant	

<b>Kenza Mizi, Amar Ammouden</b> .....	163
Les genres discursifs, les technologies de l'information et de la communication et la motivation en classe de français	

### Annexes

Profils des contributeurs .....	175
Projet pour le n° 15 / 2020 : <i>Phonologie et phonétique du français</i> – <i>Enseignement et acquisition du français oral</i> .....	179
Consignes aux auteurs .....	181
Publications du GERFLINT .....	185





GERFLINT

ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Présentation

**Merete Birkelund**Université d'Aarhus, Danemark  
rommbi@cc.au.dk**Maria Svensson**Université d'Uppsala, Suède  
maria.svensson@moderna.uu.se

Le titre de *Synergies Pays Scandinaves* n° 14 *Apprendre le français - motivation et stratégies nationales* encadre le thème choisi pour ce numéro de la revue dans lequel on trouvera un aperçu de la diversité des initiatives prises, surtout dans les pays scandinaves, pour motiver les apprenants à mieux apprendre le français. Les enseignants de langue et les chercheurs en didactique cherchent depuis toujours à trouver le meilleur processus d'apprentissage dans les classes de langue. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère, les enseignants s'intéressent depuis de longues années à la question de savoir comment les élèves, les lycéens et les étudiants en langue peuvent être motivés à s'adonner à l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture. Pour répondre à une telle question, il est d'importance de se demander ce qui motive ou freine le désir d'apprendre une autre langue.

La question de la motivation en L2 reste plus importante que jamais vu que, dans beaucoup de pays, on vit actuellement un déclin de l'intérêt chez les jeunes (élèves, lycéens et étudiants universitaire) pour apprendre d'autres langues étrangères que l'anglais. Il est question d'une tendance générale mais pas très bien expliquée et d'autant plus étrange dans notre ère de globalisation où les compétences en langues et en communication interculturelle deviennent de plus en plus nécessaires.

Déjà en 2003, la Norvège a lancé une stratégie nationale, *Les langues ouvrent les portes*, pour promouvoir l'importance des langues étrangères. Le Danemark a suivi cette initiative en adaptant, fin novembre 2017, une Stratégie Nationale des langues étrangères et en Suède, la Direction nationale des établissements scolaires, *Skolverket*, a lancé en 2019 un programme de développement de la compétence des enseignants de langues modernes. Donc, ces trois pays scandinaves ont pris des initiatives politiques et institutionnelles pour essayer de renforcer l'intérêt des langues étrangères autres que l'anglais. Néanmoins, malgré ces initiatives, le déclin

des langues étrangères reste une réalité. La question est donc de savoir comment on peut prendre en compte la diversité des facteurs qui ont contribué à ce déclin et quelles sont les initiatives didactiques, acquisitionnelles, etc. prises pour faire face aux défis devant lesquels se trouvent les chercheurs et les enseignants en langues pour motiver la jeune génération ?

Les auteurs des articles présentés dans ce numéro de *Synergies Pays Scandinaves* proposent des réflexions sur la notion de motivation tout en présentant différentes méthodes pour motiver les élèves et les étudiants de français.

L'article *How a national strategy for foreign languages may help save French in Denmark* qui ouvre ce numéro de *Synergies Pays Scandinaves* est rédigé en anglais, ce qui peut paraître quelque peu paradoxal vu la thématique de la revue. Les deux auteurs, **Hanne Wacher Kjærgaard** et **Mette Skovgaard Andersen** y décrivent la situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères au Danemark tout en se focalisant sur la stratégie nationale introduite par le gouvernement danois en 2017. Cette stratégie est la première que le Danemark n'ait jamais vue. Avec l'introduction de cette stratégie nationale, les hommes politiques ont également pris l'initiative de la création du Danish Center for Foreign Languages dont le but est de promouvoir et d'essayer de relancer la motivation pour apprendre des langues étrangères parmi les élèves, les lycéens et les étudiants universitaires. Le Danemark a eu une longue tradition pour bien savoir parler plusieurs langues étrangères, mais le pays n'a jamais introduit une vraie stratégie politique pour l'apprentissage des langues étrangères. Cette politique du 'laissez-faire' a eu comme conséquence que l'anglais est de loin devenu la langue étrangère préférée des apprenants au détriment d'autres langues comme l'allemand mais surtout le français. Les auteurs présentent dans leur contribution le défi face auquel le centre pour les langues étrangères se trouve afin de remplir sa tâche, à savoir relancer l'intérêt pour, entre autres, le français.

La contribution par d'**Ana Kanareva-Dimitrovska** *Les stratégies locales des langues vivantes : quelques pistes de réflexion* poursuit la description des stratégies possibles susceptibles de renforcer l'apprentissage des langues étrangères mais avec l'assurance d'une bonne qualité de l'enseignement des langues dans les institutions éducatives. L'auteur propose quelques stratégies possibles à suivre au niveau local tout en faisant référence aux travaux du Conseil de l'Europe.

Dans l'article *Les conditions du succès aux épreuves de DELF/DALF en Suède* de **Christophe Premat**, on trouve une analyse des facteurs qui influencent les résultats qu'ont obtenus les apprenants aux épreuves du Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) et du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) en Suède pendant la période de 2003 à 2015. L'auteur se sert de méthodes quantitatives pour pouvoir analyser les facteurs qui contribuent à la réussite des deux types de tests.

Les résultats obtenus par l'approche des *persona* a permis à l'auteur de dégager 'des dynamiques motivationnelles des apprenants de français au sein des filières où la passation du DELF/DALF est valorisée'. Il s'est avéré que l'expérience personnelle des apprenants joue un rôle déterminant pour leur motivation et pour la réussite de ces épreuves. La conclusion de cette étude dit que la certification pourrait probablement renforcer la valorisation de l'apprentissage du français - et les résultats trouvés dans cette étude se montrent assez prometteurs, aussi pour d'autres pays dans lesquels on voit un déclin aussi bien en ce qui concerne la motivation, la réussite des apprenants que la valorisation et l'appréciation du français.

**Jonas Granfeldt et Malin Ågren** présentent, dans *Évolution de la langue française à l'école suédoise : les tendances de 2000 à 2018*, les tendances et l'évolution de l'étude de la langue française aux collèges suédois tout en donnant un aperçu général de la situation de l'enseignement du français en Suède. Selon leurs études, il s'avère que, pendant la période étudiée, le français a baissé de 20% à 14% et aussi que l'apprentissage du français a surtout lieu dans les grandes villes alors qu'en zone rurale, l'étude du français devient de plus en plus rare. Cette étude est la première qui a combiné les tendances nationales avec les tendances communales. Dans 14% des communes en Suède, on n'enseigne plus le français, ce qui met en évidence une tendance très inquiétante pour l'avenir de l'enseignement du français en Suède.

**Céline Rocher Hahlin** étudie la perception des enseignants de français en Suède des stratégies motivationnelles des élèves. Dans sa contribution *Motivation des élèves de français en Suède : Quelles stratégies au sein de la réflexion enseignante ?* Céline Rocher Hahlin constate qu'il existe un certain nombre d'études qui examine le concept de motivation et le rôle que joue la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Par contre, très peu d'études ont cherché à savoir comment les enseignants cherchent à stimuler la motivation des apprenants en classe.

L'article de **Charlotte Lindgren et Monika Stridfeldt** intitulé *Apprentissage en ligne du français : une perspective gérontologique* présente un travail en collaboration sur la perception et la compréhension de l'oral en enseignement du français en ligne. Cette étude montre que les apprenants âgés de plus de 55 ans ont plus de difficultés à distinguer certains phonèmes, tandis que les apprenants les plus jeunes réussissent mieux au test de discrimination. L'opposition la plus problématique pour tous les apprenants s'est avérée être celle entre les voyelles nasales /õ-ã/ en position inaccentuée, dans l'item *vous montez - vous mentez*. Une enquête menée chez les apprenants montre aussi qu'ils estiment bien comprendre ce que disent aussi bien les enseignants que les autres étudiants lors des séminaires en ligne, ainsi que les matériaux audio pré-enregistrés disponibles sur la plateforme

de l'université, mais que lors des séminaires, ceux qui sont plus jeunes sont plus positifs en ce qui concerne la compréhension orale que ceux qui sont plus âgés. Les auteures présentent également les résultats d'une enquête sur les contacts avec le français hors la salle d'enseignement des apprenants ayant 45 ans ou plus, qui montre que la plupart de ces apprenants n'ont jamais ou pas souvent de contact avec des Français hors du cours. Ceux qui ont des contacts réguliers vivent en France où sont confrontés au français dans leur profession. La plupart des étudiants âgés de 45 ans ou plus se disent pourtant souvent avoir du contact avec le français en lisant, en écoutant la radio ou en regardant la télé.

Dans l'article *Motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois - Une étude de méthodes mixtes*, Klara Arvidsson et Fanny Forsberg Lundell présentent une étude de la motivation pour apprendre le français parmi des étudiants du premier semestre d'études de français d'une université suédoise. Par une enquête basée sur les dimensions de motivation intrinsèque, amotivation et différents types de régulation, englobant des énoncés correspondant à ces différentes dimensions, les auteures ont étudié les motivations des étudiants du choix des études de français. Elles ont également inclus dans l'enquête des questions ouvertes, permettant aux étudiants de se prononcer sur leurs projets futurs concernant l'apprentissage continu du français. L'étude montre que les étudiants ont plutôt une motivation intrinsèque qu'une motivation extrinsèque pour apprendre le français. En ce qui concerne les objectifs des étudiants pour étudier le français à l'université, ce sont surtout des raisons professionnelles qui sont mentionnés par les étudiants, ainsi que la volonté de développer ou maintenir leurs connaissances de français. La plupart des étudiants interrogés envisagent de continuer leur apprentissage du français, surtout par un séjour dans un pays francophone ou des études universitaires continues.

Nils Schultz Ravneberg et Lisbeth Verstraete-Hansen cherchent à trouver une méthode adéquate pour enseigner la littérature en langue étrangère aux étudiants en première année des études de français à l'université. Dans leur étude *Rencontrer la littérature française en première année à l'université danoise. Quelle stratégie pour quels étudiants ?*, les deux auteurs prennent leur point de départ dans une expérience concrète entreprise à l'Université de Copenhague. Comme la formation universitaire de *Langue et culture françaises* est confrontée à un abandon assez élevé, plusieurs analyses ont été effectuées par l'université afin d'en trouver une explication. L'étude décrite dans cet article repose sur des documents officiels décrivant les formations au niveau du lycée et à celui des universités, des données quantitatives obtenues par une enquête en ligne parmi les étudiants de première année et des essais écrits par les étudiants interrogés. Les résultats de cette étude

montrent qu'il existe de grands décalages entre les acquis des étudiants, leurs attentes et la réalité universitaire qu'ils rencontrent en cours. Afin de trouver une méthode d'enseignement en littérature, les auteurs proposent un renouvellement de l'enseignement littéraire qui se baserait sur un principe de progression intellectuelle et sur une intégration active de la littérature et la didactique des langues étrangères.

**Mikkel Gleerup Christensen** et **Jan Juhl Lindschouw** présentent dans leur contribution *Motivation et enseignement de la littérature en français langue étrangère dans les lycées danois* une étude de l'incidence de la motivation des apprenants du français au lycée danois sur leur opinion sur la littérature comme médiateur du capital culturel. Ils étudient également la corrélation entre une orientation intégrative et la motivation des apprenants, ce qui leur permet de constater que les apprenants se caractérisant par une orientation intégrative ont une motivation plus forte pour le travail sur la littérature que ne l'ont les apprenants à orientation instrumentale. Leur analyse montre également une corrélation entre une forte motivation pour le travail sur la littérature et un niveau élevé de réflexion inter-culturelle et inter-linguistique ainsi qu'une perception de l'enseignement culturel comme une ressource dans le développement d'une compétence communicative.

**Benboudjema Tanina** et **Ammouden Amar** présentent dans leur article intitulé *La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français* une expérience pédagogique menée dans une classe de 12 élèves algériens inscrits en première année secondaire. Il leur a été proposé un projet portant sur le travail sur la chanson, et cette activité a ensuite été évaluée par un questionnaire. Les élèves ont dû travailler sur une chanson comportant des comparaisons comportant des noms d'animaux, avec une structure simple, facile à imiter. Après un travail de compréhension, mémorisation et de versification de la chanson, il a été demandé aux élèves de créer de nouvelles chansons basées sur la même structure. Cette chanson a été interprétée et mise en ligne. L'évaluation de ce travail par les élèves montre qu'ils ont bien aimé cette tâche, qui les a motivés à apprendre de nouveaux mots et de nouvelles expressions.

**Emmanuelle Sauvage** étudie dans sa contribution *Classe inversée et inversion des rôles en français langue étrangère : un dispositif motivant* par un projet de classe inversée les rôles des apprenants et de l'enseignant dans deux groupes de FLE, un du niveau B1 et un du niveau B2. Dans ces deux groupes, les apprenants ont dû prendre en charge la préparation et la présentation des sujets à traiter en cours. Si les résultats de ce projet pédagogiques ont été différents dans les deux groupes, celui du groupe B1 étant conçu comme plus réussi que celui du groupe B2, s'avérant plus problématique, cela s'explique selon l'auteure notamment par des

conditions différentes des deux groupes. L'auteur souligne entre autre l'importance de la création d'une dynamique du groupe et le maintien d'un niveau d'intérêt stable tout au long du semestre, ce qui s'est avéré plus facile dans le groupe B1 que dans le groupe B2, notamment par une fréquence des cours plus intense à ce niveau, et par le fait que certains des étudiants de ce groupe-là se connaissaient déjà avant le cours, ayant déjà fait des cours au niveau A2 ensemble. Il se peut aussi que différentes traditions éducatives aient joué un rôle pour la réussite du projet, car plusieurs étudiants asiatiques notamment du groupe B2 étaient selon l'auteure très étrangers à l'idée des rôles inversés.

Enfin, dans *Les genres discursifs, les technologies de l'information et de la communication et la motivation en classe de français*, **Kenza Mizi** et **Ammar Ammouden** présentent un projet de classe qui est censé susciter la motivation chez les apprenants. Il s'agit d'un projet de production d'un genre de discours, notamment celui de la biographie, sous forme vidéo, permettant d'associer du texte, du son et de l'image. Pour réaliser ce projet en groupes, les élèves ont dû recourir aux technologies de l'information et de la communication. Ce projet a été suivi d'une enquête par questionnaire menée auprès de 39 lycéens, dont l'article présente les résultats. Les élèves semblent bien apprécier le format du projet, et en être motivés ; ils décrivent le travail du projet comme utile, enrichissant et intéressant.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## How a national strategy for foreign languages may help save French in Denmark

**Hanne Wacher Kjærgaard**

Danish National Center for Foreign Languages

hkw@cc.au.dk

**Mette Skovgaard Andersen**

Danish National Center for Foreign Languages

msandersen@hum.ku.dk

### Résumé

Cet article décrit brièvement la situation des langues étrangères au Danemark tout en présentant la stratégie nationale récemment introduite dans le système de l'éducation nationale pour renforcer l'éducation des langues étrangères au Danemark. Cette présentation implique également une description du nouveau centre national des langues étrangères (The Danish National Center for Foreign Languages) ainsi qu'une analyse d'un certain nombre des défis auxquels le centre doit faire face. De plus, l'article présente quelques initiatives entreprises par ce nouveau centre national.

**Mots-clés :** stratégies nationales des langues, Danemark, langues étrangères, centre national, politique des langues

### Comment une stratégie nationale pour les langues étrangères peut sauver le français au Danemark

### Abstract

This article will briefly describe the state of affairs for foreign languages in Denmark and introduce the recent national strategy for the strengthening of foreign languages in the education system in Denmark. This involves a description of the new Danish National Center for Foreign Languages and an analysis of some of the challenges that the center needs to help overcome. Additionally, some of the initiatives of the center are presented.

**Keywords:** National language strategies, Denmark, Foreign languages, National Center, Language policy

Despite having had a 'laissez-faire' language policy (Siiner, 2010), leaving strategic decisions about language to individual institutions, Denmark has always been known as a country where people spoke many languages. However, as in much

of Europe, also in Denmark, young people no longer choose to learn other languages than English. An overwhelming focus on English in schools has led young people to believe that English is enough.

The laissez-faire and “English is enough” policies have naturally led to other languages suffering as they are not ascribed much value in the general discourse; and hence, to children and young people, there is little or no motivation for choosing to learn other languages than English - and the advantages of knowing many languages have not exactly been made crystal clear to them. For instance, over a ten-year period, the percentage of Danish upper secondary school leavers with three A-level languages has dropped to a negligible number (Regeringen, 2017), and there are few signs that this decreasing tendency has stopped. An additional factor in the demise of languages other than English is the fact that education within the humanities has suffered many budget cuts, leading to educational programs involving languages having been shut down - whether language was their core or an additional competence to another core competence.

One example is that the desire of export engineers to receive language training in other languages than English can only be met in one small engineering program, which is even located outside of the two biggest university cities in Denmark. One prominent example of reductions in language programs in the capital is the Copenhagen Business School, which, until approximately ten years ago, was one of the few business schools in the world that offered programs for translators and interpreters as well as quite a few programs where language was an additional competence. Now, however, there is only one such program, *Business Language and Culture* (BLC), which is not marketed as a language program; and translators and interpreters are no longer trained here.

The problems for languages are also seen in the still dwindling number of students who choose a career as language teachers - or other types of language professionals. Especially German and French suffer, both at the BA programs for primary and lower secondary level teacher education and a master’s level programs at universities. A very high percentage of the current teachers are expected to retire within the next 10-15 years, and if there is no one to replace them, well....

In order to address this situation, Denmark was given its first ever *National strategy for foreign languages in the education system* (Regeringen, 2017)<sup>1</sup> in November of 2017, drawn up by the Danish government. The strategy was much-awaited as the remedying of the above situation required political goodwill and assistance.

The strategy has two main aims:

- *Aim no. 1: More students [from primary to tertiary] should choose foreign language (FL) subjects and achieve substantial language competences in FL subjects in addition to English*



- *Aim no. 2: Language programs are to be academically strong and relevant programs, which attract and retain the strongest, most able students. This is also the case for teacher education programs.*

(Regeringen, 2017, p. 4)

In order to bring about change, the strategy holds several initiatives, three of which are aimed at the educational system:

- A new one-year master's program in conference interpretation at Aarhus University
- An opening for new collaboration and educational experiments in language programs at universities and university colleges
- The establishment of a national center for foreign languages

As directors of the national center, we will concentrate on the center.

100 million Danish Kroner (approximately € 14 mn.) has been earmarked for the establishment and running of The Danish National Center for Foreign Languages (NCFE) over a period of five years. The center is one entity, but placed at the two biggest universities, Copenhagen and Aarhus, and has two directors. This duality, which seen from the outside appears to be illogical, has proven to be an asset: It allows us to deal with the varied problems that exist in demographically diverse areas, just as it makes sense in terms of securing local anchorage because the challenges for languages differ geographically - even in the tiny country of Denmark.

The two sections of the center harbor a total of eight employees whose work involves trying to meet the diverse expectations of our many stakeholders. To contribute to the attainment of the aims of the strategy, the center aims to:

- Provide a general boost to the foreign language field
- Spread results from R&D projects involving foreign languages
- Carry out quality development initiatives and enhance the quality of foreign language teaching
- Support knowledge sharing exchange
- Support the development of continuing professional development (CPD)
- Build new and strong networks and transversal collaboration - both across educational levels and across languages
- Support the provision of language training in non-language programs
- Accumulate and share knowledge concerning the inclusion of languages in non-language programs
- Assist the development of local foreign language strategies at educational institutions as well as at municipal level<sup>2</sup>
- Provide financial support for high-quality development projects in various areas

This is no small task, but a few things are worthy of note:

With the NCFE, Denmark has gotten an institution that is charged with the task of taking a look at languages at *all* levels of the education system - something that has not happened before, among other things because Denmark has two separate ministries that govern each their section of the educational system: The Ministry of Higher Education and Science, which oversees all post-secondary programs, and the Ministry of Education, which is in charge of the lower levels.

When taking a holistic view, it becomes quite clear that there are many barriers: Views of language differ from one level to the next as do also views of grammar, knowledge of foreign language pedagogy, the type of vocabulary worked with, etc.; and finally, there is very little transversal knowledge: teachers from one level know very little of the aims, content, expectations, and general conditions of the next - or previous - level, leading to unsaid and often unmet expectations of both students and the other levels. To put it very simply: typically, the institution receiving new students from a lower level find that the students haven't learned "the right things". This situation needs to be improved as it reduces student motivation, and one NCFE initiative in this area is to focus on transitions and alignment of expectations - among other things through supporting projects that aim to enhance the quality of transitions. Much of the same can be said for the individual languages, whose teachers are seldom coordinated in the areas mentioned above, and valuable synergies may be lost due to this.

Furthermore, it is very important that although the NCFE has its addresses at the two universities, it is not a university center; it is a center for *all* educational levels and is dedicated to supporting, servicing, and developing all of them. The NCFE wants to highlight and provide visibility for the many local projects at all levels whose effect and dissemination have been limited to an entirely local institutional, municipal, or regional context.

But how about French? Even though Denmark has led a *laissez faire* policy with regard to foreign language policy it could be claimed that German and French have had a prominent place in the Danish education system, being the ones that have traditionally been most frequent in schools. Therefore, it is not surprising that the strategy mentions English, German, and French several times. When it comes to French, there are many obstacles and difficulties, some of them structural or legislative: First, in the fifth grade, schools *have to* offer German as a second foreign language - French *may* be offered. This optional status means that out of the approximately 2200 Danish primary and lower secondary schools, only approximately 300 offer French - and 70 per cent of these are located in the vicinity of

Copenhagen, meaning that the challenges for French are very different in eastern and western Denmark.

In upper secondary, students have to have a second or third foreign language, and these can be chosen at different levels depending on whether a student is a complete beginner or has been taught the language in lower secondary. However, still fewer students choose to study French (or German) for three years and instead opt out after the first two years. One reason for this might be the perceived low value of mastering languages, but it may also be found in structural obstacles: For many students, the choice of a language at the highest level entails an additional workload compared to the choice of many other subjects. And Danish students are clever and strategic in their choices, so why choose to work more than necessary if they can avoid it?

When it comes to teacher education aimed at primary and lower secondary level, only a negligible number of students choose French - which can therefore only be offered in one or two places and with very few students, numbers varying annually. Also at tertiary level, student numbers are low.

It is obvious that the NCFE cannot solve or influence structural difficulties, but we can hope that, being a political initiative, we have the politicians' ears and can point to the problematic areas often and loudly enough for changes to be made.

So, what does the NCFE *do* to help the foreign languages in Denmark?

First, we try to (re-)instill enthusiasm and passion in the existing language teaching environments across all levels. In many areas, professionals seem to be somewhat despondent, having experienced a long period of "humanities bashing" in the media and from politicians, of decreasing numbers of students, and of the shutting down of programs all over. However, now, with the strategy and especially through the establishment of the NCFE, there is encouragement for languages and attention to the plight of the languages in the educational system. We try to promote positive attitudes by telling all the good stories of the value of languages, of which, fortunately, there are many; and we do it by providing financial support to development projects which teachers and institutions at all levels devise based on the problems they see and the knowledge that the NCFE has. Additionally, in order to act sensibly, we initiate projects that allow us to gain more knowledge as to correlations in and across programs and educational levels.

Second, we arrange local and national seminars and conferences to enable teachers at all levels to be updated and engage in various levels of continuous professional development (CPD) - from local, inspirational afternoon seminars, to

local and national conferences; and we aim to ensure that these activities are not limited to one level or one language, but are transversal in character. In this vein, we are working on the establishment of a 10-ECTS <sup>3</sup>CPD course on foreign language pedagogy aimed at teachers of grades 1-13. We know that much hinges on good teachers as well as on continuity and alignment longitudinally and horizontally, so these aspects are part and parcel of almost all activities the center engages in or supports.

Third, we plan all sorts of initiatives, and as with the above initiatives and actions mentioned, these will, naturally, be developed in more detail as we go along, depending on the needs of stakeholders, as these arise over the NCFE's - planned - five-year life span.

Finally, as also previously mentioned, working towards a change of the general discourse about the value of (more) foreign languages, be it in educational, political, organizational, NGO, or business contexts, is a main aim of the NCFE. And that is something that we all need to work towards, putting aside the animosities that have - at least in Denmark - sometimes existed between educational levels, languages, etc. If we are to win the battle, we all need to go to bat for *all* foreign languages at all educational levels - and to the benefit of individuals, organizations, businesses, and countries. And in Scandinavia, we need foreign languages more than many other countries.

Despite having been given an appropriation covering just five years - a minute drop in the vast ocean of time, and certainly not a lot of time to bring about significant change - we have an ambition of becoming a permanent institution in the Danish education system; an institution that advises on political and educational initiatives, that always puts languages first, and that can help push an agenda and discourse allowing young people to see the value of languages - for society, for their careers, and in their personal lives.

We are certain that the NCFE will be able to alleviate *some* of the difficulties of the foreign languages and bring about change within the time we have been given. In view of the gravity of the situation, the strategy's explicit recognition of there being no quick fixes is very positive. In the strategy, it says:

*This strategy and the initiatives in it will not, in themselves, solve the challenges we are facing in the field of foreign languages. It is a long haul that must be anchored in the municipalities and the educational institutions, but it is our hope that we may now, by collaborating, turn the negative development around. (Regeringen, 2017, p. 4).*

Fortunately, we already sense traces of optimism in the language teaching communities and look forward to continuing our work with politicians, policy-makers and all other stakeholders.

### Bibliographic

Regeringen. (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Retrieved 5 June 2019 from <https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf>

Siiner, M. (2010). *Hangovers of globalization: A case study of laissez-faire language policy in Denmark* (Vol. 34). <https://doi.org/10.1075/lplp.34.1.03sii>

### Notes

1. All Danish language titles and quotes have been translated by the authors.
2. Although it had been hoped that this would be a governmental requirement, the strategy only *encourages* the formulation of local strategies for foreign languages.
3. European Credit Transfer Points





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Les stratégies locales pour les langues vivantes : quelques pistes de réflexion

**Ana Kanareva-Dimitrovska**

Université d'Aarhus, Danemark

Centre national danois des langues étrangères (Ouest)

aeakad@cc.au.dk

### Résumé

Cet article propose une réflexion sur les stratégies locales pour les langues vivantes qui peuvent être développées dans des institutions éducatives et/ou municipalités pour renforcer l'apprentissage des langues et augmenter la qualité de l'enseignement. L'accent est porté sur l'intégration du plurilinguisme et de l'interculturalité en ce qui concerne ces stratégies. Dans cette contribution, nous nous appuyons sur les travaux du Conseil de l'Europe et plus précisément sur les publications du Centre européen pour les langues vivantes. À partir des expériences et ressources internationales, nous donnerons quelques pistes possibles pour l'élaboration de stratégies locales pour les langues vivantes.

**Mots-clés :** stratégie nationale des langues vivantes, politique linguistique locale, plurilinguisme, interculturalité

### Local foreign languages strategies: possible pathways

### Abstract

This article proposes a reflection on the local foreign language strategies. These can be developed in educational institutions or municipalities to reinforce language learning and increase the quality of language teaching. The emphasis is on the integration of plurilingualism and interculturality in these strategies. Drawing on the work of the Council of Europe and more specifically on the publications of the European Centre for Modern Languages, we suggest, in this paper, possible pathways for the development of local foreign languages strategies.

**Keywords:** national language strategy, local foreign languages strategies, plurilingualism, interculturality

### Introduction

Le concept d'une stratégie locale des langues vivantes se caractérise souvent par une grande complexité des questions d'enseignement et d'apprentissage des langues, par la formation professionnelle et par l'organisation de l'éducation aux langues mais la question est souvent abordée de manière simpliste. Les stratégies

locales des langues vivantes se distinguent par un aspect descriptif et programmatique. Dans cet article, nous allons discuter ce sujet de manière générale, en nous basant sur les travaux et les expériences du Conseil de l'Europe et surtout du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Nous illustrerons également notre propos et nous situerons la discussion et la réflexion dans le contexte local au Danemark<sup>1</sup>. L'accent est souvent porté sur l'intégration du plurilinguisme et de l'interculturalité dans ces stratégies, deux domaines clés dans le *Cadre européen commun de références pour les langues - Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018). Dans les textes officiels et les Recommandations du Conseil de l'Europe (2008), on trouve ces deux concepts comme principe et comme finalité des politiques linguistiques. Le plurilinguisme et l'interculturalisme

*ne concernent, en effet, plus uniquement les langues étrangères, mais interrogent fortement le rôle de la ou des langues de scolarisation comme « lieux » d'accueil et de mise en valeur des langues premières des apprenants (qu'il s'agisse de langues régionales, minoritaires, de la migration ou encore des variétés de la langue de scolarisation) en tant qu'appuis pour tout autre apprentissage. Ces concepts renvoient désormais à une vision globale et intégrée - mais nullement unifiée ni homogénéisée - des compétences linguistiques et culturelles que construisent les individus en société. Bien que diversement caractérisées au niveau social, psychologique, cognitif, identitaire ..., les langues et cultures individuelles ne sont pas pensées comme des entités séparées les unes des autres. En effet, les capacités plurilingues et interculturelles de chaque acteur social sont posées comme constituant un ensemble complexe - un répertoire global de ressources variées et plus ou moins hétérogènes - dont les diverses composantes interagissent entre elles et peuvent être différemment mises en œuvre selon les contextes et les situations rencontrées. (Conseil de l'Europe)<sup>2</sup>.*

C'est dans cette perspective que nous nous situerons en réfléchissant sur les stratégies locales des langues vivantes.

En ce qui concerne le contexte local au Danemark, le pays se trouve en face d'une situation absurde depuis une décennie environ. D'un côté, le besoin des personnes parlant plusieurs langues étrangères augmente significativement soit dans le domaine des affaires soit dans l'éducation, et de l'autre côté, les filières des langues étrangères dans les universités et les university colleges n'arrêtent pas de fermer car il n'y a pas suffisamment de postulants (voir aussi Østergaard, 2011 ; Skovgaard Andersen, Verstraete-Hansen, 2013). La question de savoir comment motiver les élèves, les lycéens et les étudiants pour apprendre une autre langue étrangère en plus de l'anglais semble primordiale. Cette tendance est similaire dans les autres pays scandinaves et, en général, dans les pays européens, mais pour le Danemark en tant que petit pays la tendance est plus évidente.



Pour répondre à cette situation, le gouvernement danois a élaboré fin novembre 2017 une stratégie nationale pour renforcer les langues étrangères dans le système éducatif (*Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, 2017). La stratégie contient deux objectifs principaux. Le premier objectif concerne les jeunes et la motivation pour apprendre des langues étrangères, à savoir

*Un plus grand nombre d'élèves, lycéens et étudiants doivent choisir des langues étrangères et acquérir de compétences linguistiques solides en plus de l'anglais<sup>3</sup>. (ibid. : 4).*

Le deuxième objectif concerne la qualité de l'éducation aux langues, à savoir

*L'éducation aux langues doit être solide et pertinente pour attirer et retenir les étudiants les plus talentueux. Cela vaut également pour la formation des enseignants de langues vivantes dans les university colleges<sup>4</sup>. (ibid. : 4).*

La stratégie propose également quelques initiatives, parmi lesquelles les plus importantes sont l'établissement d'un Centre national danois des langues étrangères, l'encouragement des municipalités et des établissements éducatifs d'élaborer des stratégies locales des langues étrangères, l'encouragement d'initier des expérimentations de collaboration didactique et de formation entre university colleges et universités, et ainsi de suite. Il est question d'un projet ambitieux, surtout si l'on prend en considération la période très courte de cinq années proposée dans la stratégie pour le fonctionnement du Centre qui doit être en effet la pierre angulaire de toutes les initiatives et activités pour améliorer la situation actuelle des langues étrangères au Danemark. Il est à souligner toutefois que

*la stratégie elle-même et ses initiatives ne résoudront à elles seules les problèmes auxquels le pays est confronté dans le domaine linguistique. C'est un long parcours qui doit être effectué dans les municipalités et dans les établissements d'enseignement, mais on espère qu'en collaborant on peut faire inverser le développement négatif<sup>5</sup>. (ibid. : 4).*

## 1. Aspects théoriques d'une stratégie locale des langues vivantes

Dans ce qui suit, nous discuterons de plus près les stratégies locales des langues vivantes. Comme déjà mentionné, l'accent est porté surtout sur l'intégration du plurilinguisme et de l'interculturalité en ce qui concerne ces stratégies. Dans notre réflexion, nous nous appuyerons, d'un côté, sur les travaux du Conseil de l'Europe et plus précisément sur les publications du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Nous présenterons certaines des publications qui ont servi d'inspiration dans certains pays européens pour l'élaboration des stratégies linguistiques locales.

Le projet *Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes - EOL* du programme du CELV de 2016 à 2019 « *Les langues au cœur de tout l'apprentissage*<sup>6</sup> » propose également des perspectives avantageuses. Nous nous basons, par ailleurs, sur notre expérience professionnelle. Plus concrètement, ayant la possibilité d'être en contact et de collaborer avec différents acteurs de l'éducation, nous avons eu l'occasion d'avoir un aperçu et une connaissance approfondis de la réalité linguistique locale.

### 1.1. Vers une définition d'une stratégie locale des langues vivantes et de ses composantes

Comme point de départ et de définition de travail, nous prendrons la définition d'environnement d'apprentissage suivante :

*L'environnement d'apprentissage fait référence aux divers lieux physiques, contextes et cultures dans lesquels les apprenants apprennent. [...] Le terme englobe également la culture d'une école ou d'une classe - son éthos et ses caractéristiques, y compris la manière dont les individus interagissent et se traitent - ainsi que la manière dont les enseignants peuvent organiser un environnement pédagogique pour faciliter l'apprentissage<sup>7</sup>...* (The Glossary of Education Reform, 2013).

Selon nous, cette définition convient dans une large mesure pour décrire le concept de stratégie linguistique locale car celle-ci doit être construite selon une approche holistique et globale. Une approche holistique et globale signifie que les trois constituants d'environnement d'apprentissage sont combinés et en corrélation. Il est question des constituants suivants :

- La culture qui englobe les valeurs, la législation, les principes, les défis, la sensibilisation aux langues, les traditions, le contenu pour l'apprentissage linguistique, les événements, les attitudes, etc.
- Les structures qui font référence à l'environnement, l'architecture, les outils, les équipements, la technologie, les ressources financières, l'organisation, les mécanismes, etc.
- Les personnes qui comprennent les acteurs sociaux et leurs rôles et fonctions différents comme par exemple les enseignants, les élèves, les parents, les chefs d'établissement, les décideurs, ainsi que les réseaux, les partenariats, etc.

Plus précisément, si l'on envisage d'élaborer une stratégie locale pour les langues vivantes, il est nécessaire d'explorer tous les facteurs menant à un enseignement et

apprentissage efficaces des langues. Du point de vue conceptuel, un établissement éducatif ou une municipalité doit prendre en considération et combiner les trois composantes mentionnées ci-dessus. En ce qui concerne la première composante, à savoir la culture, il convient de considérer quels sont les objectifs de la stratégie en question, quels sont les principes de travail, quelles sont les traditions existantes dans la municipalité ou l'établissement éducatif en question, les représentations sociales des langues (Beacco, Byram, 2007 :47), etc. Quant à la deuxième composante, les structures, il est nécessaire de réfléchir aux outils, aux équipements et à la technologie qui peuvent être utilisés, quelles ressources financières sont à disposition de la municipalité ou de l'institution éducative, etc. Finalement, pour la dernière composante, à savoir les personnes, il convient de s'interroger sur les personnes qui doivent être impliquées dans la réalisation de la stratégie et à quels niveaux comme par exemple les élèves, les enseignants, les parents, les directeurs d'établissement, les décideurs et les inspecteurs.

## 1.2. Une approche globale et écologique

Nous avons besoin d'une approche globale et écologique pour élaborer une politique linguistique locale parce qu'il est nécessaire d'inclure les différents niveaux. Dans ce cas-là, nous pouvons nous inspirer, à l'instar des auteurs du projet *Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes - EOL*, du modèle écologique du développement humain développé par Urie Bronfenbrenner (1994). La théorie de Bronfenbrenner apparaît comme une théorie pratique pour modéliser toute approche souhaitant aborder la diversité des déterminants d'apprentissage et d'enseignement des langues. Le modèle propose d'analyser une situation à l'aide d'un cadre où six niveaux de systèmes interagissent entre eux. Les systèmes ne restent pas isolés mais ils interagissent et s'influencent mutuellement. Le projet *Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes - EOL* prend comme point de départ ces niveaux, les adapte et les combine avec les aspects de l'apprentissage des langues et propose une matrice comme outil final (voir le tableau 1). Le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016 :18) s'appuie également sur ces niveaux. À la manière de l'approche adoptée pour le projet *EOL*, nous sommes d'avis qu'une stratégie linguistique locale devrait traiter également l'ensemble de la chaîne éducative pour favoriser les synergies et la cohérence. Plus concrètement, il est question des niveaux suivants :

- Nano-niveau qui se situe au niveau de l'apprenant et l'apprentissage ;
- Micro-niveau qui est au niveau de la classe et de l'enseignement ;
- Méso-niveau qui est au niveau de l'établissement éducatif et de sa gestion ;

- Macro-niveau qui est au niveau du système (qui peut comprendre par exemple la municipalité ou le ministère) et le développement des systèmes éducatifs ;
- Supra-niveau qui se situe au niveau international et qui peut comprendre la collaboration et les politiques éducatives internationales.

Comme les aspects internationaux (par exemple les échanges scolaires, les partenariats avec des établissements et entreprises étrangers ou la présence d'élèves bilingues dans les classes multilingues) sont inclus sous différentes formes dans tous les niveaux précédents, nous pouvons l'enlever comme niveau en soi.

La matrice développée dans le projet *EOL* comprend les dimensions suivantes de l'apprentissage des langues en combinaison avec les niveaux mentionnés ci-dessus :

- la dimension opératoire, à savoir les langues et les langages ;
- la dimension éthique, à savoir la valorisation des langues ;
- la dimension expérientielle, à savoir l'interculturalité ;
- la dimension curriculaire, à savoir le curriculum enrichi ;
- la dimension existentielle, à savoir les langues au quotidien.

Pour chaque point, les auteurs ont développé des descripteurs qui guident les enseignants ou les responsables des établissements (voir le tableau 1). Les auteurs expliquent que

*La matrice donne une vision synoptique des différents champs et domaines susceptibles d'accompagner les établissements scolaires dans le développement d'environnements d'apprentissage favorables aux langues. En croisant les quatre "niveaux environnementaux" avec les cinq dimensions de l'apprentissage des langues, la matrice doit permettre aux équipes d'identifier de nouvelles opportunités pour et par les langues. L'objectif est la transformation de l'école en environnements porteurs pour les langues<sup>8</sup>.*

À côté de chaque case, les auteurs ont ajouté des ressources supplémentaires, comme par exemple des questionnaires pour faire des remue-méninges et des exemples concrets pour illustrer. La matrice est un outil dynamique parce que l'on n'est pas obligé de suivre toutes les cases, mais tout dépend des besoins spécifiques et on peut facilement supprimer, adapter ou ajouter de nouveaux descripteurs.

Nous pouvons nous inspirer de cette matrice par rapport à une stratégie linguistique locale pour identifier les points forts et les défis dans les établissements éducatifs et les municipalités afin de définir les objectifs principaux de la stratégie en question.

	NANO : Apprenant	MICRO : Classe	MESO : Établissement	MACRO : Système
1. Langues et langages Dimension opératoire	1.1. Développer les compétences linguistiques	1.2. Renforcer les compétences communicatives	1.3. Installer une politique de communication à l'échelle de l'établissement	1.4. Développer une conscience langagière globale
2. Valorisation des langues Dimension étique	2.1. Développer une sensibilité à l'égard de toutes les langues	2.2. Évaluer et certifier	2.3. Installer une politique linguistique d'établissement	2.4. Pérenniser et étendre la diversité de l'offre de formation en langues
3. Interculturalité Dimension expérientielle	3.1. Apprendre avec les autres	3.2. Installer une approche sensible des langues et cultures	3.3. Étendre les réseaux internationaux	3.4. Densifier le maillage des interconnexions pour favoriser l'inclusion
4. Curriculums enrichis Dimension curriculaire	4.1. Valoriser les biographies et répertoires langagiers	4.2. Enseigner les langues dans une perspective interdisciplinaire	4.3. Garantir la continuité des apprentissages	4.4. Développer l'intelligence collective
5. Les langues au quotidien Dimension existentielle	5.1. Penser les langues dans le projet personnel et professionnel de l'élève	5.2. Exploiter tous les espaces d'apprentissage	5.3. Prendre appui sur le paysage linguistique	5.4. Penser l'environnement plurilingue

**Tableau 1.** La matrice EOL : paramètres qui contribuent à la qualité de l'environnement d'apprentissage optimisé pour et par les langues. Source : Centre européen pour les langues vivantes (CELV)

D'autres ressources du CELV offrent également des perspectives intéressantes. À titre d'exemple, pour la dimension curriculaire et expérientielle, il convient de souligner que la municipalité d'Oulu en Finlande s'est largement inspirée du projet *Le Cadre de références pour les approches plurielles des langues et cultures - CARAP/FREPA* (Candelier et al., 2012) pour compléter les curricula existants avec des descripteurs pour les objectifs d'apprentissage et matériaux d'enseignement axés sur le plurilinguisme et l'interculturalité<sup>9</sup>. La même publication du CELV a servi

de base pour l'intégration des approches plurielles dans le curriculum en Suisse (De Pietro et al., 2015). Pour une meilleure mise en œuvre des valeurs et principes de l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'ensemble de l'enseignement de langues, Beacco et al. (2016 :18-20) proposent le développement et la mise en œuvre d'un curriculum à tous les niveaux du système éducatif qui comprend toutes les dimensions mentionnées ci-dessus.

## 2. Quelques pistes concrètes

Pour une meilleure illustration des aspects théoriques expliqués dans la section précédente, nous présentons quelques pistes possibles d'une stratégie locale pour renforcer les langues étrangères. Nous sommes d'avis qu'une politique éducative et linguistique devrait prendre en compte les besoins réels des acteurs à tous les niveaux du système éducatif et devrait valoriser le rôle de chacun. Une politique éducative et linguistique devrait également contribuer à élargir la diversité de l'offre en langues étrangères dans les écoles et municipalités tout en développant un soutien linguistique à la maison sous différentes formes comme par exemple un partenariat avec des communautés internationales existantes dans le contexte local ou une association / communauté internationale locale. Une stratégie linguistique devrait développer simultanément la dimension interculturelle dans l'éducation et la dimension linguistique dans toutes les matières. Une stratégie linguistique locale devrait encore valoriser la complémentarité des métiers de l'éducation (comme par ex. les enseignants, les formateurs d'enseignants, les directeurs d'école, les inspecteurs, les décideurs, les chercheurs, etc.) en mettant en place des collaborations horizontales et verticales. En dernier point, nous pourrions ajouter la numérisation de l'éducation comme par ex. le développement numérique des écoles, la mise en réseau et la formation en ligne.

Nous allons prendre un contexte réel d'une municipalité danoise au sud-ouest du pays. Dans cette municipalité il y a 24 écoles primaires, toutes les écoles proposent l'anglais et l'allemand et seulement une école offre la possibilité d'apprendre le français. Il y a également trois lycées et seulement dans un lycée on peut choisir, hormis l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol ou l'italien. Le français « niveau continu » risque de disparaître car il n'y pas suffisamment d'écoles primaires qui offrent le français. Il s'agit donc d'une municipalité où, d'un côté, l'offre d'apprentissage des langues étrangères dans les écoles primaires et secondaires a diminué radicalement, et d'un autre côté, le besoin de recruter des personnes avec des compétences plurilingues est très élevé parce que dans la municipalité en question il y a beaucoup d'entreprises soit internationales soit danoises avec des relations internationales fortes. Le défi principal serait donc de motiver les jeunes à apprendre

des langues étrangères. Nous pouvons supposer qu'une stratégie linguistique locale pour cette municipalité pourrait contenir quelques axes comme par exemple mieux apprendre les langues vivantes, mieux enseigner les langues vivantes, augmenter la mobilité internationale des apprenants et établir des réseaux de collaboration avec les entreprises locales.

Nous envisageons trois étapes principales dans l'élaboration de la stratégie :

- Réalisation d'un diagnostic dans la municipalité ;
- Définition d'un ou plusieurs axes de développement jugés prioritaires pour la municipalité pour une période définie ;
- Déclinaison des priorités et objectifs en plans d'action.

Quant à la réalisation d'un diagnostic des besoins et des points forts de la municipalité et de ses établissements éducatifs, il faudrait en premier lieu réfléchir aux besoins culturels dans la communauté en question, quelle est l'histoire et l'image de sa municipalité et de ses établissements éducatifs, quelles sont ses valeurs, ses règlements et se demander comment valoriser la diversité linguistique et culturelle. Toutes ces questions forment en général l'identité et la culture professionnelle de la municipalité et de ses établissements éducatifs.

La deuxième partie serait de s'interroger sur les structures nécessaires pour établir une politique linguistique locale. Cela veut dire, comment utiliser ou adapter aux besoins des outils, des équipements, des matériaux, des délais, des espaces existants. Dans cette catégorie, il est également important de réfléchir au financement et aux moyens grâce auxquels le concept pourrait être transféré dans une autre municipalité.

La troisième partie comporterait les personnes ou les acteurs que la municipalité devrait inclure dans l'élaboration et la réalisation de la stratégie. Pour réussir, il semble nécessaire d'inclure des représentants de tous les niveaux, à savoir les élèves, les parents, les enseignants, les chefs d'établissement, les décideurs. Il semble nécessaire de réfléchir également aux réseaux et partenariats pour promouvoir la coopération au sein de la municipalité et des établissements éducatifs.

Pour la réalisation du diagnostic, la municipalité devrait collaborer avec les représentants locaux des écoles primaires, secondaires, avec les universités, les écoles professionnelles et le conseil des entreprises afin de créer et d'encourager des synergies et de susciter des démarches collectives.

Quant à la deuxième étape, définition d'un ou plusieurs axes de développement jugés prioritaires pour la municipalité pour une période définie, un des aspects pour motiver les jeunes pour apprendre des langues vivantes pourrait être

l'apprentissage de langues à vocation professionnelle, à savoir dans une perspective d'apprentissage de carrière. Une formulation possible d'un objectif dans la stratégie linguistique locale pourrait donc être : *Promouvoir l'apprentissage des langues dans une perspective de carrière en optimisant le réseau des établissements d'enseignement. Comment optimiser le réseau de partenariats éducatifs et non éducatifs de l'établissement d'enseignement afin d'enrichir les programmes et les plans d'action dans la formation professionnelle grâce à la mobilité et à une exposition accrue aux langues étrangères ?* Les descripteurs développés dans le projet EOL<sup>10</sup> offrent des pistes pour réfléchir aux avantages et défis concrets et permet de s'interroger sur la manière de les combiner pour définir des objectifs futurs.

La troisième et dernière étape dans l'élaboration d'une stratégie linguistique locale serait basée sur les deux précédentes et devrait proposer un plan d'action concret. Ce plan peut comprendre des initiatives et des domaines d'engagement déjà existants et d'autres futurs en prenant par ailleurs en considération les trois paramètres suivants (culture, structures et personnes) pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Les descripteurs du projet EOL peuvent également être utilisés pour cette phase du travail.

Nous proposons ici quelques cas concrets pour illustrer comment peuvent s'appliquer les principes expliqués. Prenons la case 3.4. de la matrice nommée *Densifier le maillage des interconnexions pour favoriser l'inclusion* qui se trouve au croisement du système - macro niveau (par exemple la commune) et de la dimension expérientielle de l'apprentissage des langues, c'est-à-dire l'interculturalité. Nous proposons comme méthode la télécollaboration qui désigne « l'utilisation de différents outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des groupes d'apprenants résidant dans des pays différents afin de développer leurs compétences langagières, interculturelles et numériques à travers des tâches collaboratives et projets » (Kanareva-Dimitrovska, 2015 :71). Les écoles peuvent établir des partenariats avec des institutions étrangères pour faciliter les échanges interculturels. Des classes d'apprenants danois peuvent collaborer en ligne avec des classes d'apprenants français, par exemple, pour discuter de sujets actuels ou réaliser d'autres tâches. Les apprenants danois seront ainsi exposés à une langue riche, ils seront également motivés parce qu'ils pourront échanger avec des locuteurs natifs et non plus seulement avec leurs enseignants à l'école. En discutant sur des sujets variés, les apprenants développeront ainsi une conscience culturelle critique et une autonomie linguistique plus importante.

Un autre exemple qui pourrait contribuer à améliorer la situation de l'apprentissage des langues vivantes pourrait être des échanges scolaires que nous situons dans la case 3.3. Étendre des réseaux internationaux dans la matrice



*EOL*. Cette case se trouve au croisement du niveau méso ou l'établissement et la dimension expérientielle de l'apprentissage des langues ou l'interculturalité. L'objectif principal des échanges scolaires serait de développer et d'améliorer les compétences communicatives, plurilingues et interculturelles des apprenants, en même temps que de développer une sensibilité aux langues et aux stratégies d'apprentissage. Les apprenants danois seraient logés dans des familles d'accueil et suivraient des cours dans des écoles françaises, par exemple, et échangeraient avec des apprenants français de leur âge. Les enseignants pourraient élaborer des scénarios de mobilité avec différentes tâches et des activités pour accompagner les apprenants dans toutes les étapes de leurs projets de mobilité : au stade préparatoire, pendant la mobilité proprement dite et au retour à l'institution d'origine. Le projet *PluriMobil - Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels*<sup>11</sup> du CELV offre des scénarios concrets et matériaux pour inspiration.

Un dernier exemple pour mettre à l'épreuve les Recommandations du Conseil de l'Europe et la matrice *EOL* pourrait être la valorisation du plurilinguisme et de l'interculturalisme dans une perspective de carrière que nous situons dans la case 2.4. *Pérenniser et étendre la diversité de l'offre de formation en langues* de la matrice *EOL*. Cette case se trouve au croisement du niveau macro ou de la commune et de la dimension éthique ou de la valorisation des langues. Les apprenants doivent s'inspirer d'expériences professionnelles concrètes dans le domaine des langues comme par exemple des employés qui utilisent leur répertoire plurilingue quotidiennement, au travail et qui, par cela même, contribuent à faire rayonner leur entreprise sur les marchés internationaux. Ces cas peuvent servir de modèles pour les apprenants. Le projet Erasmus+ *La génération globale*<sup>12</sup> offre des ressources utiles pour motiver les apprenants d'apprendre des langues vivantes. Des vidéos peuvent être visionnées et discutées en classe, les apprenants peuvent lire des articles, rapports et statistiques danois recueillis pour le projet et qui montrent très concrètement quels sont les besoins réels du marché du travail au Danemark et pourquoi il est important d'apprendre des langues à un bon niveau.

### 3. Remarques finales

Élaborer et mettre en place une stratégie locale des langues vivantes dans les établissements éducatifs et dans les municipalités signifie rechercher des synergies entre l'enseignement, l'apprentissage, la formation et l'organisation dans le domaine des langues. Pour aborder la complexité du sujet, nous avons besoin d'approches convergentes variées qui pourraient contribuer à optimiser l'enseignement et l'apprentissage des langues tant aux divers niveaux qu'entre les disciplines. Chaque contexte local est unique et l'élaboration d'une stratégie

linguistique locale nécessite la mise en place d'un processus exigeant. L'élaboration et la réalisation se déroulent localement en fonction des configurations spécifiques locales, mais dans le cadre d'un projet global et partagé au niveau national. Les ressources existantes au CELV et au Conseil de l'Europe de même que l'expérience de ces institutions au cours de ces dernières années présentent sans aucun doute une inspiration précieuse.

## Bibliographie

- Beacco, J.-C. et al. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16806ae64a> [consulté le 30 octobre 2019].
- Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3ab> [consulté le 30 octobre 2019].
- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development, In *International Encyclopedia of Education*, vol 3, 2<sup>nd</sup>. Ed. Oxford : Elsevier. <http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/Ecological%20Models%20of%20Human%20Development.pdf> [consulté le 30 octobre 2019].
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs - CECR*, 2018. Strasbourg : Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 30 octobre 2019].
- Candelier, M. et al. 2012. *Cadre de références pour les approches plurielles des langues et cultures - Compétences et ressources (CARAP)*. Graz : CELV ; Strasbourg : Conseil de l'Europe. *Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe*, [www.ecml.at](http://www.ecml.at) [consulté le 30.10.2019].
- De Pietro, J.-F. et al. 2015. « Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ? » *Babylonia*, n° 2, p. 59-65.
- Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes*, <http://eol.ecml.at/Home/tabid/4140/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 30 octobre 2019].
- Kanareva-Dimitrovska, A. 2015. « L'interculturel dans les échanges exolingues en ligne », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 10, p. 69-83. [En ligne] : [http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves10/kanareva\\_dimitrovska.pdf](http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves10/kanareva_dimitrovska.pdf) [consulté le 30 octobre 2019].
- Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme*. 2008. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d2f99](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d2f99) [consulté le 30.10.2019]
- Skovgaard Andersen, M., Verstraete-Hansen, L. 2013. *Hvad gør vi med sprog? Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, 2017. Regeringen. <https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf> [consulté le 30.10.2019]
- The Glossary of Education Reform*, 2013, <https://www.edglossary.org/learning-environment/> [consulté le 30 octobre 2019].
- Østergaard, F. 2011. « La politique des langues au Danemark : qualité en parole, mais quelle pratique ? ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 11, p. 11-21. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/ostergaard.pdf> [consulté le 30 octobre 2019].

## Notes

1. Les réflexions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement le point de vue du Centre national danois des langues étrangères.
2. Du site du Conseil de l'Europe <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>
3. Flere elever og studerende skal vælge fremmedsprog og opnå solide sprogkompetencer udover engelsk. [traduction de l'auteure].
4. Sproguddannelserne skal være fagligt stærke og relevante uddannelser, der tiltrækker og fastholder de dygtigste studerende. Det gælder også sprogundervisningen på læreruddannelserne. [traduction de l'auteure].
5. Denne strategi og initiativerne heri vil ikke alene løse de udfordringer, som vi står overfor på sprogområdet. Det er et langt sejt træk, der skal forankres i kommunerne og på uddannelsesinstitutionerne, men det er håbet, at vi nu i samarbejde kan få vendt den negative udvikling. [traduction de l'auteure]
6. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/flyer/flyer-EOL-final-FR.pdf?ver=2019-11-29-151006-260>
7. Learning environment refers to the diverse physical locations, contexts, and cultures in which students learn. [...] The term also encompasses the culture of a school or class - its presiding ethos and characteristics, including how individuals interact with and treat one another - as well as the ways in which teachers may organize an educational setting to facilitate learning... [traduction de l'auteure]
8. Voir le site du projet Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes, <https://eol.ecml.at/EOLMatrix/tabid/4174/language/fr-FR/Default.aspx>
9. Voir plus sur <https://frepafin.wordpress.com/>
10. Voir les détails sur le site du projet <https://eol.ecml.at/EOLMatrix/tabid/4174/language/fr-FR/Default.aspx>
11. <https://plurimobil.ecml.at/>
12. <http://projekter.au.dk/GenerationGlobal/>





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

# Les conditions du succès aux épreuves de DEL F/DAL F en Suède. Étude des résultats en Suède (2005-2013)

**Christophe Premat**

Université de Stockholm, Suède

Christophe.premat@su.se

## Résumé

L'objet de cet article est d'analyser les facteurs influençant les résultats obtenus aux épreuves du Diplôme d'Études en Langue Française (DEL F) et du Diplôme Approfondi de Langue Française (DAL F) en Suède entre 2005 et 2013. À partir des résultats enregistrés entre 2005 et 2013, il est possible de décrire un *persona* récapitulant les dynamiques motivationnelles des apprenants de français en Suède. L'article s'appuie sur l'utilisation de méthodes quantitatives pour analyser les facteurs explicatifs contribuant à la réussite à ces tests.

**Mots-clés** : DEL F-DAL F, certifications, *persona*, motivation, publics francophones

**The conditions for success in the DEL F/DAL F tests in Sweden.  
A study of the results in Sweden (2005-2013)**

## Abstract

The purpose of the article is to analyze the factors influencing the results obtained in the tests of French as a Foreign Language (*DEL F* and *DAL F*) in Sweden between 2005 and 2013. From the results recorded between 2005 and 2013, it is possible to describe a *persona* summarizing the motivational dynamics of learners of french in Sweden. The article is based on the use of quantitative methods to analyze the explanatory factors contributing to the success of these tests.

**Keywords**: DEL F-DAL F, tests, *persona*, motivation, Francophone publics

## Introduction

Les certifications de français révèlent une attention portée sur un enseignement de qualité de la langue française. Avec 170 pays actifs et 1266 centres de passation dans le monde, le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) se vante d'avoir eu 490.000 candidats en 2018 aux sessions de Diplôme d'Études de Langue Française (DEL F) et de Diplôme Approfondi de Langue Française<sup>1</sup>. Créées en 1985, ces certifications, qui sont promues par les Ministère de l'Éducation Nationale et

Ministère des Affaires étrangères et européennes, ne cessent de progresser. En 2004, au moment de la réforme de ces examens, on recensait 360.000 unités vendues par an, 900 centres de passation dans 150 pays (Riba, Lepage, Chevallier-Wixler, 2004 : 29).

La variété des tests proposés (DELFF Prim pour les jeunes publics à l'école primaire, DELFF Pro pour les publics ayant une orientation professionnelle, DELFF scolaire pour les élèves des établissements conventionnés, DELFF junior pour les collégiens et les lycéens, DELFF tout public) a un impact sur le nombre d'inscriptions et sur la volonté d'inscrire l'enseignement du français au sein d'un parcours scolaire et professionnel. Ce souci de communication autour des tests fait du français la seconde langue certifiée au monde après l'anglais selon le CIEP<sup>2</sup>. Les tests de langue permettent non seulement d'améliorer des compétences linguistiques, mais surtout de créer des critères précis reflétant l'appropriation des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues (Tagliante, Mègre, 2008 : 173), ce qui a été à la base de la réforme des épreuves de DELFF et de DALF de 2005 pour que les niveaux (A1, A2, B1, B2 pour le DELFF et C1 et C2 pour le DALF) soient en concordance avec les niveaux définis par le CECR. Les certifications ont un impact sur l'apprentissage même dans des cultures scolaires réfractaires au diplôme comme la Suède (Premat, Simon, 2010 : 139). Si plusieurs études antérieures ont montré le lien entre la certification et l'apprentissage (Premat, 2013 ; Galazzi, 2018), plusieurs chercheurs ont interrogé la portée normative de tels diplômes qui participent à l'implantation d'un cadre européen commun (Achard-Bayle, 2018 ; Chini, 2009). En revanche, outre les documents produits par le CIEP et la revue *Le Français dans le monde*, il existe peu d'études portant sur le profil des candidats ayant réussi ou échoué aux épreuves de DELFF et de DALF. C'est la raison pour laquelle cette contribution vise à analyser les publics ayant passé les examens de DELFF et de DALF en Suède entre 2005 et 2013, soit au moment où la réforme du DELFF et du DALF (adaptation au CECR) a été initiée. Quels sont les facteurs explicatifs du succès aux épreuves de DELFF et de DALF dans un pays marqué par une culture éducative égalitaire et peu hiérarchique (Premat, 2013 : 165) ? Que peut-on dire du profil des candidats se présentant à une session en Suède ? Quels sont les facteurs qui influencent le succès à ces épreuves ?

Nous nous appuyerons sur le champ d'étude des *persona* pour décrire les facteurs de motivation (Boekaerts, 2001) pouvant expliquer le succès aux épreuves de DELFF et de DALF. Un *persona* désigne un rôle institué et intériorisé au sein d'un collectif, il n'est ni individuel ni collectif, mais participe de la négociation d'une identité en devenir de l'apprenant (Marshall et al., 2020 : 9). Le *persona* diffère ici du profil typique du candidat aux épreuves de DELFF et de DALF en Suède, son étude permet

de rendre compte des motivations et des facteurs pouvant expliquer l'inscription à ce type de certifications (Salminen et al., 2018). Les *personae* sont des candidats fictifs représentant un profil d'apprenants intéressés par les certifications et *a priori* par une mobilité possible vers un pays francophone. Si le concept a été défini dans les études de marketing pour anticiper les attitudes des consommateurs, nous le revendiquons dans un cadre scolaire pour savoir ce qui influence le succès à ces épreuves et ce qui motiverait les élèves à apprendre le français et à se présenter à ce type de certifications à l'avenir. Le *persona* émerge dans le discours comme candidat imaginé et désiré, il se situe à mi-chemin entre le candidat moyen et l'idéaltype du candidat à ces épreuves (Sadoski, 1992 : 273).

## Contexte

Les certifications DELF et DALF font l'objet d'une attention constante de la part du CIEP qui organise une stratégie s'appuyant sur la formation et l'habilitation des professeurs à corriger les épreuves et à faire passer les oraux, l'évaluation constante des libellés et des sujets d'épreuves et le renforcement des centres de passation dans les divers pays où les épreuves de DELF et de DALF sont possibles. Le bureau du DELF/DALF du CIEP produit régulièrement des rapports sur le nombre de candidats inscrits à ces épreuves et le nombre de diplômes délivrés. Le tableau 1 rappelle les principales évolutions de ces certifications depuis leur création en 1985.

Date	Réforme
1985	Arrêté du 22 mai sur la création du DELF et du DALF
1988	Les titulaires du DALF sont dispensés par décret de tests linguistiques demandés pour l'inscription dans une université française.
1992	Le DELF est divisé en deux degrés distincts
1998	Le nombre d'inscrits depuis 1985 atteint 1.000.000
2001	Création du DELF scolaire en Italie
2002	Centralisation de la conception des sujets DELF-DALF au CIEP
2005	Réforme des examens, création de 6 diplômes distincts alignés sur les niveaux du CECR
2006	Création du Diplôme Initial de langue française (DILF)
2008	Les titulaires du niveau B2 sont dispensés du test linguistique pour l'inscription dans une université française
2009	Création du DELF Prim et du DELF Pro

**Tableau 1** : Principales dates marquant l'évolution des certifications de DELF-DALF

Source : *Lettre du CIEP*, 2015. Numéro spécial. *Les 30 ans du DELF-DALF*, p.2.

Si le niveau B1 correspond au niveau seuil (*threshold level*) nécessaire pour pouvoir survivre dans un contexte francophone (Coste, 1976), le niveau B2 est intéressant pour les élèves ayant étudié le français dans la mesure où il constitue la validation d'un des critères requis pour pouvoir poursuivre ses études dans le système universitaire français.

Entre 2005 et 2013, 1044 candidats se sont inscrits à une épreuve de DELF/DALF dans l'un des centres de passation en Suède (Malmö, Stockholm, Göteborg). Parmi ces candidats, seuls 990 se sont réellement présentés à ces épreuves. Les données disponibles concernent en réalité 2005 -juin 2013 et ont été affinées par rapport à des recherches précédentes menées sur ce sujet (Premat, 2013 : 170). Le tableau 2 détaille les niveaux passés et le profil des candidats en fonction du genre.

Niveau	Filles	Garçons	Total
A1.1	46	31	77 (7.8%)
A1	73	49	122 (12.3%)
A2	62	34	96 (9.7%)
B1	130	57	188 (19%)
B2	297	109	406 (41%)
C1	61	30	91 (9.2%)
C2	8	3	11 (1%)
<b>Total</b>	677	313	990 (100%)

**Tableau 2** : Genre des candidats ayant passé les épreuves de en Suède (2005-2013)  
 Source : Base de données DELF-DALF travaillée (Institut français de Suède/CIEP).

La création du DELF Prim en 2009 s'est traduite en Suède par une poussée des inscriptions au niveau A (A1.1 et une partie des A1). En revanche, le DALF ne concerne que 10% des candidats alors que la majorité des passations s'effectue au niveau B. Le public est majoritairement féminin avec plus de 68% de filles se présentant à ces épreuves. Il y a deux fois plus de filles se présentant à ces épreuves que les garçons, ce qui donne une indication sur le public des apprenants de français en Suède. L'écart entre les filles et les garçons se creuse pour l'intégralité du niveau B.

Outre les centres de passation de DELF/DALF tous publics à Malmö, Stockholm et Göteborg, plusieurs lycées se sont lancés dans l'organisation des passations pour le DELF junior comme le lycée *Hvitfeldtska* Gymnasiet à Göteborg, *Härnösands* Gymnasium à Härnösand, *Alléskolan* à Hallsberg, *Katedralskolan* à Växjö<sup>3</sup>. La



stabilité de ces centres de passation dépend de la présence d'examineurs habilités ; la pratique est régulière dans les établissements bilingues où l'apprentissage du français est renforcé (Premat, Sule, 2012 : 93).

### Méthode et matériaux

Pour réaliser cette étude, nous avons travaillé sur les archives du centre DELF/DALF et de l'Institut français de Suède pour pouvoir créer une base de données permettant de tester la relation entre les résultats obtenus à ces épreuves et le profil des candidats. Conformément au Règlement Général la Protection des Données (RGPD), ces données sont anonymes et utilisées uniquement dans un but de recherche scientifique avec comme finalité initiale l'analyse des résultats obtenus à ces certifications. Selon l'article 5 du RGPD, « les données à caractère personnel doivent être (...) adéquates, pertinentes et limitées à ce qui est nécessaire au regard des finalités pour lesquelles elles sont traitées (minimisation des données) »<sup>4</sup> ; or, dans le cas de ces données, elles ont été anonymisées avec l'attribution de numéros pour les classer sans qu'il y ait de possibilité de retrouver l'identité d'un candidat. Les données brutes concernent l'âge du candidat, son pays de naissance, le centre de passation, son sexe. À partir de ces données, la base construite permet de travailler sur les variables suivantes, la variable dépendante étant le résultat obtenu, les variables indépendantes étant l'âge du candidat, sa première inscription à un examen de DELF, sa trajectoire (francophone ou pas), le niveau passé, l'obtention du diplôme. L'utilisation d'une méthode quantitative est ici nécessaire pour travailler sur le *persona* et comprendre l'interaction éventuelle entre certaines variables pouvant expliquer le succès aux épreuves de DELF.

Le résultat obtenu aux épreuves est compté sur une échelle de 100 points, le candidat passant des épreuves en production orale (25 points), production écrite (25 points), compréhension écrite (25 points) et compréhension orale (25 points). Le minimum requis pour chaque épreuve est de 5 points sinon le résultat final ne peut être validé même si la moyenne 50 est atteinte. Cela signifie qu'un candidat doit faire preuve d'un équilibre entre toutes les compétences linguistiques susmentionnées. Dans notre échantillon, lorsqu'un candidat a obtenu la note 0, cela signifie qu'il ne s'est pas présenté aux épreuves, c'est la raison pour laquelle nous avons exclu ces résultats de notre base dans la mesure où ils pouvaient introduire un biais considérable dans l'interprétation des données. Pour les variables indépendantes, les niveaux (A1.1 à C2) ont été codées en variables numériques progressives, ce qui donne une échelle de 7 niveaux avec le dédoublement du niveau A1 en A1.1 (DELF Prim) et A1 (DELF Prim/DELF Junior/DELF tous publics). Plus le niveau augmente, plus il est difficile d'obtenir un bon score. Pour les 77 candidats ayant présenté

une épreuve A1.1, le taux de réussite est de 100% et 62% d'entre eux ont une note supérieure à 95/100. Le tableau 3 donne une idée précise de la proportion des succès pour chaque niveau.

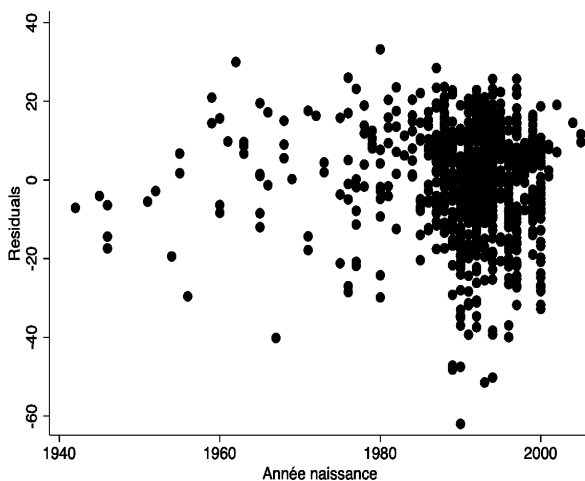
Niveau	Nombre de candidats ayant passé l'épreuve	Taux de réussite (nombre de diplômes / nombre d'inscrits)
A1.1	77	77 (100%)
A1	122	121 (99.2%)
A2	96	94 (98%)
B1	188	178 (95.2%)
B2	406	368 (90.6%)
C1	91	77 (85%)
C2	11	11 (100%)
<b>Total</b>	990	926 (93.5%)

**Tableau 3** : Taux de réussite selon les niveaux

Source : base de données DELF-DALF travaillée (Institut français de Suède/CIEP).

Le premier enseignement est que l'augmentation du niveau ne s'accompagne pas automatiquement d'une réussite moins forte puisque tous les candidats ayant passé une épreuve aux niveaux A1.1 et C2 ont réussi l'examen. La moyenne des succès s'élève à 93.5%, ce qui signifie que les candidats se présentant à une épreuve ont de fortes chances de la réussir. Cela s'explique par une bonne orientation de ces candidats notamment pour les niveaux du DELF Junior et dans les écoles bilingues. Les professeurs ont donc intégré les niveaux du CECR et savent par avance orienter les élèves vers les niveaux adéquats. Dans notre échantillon, 52 candidats se sont présentés à deux niveaux différents entre 2005 et 2013 (5.2%) et 9 ont passé plus de deux niveaux, ce qui suggère une certaine motivation. Une attention est à porter au niveau B2 qui est celui qui est le plus prisé en Suède, dans la mesure où il permet aux lauréats de ne pas passer de test linguistique pour entrer dans une filière universitaire en France conformément à la réforme de 2008. Les résultats obtenus sur 100 ont été pris comme la variable dépendante pour pouvoir dessiner la *persona* des candidats aux DELF/DALF en Suède. La variable réussite au diplôme est prise uniquement comme variable de contrôle pour construire la régression linéaire.

L'âge moyen des candidats est autour de 25 ans en fonction des années de passation avec le candidat doyen né en 1942 et les plus jeunes nés en 2005 pour une passation d'examen en 2013, l'âge minimum pour passer le DELF Prim étant de huit ans. Le graphique 1 montre que la génération de la fin des années 1980/fin des années 1990 est la plus représentée étant donné l'accumulation des points dans le graphique pour ces années.



Graphique 1 : nombre de candidats aux épreuves de DELF/DALF en Suède (2005-2013) selon les années de naissance

Du point de vue de la provenance des candidats, 88% d'entre eux sont nés en Suède, 12% sont nés dans un autre pays. Nous avons codé les données pour créer la variable « pays francophone » (0 = pays non francophone, 1 = pays francophone). Est considéré comme pays francophone un pays d'origine dont l'une des langues officielles est le français (Sénégal, Cameroun...) ou une langue pratiquée en raison d'un héritage culturel (Tunisie...). 38 candidats aux épreuves de DELF provenaient d'un pays francophone et 37 ont réussi les épreuves (taux de réussite de 97% contre 70.8% pour les candidats de pays non francophones). Cela signifie que l'origine francophone constitue une variable discriminante du point de vue de la réussite et des résultats obtenus aux épreuves de DELF/DALF. Parmi ces candidats francophones, plus de la moitié d'entre eux se sont présentés à des épreuves de niveau B2.

De surcroît, l'objectif est de sélectionner les variables indépendantes pouvant avoir une incidence sur le résultat final obtenu aux épreuves de DELF-DALF entre 2005 et 2013. Pour construire une régression linéaire, il faut que les variables choisies soient progressives. En l'occurrence, la variable genre ne peut pas figurer dans ce type de modèle. Les variables indépendantes sélectionnées sont donc le niveau (A1.1 à C2), le premier examen (0=premier examen, 1=second examen, 2=présentation à plus de deux examens), l'origine francophone et l'âge. Pour la variable « premier examen », il s'agit de savoir si l'expérience se traduit par une probabilité d'avoir un résultat final positif.

## Présentation et analyse des résultats

La régression linéaire permet de savoir s'il existe une pluralité de facteurs ayant une influence sur le résultat obtenu aux épreuves de DELF et de DALF. Le tableau 4 présente les résultats de la régression linéaire réalisée avec une représentativité de 26% (c'est le sens du coefficient *R-squared*), ce qui est assez haut. En d'autres termes, il y a des facteurs significatifs qui influencent clairement les résultats aux épreuves de DELF et DALF pour au moins 26% des cas de l'échantillon. Le résultat moyen obtenu aux épreuves de DELF/DALF en Suède (2005-2013) est de 72.8 sur 100.

Nombre d'observations = 930  
 F (4, 925) = 81.87  
 Prob > F = 0.000  
 R-squared = 0.2615  
 Adj R-squared = 0.2583  
 Root MSE = 13.585

Résultats	Coefficient	Std. Err.	t	P> t	Beta
Niveau	-6.012698	.3549541	-17.19	0.000 (***)	-.5451185
Premier examen	2.497565	1.503101	1.66	0.097 (*)	.0472517
Francophone	6.916784	2.258537	3.06	0.002 (**)	.0868566
Année naissance	-.1785244	.0614397	-2.91	0.004 (**)	-.0924199
Constante	446.3368	122.8431	3.63	0.000	.

**Tableau 4** : facteurs influençant le résultat obtenu au DELF/DALF en Suède (2015-2013)  
 Légende pour la signification des résultats : P<0.001 (\*\*\*) / P<0.01 (\*\*) / P<0.1 (\*)  
 Source : Résultats obtenus à l'aide du logiciel Stata.

La variable la plus significative est celle du niveau avec un fort coefficient Beta. Pour les niveaux A2-C1, plus le niveau augmente plus le résultat s'affaiblit comme le coefficient négatif l'indique. Nous avons vérifié ce résultat avec une corrélation entre les variables résultat et niveau, le coefficient de Pearson obtenu étant de -0.4966<sup>5</sup>.

La seconde variable significative est l'origine francophone car la trajectoire d'un candidat a une influence sur le résultat obtenu. De manière plus surprenante, l'âge du candidat a une influence sur le résultat car plus le candidat est âgé (c'est-à-dire plus son année de naissance diminue d'où le coefficient négatif dans le tableau 4), meilleurs sont ses résultats. Il semble que plus les candidats sont âgés plus ils sont motivés à apprendre le français et à avoir un bon résultat à ces épreuves. Le résultat est somme toute assez logique car les candidats jeunes sont davantage dans un cadre figé notamment en ce qui concerne les épreuves de DELF Junior. Dans ces

cas, ce sont les professeurs qui ont un rôle majeur et qui motivent les élèves à se présenter au niveau adéquat. La variable réussite au diplôme (0=échec, 1=réussite) n'a pas été intégrée car elle est directement corrélée à la variable résultat et aurait introduit un biais statistique. Il est en effet tautologique d'affirmer que les candidats ayant réussi les épreuves ont un bon résultat. Au-delà de l'analyse de l'évolution du comportement des différentes variables, le résultat met en avant une tendance globale et permet de décrire le profil du candidat type aux épreuves de DELF/DALF.

Le diplômé de DELF a une forte probabilité d'avoir de l'expérience qui se décline de trois manières, le contact avec un pays francophone (profil multiculturel orienté vers la francophonie), l'expérience des certifications DELF et parfois une expérience professionnelle. Ce modèle dynamique met en évidence le *persona* du candidat aux épreuves de DELF/DALF qui ne se confond pas avec un profil statistique moyen. En effet, ce profil se caractériserait de la manière suivante : il s'agit d'un candidat le plus souvent féminin, ayant 25 ans, né en Suède avec un résultat moyen de 72.8 et passant un niveau B2. Il s'agit d'un candidat se destinant à des études supérieures en Suède alors que le *persona* met en avant l'expérience sous toutes ses formes comme le facteur expliquant le succès à ces épreuves. Les *personae* contribuent à se concentrer sur les motivations et les besoins des publics plus que le système d'organisation du DELF/DALF (Salminen et al., 2018 : 50). Les résultats montrent de manière significative que l'expérience est un facteur de motivation pour réussir à ces épreuves. En activant une expérience antérieure en lien avec le français, les professeurs de français pourraient selon ce modèle renforcer la motivation et la progression des élèves. En outre, le modèle décrit l'émergence d'une communauté des candidats au DELF puisque les passations se sont multipliées depuis 2005.

## Conclusion

Une approche des *persona* en matière de certifications permet de dégager des dynamiques motivationnelles des apprenants de français au sein de filières où la passation du DELF/DALF est valorisée. L'expérience préalable des candidats, qu'elle soit d'ordre culturel (trajectoire personnelle liée à un pays francophone), d'ordre professionnel (candidats plus âgés disposant d'une expérience professionnelle en lien avec le français) ou d'ordre instrumental (passation de plusieurs niveaux de DELF) jouent incontestablement sur la réussite au test et sur le résultat final sur 100. Les incitations institutionnelles (développement des centres de passation, adaptation des niveaux du DELF au CECR en 2005, réforme de 2008 sur le niveau B2 comme passeport linguistique pour l'université francophone) ont eu un effet sur la motivation des apprenants à s'inscrire à ces examens, il y a ce que Boekaerts

nomme un *commitment path* (Boekaerts, 2001 ; 10114) qui fait de ce test une étape importante dans l'évolution de l'apprentissage. Les publics se présentant à ces tests en Suède ont une forte probabilité de réussir car ils ont été orientés par des professeurs vers le bon niveau et ils ont été correctement préparés. Ce n'est pas le niveau seuil (B1) qui est le plus fréquent mais le niveau B2, ce qui prouve que la passation du DELF vient également couronner une immersion réussie au sein d'un parcours scolaire ou professionnel où le français a été valorisé. Dans ce cas-là, il peut y avoir une motivation extrinsèque d'ordre instrumental car le candidat apprend le français pour faire des études en France ou pour avoir le français comme une langue professionnelle possible (Deci, Ryan, 1985). Cela signifie que la certification pourrait renforcer la valorisation de l'apprentissage du français dans un contexte où le français comme les autres langues romanes connaît un déclin structurel en Suède. La fidélisation des publics d'apprenants tout comme la mise en réseau des examinateurs et des correcteurs sont deux conditions essentielles expliquant à la fois l'augmentation du nombre de candidats et les bons résultats obtenus à ces tests<sup>6</sup>.

### Bibliographie

- Achard-Bayle, G. 2018. Universalisme et didactique des langues et des cultures. *Carnet des jeunes chercheurs du CREM*, <https://ajccrem.hypotheses.org/432> [consulté le 11 juillet 2019].
- Boekaerts, M. 2001. Motivation, Learning and Instruction. In: N. J. Smelser et P. B. Bates (eds.). *The international encyclopedia of the social and behavioral science*. Oxford : Elsevier, p. 10112-10117.
- Chini, D. 2009. « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? ». *Didactique des langues et linguistique*, n° 6, [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/1958> [consulté le 11 juillet 2019].
- CIEP. 2015. *La lettre du CIEP. Numéro spécial, Les 30 ans du DELF-DALF*. [En ligne]: <https://www.ciep.fr/sites/default/files/lettre-ciep-30-ans-delf-dalf.pdf> [consulté le 11 juillet 2019].
- Coste, D. et al. 1976. *Un niveau seuil*. Paris: Hatier.
- Deci, E.L., Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York : Plenum Press.
- Galazzi, E. 2018. « La didactique des langues en mouvement ». *Carnet des jeunes chercheurs du CREM*, [En ligne]: <https://ajccrem.hypotheses.org/434> [consulté le 11 juillet 2019].
- Marshall, P. D., Moore, C., Barbour, K. 2020. *Persona Studies: An Introduction*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Premat, C., Simon, V. 2010. « Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? ». *Synergies Pays Scandinaves* n° 5, p. 133-142. [En ligne]: [https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/christophe\\_premat.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/christophe_premat.pdf) [consulté le 11 juillet 2019].
- Premat, C. 2011. « Déclin programmé ou changement de mentalité ? Les nouveaux défis de la promotion du français en Suède ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, p. 61-70. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/premat.pdf> [consulté le 11 juillet 2019].
- Premat, C., Sule, F. 2012. « Présenter le français comme langue de communication : l'émergence d'écoles bilingues en Suède ». *Synergies Europe*, n° 7, p. 91-104. [En ligne]: [http://gerflint.fr/Base/Europe7/premat\\_sule.pdf](http://gerflint.fr/Base/Europe7/premat_sule.pdf) [consulté le 11 juillet 2019].

Premat, C. 2013. Les certifications constituent-elles une ressource pour la didactique du français ? *Synergies Pays Scandinaves* n° 8, p. 163-175. [En ligne] <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Premat.pdf> [consulté le 11 juillet 2019].

Riba, P., Lepage, S., Chevallier-Wixler, D. 2004. « La réforme du DELF et du DALF ». *Le Français dans le monde*, 336, p. 29-31.

Rodgers, J. L., Nicewander, W. A. 1988. « Thirteen Ways to Look at the Correlation Coefficient ». *The American Statistician*, vol. 42, n°1, p. 59-66.

Sadoski, M. 1992. «Imagination, cognition and persona». *Rhetorical Review*, 10 (2), p. 266-278.

Salminen, J., Jansen, B. J., An, J., Kwak, H., Jung S.-G. 2018. « Are Personas done ? Evaluating the usefulness of personas in the age of online analytics ». *Persona Studies*, vol. 4, n° 2, p. 47-65.

Tagliante, C., Mègre, B. 2008. « L'impact du CECR sur l'évaluation des compétences en FLE ». *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, p. 172-178.

## Notes

1. Centre International d'Études Pédagogiques, [http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bilan-delf-dalf-2018\\_infographie.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bilan-delf-dalf-2018_infographie.pdf) [consulté le 11 juillet 2019].

2. Centre International d'Études Pédagogiques, [http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bilan-delf-dalf-2018\\_infographie.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bilan-delf-dalf-2018_infographie.pdf) [consulté le 11 juillet 2019].

3. <https://institutfrancais-suede.com/sprak-utbildning/delf-och-dalf-examina/> [consulté le 15 juillet 2019].

4. <http://www.privacy-regulation.eu/fr/5.htm> [consulté le 15 juillet 2019].

5. Le coefficient de Pearson mesure la moyenne de la distance métrique entre deux variables (Rodgers, Nicewander, 1988)

6. Le site [www.franskaspraket.eu](http://www.franskaspraket.eu) avait été mis à disposition des enseignants de français de Suède par l'Institut français de Suède en 2009 avant de disparaître en 2013.







ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

# Évolution de l'étude de la langue française à l'école suédoise : les tendances de 2000 à 2018

**Jonas Granfeldt**

Université de Lund, Suède

jonas.granfeldt@rom.lu.se

**Malin Ågren**

Université de Lund, Suède

malin.agren@rom.lu.se

## Résumé

Cette étude propose une analyse de la proportion d'élèves suédois qui étudient le français au collège et présente une réflexion plus générale sur la situation de l'enseignement du français en Suède. À partir de données statistiques de la base de données SIRIS, mise à disposition publique par la Direction nationale des Établissements scolaires, les résultats montrent que, même si la proportion d'élèves qui étudient une langue moderne a augmenté de 62% en 2000 jusqu'à 72% en 2018, le français a baissé de 20% à 14% pendant la même période. Suite à des facteurs géographiques et démographiques, la langue française est surtout étudiée dans les grandes villes alors que l'apprentissage de cette langue devient de plus en plus rare dans les écoles des petites villes et des zones rurales. Depuis quelques années, le nombre de communes qui n'enregistrent aucun élève de français a augmenté.

**Mots-clés :** français, Suède, langues vivantes, langues modernes, contexte scolaire

## Development of French studies in Swedish schools: trends from 2000 to 2018

### Abstract

This study presents an analysis of the proportion of Swedish pupils studying French in secondary school and we discuss the role of the teaching of French in Sweden. Based on data from the database SIRIS (Skolverket), the results show that even though the proportion of pupils studying modern languages in general has increased from 62% in 2000 to 72% in 2018, the proportion of pupils studying French has decreased from 20% to 14% during the same period. The results illustrate that the varying proportion of French pupils in Sweden depends on geographic and demographic factors. French is above all studied in larger cities whereas its presence is rapidly decreasing in schools in smaller towns and rural areas. The number of municipalities without any pupils of French has increased dramatically over the last couple of years.

**Keywords:** French, Sweden, foreign languages, modern languages, school context

## Introduction

Pendant l'hiver 2017/2018, la commune de Kristianstad, située dans le sud-est de la Suède, a pris la décision d'arrêter définitivement l'enseignement du français au collège à partir de l'automne 2018, ce qui a déclenché un débat très vif dans les médias sur le rôle des langues modernes<sup>1</sup> à l'école en général et sur le rôle du français parmi ces langues en particulier (voir p.ex. Granfeldt, Ågren, 2018). Cette décision a été prise par les responsables de la formation scolaire de la commune en raison du nombre trop restreint d'élèves qui choisissent d'apprendre le français<sup>2</sup>. Selon les responsables, il s'agit d'une conséquence directe de la décision du Gouvernement en 2017 selon laquelle l'enseignement des langues modernes, dont le français, doit commencer en 6<sup>e</sup> classe à partir de l'automne 2018. Avant cette décision, les communes avaient la possibilité de choisir entre la 6<sup>e</sup> ou la 7<sup>e</sup> classe pour introduire les langues modernes. Selon la commune de Kristianstad, l'obligation de commencer une année plus tôt mènerait à des coûts trop élevés pour engager des enseignants de français à enseigner la langue dans de petits groupes d'élèves ou, comme on le fait parfois, de transporter ces élèves vers des écoles plus grandes où le français est enseigné. La solution a donc été d'arrêter l'enseignement du français dans toute la commune et de seulement proposer l'allemand et l'espagnol comme langues modernes.

Les analyses présentées dans cette étude montrent que Kristianstad n'est pas la seule commune à avoir pris une telle décision. En fait, le nombre de communes en Suède qui n'enregistrent aucun élève de français dans l'école obligatoire a augmenté considérablement pendant les dix dernières années (cf. ci-dessous). Cet article propose d'analyser les tendances depuis l'an 2000 en ce qui concerne la proportion d'élèves qui étudient le français à la fin de l'école obligatoire (9<sup>e</sup> classe, la fin du collège). Cette réflexion nous semble pertinente puisque, selon les responsables, la décision d'arrêter l'enseignement du français dans la commune en question est la conséquence directe de décisions politiques qui, elles, relèvent d'une politique et d'une planification linguistique dans le cadre de l'enseignement des langues dans le pays. Il nous semble alors important de saisir l'occasion de discuter la stratégie nationale suédoise pour l'enseignement des langues modernes dans une perspective à la fois historique et contemporaine. Nous nous intéressons particulièrement à la période de 2000 - l'année d'introduction d'un nouveau curriculum des langues modernes - à 2018 - l'année d'introduction des dernières mesures nationales. Nous suivrons l'évolution de l'enseignement du français en termes du nombre d'élèves sur le plan national et sur le plan municipal. Pour étudier cette évolution des effectifs en français dans l'école obligatoire en Suède (*Grundskolan*), nous nous baserons sur la base de données SIRIS organisée par la Direction nationale des Établissements scolaires (*Skolverket*).

## 1. Le français dans le contexte scolaire en Suède

La Suède est un pays de 10 millions d'habitants à l'extrémité nord de l'Union Européenne et le suédois est une langue nationale peu véhiculaire. Pour ces raisons, les dirigeants politiques du pays reconnaissent depuis longtemps le besoin pour les Suédois de maîtriser plusieurs langues, en plus de leur langue maternelle (Cabau-Lampa, 2007). Parmi les langues étrangères, l'anglais jouit d'un statut privilégié parmi les Suédois (Commission européenne, 2012). Dans le contexte scolaire, l'anglais est une matière obligatoire introduite déjà à l'école primaire. Avant l'entrée du pays dans l'Union Européenne (l'UE) en 1995, un nouveau programme national pour l'école obligatoire a été mis en place (Lpo94), notamment dans l'optique de renforcer la position des langues modernes autres que l'anglais dans le contexte scolaire. Ainsi, depuis 1994, une option linguistique est devenue obligatoire pour les élèves au collège. Dans cette option, il y a la possibilité d'étudier l'allemand, l'espagnol, le français ou une alternative aux langues modernes, telle que la langue maternelle (si autre que le suédois), l'anglais ou le suédois renforcés, le suédois langue étrangère ou la langue des signes. Selon Tholin (2017), l'introduction des alternatives aux langues modernes a eu comme effet que le nombre d'élèves étudiant l'allemand, l'espagnol ou le français n'a pas augmenté de la manière espérée. Cabau-Lampa (2007) soutient que l'intention politique d'introduire une langue moderne obligatoire au collège n'avait pas de soutien public suffisant, ce qui a forcé les politiciens à rendre les langues modernes facultatives plutôt qu'obligatoires pour les élèves.

Selon la législation actuelle, introduite en 2011 (Utbildningsdepartementet, SFS 2011 : 185), chaque établissement scolaire suédois doit proposer au moins deux des trois langues modernes : l'allemand, l'espagnol ou le français, sous condition qu'au moins cinq élèves aient choisi cette langue. Ainsi, les langues modernes sont obligatoires pour les écoles mais pas pour les élèves puisqu'ils peuvent opter pour l'une des alternatives mentionnées ci-dessus. L'enseignement des trois langues modernes suivent le même programme scolaire de 2011 et, comme déjà mentionné en introduction, depuis 2018, il est obligatoire de commencer l'enseignement des langues modernes en 6<sup>e</sup> classe (à l'âge de 11-12 ans).

## 2. Études antérieures sur les langues modernes en Suède

Pendant les années 1960, l'anglais a marqué sa position comme la langue étrangère dominante dans le contexte scolaire en Suède, une place occupée jusque-là par l'allemand (Börjesson, Bertilsson, 2010). Depuis le curriculum de 1962, le français trouvera sa place à côté de l'allemand comme langue moderne étudiée

à l'école après l'anglais. Or, pendant longtemps, l'allemand est le choix préféré d'une majorité des adolescents suédois. Ce n'est que bien plus tard, en 1994, que l'espagnol est introduit comme langue moderne au même titre que l'allemand et le français (Lpo94).

Basé sur les statistiques présentées par la Direction nationale des Établissements solaires (*Skolverket*) sur la période de 1996-2011, Tholin (2017) constate que la proportion d'élèves suédois au collège étudiant l'allemand, l'espagnol ou le français est restée relativement stable pendant cette période. Environ 80% des élèves en 7<sup>e</sup> classe choisissent une langue moderne. Pourtant, Tholin note également qu'un certain nombre de ces élèves abandonnent leur langue avant d'arriver à la fin du collège. En 9<sup>e</sup> classe, il ne reste qu'à peu près 60% des élèves dans les classes de langues modernes. Il s'avère donc qu'un nombre non négligeable d'élèves abandonnent leur langue moderne au collège et optent pour l'une des alternatives accessibles dans l'option linguistique ; le plus souvent le suédois ou l'anglais renforcés qui sont considérés plus faciles et où il y a moins de devoirs, etc. (Tholin, Lindquist, 2009).

Bien que la proportion d'élèves en langues modernes n'ait pas beaucoup changé pendant les 15 ans étudiés par Tholin (2017), il s'avère que les préférences des élèves ont changé de manière dramatique durant cette période. En 1996, l'allemand était de loin la langue la plus souvent étudiée, choisie par environ 50% des élèves en 7<sup>e</sup> classe. À la même époque, 25% des élèves ont opté pour le français alors que très peu ont choisi l'espagnol. En 2009, l'espagnol a gagné énormément en popularité aux dépens de l'allemand et du français. À ce moment-là, il y avait environ 40% des élèves en espagnol, 20% en allemand et 15% en français. Ainsi, pendant la période d'observation, l'espagnol a connu un développement très prononcé pour devenir la langue moderne la plus populaire parmi les collégiens en Suède.

Börjesson et Bertilsson (2010) constatent aussi que la proportion d'élèves qui continue à étudier les langues modernes au lycée connaît une tendance légèrement négative jusqu'en 2009 et que les élèves qui maintiennent les langues modernes jusqu'aux niveaux les plus avancés au lycée sont peu nombreux. Pourtant, la popularité de l'espagnol se maintient jusqu'au lycée. Thorson, Molander-Beyer, Dentler (2003) ajoutent qu'il y a plus de garçons que de filles qui laissent tomber les langues modernes et qu'il y a également des différences entre les élèves dans différents programmes au lycée.

C'est dans l'optique de freiner le développement négatif dans le domaine des langues modernes que le gouvernement suédois a décidé d'introduire en 2007 un système de points supplémentaires pour les élèves qui choisissent de continuer

les études des langues modernes pendant le collège jusqu'au lycée. Selon ces nouvelles directives, révisées plusieurs fois entre 2010 et 2015, les élèves qui font l'effort d'atteindre un niveau plus avancé dans la langue moderne de leur choix sont récompensés par des points supplémentaires qui seront pris en compte au moment d'entrer dans la formation supérieure. À la lumière des mesures nationales récentes pour renforcer le statut des langues modernes dans le contexte scolaire suédois, cette étude présentera maintenant une évaluation des effectifs de ces langues entre l'année 2000 et 2018, avec un accent particulier porté sur la situation du français.

### 3. Méthode

Les statistiques de la présente étude proviennent de la base de données SIRIS mise à disposition par la Direction nationale des Établissements scolaires<sup>3</sup>. La base de données propose des statistiques sur les élèves et les enseignants du système éducatif suédois, au niveau des écoles, au niveau des communes et au niveau national. Les données sont mises à jour annuellement par SCB (*Statistiska Centralbyrån*). En ce qui concerne l'étude présente, nous avons choisi de travailler aux niveaux national et municipal avec les données couvrant la période 2000-2018.

Nous nous concentrerons ici sur les statistiques de l'école obligatoire, notamment du pourcentage d'élèves qui étudient le français en neuvième classe, la dernière année du collège et la fin de l'école obligatoire.

Les 290 communes suédoises ont été regroupées selon la classification officielle de SALAR (*Sveriges kommuner och landsting / Swedish Association of Local Authorities and Regions*)<sup>4</sup>. Cette classification se compose de trois catégories principales (A, B et C) selon un certain nombre de paramètres liés, entre autres, au nombre d'habitants et aux trajets domicile-travail. Le classement suivant et le nombre actuel de communes de chaque catégorie provient de SALAR (2017). En raison d'un espace limité, la présentation ci-dessous est simplifiée.

#### **Catégorie A - grandes villes et communes près de grandes villes (n=46)**

- a. Grandes villes avec plus de 200 000 habitants
- b. Communes près des grandes villes où plus de 40% de la population travaille dans une grande ville ou dans une commune près d'une grande ville

#### **Catégorie B - villes de taille moyenne et communes près de villes de taille moyenne (n=108)**

- c. Villes de taille moyenne avec au moins 50 000 habitants et au moins 40 000 dans l'air urbaine.
- d. Communes près de villes de taille moyenne où plus de 40% d'habitants font la navette pour travailler dans une ville de taille moyenne

**Catégorie C - Petites villes/aires urbaines et communes rurales (n=136)**

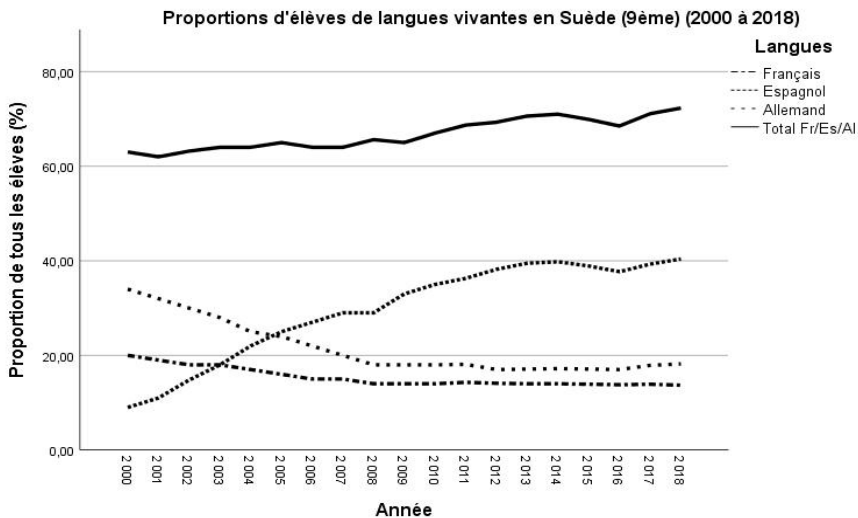
e. Petites villes avec 15 000 habitants ou plus dans l'aire urbaine la plus large.

f. Communes près de petites villes où plus de 30% d'habitants font la navette pour travailler dans une petite ville/aire urbaine.

Dans plusieurs publications de la Direction nationale des Établissements scolaires, les données de la ville de Stockholm pour l'année scolaire 2008/2009 sont indiquées comme erronées. Il s'agit d'une erreur dans la base de données. En conséquence, toutes les données de la ville de Stockholm pour cette année ont été remplacées par des valeurs estimées. La méthode utilisée pour imputer des valeurs pour l'année 2008/2009 de Stockholm était basée sur la moyenne de valeurs deux ans avant et deux ans après l'année en question. Il sera nécessaire de prendre cette précision en compte en regardant les résultats présentés dans la section suivante.

**4. Résultats**

Regardons d'abord les tendances pour la période de 2000 à 2018 sur le plan national en ce qui concerne la proportion d'élèves étudiant une langue moderne durant la dernière année de l'école obligatoire (9<sup>ème</sup> classe). La Figure 1 présente les résultats.



**Figure 1 :** Proportion d'élèves étudiant les langues modernes en Suède (2000-2018)

La Figure 1 montre plusieurs tendances claires pendant la période observée. Tout d'abord, la proportion d'élèves qui étudie une langue moderne a augmenté

d'environ 62% en 2000 jusqu'à environ 72% en 2018. Cette tendance à la hausse semble avoir commencé autour de 2008 et elle a continué après. La Figure 1 montre aussi que l'espagnol connaît un développement prononcé, de quelques pourcents en 2000 jusqu'à 40% des élèves en 2018 alors que le français et surtout l'allemand ont connu le développement inverse : le nombre d'élèves qui étudient ces deux langues a clairement baissé. Dans le cas du français, il s'agit d'une baisse de 20% des élèves en 2000 à 14% en 2018. En effet, les proportions d'élèves de français et de l'allemand se sont stabilisées après 2008.

La Figure 2 montre les proportions d'élèves qui étudient une langue moderne à la fin de l'école obligatoire selon la catégorie de communes (voir la section précédente).

Total d'élèves de français, espagnol et allemand dans différents groupes de communes (moyennes pondérées 2000 à 2018)

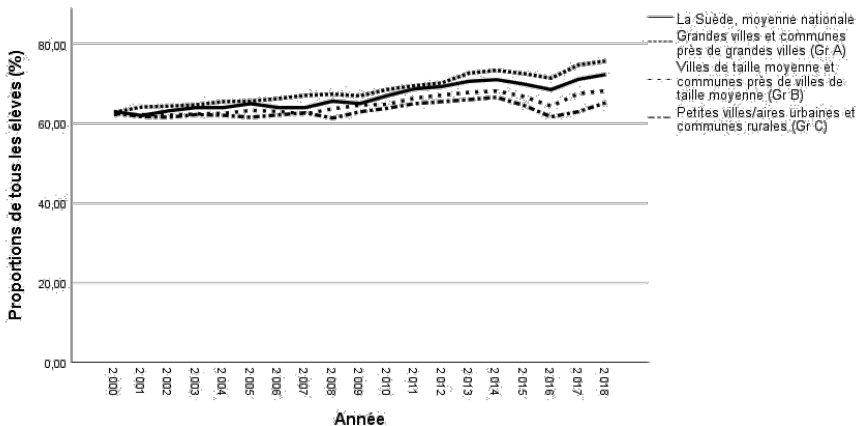


Figure 2 : Proportion d'élèves étudiant les langues modernes selon le type de commune

Deux observations ressortent de la Figure 2. Au début de la période, les différences entre les types de communes sont quasi-inexistantes ; dans les trois catégories de communes (A, B et C) environ 62% d'élèves étudient une langue moderne en 9<sup>ème</sup> classe. En revanche, en 2018 les différences sont relativement importantes entre les catégories de communes. Dans les grandes villes et dans les communes près des grandes villes (Catégorie A) environ 76% des élèves étudient une langue vivante alors que dans les petites villes/aires urbaines (Catégorie C) la proportion d'élèves reste autour de 62%. Au total, la proportion d'élèves qui étudient une langue moderne a augmenté dans les communes des grandes villes ou proches des grandes villes alors qu'elle reste la même dans les communes des petites villes/aires urbaines et communes rurales.

Une fois que les tendances générales sont présentées, nous allons maintenant tourner le regard vers le français. La Figure 3 ci-dessous montre les tendances pour le français selon la catégorie de communes.

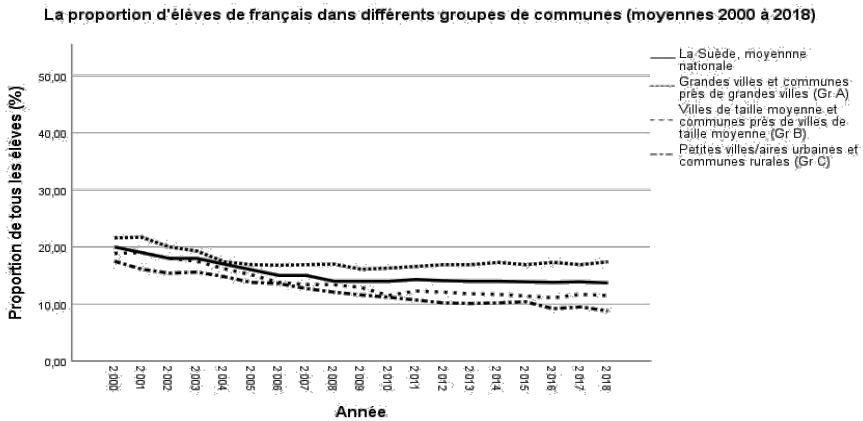


Figure 3 : Proportion d'élèves étudiant le français selon le type de commune (2000-2018)

Pendant toute la période observée, le français est le plus souvent étudié dans les grandes villes et les communes à côté des grandes villes. En 2000, sur le plan national, autour de 20% des élèves étudient le français en 9<sup>e</sup> classe. Cette proportion a chuté à 14% en 2018. Pourtant c'est dans les plus petites communes (Catégorie C) que la tendance négative est la plus dramatique. Dans ces communes, 16% des élèves étaient des élèves de français en 2000. En 2018, cette proportion a baissé jusqu'à 8%.

Une autre façon de décrire les tendances des langues modernes depuis l'an 2000 est de considérer le nombre de communes qui n'enregistrent aucun élève dans une langue donnée. Dans la base des données, ces communes enregistrent 0% d'élèves de la langue en question pour une année scolaire donnée. La Figure 4 montre le développement de ces communes pour les trois langues modernes les plus importantes : le français, l'allemand et l'espagnol. Elle illustre bien les tendances inversées pour l'espagnol et le français depuis l'an 2000. Au début de la période, la présence de l'espagnol est encore faible en Suède et 150 communes n'enregistrent pas d'élèves en espagnol, un chiffre qui a chuté à 8 communes en 2018. En revanche, il n'y a pratiquement aucune commune (parmi les 290) qui n'a pas d'élèves de français en 2000. En 2018, par contre, moins de 20 ans plus tard, il y a 41 communes (soit 14% des communes) qui n'ont



Le nombre de communes (de 290) n'ayant pas d'élèves enregistrés dans les langues respectives (2000 à 2018)

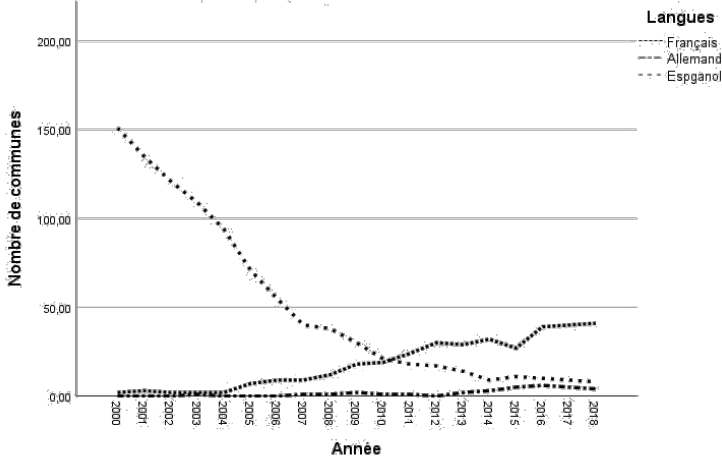


Figure 4 : Nombre de communes sans élèves dans une langue moderne donnée (2000-2018)

plus d'élèves de français selon les statistiques. La vaste majorité de ces communes se trouvent dans la catégorie C, comme illustré dans le Tableau 1 ci-dessous. On y observe aussi que la situation pour l'allemand reste stable pendant la période observée. Il n'y a pratiquement pas de communes en Suède où les élèves ne peuvent pas étudier l'allemand, même si l'allemand est étudié par une proportion d'élèves semblable au français sur le plan national (cf. Figure 1).

	Grandes villes et communes près de grandes villes (Catégorie A)	Villes de taille moyenne et communes près de villes de taille moyenne (Catégorie B)	Petites villes/aires urbaines et communes rurales (Catégorie C)	Total
Français	0	11 (10%)	30 (22%)	41
Allemand	0	2 (2%)	2 (1,5%)	4
Espagnol	0	4 (4%)	4 (3%)	8

Tableau 1 : Nombre et pourcentage de communes sans élèves de français, d'espagnol ou d'allemand (2018)

## 5. Discussion

Les recherches antérieures sur la proportion d'élèves qui étudient une langue moderne en Suède se sont arrêtées autour de l'an 2010 avec la conclusion que le pourcentage d'élèves reste stable (Börjesson, Bertilsson, 2010 ; Tholin, 2017). Dans cet article, nous avons étudié les tendances de 2000 à 2018. Si nous avons

pu constater un développement légèrement positif sur le plan national quant à la proportion d'élèves qui étudient une langue moderne au collège, surtout depuis 2009, nous avons aussi mis en évidence des tendances contrastées selon les langues et selon les catégories de communes. L'espagnol a beaucoup gagné en popularité au détriment du français et de l'allemand. Or, sur le plan national, la situation pour le français et pour l'allemand s'est stabilisée depuis 2009. Mais pour la première fois, à notre connaissance, cet article présente également des analyses des tendances des langues modernes au niveau des communes. Ces résultats ont montré que l'apprentissage d'une langue moderne a le plus augmenté dans les grandes villes et dans les communes à côté des grandes villes. En outre, les différences entre les trois catégories de communes ont augmenté pendant la période observée. Si la proportion d'élèves qui étudient une langue moderne à la fin du collège a augmenté sur le plan national, cette tendance n'est pas confirmée dans les plus petites communes en Suède (Catégorie C). En ce qui concerne le français, qui est au centre de notre intérêt dans cette étude, la tendance est claire : cette langue moderne devient de plus en plus une langue urbaine, étudiée de préférence dans les grandes communes (Catégorie A). C'est en étudiant le nombre de communes suédoises qui n'offrent pas une langue moderne particulière que nous observons une tendance actuelle très négative pour le français sauf dans les grandes communes. Il s'avère que depuis une dizaine d'années, un nombre croissant de communes n'enregistrent plus d'élèves de français. Comme nous l'avons montré ici, cette observation est unique pour le français par rapport aux deux autres langues modernes principales, à savoir l'espagnol et l'allemand.

Afin de mieux comprendre les tendances observées dans cet article, il faudra discuter un certain nombre de facteurs différents. Il faut d'abord mentionner l'introduction, en 2008, du système des points supplémentaires qui, sur le plan national, pourrait avoir eu un effet positif sur la proportion d'élèves de langues modernes. En revanche, nos recherches suggèrent que cet effet n'est pas le même pour toutes les langues et pour toutes les catégories de communes. Même si des analyses supplémentaires sont nécessaires pour le confirmer (cf. Granfeldt, Sayehli et Ågren, en cours), il semblerait que cet effet est le plus grand dans les grandes communes (Catégorie A), alors qu'il est quasi-inexistant dans les plus petites communes (Catégorie C). Étant donné que les points supplémentaires visent le passage du lycée aux études supérieures, il est raisonnable de penser que les jeunes issus de familles dont les parents ont fait des études supérieures seraient particulièrement sensibles à l'introduction des points supplémentaires. La proportion de ces familles est la plus élevée dans les communes de Catégorie A (Universitetskanslerämbetet, 2017). Ainsi, l'introduction des points supplémentaires a renforcé la position des langues modernes dans les communes où elles étaient déjà les plus étudiées. En revanche, l'effet semble plus faible ou même inexistant dans les plus petites communes.

En ce qui concerne le français, le profil de plus en plus urbain de cette langue est probablement la raison principale derrière la disparition actuelle de cette langue dans un grand nombre de communes en Suède. Dans l'introduction de cet article, nous avons discuté le cas de la commune de Kristianstad, mais il ne s'agit pas d'un cas isolé. En fait, nos analyses montrent que 14% des communes suédoises n'enregistrent plus d'élèves de français la dernière année de collège (2018). Avec la décision du Gouvernement de 2017, selon lequel l'enseignement des langues modernes doit commencer au plus tard en 6<sup>e</sup> (12 ans), ce pourcentage risque d'augmenter encore. Face à l'obligation de transporter les élèves et/ou les enseignants vers des écoles où le français est enseigné, certaines communes choisissent plutôt d'arrêter complètement l'enseignement de cette langue. C'est un paradoxe qu'une réforme censée renforcer la position des langues modernes à l'école semble contribuer à une vague de fermeture d'une des trois langues modernes principales : le français.

Nos analyses montrent que lorsque le pourcentage d'élèves choisissant le français descend en-dessous de 10% des élèves, les communes ont tendance à prendre la même décision que la commune de Kristianstad. Parmi les catégories de communes C, les plus petites communes, la moyenne pour le français est en 2018 autour de 8%. Il est intéressant d'observer que l'allemand, avec une proportion d'élèves semblable sur le plan national, a un autre profil que le français. L'allemand est plus étudié dans les petites communes que le français et par conséquent cette première langue est, pour ainsi dire, mieux « protégée » contre la menace de fermeture que le français dans la situation actuelle.

## Conclusion

Dans cette étude, nous avons étudié les tendances de l'an 2000 à 2018 en ce qui concerne la proportion d'élèves qui étudient une langue moderne à la fin de l'école obligatoire. Pour la première fois, nous avons proposé une analyse systématique qui combine le plan national et le plan communal. Au centre de notre intérêt se trouve la langue française. Les résultats montrent que la proportion d'élèves étudiant l'une des trois langues modernes principales, l'espagnol, l'allemand ou le français, a augmenté de 62% en 2000 à 72% en 2018. L'espagnol est de loin la langue moderne la plus étudiée. En ce qui concerne le français, il existe une corrélation étroite entre le type de commune, en termes géographiques et démographiques, et le pourcentage d'élèves. Le français est une langue moderne qui a de plus en plus un profil « urbain », c'est-à-dire qu'il est surtout étudié dans les grandes villes et les communes à côté des grandes villes. Dans les communes des petites villes et des zones rurales, le français a commencé à disparaître comme langue moderne à l'école. En 2018, 14% des communes n'enregistrent plus d'élèves de français.

Ces données mettent en évidence un avenir inquiétant pour l'enseignement du français en Suède.

### Bibliographie

- Börjesson, M., Bertilsson, E. 2010. Språkens numerärer. Elever och studenter i språkutbildningar i Sverige 1969-2010. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, n°4, p. 15-40.
- Cabau-Lampa, B. 2007. « Mother tongue plus two European languages in Sweden: Unrealistic educational goal? ». *Language Policy*, n°6, p. 333-358.
- Commission européenne. 2012. *Les Européens et leurs langues*. Eurobaromètre spécial 386. Commission européenne. [http://ec.europa.eu/comfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/comfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf) [Consulté le 31 mai 2019].
- Granfeldt, J., Ågren, M. 2018. « Nedläggningen av friskan. Utred alternativten ordentligt först. » *Kristianstadsbladet*, le 9 janvier 2018. <http://www.kristianstadsbladet.se/debatt/nedlaggningen-av-friskan-utred-alternativen-ordentligt-forst/> [Consulté le 31 mai 2019].
- Granfeldt, J., Sayehli, S., Ågren, M. en cours. « Trends in the study of Modern Languages in Swedish compulsory school 2000 - 2018 ».
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) Stockholm: Fritzes.
- Universitetskanslerämbetet. 2017. *Stor skillnad mellan kommuner i övergång till högskolestudier*. Statistisk analys. Rapport. <https://www.uka.se/download/18.30a2530415da1dfc9b39c48/1504863583929/statistisk-analys-2017-09-12-regional-rekrytering.pdf>. [consulté le 31 mai 2019].
- Tholin, J. 2017. « State Control and Governance of Schooling and Their Effects on French, German, and Spanish Learning in Swedish Compulsory School, 1996-2011 ». *Scandinavian Journal of Educational Research*. p. 1-16.
- Tholin, J., Lindqvist, A.K. 2009. *Språkval svenska/engelska i grundskolan - En genomlysning*. Högskolan i
- Borås, Pedagogiska institutionen, rapport n°3, 2009.
- Thorson, S., Molander Beyer, M., Dentler, S. 2003. *Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. UFL-rapport 2003:06.
- Göteborg: Göteborgs universitet.
- Utbildningsdepartementet. 2011. *Skolförordning*. SFS 2011:185.
- Utbildningsdepartementet. 2016. *En stadiindelad timplan i grundskolan och närliggande frågor*. Dnr U2016/03475/S. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2016/08/en-stadieindelad-timplan-i-grundskolan-och-narliggande-fragor/> [Consulté le 31 mai 2019].

### Notes

1. Dans le système scolaire suédois, une distinction est faite entre l'*anglais* qui est une matière obligatoire à partir de l'école primaire et les langues dites *modernes*, qui sont introduites plus tard et qui incluent des langues comme l'allemand, l'espagnol et le français (cf. langues vivantes, selon la terminologie française). Dans cette étude, le terme *langues modernes* sera utilisé pour parler de l'allemand, de l'espagnol et du français dans le contexte scolaire.

2. En 1989, la responsabilité de l'école est passée de l'Etat aux communes en Suède, ce qui veut dire que ce sont les communes qui organisent la formation scolaire de l'école maternelle jusqu'au lycée. Il y a 290 communes en Suède.

3. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>

4. <https://skl.se/tjanster/kommunerregioner/faktakommunerochregioner/kommungrupp-sindelning.2051.html>





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Motivation des élèves de français en Suède : Quelles stratégies au sein de la réflexion enseignante ?

**Céline Rocher Hahlin**

Université de Lund, Suède

celine-rocher\_hahlin@rom.lu.se

### Résumé

Cet article étudie la perception qu'ont les professeurs de français en Suède des stratégies motivationnelles qui stimulent l'envie d'apprendre des élèves. Les résultats, issus d'un questionnaire (n=294), montrent que proposer des méthodes/activités variées, un soutien individuel et un lien direct entre les cours et le monde francophone sont considérés comme les stratégies les plus motivantes. Les facteurs *penser que son métier a du sens* et *avoir des contacts fréquents avec le monde francophone* influent sur l'utilisation de stratégies. Le sexe des enseignants, le niveau d'enseignement et le nombre d'années dans l'enseignement n'ont pas d'effet sur l'utilisation de stratégies motivationnelles. Ces résultats soulignent l'importance de la formation continue qui permet aux enseignants d'être à jour des nouveautés pédagogiques et de rester au contact du monde francophone.

**Mots-clés :** motivation, stratégies motivationnelles, français langue étrangère

### Motivating French Students in Sweden: Teachers' Perception of Classroom Motivational Strategies

### Abstract

This paper examines Swedish teachers' perception of motivational strategies in the French as a Foreign Language classroom. The results, collected through a questionnaire (n=294), show that a variety of methods/activities, students' individual support and direct links between lessons and the French-speaking world are considered as the most motivational strategies. Factors such as considering teaching as meaningful and having frequent contact with the French-speaking world have a significant effect on the teachers' use of motivational strategies. However, factors such as gender, teaching level, and the number of working years had no significant effect on the use of strategies. These results underline the importance of offering lifelong training to keep teachers up to date with pedagogical innovations and with the French-speaking world.

**Keywords:** motivation, motivational strategies, French as a Foreign Language

## Introduction

Vendredi, 8h30. Marie, enseignante de français en Suède, entre dans la salle de classe. Ses élèves sont déjà là. Elle aperçoit Fia, assise au dernier rang, le nez dans son portable et la moue des jours où elle n'a pas envie de travailler. À côté d'elle, Albin et Mia, qui ont encore échoué au test que Marie va rendre dans quelques minutes. Elle craint que cette fois-ci, ils perdent espoir et abandonnent le français. Anna la salue en français. Elle rêve d'un poste à Bruxelles et a atteint tous les objectifs du cours depuis longtemps déjà. Marie se demande comment stimuler ces élèves au niveau motivationnel si différent. (Scène fictive)

Si la recherche en linguistique appliquée s'est beaucoup intéressée à définir le concept de *motivation* et à étudier son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, un nombre plus limité d'études, en comparaison, a examiné le travail fait par les enseignants en classe pour stimuler cette motivation (Cheng, Dörnyei, 2007). Le début du cours imaginé ci-dessus illustre la complexité à laquelle est confronté l'enseignant qui tente de lier l'individualité de chaque élève aux stratégies pertinentes pour parvenir à développer l'envie d'apprendre. L'apprentissage du français, comme celui de l'allemand et de l'espagnol, est perçu par de nombreux élèves suédois comme moins évident et nécessaire que celui de l'anglais, ce qui fait de la mission motivationnelle de l'enseignant de ces langues un défi important (Cardelius, 2016 ; Henry, 2016).

Nous ne sommes pas encore en mesure de pouvoir décrire précisément de quelle façon les multiples facteurs qui influencent le niveau de motivation permettent de mener l'apprenant vers un apprentissage réussi, mais il est établi qu'un faible niveau de motivation entrave un apprentissage satisfaisant (Dörnyei, 2001, p. 5). Ce constat souligne l'importance et le besoin de mieux comprendre les pratiques de classe qui activent efficacement la motivation des élèves. Dans leur étude des pratiques motivationnelles mises en place par les enseignants d'anglais en Suède, Henry, Sunqvist et Thorsen (2019 : 13) constatent un effort fait par les chercheurs en linguistique appliquée pour transformer leurs données empiriques en connaissances qui permettent d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues. Henry note, cependant, que la majorité de ces recherches concerne l'enseignement de l'anglais (2016 : 166). Cet article a pour objectif d'étudier les stratégies motivationnelles et l'enseignement du français à l'école primaire et secondaire en Suède. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire (n=294).

La question générale posée dans cet article est la suivante :

- Quelle est la perception des enseignants des stratégies motivationnelles à leur disposition en classe de français ?



Les questions plus spécifiques qui vont être au centre de cet article sont les suivantes :

- Quelles sont les stratégies motivationnelles qui, selon les enseignants de l'étude, favoriseraient la stimulation de l'envie d'apprendre des élèves de français en Suède ?
- Quelles stratégies motivationnelles sont rapportées par les enseignants comme étant utilisées en salle de classe de français en Suède ?
- Dans quelle mesure les réponses des enseignants suédois diffèrent-elles des résultats internationaux ?

L'article est structuré de la façon suivante : après avoir proposé un regard diachronique sur l'évolution de la recherche motivationnelle concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, la méthode utilisée dans l'étude et les résultats obtenus sont présentés, discutés et mis en relation avec ceux obtenus dans d'autres études.

## 1. Arrière-plan théorique

Après s'être d'abord surtout intéressées à l'apprenant, à la réussite de son apprentissage et à sa motivation, les études motivationnelles ont commencé à observer l'interaction entre l'apprenant et son contexte d'apprentissage. La contribution des enseignants dans ce processus a longtemps été négligée (Dörnyei, 2018). Les processus mentaux qui guident l'agir professoral de chaque enseignant sont au centre de plusieurs études (Borg, 2003). Une discussion est en cours sur la façon dont l'interaction entre les croyances de l'enseignant sur son rôle et ses capacités, les connaissances à sa disposition et les éléments extérieurs hors de son contrôle vont influencer sur ses choix pédagogiques (Williams, Mercer, Ryan, 2016). La perception qu'a l'enseignant de sa capacité à motiver ses élèves en est un exemple. Elle est, en effet, le résultat d'une activité mentale individuelle construite, entre autres, sur les croyances de l'enseignant liées à son rôle d'enseignant, ses connaissances du processus motivationnel et des stratégies mais aussi d'autres facteurs comme sa motivation personnelle, sa confiance en soi, etc. (Kubanyiova, Feriok, 2015). Cette interaction multifactorielle et individuelle est dynamique et évolue tout au long de la carrière de l'enseignant. Il reste dans ce domaine de recherche émergent matière pour de nombreuses études.

Les stratégies motivationnelles mises en place par l'enseignant forment un domaine qui a moins été étudié que le développement et la validation de théories motivationnelles, par exemple, qui ont beaucoup intéressé les chercheurs depuis

les années 70 (Cheng, Dörnyei, 2007 : 154)<sup>1</sup>. Au tournant du 21<sup>e</sup> siècle cependant, la parution de certains travaux sur les stratégies motivationnelles a créé une impulsion nouvelle.

En 1998, Dörnyei et Csizér ont réalisé la première grande étude empirique où l'utilisation des stratégies motivationnelles (n=51) est étudiée, grâce à un questionnaire distribué auprès de 200 enseignants d'anglais hongrois issus de contextes d'enseignement divers comme l'université, l'école secondaire ou l'école primaire. Cette étude a abouti à 18 macrocatégories et 10 *commandements* didactiques basés sur les stratégies perçues comme étant utilisées en classe par les enseignants de l'étude. En 2007, cette étude est reproduite par Cheng et Dörnyei dans un contexte d'enseignement taiwanais. Leurs conclusions ont montré que la majorité des stratégies perçues comme étant utilisées en salle de classe correspondait aux résultats de l'étude hongroise de Dörnyei et Csizér (1998) mais que l'utilisation de certaines stratégies semblait être plus étroitement liée au contexte culturel du pays où l'on enseigne. Selon leurs résultats, l'encouragement, par exemple, à devenir un apprenant autonome était une stratégie moins présente dans le contexte asiatique que dans le contexte européen. En 2012, Ruesch, Bown et Dewey ont décidé d'élargir la portée de cette étude en la reproduisant cette fois-ci dans un contexte universitaire nord-américain avec 30 enseignants. Ils y ont ajouté la perspective des étudiants que nous n'évoquons pas ici afin de rester proche de la présente étude. Les données récoltées en 2012 allaient partiellement dans le même sens que les deux autres études : la *relation entre l'enseignant et les élèves* et *l'ambiance créée dans la classe* étaient ressenties comme des facteurs importants pour la motivation. Par contre, d'autres facteurs, comme le fait de *comparer les apprenants entre eux* ou la *mise en valeur de la nécessité de l'effort pour réussir* semblaient avoir une valeur différente chez les enseignants nord-américains, hongrois et taiwanais.

Le tableau 1 présente une vue d'ensemble des résultats des trois études (Dörnyei, Csizér, 1998, Cheng, Dörnyei, 2007, Ruesch et al., 2012). Les réponses des enseignants ont, dans chaque étude, été associées aux différentes macrostratégies et chaque macrostratégie a ensuite été classée selon son importance. Les 18 stratégies issues de l'étude hongroise constituent la référence. Le chiffre 1 désigne la stratégie la plus citée, le chiffre 2 la deuxième, etc. Un trait (-) signifie que cette stratégie n'a pas été sélectionnée dans l'étude concernée.

**Tableau 1.** Comparaison des résultats des trois études

<b>Macrostratégies (Traduction Rocher Hahlin)</b>	<b>Explicitation (Ruesch et al., 2012 ; Dörnyei, Csizér, 1998) (Traduction Rocher Hahlin)</b>	<b>Étude hongroise (1998)</b>	<b>Étude taiwanaise (2007)</b>	<b>Étude américaine (2012)</b>
Enseignant	Donner l'exemple par son attitude et son comportement.	1	1	2
Ambiance de classe	Créer une ambiance agréable et détendue dans la classe.	2	4	4
Activités	Bien présenter le travail à faire.	3	5 (clarté), 7 (activités stimulantes)	9
Relation	Établir de bonnes relations avec les élèves.	4	1	1
Confiance en soi	Stimuler la confiance en soi linguistique des élèves.	5	3	5
Intérêt de l'élève	Rendre le cours de langue intéressant.	6	-	11
Autonomie	Encourager l'autonomie de l'élève et laisser les élèves faire des choix concernant leur apprentissage.	7	10	8
Pertinence personnelle	Personnaliser le processus d'apprentissage.	8	-	10
But	Renforcer la focalisation de l'élève sur ses propres buts d'apprentissage.	9	6	12
Culture	Familiariser l'élève avec les cultures liées à la langue cible.	10	8 (valeurs liées à la L2)	15
Groupe	Inclure des travaux à faire en groupe à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.	11	9	13
Effort	Aider les élèves à comprendre que ce sont principalement leurs efforts qui vont les mener à un apprentissage réussi.	12	2	6
Utilité de la langue	Mettre en valeur l'utilité de la langue apprise.	13	8 (valeurs liées à la L2)	7
Récompense	Donner à l'élève d'autres récompenses que les notes.	14	-	14

**Tableau 1.** Comparaison des résultats des trois études

Macrostratégies (Traduction Rocher Hahlin)	Explicitation (Ruesch et al., 2012 ; Dörnyei, Csizér, 1998) (Traduction Rocher Hahlin)	Étude hongroise (1998)	Étude taiwanaise (2007)	Étude américaine (2012)
Règle de classe	Discuter avec les élèves des règles à respecter en classe pour un bon apprentissage.	15	-	-
Produit fini	Permettre aux élèves de créer des produits qu'ils afficheront ou présenteront.	16	-	16
Décoration	Encourager les élèves à décorer leur classe et de la rendre agréable et conviviale.	17	-	-
Comparaison	Éviter toute comparaison entre les élèves.	18	4	3

En étudiant, pour la première fois à cette échelle, les stratégies motivationnelles considérées comme pertinentes par les enseignants de français en Suède, cet article apporte une contribution issue du contexte scolaire scandinave aux résultats déjà établis.

## 2. Méthode

### 2.1 Les outils

Les items du questionnaire qui concernent les stratégies motivationnelles (13 items) ont été principalement inspirés de l'étude de Dörnyei et Csizér (1998). L'étude des stratégies motivationnelles fait partie d'une étude plus large sur le rôle motivateur des enseignants de français en Suède (Rocher Hahlin, 2020). Un nombre limité d'items a dû être sélectionné. Les 13 stratégies les plus pertinentes concernant le contexte scolaire suédois ont été désignées. Les stratégies écartées sont, par exemple, les items qui concernent les récompenses, les règlements de classe ou la comparaison entre les étudiants qui sont des domaines pédagogiques dont l'effet motivationnel est moins présent dans le débat scolaire suédois actuel. Le tableau 2 présente les onze stratégies issues de l'étude de Dörnyei et Csizér et les items utilisés dans la présente étude.

**Tableau 2.** Les items du questionnaire qui concernent les stratégies motivationnelles et sont inspirés de l'étude de Dörnyei et Csizér (1998)

Item dans le questionnaire de cette étude	Macrostratégies (Dörnyei, Csizér, 1998)	Explicitation (Ruesch et al., 2012 ; Dörnyei, Csizér, 1998)	Items du questionnaire (Rocher-Hahlin, traduits du suédois)
10.1	Enseignant	Donner l'exemple par son attitude et son comportement.	<i>Je montre à mes élèves que je suis motivé(e).</i>
10.2	Culture	Familiariser l'élève avec les cultures liées à la langue cible.	Mon intérêt pour les pays et cultures francophones tient une place importante dans mon enseignement.
10.3	Ambiance de classe	Créer une ambiance agréable et détendue dans la classe.	Il est de ma responsabilité de créer une ambiance agréable en classe.
10.4	Intérêt	Rendre le cours de langue intéressant.	<i>Je tiens compte des intérêts de mes élèves dans mes contenus de cours.</i>
10.5	Pertinence pour l'élève	Personnaliser le processus d'apprentissage.	<i>Mes élèves font des activités qui stimulent le soi idéal lié au français.</i>
10.6	Activités	Bien présenter le travail à faire.	<i>Je présente les activités avec clarté afin que les élèves comprennent bien ce qui est attendu d'eux.</i>
11.1	Confiance en soi	Stimuler la confiance en soi linguistique des élèves.	<i>Je fais des efforts pour que les élèves se sentent en confiance pour utiliser la langue française.</i>
11.2	Relation	Établir de bonnes relations avec les élèves.	<i>Je fais des efforts pour mieux connaître les intérêts de mes élèves.</i>
11.3	Effort	Aider les élèves à comprendre que ce sont principalement leurs efforts qui vont les mener à un apprentissage réussi.	<i>J'apprends à mes élèves que les réussites et les échecs sont surtout liés aux stratégies d'apprentissage et à leurs efforts.</i>
11.4	But	Renforcer la focalisation de l'élève sur ses propres buts d'apprentissage.	<i>Je demande régulièrement à mes élèves d'écrire leur but concret avec le français.</i>
11.5	Culture	Familiariser l'élève avec les cultures liées à la langue cible.	<i>J'utilise des documents authentiques dans mes cours.</i>

Le questionnaire contenait également deux items ouverts qui interrogeaient les enseignants sur les *stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves* (item 7) ainsi que *les stratégies motivationnelles les plus souvent utilisées en classe* (item 9).

Afin de contacter un maximum de professeurs de français, une recherche manuelle et systématique des adresses électroniques disponibles sur le site internet des écoles suédoises a été faite.

## 2.2. Les participants

Le critère principal pour participer à cette étude était celui d'enseigner le français en Suède. Les écoles où travaillent ces enseignants sont réparties sur tout le territoire suédois dans des villes de petite, moyenne et grosse taille. Le questionnaire a été envoyé à 705 enseignants et 294 questionnaires sont à la base de cette étude (taux de réponses de 42%). L'échantillon est principalement composé d'enseignantes (93%) ayant une formation en didactique du français (90%). Leurs élèves ont majoritairement entre 13 et 15 ans (*grundskolan*) (50%) et entre 16 et 19 ans (*gymnasiet*) (40%). Leur L1 est le suédois (80%), le français (11%) ou une autre langue (8%). Les enseignants de l'échantillon ont obtenu leur diplôme entre 1970 et 2017. Ces variables sociographiques sont utilisées dans l'étude.

### L'analyse des données

A partir des transcriptions des réponses ouvertes aux items 7 et 9, chaque stratégie a été isolée afin de pouvoir être, dans un premier temps, simplifiée puis codée en fonction de la grille d'analyse basée sur les macrocatégories utilisées dans l'étude de Dörnyei et Csizér (1998).

Pour l'analyse des réponses des autres onze items (échelle de Likert à 5 modalités, plus une réponse *Je ne sais pas*), les statistiques descriptives ont permis de donner une image de l'utilisation (rapportée) des stratégies par les enseignants. Chaque stratégie a été catégorisée selon les trois codes suivants : les modalités 1 et 2 de l'échelle correspondent à l'appellation *utilisation faible*, la modalité 3 à *utilisation moyenne* et les modalités 4 et 5 à *utilisation forte*. Une analyse de régression linéaire multivariée, réalisée grâce au programme IBM SPSS Statistics version 25, a ensuite permis une analyse de variance concernant l'utilisation des stratégies.

### 3. Résultats

#### 3.1. Les stratégies optimales pour stimuler la motivation des élèves et celles rapportées comme étant le plus souvent utilisées selon les enseignants de l'étude

Les dix stratégies les plus citées sont présentées dans le tableau 3 par item.

**Tableau 3.** Les dix stratégies motivationnelles les plus efficaces et les plus utilisées selon l'échantillon

Les 10 stratégies optimales pour motiver selon l'échantillon (Item 7)		Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=612)	Les 10 stratégies les plus utilisées selon l'échantillon (Item 9)	Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=505)
1	Variation	Intérêt des élèves	68 (11.1)	Variation	Intérêt des élèves	56 (11)
2	Activités proches des intérêts des élèves	Intérêt des élèves	55 (9)	Feedback/encouragement	Confiance en soi	37 (7.3)
3	Créer un lien entre le travail en classe et le monde extérieur	Utilité	47 (7.6)	Matériel authentique	Culture	36 (7.1)
4	Matériel authentique	Culture	45 (7.3)	Activités proches des intérêts des élèves	Intérêt des élèves	30 (6)
5	Feedback/encouragement	Confiance en soi	36 (5.8)	Activités « pratiques » (perspective actionnelle)	Utilité	29 (5.7)
6	Montrer mon propre engagement/ mes compétences d'enseignant	Enseignant	36 (5.8)	Activités ludiques	Intérêt des élèves	24 (4.7)
7	Développer la confiance en soi des élèves	Confiance en soi	28 (4.5)	Traiter des sujets francophones d'actualité	Culture	20 (4)
8	La clarté	Activités	26 (4.2)	Travailler en groupes	Groupe	17 (3.3)

**Tableau 3.** Les dix stratégies motivationnelles les plus efficaces et les plus utilisées selon l'échantillon

Les 10 stratégies optimales pour motiver selon l'échantillon (Item 7)		Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=612)	Les 10 stratégies les plus utilisées selon l'échantillon (Item 9)	Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=505)
9	Parler de/ travailler sur les pays francophones	Culture	24 (4)	Montrer mon propre engagement	Enseignant	16 (3.1)
10	Communication au sein du groupe	Groupe	19 (3.1)	Parler des pays francophones	Culture	15 (3)

Les stratégies considérées comme optimales pour stimuler la motivation des élèves concernent, tout d'abord, la volonté de l'enseignant de s'adapter aux souhaits et besoins des élèves. L'établissement d'un lien entre le travail fait en classe et le monde extérieur/le monde francophone semble également être, pour ces enseignants, des stratégies motivationnelles efficaces.

Lorsque les enseignants décrivent les stratégies qu'ils utilisent le plus souvent, on observe que le fait de proposer différentes activités et différentes méthodes de travail est, comme pour les stratégies optimales, la stratégie dominante (11% des stratégies citées). Les stratégies dont le but est de s'adapter aux besoins et envies des élèves sont très présentes (21.7%) : variation (11%), activités adaptées aux élèves (6%) et activités ludiques (4.7%). Celles qui tentent de renforcer la confiance en soi des élèves (7.3%) et de faire découvrir les pays et cultures francophones (14.1%) : matériel authentique (7.1%), sujets francophones d'actualité (4%) et parler des pays francophones (3%) semblent également faire partie des stratégies les plus utilisées par ces enseignants.

On ne note pas de différences majeures entre les stratégies considérées par les enseignants comme optimales et celles qu'ils rapportent utiliser le plus dans leur classe, à part la catégorie *clarté*, qui fait référence à la clarté de la présentation du travail attendu par le professeur. Cette stratégie ne figure pas dans les dix stratégies rapportées comme étant les plus utilisées. De la même façon, la catégorie *activités ludiques* qui, elle, apparaît dans les dix stratégies les plus utilisées, ne figure pas dans les dix stratégies considérées comme optimales par les enseignants de l'étude.



### 3.2. L'utilisation rapportée des stratégies comparables à celles utilisées dans l'étude de Dörnyei et Csizér (1998)

Pour chacun des onze items, les enseignants ont exprimé leur degré d'accord. La figure 1 propose une représentation graphique du degré d'utilisation des onze stratégies selon les enseignants de cette étude.

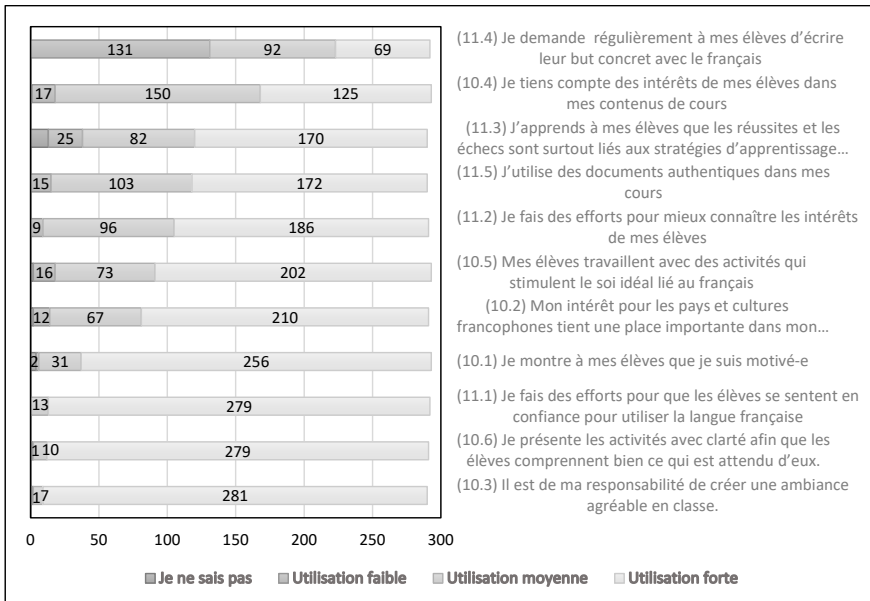


Figure 1. Utilisation rapportée des onze stratégies proposées dans le questionnaire

Note : 11.4 n=292, 10.4 n=293, 11.3 n=290, 11.5 n=290, 11.2 n=291, 10.5 n=293, 10.2 n=291, 10.1 n=293, 11.1 n=292, 10.6 n=291, 10.3 n=290

La réponse *Je ne sais pas* n'a été choisie par aucun enseignant pour les items 11.1, 11.2, 11.5 et 11.4, par 1 enseignant pour les items 10.3, 10.6 et 10.4, par 2 enseignants pour les items 10.2 et 10.5, par 4 enseignants pour l'item 10.1 et par 13 enseignants pour l'item 11.3.

Parmi les onze stratégies motivationnelles proposées dans le questionnaire, les trois qui ont été le plus souvent choisies par les enseignants de l'étude sont *le fait de considérer la création d'une ambiance agréable de classe comme de la responsabilité de enseignants, d'être clair au moment de présenter les activités afin que chaque élève sache ce qui est attendu de lui/elle* et de *faire des efforts pour que l'élève se sente en confiance pour utiliser le français*. Environ 96% des réponses à ces items témoignent d'une utilisation forte les concernant.

Le fait, par contre, de *demandeur aux élèves d'écrire leur but concret avec le français* (23.6% des réponses témoignent d'une forte utilisation), de *tenir compte des intérêts des élèves dans les contenus de cours* (42.6% des réponses témoignent d'une forte utilisation) et *d'apprendre aux élèves que les réussites et les échecs sont surtout liés à leurs stratégies d'apprentissage et à leurs efforts* (58.6% des réponses témoignent d'une forte utilisation) sont, des onze stratégies, celles qui semblent être le moins présentes dans les pratiques de classe des enseignants de l'étude.

Dans le questionnaire, quelques informations sociodémographiques étaient incluses : le niveau d'enseignement (enseigner à des élèves entre 12 et 15 ans ou entre 16 et 19 ans), le sexe des enseignants, leur langue première, le nombre d'années d'enseignement, la fréquence de leur contact avec les cultures francophones et le sentiment de faire un métier qui a du sens. L'utilisation de ces variables était à but exploratoire dans la quête de mieux comprendre la relation entre les enseignants et ces onze stratégies motivationnelles.

L'analyse de régression multivariée a permis d'étudier si certaines de ces variables peuvent aider à mieux comprendre l'utilisation des stratégies par les enseignants. Les tableaux 4 et 5 indiquent les variables qui influent sur l'utilisation des stratégies motivationnelles.

**Tableau 4.** Modèles de régression appliquée aux items du questionnaire 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5 et 10.6

Variable explicative	10.1 Montrer sa motivation		10.2 Cultures		10.3 Ambiance		10.4 Intérêts		10.5 Soi idéal		10.6 Clarté	
	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p
Langue première	-	-	-	-	-	-	.222	***	.126	*	-	-
Contact avec le monde francophone	.127	*	.137	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Travail qui a du sens	.193	**	-	-	.185	**	.127	*	-	-	-	-

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

**Tableau 5** : Modèles de régression appliquée aux items du questionnaire 11.1, 11.2, 11.3, 11.4 et 11.5

Variable explicative	11.1 Effort		11.2 Relation		11.3 Effort		11.4 But		11.5 Matériel authentique	
	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p
Langue première	-	-	.139	*	.154	**	-	-	.144	*
Années d'enseignement	-	-	-	-	.150	*	-	-	-	-
Contact avec le monde francophone	.126	*	-	-	-		-	-	.217	***
Travail qui a du sens	.249	***	.159	**	-	-	-	-	-	-

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

On constate que les variables *travailler avec de jeunes élèves ou des élèves plus âgés*, *le sexe des enseignants* ou *le nombre d'années d'enseignement* n'ont aucun ou très peu d'effet sur l'utilisation des stratégies motivationnelles. Par contre, le fait de *considérer que son métier a du sens* influence significativement et positivement l'utilisation de cinq des onze stratégies, celui d'*avoir des contacts fréquents avec le monde francophone* influence significativement et positivement l'utilisation de quatre stratégies et le fait d'*avoir une L1 autre que le suédois* semble influencer positivement et significativement l'utilisation de cinq des onze stratégies motivationnelles proposées.

Le tableau 6 met en parallèle les résultats des trois études (hongroise, taiwanaise et américaine), avec le classement des onze stratégies proposées aux enseignants suédois (voir tableau 2 pour rappel). Plus les réponses indiquent un taux important d'*utilisation forte*, mieux la stratégie est placée. Le pourcentage de réponses témoignant d'une *utilisation forte* est donné entre parenthèse, à côté du chiffre indiquant la position de la macrostratégie.

**Tableau 6.** Comparaison des stratégies motivationnelles rapportées comme utilisées par les enseignants des quatre études

Macro-stratégies	Étude hongroise (1998)	Étude taiwanaise (2007)	Étude américaine (2012)	Étude suédoise (2019)
Enseignant	1	1	2	4 (87%)
Ambiance de classe	2	4	4	1 (96%)
Activités	3	5 (clarté), 7(activités stimulantes)	9	2 (96%)
Relation	4	1	1	7 (72%)
Confiance en soi	5	3	5	3 (96%)
Intérêt de l'élève	6	-	11	10 (43%)
Pertinence personnelle	8	-	10	6 (69%)
But	9	6	12	11 (24%)
Culture	10	8 (valeurs liées à la L2)	15	5 (culture tient une place importante) (72%) 8 (matériel authentique) (59%)
Effort	12	2	6	9 (59%)

Les résultats du tableau 6 indiquent des points communs et des divergences entre les résultats des quatre études. L'ambiance de classe, le soin apporté à l'introduction des activités, la stimulation de la confiance en soi linguistique, le choix d'un contenu pertinent pour les élèves et le fait de ne pas donner énormément d'importance au rôle de l'effort dans l'apprentissage semblent lier les enseignants hongrois en 1998 et suédois en 2019. L'importance donnée à la stimulation de la confiance en soi linguistique mise à part, les priorités semblent diverger entre les enseignants taiwanais de l'étude de 2007 et les enseignants suédois. Concernant les réponses des enseignants américains et suédois, la stimulation de la confiance en soi et l'importance plus faible donnée au fait d'intégrer aux cours les intérêts des élèves et de les faire travailler sur leur but d'apprentissage, les rapprochent. Ces résultats vont être discutés dans la partie suivante.

#### 4. Discussion et conclusion

L'objectif de cet article était d'une part, d'étudier les stratégies considérées par les enseignants comme optimales et celles rapportées comme étant utilisées au quotidien et, d'autre part, de discuter les résultats à la lumière de trois autres études (Dörnyei, Csizér, 1998, Cheng, Dörnyei, 2007, Ruesch et al., 2012).

La motivation gagne à être stimulée de façons diverses afin de toucher le plus d'élèves possible. Les réponses des participants témoignent d'un large éventail de pratiques motivationnelles qui va de l'importance de proposer un choix d'activités variées aux élèves, de les encourager et de tenir compte de leurs intérêts dans les cours au lien qu'ils souhaitent créer entre les élèves et le monde francophone en utilisant, par exemple, un matériel authentique (c'est-à-dire non conçu pour un cours de langue). Les enseignants sont également conscients du rôle important qu'ils jouent en faisant figure d'exemple. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les stratégies librement choisies par les enseignants suédois sont toutes liées aux macrostratégies établies par Dörnyei et Csizér, ce qui va dans le sens de macrostratégies universelles. Pour se sentir à l'aise avec les stratégies considérées comme les plus motivantes par les enseignants, il est essentiel que des formations continues, fenêtre vers les innovations pédagogiques mais également le monde francophone, soient régulièrement proposées aux enseignants au fil de leur carrière.

L'importance donnée par les enseignants à leur responsabilité de créer une ambiance agréable en classe, de faire des efforts de clarté afin que chaque élève comprenne ce qui est attendu de lui/elle et de stimuler activement la confiance en soi linguistique de leurs élèves, tout en montrant clairement leur propre engagement et leur motivation à enseigner illustre la conscience qu'ont ces enseignants du rôle actif qu'ils peuvent jouer, en vue de stimuler la motivation des élèves. C'est un aspect essentiel pour que le processus motivationnel soit enclenché.

L'étude de régression aboutit à des pistes qu'il faudrait poursuivre dans d'autres études. Il est, dans un sens, positif, car non prédéterminé, que l'utilisation de stratégies motivationnelles en classe ne soit pas liée au sexe de l'enseignant, au nombre d'années d'enseignement ou au fait de travailler avec des élèves plus jeunes ou plus âgés. La place donnée à l'enseignement motivationnel semble fluctuer au sein même de ces catégories sociodémographiques, un phénomène complexe qui demande à être étudié ultérieurement. Il est également intéressant de noter l'importance que semblent avoir, pour une utilisation plus importante de ces stratégies, la perception de son métier comme ayant du sens, une fréquence élevée des contacts avec le monde francophone et une langue première qui ne soit pas le suédois. La corrélation positive entre un enseignement motivationnel

actif, le fait de considérer son enseignement comme ayant du sens et le fait d'être souvent en contact avec le monde francophone peut se comprendre. Concernant la compréhension de lien entre la langue première (L1) et une utilisation plus intense de stratégies, d'autres études sont nécessaires. 11% des participants avaient le français comme L1 et 8% une autre langue que le suédois ou le français (voir tableau 4). Cela reflète relativement bien les résultats de Granfeldt, Sayehli et Ågren (2019) dont les données font état de 14% des enseignants de français ayant le français comme L1. Il n'y a, à ma connaissance, pas d'étude qui ait observé le rôle de la L1 dans l'enseignement des langues (Rocher Hahlin, à paraître).

La mise en relation des résultats de l'étude suédoise avec les résultats obtenus dans l'étude hongroise, taiwanaise et nord-américaine ne peut être faite que très prudemment, étant donné les grandes différences contextuelles qui séparent ces études. Les macrostratégies n'étant, dans le questionnaire suédois, représentées que par un item (contrairement aux autres études), les résultats ne peuvent en aucun cas être assimilés à une réplique de l'étude de 1998. Certaines remarques basées sur les différents résultats peuvent cependant être intéressantes et inspirer, là aussi, des travaux ultérieurs. Les différences concernant l'importance des stratégies concernent par exemple l'importance donnée à la stratégie *bien présenter les activités* parmi les enseignants suédois (2<sup>e</sup> place) et américains (9<sup>e</sup> place) ou bien le fait de transmettre aux élèves *l'importance de l'effort pour la réussite de leur apprentissage* à Taiwan (2<sup>e</sup> place) et en Suède (9<sup>e</sup> place). La place de la *sensibilisation des élèves aux cultures de la langue cible* semble également varier entre les enseignants suédois qui lui accordent une 5<sup>e</sup> place et la 15<sup>e</sup> place accordée par les enseignants américains.

Concernant les limitations de l'étude, il est nécessaire de rappeler que les enseignants qui ont participé à l'étude ont accepté volontairement de le faire. On ne peut donc pas mettre de côté un biais possible qui consisterait à penser que les 294 participants à l'étude peuvent être des enseignants intéressés par le processus motivationnel en classe. Leur pensée enseignante et leur pratique de classe (décrites dans le questionnaire) illustrent peut-être un enseignement où l'effort de l'enseignant pour motiver les élèves est supérieur à la moyenne. Ce biais existe cependant pour toute étude utilisant cette méthodologie. Cette étude est également transversale et ne permet donc pas d'étudier la stabilité et le processus de développement des pratiques motivationnelles.

Cet article a proposé une synthèse des stratégies considérées par 294 enseignants de français en Suède comme étant optimales pour motiver leurs élèves et celles considérées comme étant les plus utilisées en cours de français. Une analyse de régression a cerné certaines variables explicatives qui permettent de mieux

comprendre l'utilisation de ces stratégies par les enseignants. Enfin, la mise en relation des résultats suédois avec d'autres résultats issus de contextes scolaires et géographiques différents a mis en exergue l'aspect exploratoire de cette étude et le besoin de poursuivre les études sur les pratiques motivationnelles des enseignants de langues afin de mieux comprendre ce processus si complexe.

## Bibliographie

- Borg, S. 2003. « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do ». *Language teaching*, n°36 (2), p. 81-109.
- Cardelius, E. 2016. *Motivation, attityder och moderna språk: En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk* [Motivations, attitudes et langues vivantes : Une étude des processus motivationnels et attitudes lors de l'apprentissage d'une langue vivante] (Thèse de doctorat). Stockholms universitet.
- Cheng, H. F., Dörnyei, Z. 2007. « The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan ». *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, n° 1 (1), p. 153-174.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2018. Préface. Mercer, S., Kostoulas, A., *Language Teacher Psychology*. Multilingual matters.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. 1998. « Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research* », n° 2 (3), p. 203-229.
- Granfeldt, J., Sayehli, S., Ågren, M. 2019. « The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: results of a questionnaire to school leaders ». *Apples: Journal of Applied Language Studies*, n° 13 (1), p. 27-48.
- Henry, A. 2016. Tredjespråksinläring och motivation [Apprentissage d'une troisième langue et la motivation]. In Tredjespråksinläring [L'apprentissage d'une troisième langue]. C. Bardel, Y. Falk et C. Lindqvist (ed.). Lund : Studentlitteratur, p. 165-187.
- Henry, A., Sundqvist, P., Thorsen, C. 2019. *Motivational practice: Insights from the classroom*. Studentlitteratur AB.
- Kubanyiova, M., Feryok, A. 2015. « Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance ». *The Modern Language Journal*, n° 99 (3), p. 435-449.
- Rocher Hahlin, C. 2020. *La motivation et le concept de soi. Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède*. Thèse de doctorat. Centre de langues et de littérature. Université de Lund.
- Ruesch, A., Bown, J., Dewey, D. P. 2012. « Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom ». *Innovation in Language Learning and Teaching*, n° 6 (1), p. 15-27.
- Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. 2016. *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford University Press.

**Note**

1 On peut, en simplifiant beaucoup, différencier les théories des stratégies en mettant en valeur, pour ces dernières, l'idée d'action consciente qui permet d'atteindre un but précis, une finalité. Les théories sont, elles, souvent associées à des concepts plus abstraits, à une construction intellectuelle (CNRTL).





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Apprentissage en ligne du français : une perspective gérontologique

**Charlotte Lindgren**

Université de Dalécarlie, Suède  
cld@du.se

ORCID ID: 0000-0001-6687-7807

**Monika Stridfeldt**

Université de Dalécarlie, Suède  
mst@du.se

### Résumé

Pour nous adapter à des étudiants plus âgés, nous avons fait une étude compos e d'un test de perception et d'une enquête, concernant le français enseigné en ligne à notre université. Le but de cette étude était de voir comment fonctionnent la perception, la compréhension et la communication orales lors des séminaires synchrones en ligne. Les résultats sont positifs. La discrimination des sons français en ligne fonctionne assez bien pour nos apprenants quel que soit leur âge et les étudiants eux-mêmes trouvent que la perception et la compréhension orale lors des séminaires synchrones en ligne fonctionnent bien. De plus, aucun répondant ne trouve que la coopération entre les âges ne pose problème.

**Mots-clés** : apprentissage en ligne, français langue étrangère, acquisition de L2, étudiants âgés, perception

### French Online Learning: a Gerontological Perspective

#### Abstract

To adapt to older students, we conducted a study consisting of a perception test and a survey related to French taught online at our university. The purpose of this study was to see how oral perception, comprehension and communication work in online synchronous seminars. The results were positive. The comprehension of French sounds online works quite well for our learners regardless of their age, and the students themselves find that perception and oral comprehension during synchronous online seminars works well. In addition, no respondent found that cooperation across ages was a problem.

**Keywords:** online learning, French as a foreign language, second language acquisition, older students, perception

## Introduction

On peut souvent lire dans la presse quotidienne la mention du vieillissement de la population et ce que cela peut avoir comme conséquences, notamment économiques, comme le financement des retraites, ou les conditions de vie dans les maisons de retraite. Il y a aussi parallèlement une prise de conscience de la vitalité des séniors : alors qu'il y a encore quelques années une personne qui prenait sa retraite était une personne âgée, on voit aujourd'hui qu'une personne d'une soixantaine d'années a encore, en général, de nombreuses années devant elle pour participer à différentes activités, investir ou faire des études. De même, le concept de « formation tout au long de la vie » est mentionné comme un des principes de l'Union européenne, de l'OCDE ou des gouvernements comme celui de la Suède. Toutefois, ce que comprend ce concept varie, puisque dans certains cas ce genre de formation « tout au long de la vie » s'arrête lorsque l'apprenant quitte ou est sur le point de quitter le marché du travail. La mise en place de ce que l'on appelle en suédois des universités pour les seniors, dans les principales villes de Suède, ou « universités du temps libre » en français, montre qu'il existe un intérêt certain pour les études après 60 ans. Or, comme le disait Kern en 2006, « l'intégration de la thématique 'personnes âgées' dans les Sciences de l'éducation est assez récente » (2006 : 118).

### 1. But de l'étude et disposition

Notre département enseigne le français en ligne depuis plus de dix ans, au sein d'une université offrant la possibilité de suivre des cours de langue en ligne aussi en allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, japonais, portugais et russe. Comme nous le montrerons ci-dessous, le nombre d'étudiants âgés nous concerne et c'est pour cela que nous avons décidé de faire un test de perception et une enquête pour étudier comment ces étudiants, concernant spécifiquement le français, trouvent que la compréhension et la communication orales fonctionnent lors des séminaires synchrones en ligne et aussi comment ils y perçoivent les sons. Le but ultime de notre étude est d'améliorer l'enseignement en ligne, particulièrement concernant la compréhension orale, pour les étudiants âgés. Dans cet article nous allons tout d'abord présenter le cadre théorique et les méthodes utilisées, avant de présenter les résultats et leur analyse.

### 2. Questions terminologiques et cadre théorique

Kern s'est intéressé à plusieurs reprises à la délicate question de la terminologie, que nous avons aussi rencontrée lorsque nous avons voulu choisir le terme le plus accepté pour désigner la perspective de recherche que nous voulions employer :

« ‘gérontologie éducative’ [...] g eriagogie, g erontagogie ou géragogie » (Kern, 2006 :118) ? La question est « toujours en suspens » (Kern, 2007 : 3 et 2018 : 346). Nous avons d ecid e de placer notre étude dans une perspective dite gérontologique pour étudier la formation d’un public plus  g e.

Il n’existe pas énormément d’études sur l’apprentissage d’une langue étrangère par un public  g e / plus  g e, surtout pas dans un contexte de l’enseignement en ligne. En suivant la méthode de Wagner (1992), on trouve des publications de résultats sur l’apprentissage de mots (voir van der Hoeven & de Bot, 2012), sur le fonctionnement de la mémoire (Mackey & Sachs, 2012), et sur l’attrition en langue seconde (Pietil a, 2013). Pietil a, qui étudie les pauses non volontaires, indique qu’avec l’âge certains de nos sens s’affaiblissent, on entend moins bien, on voit moins bien, la mémoire fonctionne moins bien, le temps de réaction change et la vitesse d’assimilation de nouvelles informations est moindre, et qu’à cause de tout ceci on pourrait s’attendre à ce que le langage parl e chez les personnes âgées soit bien moins d evelopp e que ce qu’il ne l’est (Pietil a, 2013 : 245). L’article de Pace et Topini (2004) bien que montrant aussi les problèmes physiques ou mentaux (2004 : 95-97) rencontr es par les plus de 60 ans, propose des solutions concrètes dans l’enseignement des langues aux personnes âgées et met en valeur le rôle de l’enseignant.

En ce qui concerne l’acquisition des sons, une perception spécifique à la langue maternelle se développe en grande partie au cours de la première année de vie (Cutler, 2000). Toutefois, le système de perception est très flexible pendant toute l’enfance. Les apprenants adultes d’une langue seconde ont, par contre, souvent des difficultés à produire et à percevoir des contrastes phonologiques qui n’existent pas dans leur langue maternelle. L’écoute d’une langue seconde se fait par conséquent avec un accent perceptuel (ibid.). Il existe depuis longtemps une hypothèse d’une p eriod e critique qui se terminerait au début de la puberté et après laquelle les apprenants ne pourraient plus acquérir une compétence native en L2. Cependant, Flege (1995 : 234) signale que, si une p eriod e critique existe, elle n’aboutit pas à un arrêt abrupt de la capacité de prononciation d’une L2 lors de la puberté. Selon lui, l’effet de l’âge est graduel et les systèmes phonétiques utilis es dans la production et la perception des voyelles et des consonnes restent adaptatives tout au long de la vie (ibid. : 233). De même, Singleton (2003 : 4) fait remarquer que « Selon les interprétations récentes d’études empiriques proposées par bon nombre de chercheurs /.../, les effets attribu es à l’âge dans l’apprentissage des L2 ne se manifestent aucunement par un changement net au moment de la puberté, mais se poursuivent tout au long de la vie jusqu’à la sénescence ». Singleton ajoute que « la réduction de la capacité à apprendre une L2, qui semble être en corrélation avec l’âge, varie énormément selon les individus » (2003 : 4-5).

Une enquête effectuée par Furtak (2010) a montré que la perception de certains contrastes vocaliques d'une langue étrangère semble se détériorer avec l'âge. Il s'agissait dans son étude de Polonais apprenants d'anglais qui étaient divisés en deux groupes d'âge : 11-40 ans et 51-70 ans. Les apprenants plus âgés avaient beaucoup plus de difficultés que les apprenants moins âgés à différencier des voyelles antérieures dans la région /i/. Par contre, pour les voyelles postérieures, dans la région /u/, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes d'âge. Selon lui (2010 : 232-233), cela ne veut pas dire qu'une personne âgée ne soit pas capable d'acquérir le contraste entre par exemple le /i:/ anglais et le /i/ polonais, mais seulement qu'elle a besoin de plus d'entraînement qu'une personne jeune. Comme le signale Furtak (2010 : 233), les conclusions de son étude se rapportent à une situation où la langue maternelle d'un apprenant âgé contient moins de voyelles entre la région antérieure fermée et la région antérieure mi-fermée (par ex. le polonais) que la langue qu'il est en train d'apprendre (par ex. l'anglais). Ceci n'est pas le cas pour les suédophones apprenant le français, ce qui fait que ces conclusions ne nous concernent pas directement, la majorité de nos apprenants étant suédophones.

Dans une étude de Seright (1985), deux groupes d'apprenants, 17-24 ans et 25-41 ans, ont été comparés en ce qui concerne le développement à court terme de la compréhension auditive. C'était des apprenants débutants d'anglais dont la langue maternelle était le français québécois. Les résultats suggèrent que le taux de réussite diminue avec l'âge. Selon cette étude, il y a donc un effet de l'âge très tôt, déjà pour les apprenants de 25 à 41 ans.

Stöök (1967) a effectué un test de discrimination des phonèmes français avec 502 lycéens suédois qui faisaient leur troisième année de français. Il s'agit par conséquent d'apprenants jeunes. Les oppositions les plus confondues par ces apprenants étaient /a-a/ dans *aller* - *hâler* avec 98% de confusion, /t-d/ dans *tes joues* - *des joues* avec aussi 98% de confusion, /ɔ-œ/ dans *volent-ils* - *veulent-ils* avec 87% de confusion et /p-b/ dans *poisson* - *boisson* avec 85% de confusion (voir Stridfeldt, 2005 : 63-67 pour plus d'informations sur l'étude de Stöök). Nous reviendrons à l'étude de Stöök (1967) dans l'analyse de nos résultats.

### 3. Public étudié et méthodes utilisées

Tout d'abord, nous voudrions présenter le pourcentage d'étudiants âgés qui étudiaient le français à notre département en 2018 selon les catégories administratives du système de notre université.

Semestre	45-54 ans	55-64 ans	65 ans et +
Printemps 2018	16,9%	7,9%	4,8%
Automne 2018	19,4%	8,8%	5,7%

**Tableau 1:** Pourcentages d'étudiants de plus de 45 ans selon le système Linnea en 2018

Il ressort du tableau 1 que les apprenants âgés constituent un taux non négligeable de nos apprenants. En 2018 (toute l'année), nous avons eu au total 62 étudiants de 45 à 54 ans, 27 étudiants de 55 à 64 ans et 17 étudiants de 65 ans ou plus.

Pour notre étude, nous avons utilisé deux méthodes. La première était focalisée sur la perception des sons français par des étudiants en ligne. Nous avons effectué un test de perception avec 61 étudiants, 12 hommes et 49 femmes, se situant approximativement entre le niveau A2 et B1 du CECR (*Cadre Européen Commun de Référence*). Ils étaient âgés de 20 à 72 ans avec un âge moyen de 39 ans et un âge médian de 36 ans. La plupart d'entre eux avaient le suédois comme langue maternelle, mais 11 avaient une autre langue maternelle. Quelques-uns avaient passé une année ou plus dans un pays francophone.

Le matériel sonore du test a été créé en nous appuyant sur l'étude de Stöök (1967). Nous avons choisi de tester principalement les oppositions ayant obtenu un pourcentage de confusion supérieur à 24% dans son étude, c'est-à-dire les oppositions ayant posé le plus de problèmes aux lycéens suédois. Cependant, nous n'avons pas testé l'opposition /a-a/ étant donné qu'elle n'est plus maintenue en français de référence. Les phonèmes vocaliques ont été testés en position accentuée et inaccentuée, et la plupart des phonèmes consonantiques ont été testés à l'initiale, à l'intérieur et à la finale de mots ou de groupe de mots.

Une série de 43 items comportant trois mots ou groupes de mots a été utilisée comme stimuli. Chaque item comportait une paire minimale et testait ainsi une opposition vocalique ou consonantique. L'ordre des trois mots ou groupes de mots variait : soit les deux premiers étaient identiques (ex. *boisson, boisson, poisson*), soit le premier et le troisième étaient identiques (ex. *ils sont, il sent, ils sont*), soit les derniers étaient identiques (ex. *rasé, racé, racé*). Ces items ont été lus et enregistrés par une locutrice francophone native. Suivant l'exemple de Stöök (1967), nous avons ajouté trois suites en suédois contenant les items *skjuta - tjuta*, *fila - sila* et *säl - skäl* pour tester la perception de consonnes constituées par les fréquences les plus hautes. Comme l'a fait remarquer Stöök (1967 : 6), la perception de ces fréquences hautes est en général la première à être affectée par des troubles d'audition. Ces trois items ont été lus par une locutrice suédophone native.

La tâche des apprenants consistait à écouter la série d'items et d'indiquer pour chaque item lequel des trois mots était prononcé différemment. Ils devaient marquer d'une croix le mot qui était prononcé de façon différente sur une feuille-réponse qu'ils avaient sauvegardé dans leurs ordinateurs avant la séance. Les apprenants ont passé le test en ligne sur le logiciel de conférence en ligne Adobe Connect au début d'un de leurs séminaires synchrones ordinaires. La passation du test a duré environ dix minutes.

La seconde méthode était une enquête envoyée aux étudiants ayant participé au test de perception. Parmi tous les participants, nous avons obtenu 29 réponses, de 9 hommes et 20 femmes, qui avaient entre 23 et 72 ans avec un âge moyen de 42 ans et un âge médian de 38 ans. Il y avait 13 personnes qui avaient 45 ans et plus, et seulement sept qui étaient dans les catégories administratives « 55-64 ans » et « 65 ans et plus » mentionnées auparavant dans l'article. Pour avoir un peu plus de réponses que sept, nous allons donc considérer ci-après les réponses des 13 personnes qui avaient 45 ans et plus. Il s'agit de trois hommes et dix femmes.

Pour créer ce questionnaire, nous nous sommes fortement inspirées du portfolio des langues utilisé par l'Union européenne, notamment la partie dite biographique. La première chose que nous voulions savoir était les études en langues des étudiants et leur contact avec le français et d'autres langues. Nous avons aussi posé des questions sur leur niveau de motivation pour apprendre le français. Comme le but principal de notre enquête était de pouvoir comparer les réponses des étudiants avec les résultats sur la perception des sons, nous avons posé différentes questions traitant de ce domaine spécifique. Nous avons demandé comment les étudiants entendaient et comprenaient ce qui était dit par l'enseignant et les autres étudiants lors des séminaires en ligne sur Adobe Connect et nous voulions également savoir comment ils trouvaient que le test de perception avait fonctionné. Nous avons aussi demandé ce qu'ils pensaient de la collaboration entre différentes classes d'âges lors des séminaires.

## **4. Résultats et analyse**

### **4.1 Test de perception des sons en ligne**

Le nombre d'erreurs faites par les apprenants varie de 0 à 10 erreurs et s'établit en moyenne à 2,74 erreurs (avec un écart-type de 2,31).

Le tableau 2 présente le nombre d'apprenants appartenant à différentes catégories d'âge ainsi que leur nombre d'erreurs en moyenne.

Âge	Nombre d'apprenants	Nombre d'erreurs en moyenne
70-74	3	5,3
65-69	0	
60-64	2	6
55-59	4	5,3
50-54	6	2,5
45-49	7	3,4
40-44	2	3,5
35-39	8	2,1
30-34	10	1,9
25-29	9	2,3
20-24	10	1,5
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>2,7</b>

**Tableau 2:** Nombre d'apprenants et nombre d'erreurs en moyenne en fonction de l'âge

Il ressort du tableau que les apprenants ayant 55 ans ou plus ont fait un peu plus d'erreurs de perception en moyenne que les apprenants moins âgés. Ce sont les apprenants les plus jeunes, 20-24 ans, qui ont réussi le mieux au test, suivis par la catégorie 30-34 ans, puis par la catégorie 35-39 ans.

La figure 1 illustre le nombre d'erreurs de perception en fonction de l'âge pour tous les 61 apprenants.

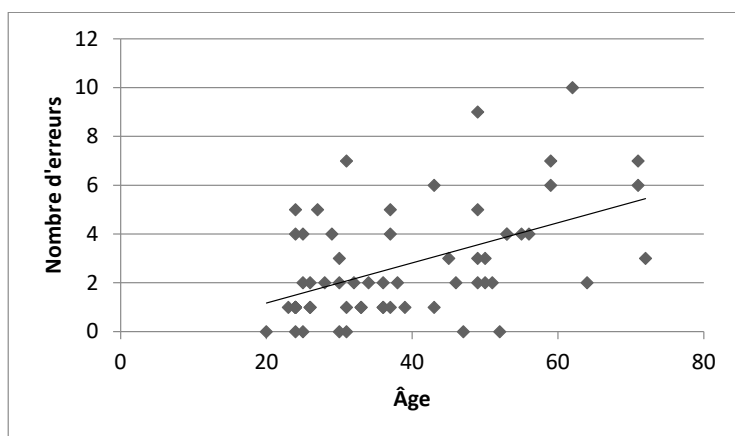


Figure 1 Répartition des apprenants selon leur âge et leur nombre d'erreurs de perception

Une analyse de régression linéaire univariée a été réalisée sur la base des variables âge et *nombre d'erreurs de perception*. L'analyse montre que ces deux variables sont significativement associées,  $F(1,59)=19,3$ ,  $p<0.001$ ,  $R^2=0,247$ , ce qui signifie que 24,7% de la variance en nombre d'erreurs serait expliquée par l'âge de l'apprenant.

Il convient maintenant de regarder quelles sont les oppositions mal perçues. Au total, les apprenants ont commis 167 erreurs de perception. Etant donné qu'il y avait 61 apprenants et que ceux-ci ont entendu et répondu à 46 items, il y avait au total 2806 items. Les 167 erreurs de perception correspondent donc à un taux de confusion de 5,95%.

La figure 2 présente le pourcentage d'erreurs pour les stimuli ayant été mal perçus par au moins deux apprenants.

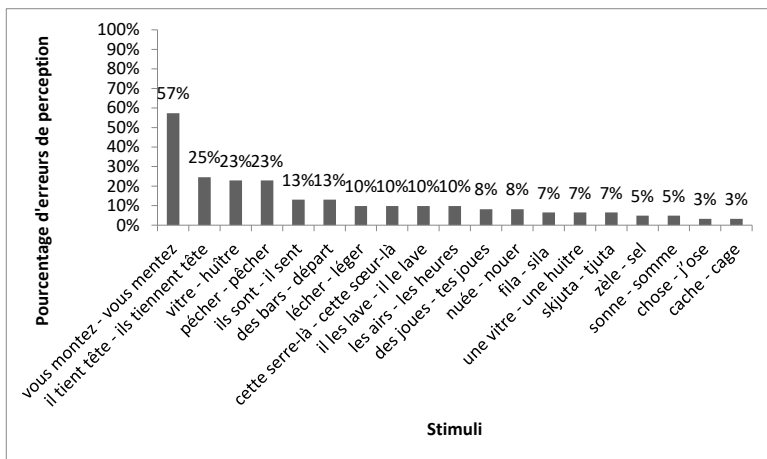


Figure 2 Pourcentage d'erreurs de perception pour les stimuli qui ont été mal perçus par deux apprenants ou plus

Ces résultats montrent que c'est l'item *vous montez - vous mentez* qui a posé le plus de problèmes avec 57% de confusion, ce qui veut dire que 35 des 61 apprenants ont donné une mauvaise réponse pour cet item. Il s'agit de l'opposition entre les voyelles nasales /*ɥ̃-ã*/ en position inaccentuée. La même opposition a été mieux perçue en position accentuée dans *ils sont - il sent* avec 13% de confusion, ce qui correspond à huit apprenants.

Pour l'item *il tient tête - ils tiennent tête*, nous constatons 25% de confusion, soit 15 apprenants. Il s'agit de l'opposition entre la voyelle nasale /*ɛ̃*/ et la voyelle orale /*ɛ*/ + /*n*/ en position inaccentuée. Cette opposition a été correctement perçue par tous les apprenants en position accentuée dans l'item *lapin - la peine*.



Les items *vitre - huître* (opposition /v-à/ en position initiale) et *p cher - p cher* (opposition /e-à/ en position inaccentuée) ont été mal perçus par 14 apprenants, soit 23%. Comme nous le voyons dans la figure, l'opposition /v-à/ a posé problème à seulement 7% des apprenants (quatre personnes) dans l'item *une vitre - une huître*, c'est-à-dire en position intérieure. L'opposition /e-à/ en position accentu e dans *je parlai - je parlais* a été mal perçue par une personne seulement et ne paraît pas dans la figure.

L'item *des bars - départ* a posé problème à 13% des apprenants, qui ont tous le suédois comme langue maternelle. Il s'agit de l'opposition /b-p/ en position intérieure. En position initiale, *boisson - poisson*, cette opposition n'a posé problème qu'à un apprenant.

Quatre items ont causé des erreurs chez 10% des apprenants, soit six personnes : *l cher - léger* (/ʃ-ʒ/ en position intérieure) *cette serre-là - cette s eur-là* (/à-à/ en position inaccentuée) *les airs - les heures* (/à-à/ en position accentu e) et *il les lave - il le lave* (/e-à/ en position inaccentuée). Il ressort de la figure que l'opposition /ʃ-ʒ/ a été un peu mieux perçue en position initiale et finale de mot dans *chose - j'ose* et *cache - cage*. L'opposition /e-à/ en position accentu e dans *Prends-les ! - Prends-le !* a été bien perçue par tous les apprenants.

Deux items ont posé problème à 8% des apprenants, soit cinq apprenants. Ce sont *des joues - tes joues* (/d-t/ en position initiale) et *nu e - nouer* (/à-w/ en position intérieure). L'opposition /d-t/ a été mal perçue par un apprenant seulement en position intérieure dans *pas doux - pas tout* et en position finale dans *vide - vite*.

Les items suédois *fila - sila* et *skjuta- tjuta* ont chacun causé des erreurs à 7%, soit quatre apprenants. Nous avons ajouté ces items pour vérifier que les apprenants pouvaient discriminer des sons suédois constitués par des fréquences hautes. Ceux qui ont mal perçu *fila - sila* ont tous le suédois comme langue maternelle et sont âgés de 59 à 72 ans. Parmi les quatre qui ont eu des problèmes avec *skjuta- tjuta*, trois n'ont pas le suédois comme langue maternelle, ce qui peut expliquer leur difficulté. Le quatrième apprenant est su dophone natif,  g  de 62 ans, et fait partie de ceux qui ont confondu *fila - sila*. Cette personne a fait huit autres erreurs dont deux contiennent aussi des consonnes de fréquences hautes (*chose - j'ose* et *ras  - racé*). Parmi les autres apprenants ayant confondu *fila - sila*, une personne seulement a fait une erreur sur les consonnes de hautes fréquences en français (*sel - zèle*).

Parmi les 46 items, 17 ont été correctement perçus par tous les apprenant sauf un: *sèche - cesse*, *pas doux - pas tout*, *des étages - des otages*, *il se mit - il s'est mis*, *ronger - Roger*, *natte - mat*, *te plaint-il - te plaît-il*, *ras  - racé*, *sinon - Simon*,

*plaît-il - pleut-il, Inde - aide, vide - vite, boisson - poisson, toucher - tousser, j'ai dit - jeudi, chausse - sauce et je parlai- je parlais. Dix items ont été correctement perçus par tous les apprenants : le nez - le nœud, céder - ces dos, volent-ils - veulent-ils, Prends-les! - Prends-le!, pont - pot, lapin - la peine, seize - cesse, alors - à l'heure, fait - feu et säl - skäl.*

En général, le pourcentage de confusion est beaucoup plus bas chez nos apprenants que chez ceux de Stöök (1967), bien que les nôtres soient plus âgés (ex. 85% de confusion pour *boisson - poisson* chez les apprenants de Stöök vs 2% chez les nôtres). Il convient cependant de signaler que les deux tests ne sont pas directement comparables, la locutrice n'étant pas la même et le nombre d'items étant plus restreint dans notre étude, mais surtout parce que Stöök avait ajouté deux possibilités de réponse, à savoir quelques items constitués par des mots tous identiques et d'autres par des mots tous différents. Pour chaque item, il y avait ainsi cinq possibilités de réponse dans son étude mais seulement trois dans la nôtre (les deux premiers mots identiques, le premier et le troisième mot identiques ou les derniers mots identiques). Néanmoins, il est probable que les apprenants de nos jours sont plus habitués au français oral que l'étaient les apprenants en 1967.

#### 4.2. Enquête sur l'apprentissage du français en ligne

L'enquête et les réponses sont en suédois, donc les questions présentées dans cet article, de même que les citations de réponses, sont traduites en français par nous-mêmes. La première question que nous avons posée concernait le contact des apprenants avec d'autres langues. Tous les répondants sauf un connaissent une ou plusieurs autres langues que leur langue maternelle dont la majorité (12) l'anglais. 11 personnes sont en contact avec d'autres langues que le suédois, tous les jours, et il s'agit toujours au moins de l'anglais, parfois d'autres langues dont seulement deux fois le français, car deux personnes indiquent qu'elles habitent en France provisoirement.

Nous avons aussi posé des questions sur leurs études en langues : neuf personnes n'avaient jamais étudié de langue en ligne avant de suivre le cours de français à notre université. Pour quatre répondants, il s'agit de leurs premières études de français (nés en 1947, 1965, 1967 et 1972). Pour les autres, leurs premières études de français remontent parfois aux années 1960 (répondants nés en 1946 et 1947), 1970 (répondant né en 1954) ou 1980 (répondant né en 1959), et plus tard. Neuf sur 12 n'ont pas souvent ou jamais de contact avec le français (en dehors du cours), que ce soit avec d'autres étudiants, de la famille, des amis ou pour le travail. Sur les trois qui ont des contacts réguliers, deux habitent en France et une est confrontée

au français à son travail. Huit disent avoir « souvent » un contact avec le français, en dehors du cours, lorsqu'ils lisent,  cotent la radio, regardent la télé, etc. donc pas seulement ceux qui vivent en France.

Une des questions les plus importantes pour la présente étude est celle qui a trait à la façon dont les étudiants entendent lors des séminaires en ligne sur Adobe Connect : huit ont répondu qu'ils entendaient très bien ce que disait l'enseignant, quatre bien et un pas très bien (personne  g e de 71 ans). Les chiffres sont un peu plus bas concernant ce que disaient les autres étudiants puisque sept ont répondu qu'ils entendaient très bien, cinq bien et la même personne  g e de 71 ans a répondu qu'elle n'entendait pas très bien. Les commentaires à cette question indiquent que c'est la qualité du son qui varie, par exemple si les autres ont un mauvais micro ou s'ils sont sur un autre continent. Nous avons aussi demandé comment ils trouvaient que cela se passe spécifiquement concernant la compréhension orale lors des séminaires. La plupart trouve que la compréhension orale fonctionne bien. Une femme ( g e de 71 ans) connaît vraisemblablement sa meilleure façon d'apprendre (auditive, visuelle ou kinesthésique) puisqu'elle indique que « je ne suis pas une bonne auditrice, je dois voir pour apprendre ». Deux comparent leur compréhension orale à leur expression orale : une femme de 64 ans dit « j'écoute bien mais je parle moins bien » et une femme de 53 ans dit : « j'entends mieux que je parle ». Moins les étudiants sont âgés, plus ils sont positifs : deux femmes de 50 ans disent « je trouve que je comprends plutôt bien » et « tout à fait ok », un homme de 49 ans dit « j'entends bien ».

Les étudiants doivent aussi écouter du matériel préenregistré ou du matériel de cours sur d'autres supports comme la plateforme Blackboard. Les chiffres sont les mêmes que pour la question précédente, puisque sept entendent très bien, cinq bien et un pas très bien (une autre personne  g e de 71 ans), sans commentaires qui aident à comprendre pourquoi la compréhension orale est relativement moins bonne qu'au séminaire. Nous avons aussi demandé aux étudiants quelles stratégies ils utilisent lorsqu'ils ne comprennent pas un mot ou un son à l'oral. Comme le montre le tableau 3, les stratégies les plus utilis es sont de r couter (6), si c'est possible de demander soit à la personne de parler moins vite, soit de l'aide à quelqu'un (6) mais aussi de chercher dans le dictionnaire (3) ou dans Google Translate (1). Les personnes de 55 ans et + (lignes 1 à 7 dans le tableau) indiquent qu'elles savent non seulement rejouer mais aussi faire jouer un enregistrement plus lentement, utiliser un programme de prononciation en ligne, avoir un dictionnaire et des listes de mots dans un téléphone portable, donc utiliser de l'aide technique relativement avanc e.

Âge	Homme ou femme	Stratégies utilisées
72	H	Lors d'une conversation je demande à la personne de parler plus lentement. Les documents sur l'ordinateur peuvent être écoutés plus lentement et plusieurs fois.
71	F	Je demande à la personne de répéter. J'écoute le document plusieurs fois et si possible moins vite.
71	F	Je demande de répéter et de parler moins vite. Avec un document en français je réécoute ou je passe.
64	F	Je regarde dans un dictionnaire, j'en ai un sur mon portable et je crée parfois des listes.
59	F	J'essaie d'écrire en français et de faire prononcer le texte par un programme en ligne
56	F	Je cherche dans le dictionnaire, un mot à la fois. J'écoute l'enregistrement une fois d'abord pour avoir un contexte. Si j'ai la possibilité je demande à quelqu'un.
55	F	Je réécoute et je demande à quelqu'un.
53	F	Je devine et j'essaie de trouver ce qui est dit ou j'essaie de le réécouter lentement ou de le rejouer encore et encore.
50	F	Je demande ou je le rejoue.
50	F	Je cherche beaucoup de mots dans le dictionnaire. Parfois je fonce, j'écoute pour comprendre un tout sans entrer dans les détails.
49	H	J'essaie de trouver des mots anglais qui ressemblent mais mal prononcés.
46	F	Translate (Google)
45	H	Je continue quand même

**Tableau 3 :** Stratégies utilisées en cas de mauvaise compréhension orale

Lorsque nous avons demandé comment les étudiants trouvaient que la collaboration entre différentes classes d'âges fonctionnait lors des séminaires en ligne, tous les 29 apprenants ont répondu « très bien » ou « bien ». Seules cinq personnes ont commenté leurs réponses et le peu de commentaires pourrait indiquer que cette question n'est pas très importante pour eux. Le seul répondant qui commente la collaboration entre différents âges comme quelque chose de très positif est la personne la plus âgée d'entre eux (une femme âgée de 64 ans) qui dit « très sympa ! ». Un homme de 39 ans dit « Je n'y ai même pas pensé » et un autre, de 26 ans, dit que « certains ont des problèmes techniques ».

Reprenant notre groupe des 13 apprenants de 45 ans et plus, concernant l'exercice de perception des sons, six ont trouv e que l'exercice a très bien marché et sept qu'il a bien marché, aucun ne répond donc que l'exercice a mal marché. Seuls cinq ont laiss e des commentaires : une femme de 55 ans indique avec un point d'exclamation qu'elle ne s'était pas pr par e au test, une femme de 59 ans dit qu'elle a été  tonn e par la première question et g n e par le fait que chaque paire à écouter était pr c d e par le numéro de la question en français et non en suédois. Une femme (71 ans) dit qu'il était difficile d'entendre sept à huit paires parmi les items à écouter. Une femme de 46 ans dit qu'elle suivait le séminaire en ligne depuis le train et que c'était donc « un peu difficile ». Les étudiants avaient été prévenus à l'avance que le test aurait lieu et de comment il se passerait, mais certains n'avaient apparemment pas lu cette information.

## Conclusion

Pour les résultats du test de discrimination de phonèmes, nous avons constat e que les apprenants ayant 55 ans ou plus ont fait un peu plus d'erreurs en moyenne que les apprenants moins âgés. Une analyse de régression menée sur tous les 61 apprenants a montré une corrélation significative entre l'âge et le nombre d'erreurs. Nous pouvons donc constater que les erreurs de perception augmentent avec l'âge de l'apprenant dans ce test. Cependant, en ce qui concerne les différentes oppositions consonantiques et vocaliques, nous n'avons pas trouv e de différences nettes entre les apprenants jeunes et âgés, à part le fait que les quatre apprenants ayant mal perçu l'opposition suédoise *fila* - *sila*  taient âgés de 59 à 72 ans. En somme, nous pouvons constater que la discrimination des sons français en ligne fonctionne assez bien pour nos apprenants de tous âges, mais qu'elle fonctionne le mieux chez les plus jeunes.

Concernant l'enquête menée parmi les étudiants ayant participé au test, nous avons vu dans le groupe des étudiants âgés de 45 ans et plus, que la majorité des répondants trouvent qu'ils entendent bien / très bien l'enseignant lors des séminaires en ligne, et que la majorité, même si les résultats sont un peu moins élevés, entendent aussi bien / très bien ce que disent les autres étudiants lors de ces séminaires. Au total, la grande majorité trouve que la perception et la compréhension orale lors des séminaires en ligne fonctionnent bien. Les chiffres sont aussi positifs pour la perception et la compréhension orale de matériaux oraux à écouter notamment sur la plateforme de cours. Nous avons aussi montré que les étudiants ont des stratégies dont ils sont conscients pour réagir lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose oralement. Les personnes de 55 ans et plus savaient utiliser des procédés techniques relativement avancés. Les étudiants ont tous indiqu e que la collaboration entre différentes classes d'âges fonctionnait bien / très bien.

Notre étude a donc donné des résultats très positifs, même plus positifs que nous ne le pensions au départ. Ayant un nombre important d'étudiants âgés de plus de 55 ans (un peu plus de 8% en 2018) et de plus de 65 ans (un peu plus de 5% en 2018), nous étions comme enseignantes de français en ligne à l'université, concernées par leur perception et compréhension orale. Or il s'avère que, non seulement la discrimination des sons français en ligne n'a posé que peu de problèmes à nos apprenants, mais aussi qu'ils trouvent que les points nous intéressant (perception et compréhension orale) fonctionnent bien pendant les séminaires en ligne. De plus, ils ont développé des stratégies, parfois avec des moyens techniques, pour parer à des difficultés de perception ou de compréhension orale. Aucun ne trouve que les groupes de différents âges ne sont la cause de difficultés de coopération. Il serait dorénavant intéressant de mener une étude plus large, en tenant compte de nos résultats actuels, et éventuellement en élargissant l'enquête à d'autres langues.

## Bibliographie

- Cutler, A. 2000. « Listening to a second language through the ears of a first ». *Interpreting*, n° 5, p. 1-23.
- Flege, J. E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings and problems. In: *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Baltimore : York Press.
- Furtak, L. 2010. The differences in the perception of Praat-based vocalic contrasts in different age groups. In: *Exploring Space: Spatial Notions in Cultural, Literary and Language Studies*, Volume 2: Space in Language Studies. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars.
- Kern, D. 2006. « La formation en gérontologie du point de vue des Sciences de l'Éducation ». *Gérontologie et société*, n° 118, p. 117-130.
- Kern, D. 2007. Apprendre dans la vieillesse : Les besoins de formation des personnes âgées de 70 à 90 ans. In: *Congrès International AREF 2007 : Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg. [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Dominique\\_KERN\\_446.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Dominique_KERN_446.pdf) [consulté le 10 avril 2019].
- Kern, D. 2018. « Research on epistemological models of older adult education: the need of a contradictory discussion ». *Educational Gerontology*, volume 44, n° 5-6, p. 338-353.
- Mackey, A., Sachs, R. 2012. « Older Learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development ». *Language Learning*, volume 62, n° 3, p. 704-740.
- Pace, C., Topini, A. 2004. « Age Related Changes in People over 60: Implications for Second Language Learning and Teaching ». *ELIA*, n° 5, p. 89-104.
- Pietilä, P. 2013. Silent pauses and lexical retrieval: Hesitation phenomena in the speech of elderly L2 speakers. In: *Reverberations of Silence: Silenced Texts, Sub-Texts and Authors in Literature, Language and Translation*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars.
- Seright, L. 1985. « Age and aural comprehension achievement in francophone adults learning English ». *TESOL Quarterly*, volume 19, n° 3, p. 455-473.
- Singleton, D. 2003. « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 25 août 2008, URL : <http://journals.openedition.org/aile/2163> [consulté le 26 mai 2019].
- Stridfeldt, M. 2005. *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Thèse de doctorat, Université d'Umeå.

St ok, S. 1967. *Voyelles et consonnes du suédois et du français. Difficultés de compréhension auditive et de prononciation rencontr es par les Suédois qui apprennent le français*. Mémoire de Phil. lic., Université de Stockholm.

van der Hoeven, N., de Bot, K. 2012. « Relearning in the Elderly: Age-Related Effects on the Size of Savings ». *Language Learning*, volume 62, né 1, p. 42-67.

Wagner, E. 1992. « The Older Second Language Learner: A Bibliographic Essay ». *Issues in Applied Linguistics*, volume 3, né 1, p. 121-129.







ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois – une étude de méthodes mixtes

**Klara Arvidsson**

Université de Stockholm, Suède

klara.arvidsson@su.se

**Fanny Forsberg Lundell**

Université de Stockholm, Suède

fanny.forsberg.lundell@su.se

### Résumé

L'étude explore la motivation pour apprendre le français à l'université dans un contexte suédois, où la position de langues autres que l'anglais (*Languages Other than English*) s'est affaibli. L'étude se base sur des méthodes mixtes et comprend 28 étudiants universitaires de français. Les données quantitatives, relevant du questionnaire *Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales* (Noels et al., 2000), montrent que la motivation des étudiants est notamment intrinsèque. Les données qualitatives suggèrent que le choix d'étudier le français se motive principalement par des raisons professionnelles et par le désir de développer les compétences linguistiques en français (surtout à l'oral). Enfin, elles suggèrent que la grande majorité des étudiants se voit poursuivre l'apprentissage du français, que ce soit dans le cadre universitaire, d'un séjour linguistique ou autrement.

**Mots-clés** : motivation, apprentissage d'une langue seconde, études universitaires, contexte suédois

### Swedish university students' motivation to learn French - a mixed methods study

### Abstract

The study explores motivation to learn French at university level in a Swedish context where the position of languages other than English is relatively weak. The study applies a mixed method and includes 28 university students of French. The quantitative data based on the *Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales* (Noels et al., 2000), show that the students are primarily intrinsically motivated. The qualitative data suggest that the choice to study French is predominantly linked to professional goals and to the desire to develop a higher level of competence in French (mainly speaking abilities). Finally, the qualitative data suggest that large majority see themselves continue to learn French after the current semester, whether this may be through a stay abroad, continued university studies or otherwise.

**Keywords**: motivation, second language learning, university studies, Swedish context

## Introduction

En 2002, le Conseil de l'Europe formule le but d'un Europe plurilingue où chaque citoyen devrait connaître deux langues en plus de sa première langue (Éducation et formation, Commission Européenne). En plus de constituer le fondement de la diversité et l'intercompréhension culturelle, les compétences linguistiques sont considérées un atout pour les organisations, les entreprises et l'individu même. La mobilité internationale et l'économie globale entraînent un besoin de compétences multilingues (Langues de l'UE, Union Européenne). Cependant, dans le présent contexte suédois comme à l'échelle mondiale, la langue anglaise occupe une position particulière et la recherche montre que la maîtrise de l'anglais tend à influencer le désir d'apprendre une autre langue de manière négative (Busse, 2017 ; Henry, 2012 ; Oakes, 2013). L'on constate que la connaissance de langues autres que l'anglais (*Languages Other than English*) diminue, tout comme la position de langues modernes s'affaiblit à l'école et à l'université et certains suggèrent qu'une déficience de compétences de langue constituerait, à long terme, une menace à l'économie nationale (Lärarnas riksförbund ; Vidén, 2013). Cet arrière-plan suscite la question générale de savoir où en sont les Suédois en termes de motivation pour apprendre des langues étrangères. Cette étude constitue une tentative à contribuer à la compréhension pour la situation actuelle en s'intéressant aux étudiants universitaires de français, un groupe qui malgré la position relativement faible des langues modernes en Suède choisissent de leur propre gré de consacrer une partie de leurs études à l'étude d'une langue étrangère autre que l'anglais. L'étude vise à mieux comprendre leur motivation pour étudier le français ainsi que leurs intentions. Nous chercherons à caractériser la motivation pour apprendre le français chez ce groupe d'étudiants, en nous penchant sur les travaux de Noels, Pelletier, Clément et Vallerand (2000) qui appliquent la théorie d'auto-détermination à l'apprentissage d'une L2. De plus, en utilisant une approche exploratrice, nous chercherons à dégager les objectifs et les intentions futures de leur apprentissage du français.

L'article s'organise comme suit. Tout d'abord, nous fournirons quelques repères théoriques pour l'étude de la motivation pour apprendre une langue. Puis, nous présenterons l'étude et les résultats. Enfin, nous ferons quelques remarques conclusives.

### 1. Repères théoriques

La motivation pour apprendre une L2 connaît de nombreuses conceptualisations depuis les travaux phares de Gardner (1985), qui a proposé de distinguer entre la motivation *instrumentale* (apprendre une langue pour obtenir une récompense

extérieure à l'activité d'apprendre la langue) et la motivation *intégrative* (apprendre pour s'intégrer dans la communauté de la LC). Le concept d'intégration ne s'applique toutefois pas nécessairement aux contextes formels d'apprentissage, ce qui, entre autres, a entraîné de nouvelles conceptualisations de la motivation pour apprendre une L2. Cette étude se penchera sur la théorie d'auto-détermination qui postule que différents types de motivations sont à la base des comportements humains dont le but serait de satisfaire trois besoins fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Deci, Ryan, 1985). Ces types de motivation se placeraient selon un continuum allant d'une motivation *intrinsèque* à une motivation *extrinsèque*. La motivation intrinsèque (MI) mène l'individu à entreprendre une activité grâce au sentiment de satisfaction qu'elle procure. Dans le présent contexte, il pourrait s'agir d'un étudiant qui étudie la langue française pour le plaisir que procure le fait de parler la langue cible (LC). La MI regroupe trois sous-catégories : la *MI-connaissance* (être motivé par les sentiments liés à l'exploration d'un nouveau domaine et au développement de connaissance), la *MI-accomplissement* (être motivé par l'idée d'atteindre un objectif ou de maîtriser un sujet ou une tâche), et enfin la *MI-stimulation* (être motivé par les sensations que la performance de la tâche provoque, comme par exemple l'excitation, la joie ou l'appréciation esthétique). La *motivation extrinsèque* (ME) se rapporte aux activités motivées par l'objectif d'atteindre un autre but que celui de maîtriser une deuxième langue, tel que par exemple avoir un CV plus intéressant ou obtenir un certain poste professionnel. La ME regroupe elle aussi trois sous-catégories. La *régulation externe* renvoie aux comportements motivés par des sources externes à la personne, par exemple de s'engager dans l'apprentissage d'une L2 à cause d'une récompense externe à l'activité d'apprendre, telle par exemple une augmentation de salaire. La *régulation introjectée* concerne les comportements initiés « dus à une pression que l'individu a incorporé dans son soi, de sorte qu'il se sente obligé à faire cette activité. » (Noels et al., 2000, p. 62). Ici, l'individu réagit face à une pression externe plutôt que d'agir sur la base d'un choix personnel, par exemple s'inscrire à un cours de langue parce que l'on se sent obligé de connaître une autre langue. La *régulation identifiée* est le type le plus autodéterminé de la motivation extrinsèque et renvoie à un comportement motivé par le désir d'atteindre un *autre* objectif valorisé par l'individu. Par exemple, cette motivation serait présente chez l'apprenant qui vise une carrière dans la diplomatie et qui fait un effort de développer sa communication dans la L2 pour augmenter la possibilité d'atteindre cet objectif professionnel. À ces types de motivation s'ajoute l'*amotivation* où l'apprenant de langue ne percevrait aucune raison, extrinsèque ou intrinsèque, de se consacrer à l'apprentissage de la langue cible.

## 2. Recherches antérieures

Les recherches sur la motivation pour apprendre une L2 autre que l'anglais reçoit de plus en plus l'attention à l'échelle internationale, notamment au fur et à mesure que l'anglais s'est établi comme une lingua franca (Ushioda et Dörnyei, 2017). Par exemple, dans un contexte britannique, Oakes (2013) observe que le choix d'étudier une langue étrangère à l'université relève notamment d'un désir d'atteindre un niveau de compétence plus élevé dans la LC, et ceci notamment à l'oral. La motivation pour apprendre une langue autre que l'anglais reste peu étudiée dans le contexte suédois, où le suédois est la langue officielle et où les citoyens commencent leur apprentissage d'anglais entre l'âge de 7 et 9 ans (Skolverket). L'étude d'une langue autre que l'anglais est préconisée au collège et au lycée mais reste facultative (Skolverket). Environ 75% des collégiens étudient une langue étrangère mais seulement 55% des lycéens (SCB). Dans ses travaux comprenant des collégiens suédois, Henry (2012) a observé que l'anglais tend à influencer négativement sur la motivation pour apprendre une L3. Chez les lycéens, Cardelús (2016) observe que la motivation pour apprendre une langue étrangère peut se caractériser en termes de motivation intrinsèque. Les études de langues ne sont pas non plus obligatoires à l'université où l'individu peut choisir de poursuivre un programme d'études ou construire son propre parcours en combinant des cours en différentes matières et à différents niveaux d'étude (niveau élémentaire ou niveau avancé). Cependant, certains parcours (tel que par exemple le parcours d'enseignant) exigent que l'étudiant prenne un certain nombre d'unités d'études de langue. Malgré la position relativement faible des langues modernes, un certain nombre de Suédois étudient une langue autre que l'anglais à l'université. Cet arrière-plan nous amène à vouloir mieux comprendre le choix d'entamer des études universitaires d'une langue autre que l'anglais dans le contexte suédois. L'étude se concentre sur le français en tant que langue cible et vise à étudier les questions de recherche suivantes :

1. Qu'est-ce qui caractérise la motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires de français ?
2. Pourquoi les participants étudient-ils le français à l'université ?
3. Dans quelle mesure et de quelle(s) manière(s) les étudiants envisagent-ils de continuer avec le français après le semestre actuel ?

### 3. Méthode

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche d'une méthodologie mixte qui vise à étudier la motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois (Creswell, Clark, 2018). La présente étude se penche sur une partie des données collectées auprès d'un des groupes d'étudiants universitaires de français qui ont participé au projet qui s'est déroulé pendant le semestre du printemps 2019. L'étude combine elle aussi des données quantitatives que qualitatives. La composante quantitative se base sur des données relevant d'un questionnaire (décrit plus loin). La composante qualitative se fonde sur la réponse à une question ouverte posée à la fin du questionnaire. L'étude s'est déroulée le semestre du printemps 2019 après avoir reçu l'autorisation du conseil éthique suédois. Nous avons invité les étudiants à participer à l'étude lors de l'un des premiers séminaires du semestre suite à quoi nous avons distribué le formulaire. Nous les avons rassurés que la participation était volontaire.

#### 3.1. Participants

L'étude comprend 28 participants (Hommes = 5, Femmes = 23), tous étudiants de français (premier semestre) à une université suédoise. Certains des étudiants suivent ce cours dans le cadre d'une formation d'enseignant ou d'une licence en langue française, alors que d'autres s'inscrivent au cours sans poursuivre un programme d'étude. Le cours inclut des modules de grammaire, de phonétique, de communication orale, de littérature et de culture et civilisation françaises. Le tableau 1 ci-dessous contient de la statistique descriptive de l'échantillon.

	N	Minimum	Maximum	Moyen	Écart moyen
Âge	27	19	67	29,63	14,05
Nombre de langues apprises	27	3	6	3,78	0,89
Âge du début de l'apprentissage du français	27	0	25	13,3	4,59

Tableau 1. Statistique descriptive de l'échantillon

#### 3.2. Instrument et méthode d'analyse

Afin de caractériser la motivation des étudiants, nous avons distribué un questionnaire qui se base sur le *Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales* (Noels et al., 2000). Il contient 21 énoncés constituant une réponse à la question de savoir pourquoi l'on

apprendre le français, auxquels le participant exprime son accord ou désaccord selon une échelle Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (entièrement d'accord). Les énoncés sont également répartis entre les sept dimensions motivationnelles : amotivation (p.ex. « Je ne sais pas ; Je n'arrive pas à comprendre pourquoi j'étudie le français »), régulation externe (p.ex. « Afin d'avoir un meilleur salaire plus tard »), régulation introjectée (p.ex. « Parce que j'aurais honte si je ne savais pas parler français avec les amis francophones »), régulation identifiée (p.ex. « Parce que je pense que c'est bon pour le développement personnel »), MI connaissance (p.ex. « Pour le plaisir que j'éprouve à apprendre de nouvelles choses »), MI accomplissement (p.ex. « Pour le plaisir que j'éprouve en me dépassant dans mes études de français ») et MI stimulation (p.ex. « Pour le plaisir que j'éprouve à entendre parler le français par des locuteurs natifs »). Nous avons traduit les énoncés d'anglais en suédois et nous avons modifié quelque peu quelques-uns des énoncés pour mieux les adapter au contexte de l'étude, dans le but de réduire le risque de confusion chez le participant. Par exemple, étant donné que les participants connaissent déjà au moins deux langues, nous avons remplacé « deuxième langue » par « troisième langue » dans l'énoncé suivant : « Parce que j'ai choisi d'être quelqu'un qui sache parler une troisième langue ».

Les valeurs alpha sont présentées dans le tableau 2 ci-dessous. Étant donné que la valeur alpha des dimensions *régulation externe*, *régulation introjectée* et *régulation identifiée* n'a pas été satisfaisante (<0.7), l'analyse des résultats liés à ces trois dimensions particulières se base sur deux énoncés plutôt que sur trois énoncés. Comme nous pouvons le constater, la valeur alpha de régulation introjectée reste peu satisfaisante (.63).

	Cronbach's Alpha	N of Items
Amotivation	0,80	3
Régulation externe	0,86	2
Régulation introjectée	0,63	2
Régulation identifiée	0,84	2
Motivation intrinsèque connaissance	0,83	3
Motivation intrinsèque accomplissement	0,89	3
Motivation intrinsèque stimulation	0,90	3

**Tableau 2.** Statistiques sur la fiabilité des dimensions de motivation après avoir enlevé les items qui baissent la valeur Cronbach Alpha

Les données quantitatives relevant du questionnaire ont été analysées dans le logiciel SPSS version 25. Nous avons effectué des analyses descriptives permettant d'explorer quelle(s) dimension(s) de motivation sont les plus saillantes.

À la fin de ce questionnaire, et afin d'obtenir de l'information sur les objectifs et les intentions futures des étudiants, nous avons posé sept questions ouvertes (ou binaires + ouvertes), engendrant des données qualitatives. Dans cette étude, nous analyserons les réponses aux quatre questions présentées dans le Tableau 3 ci-dessous, qui nous ont permis d'obtenir de l'information sur les objectifs des étudiants et la manière dont ils envisagent d'utiliser ou de continuer à apprendre le français après le cours universitaire actuel. Comme le laisse entendre la formulation des questions, le participant a rédigé sa réponse avec ses propres mots. Dans la colonne droite du tableau, nous avons indiqué le nombre de participants ayant répondu à la question.

Questions dont les réponses ont été analysées	N de réponses
1. Pourquoi as-tu choisi d'étudier le français à l'université ?	27
2. Est-ce que tu envisages de continuer les études de français à l'université ? Pourquoi ? /Pourquoi pas ? Merci d'élaborer ta réponse !	27
3. Est-ce que tu envisages de vivre dans un pays francophone pendant une certaine période après le présent semestre ? Pourquoi ? /Pourquoi pas ? Merci d'élaborer ta réponse !	27
4. Est-ce que tu envisages de continuer à apprendre le français d'une autre manière ? Pourquoi ? /Pourquoi pas ? Merci d'élaborer ta réponse !	27

**Tableau 3.** Questions dont les réponses ont été analysées

Pour ce qui est des données qualitatives, nous avons procédé de deux manières. En ce qui concerne l'analyse des questions ouvertes (questions 1 à 4 dans le Tableau 3 ci-dessus), nous avons effectué une analyse de contenu (Dörnyei, 2007). Premièrement, nous avons étiqueté les réponses (p.ex. « pour une carrière dans les relations internationales » ou « pour être prof de français »). Chaque réponse peut contenir une seule ou plusieurs étiquettes. Deuxièmement et à partir des étiquettes, nous avons créé des catégories de réponses (p.ex. « étudier le français pour des objectifs professionnels »). Ces étapes ont été effectuées par la première auteure et ensuite vérifiées par la deuxième auteure. Pour ce qui est de la question de recherche (QR 2) liée aux objectifs des études de français, nous avons voulu examiner la saillance de chaque objectif. Pour ceci faire, nous avons quantifié le nombre d'occurrences de chaque catégorie dans les données. Étant donné que

certain participants ne citent qu'une seule raison ou un seul objectif alors que d'autres en citent plusieurs, le montant total est supérieur au nombre de participants qui ont fourni une réponse à cette question.

Quant aux questions binaires (voir la première partie des questions 2-4) nous avons catégorisé les réponses en « oui », « non » et « incertain/réponse ambiguë » et nous avons quantifié la récurrence de chacune de ces catégories. Étant donné que certains participants peuvent imaginer plusieurs manières de continuer à apprendre le français, le nombre total dépasse le nombre de répondants. Pour donner une image plus adéquate de la proportion de l'échantillon qui envisage de continuer d'une manière ou d'une autre, et donc afin de répondre à la question de recherche de savoir dans quelle mesure les étudiants envisagent de continuer à apprendre le français, nous n'avons compté qu'une réponse positive qu'une fois, aux questions 2, 3 et 4.

#### 4. Résultats

Nous présenterons ci-dessous les résultats relatifs à chacune des questions de recherche.

##### 4.1. Qu'est-ce qui caractérise la motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires de français ?

La première question de recherche a été de savoir ce qui caractérise la motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires de la langue française. Le Tableau 4 ci-dessous contient les valeurs moyennes de chaque dimension motivationnelle comprise dans le questionnaire. Nous constatons que la motivation des étudiants de l'étude peut se caractériser en termes de motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque comme l'indiquent les valeurs moyennes du tableau. Les deux dimensions *motivation intrinsèque connaissance* et *motivation intrinsèque accomplissement* obtiennent la valeur moyenne la plus élevée ( $M = 4.56$ ), suivie par *motivation intrinsèque stimulation* dont la moyenne est de 4.49 et ensuite par la régulation identifiée ( $M = 4.23$ ), le type de motivation extrinsèque qui reste le plus autodéterminé. Les deux autres dimensions se rapportant à la *motivation extrinsèque* ont des valeurs moyennes de 1.79 (*identification introjectée*) et 3.31 (*régulation externe*). Constatons que l'*amotivation* représente la valeur moyenne la plus basse, n'obtenant que 1,33.



	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Amotivation	26	1,00	11,00	1,33	0,67
Régulation externe	26	1,00	7,00	3,31	1,51
Régulation introjectée	26	1,00	4,67	1,79	0,85
Régulation identifiée	26	2,00	7,00	4,23	1,18
Motivation intrinsèque connaissance	26	1,00	7,00	4,56	1,67
Motivation intrinsèque accomplissement	26	1,00	7,00	4,56	1,79
Motivation intrinsèque stimulation	26	1,00	7,00	4,49	1,96

**Tableau 4.** Valeurs moyennes des sous-catégories de motivation. N = nombre

## 4.2 Pourquoi les participants étudient-ils le français à l'université ?

La deuxième question de recherche a été de savoir pourquoi les participants étudient le français à l'université. Les participants citent un nombre de raisons ou d'objectifs que nous avons rassemblés dans le Tableau 5 ci-dessous. Dans le tableau, nous indiquons, entre parenthèses, le nombre de fois que la raison ou l'objectif actuel est cité dans les données. Nous rappelons qu'étant donné que certains participants ne citent qu'une seule raison ou qu'un seul objectif alors que d'autres en citent plusieurs, le montant total est supérieur au nombre de participants qui ont fourni une réponse à cette question (N = 27).

L'objectif le plus récurrent parmi l'échantillon est d'ordre professionnel. Sur les 27 répondants, 12 mentionnent que les études de français vont leur servir pour la carrière, le plus souvent pour devenir enseignant de français (p.ex. « Pour devenir enseignant ») ou pour entamer une carrière internationale (p.ex. « Je voudrais devenir infirmière chez le Croix Rouge et du coup je pensais que c'était une bonne idée d'apprendre une langue qui se parle dans tant de pays dans le monde », « Je voudrais travailler à l'échelle internationale (volontiers en tant que diplomate), et le français est une langue clé dans par exemple l'UE »). Maintenir ou développer ses connaissances de français constitue un objectif presque aussi récurrent que le premier, cité par 11 des participants. Cet objectif regroupe aussi bien le désir de ne pas laisser tomber les connaissances de français acquises plus tôt dans la

vie (p.ex. « je ne veux pas perdre le français que j’ai appris à l’école »), que le désir d’atteindre des niveaux de compétences plus élevés, notamment en ce qui concerne la compétence orale (p.ex. « je veux pouvoir mieux parler »). Ensuite, sept des participants expliquent leur choix d’étudier le français par leur amour pour la langue (p.ex., « J’ai toujours aimé le français »), pour la France (« parce que j’aime la langue et la France ») ou pour les langues en général (p.ex. « J’aime les langues en général ») et quatre participants citent le désir de pouvoir communiquer avec les autochtones en visitant un pays francophone comme un motif de leurs études de français (p.ex. « J’aime aussi voyager et j’ai hâte de pouvoir parler aux gens en Afrique et d’autres endroits en français »). Outre les raisons et objectifs évoqués jusqu’ici, les étudiants en citent également d’autres qui sont pourtant moins récurrents. Il ressort que certains étudient le français pour le développement personnel (p.ex. « Développement personnel »), pour développer une compétence interculturelle (p.ex. « Parce que je voudrais approfondir ma compréhension pour la culture et la civilisation françaises en France pour pouvoir la comparer à la Suède »), pour faire passer le temps (p.ex. « Je n’ai pas grand-chose autre à faire. Je travaille à mi-temps »), pour répondre aux attentes des autres (« J’ai vécu à Paris et on s’attend de moi de continuer avec la langue et cette vie-là »), ou enfin pour bénéficier des avantages qu’entraîne le statut d’étudiant en Suède (« les avantages d’étudiant comme par exemple la possibilité de faire la queue pour avoir un logement »).

Pour des raisons professionnelles (12)
Pour maintenir ou développer ses connaissances de français (11)
Par amour de la langue/des langues/de la France (7)
Pour voyager dans des pays francophones (4)
Pour le développement/défi personnel (2)
Pour la compétence interculturelle (2)
Pour faire passer le temps (2)
Pour répondre aux attentes des autres (1)
Pour bénéficier des avantages économiques qu’entraîne le statut d’étudiant (1)

**Tableau 5.** Raisons/Objectifs pour étudier le français à l’université

#### **4.3.. Dans quelle mesure et de quelle(s) manière(s) les étudiants envisagent-ils de continuer avec le français après le semestre actuel ?**

La grande majorité des étudiants (soit 26 sur 27) est favorable à l’apprentissage du français sous quelque forme que ce soit après le semestre actuel.

Les participants se voient plutôt continuer leur apprentissage à travers un séjour dans un pays francophone (23 sur 27) que de continuer à étudier le français à l'université (19 sur 27). À la question de savoir s'ils envisagent de continuer à apprendre le français d'une autre manière qu'à travers les études universitaires ou un séjour à l'étranger, 20 sur 27 répondent de manière favorable. Il faut signaler que plusieurs des participants pourraient donc envisager de continuer leur apprentissage de plus d'une manière.

L'idée d'un séjour à l'étranger semble être liée à un fort enthousiasme chez plusieurs des participants, qui évoquent leur appréciation par exemple pour la culture française ou pour un lieu précis (p.ex. « Volontiers ! J'ai vécu à Nice il y a 11-12 ans et ça me manque beaucoup (...) », « Bien sûr, je trouve que Paris est magnifique et j'aimerais y vivre pendant une certaine période pour profiter de la culture française et de la vie quotidienne »). Pour d'autres, ce sont des raisons éducationnelles ou professionnelles qui semblent les amener à vouloir passer un séjour dans un pays francophone (p.ex. « Oui, je voudrais faire des études gastronomiques/de diéticien et il y a un nombre de bonnes formations en France, en Belgique et en Suisse », « Oui. Je veux travailler à Bruxelles. Peut-être l'UE »).

Environ deux tiers (19 sur 27) songent à continuer à étudier le français à l'université. Si certains motivent leur réponse en faisant référence à leur désir d'améliorer leur compétences (p.ex. « Tout à fait. Je veux continuer à parler et à apprendre le français »), d'autres font référence à leur choix professionnel (p. ex. « Oui, c'est pour devenir enseignant de français »). Six participants répondent de manière indécise. Certains des étudiants indécis expriment vouloir tout d'abord explorer si les études de français leur conviennent ou pas et si les études de français les intéressent assez pour continuer (p.ex. « On verra ce que je ressens vers la fin du semestre », « Peut-être, ça dépend de ma situation de travail et de mes résultats du cours », « Je pense que je ne prendrai que Français I mais s'il s'avère que je le trouve très gratifiant ou bien si j'y vois d'autres raisons je continuerai éventuellement »). Seulement deux des participants ne se voient pas continuer les études universitaires de français, ce qu'ils expliquent par la préférence pour l'apprentissage « en milieu naturel » aux études universitaires (« Si je le faisais ce serait dans l'avenir, probablement à l'étranger. J'ai l'impression que la meilleure manière d'apprendre est de vivre dans le pays hôte »), ou par le fait de ne pas voir l'intérêt de s'investir dans les études de langue du point de vue stratégique (« Par plaisir, oui, certainement, mais si je considère mon avenir du point de vue stratégique, non (...). J'ai l'impression qu'il n'y en a pas vraiment une demande au marché »).

Enfin, ceux qui expriment une volonté de continuer à apprendre le français dans un cadre autre que les études universitaires ou un séjour à l'étranger font référence à l'apprentissage à travers les médias (« Oui, en regardant des films/livres dans la vie quotidienne », « Oui, à travers l'internet, les livres et bien d'autres moyens encore ») et à travers les vacances dans des pays francophones (« J'aimerais aller en Provence plus souvent et faire des voyages et parler aux gens »). Pour d'autres, l'idée de continuer l'apprentissage autrement semble tout à fait envisageable mais reste moins concrète (p.ex. « Oui, dans la vie quotidienne/de manière autonome jusqu'à ce que je parle couramment »). Les participants qui répondent négativement renvoient à leur besoin d'un cadre structuré pour que l'investissement dans l'apprentissage vaille la peine (p.ex. « Non, je pense qu'on a besoin de beaucoup de supervision/direction quand on étudie une nouvelle langue étrangère », « Non je n'arrive pas tout seul à créer la structure nécessaire pour apprendre une langue »).

## Conclusion

Selon un continuum allant de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque, les étudiants concernés par l'étude démontrent notamment une motivation intrinsèque pour apprendre le français comme le suggèrent les données quantitatives. Les sentiments d'accomplissement, de connaissance et de stimulation que le processus d'apprentissage procure en soi soutiennent leur motivation pour s'engager dans le processus d'apprentissage, tout comme l'identification avec un autre objectif que l'apprentissage des langues pour lequel les compétences de français sont utiles. Cette observation est conforme à la recherche antérieure comprenant des lycéens suédois et correspond aux données qualitatives qui font ressortir que la motivation intrinsèque n'exclut pas que les étudiants aient également des objectifs instrumentaux (Cardelús, 2016). Presque la moitié des étudiants font référence à l'utilité du français pour leur futur métier. De plus, et comme dans la recherche antérieure, un objectif récurrent parmi les étudiants est de développer les compétences linguistiques et ceci notamment à l'oral (Oakes, 2013). Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que le plaisir et la satisfaction que procure l'apprentissage du français en soi animent les étudiants, qui, dans plusieurs cas envisagent d'utiliser leurs connaissances de langue pour leur trajectoire professionnelle. Cependant, d'autres encore indiquent qu'il n'y a vraiment pas une demande au marché de travail : les avis sont donc mitigés. Enfin, les étudiants sont généralement favorables à l'idée de poursuivre leur apprentissage de français et il s'avère que l'idée de passer un séjour dans un pays francophone est préféré à la poursuite des études universitaires de français qui, malgré tout, reste une option pour environ deux tiers des apprenants. En somme, constatons que malgré la position faible

dans le contexte suédois des langues modernes, un certain nombre de personnes sont motivées à poursuivre l'apprentissage d'une langue étrangère grâce à la satisfaction personnelle que procure l'apprentissage de la langue et aux possibilités que les compétences linguistiques semblent offrir en termes de réalisation des objectifs professionnels.

Si la présente étude apporte un élément de connaissance pertinent pour mieux comprendre comment les Suédois se rapportent à l'apprentissage des langues autres que l'anglais, elle ne se base que sur un échantillon limité en nombre, et n'en aborde qu'un aspect, à savoir la motivation chez ceux qui effectivement s'investissent dans l'apprentissage des langues. De plus, elle ne cible que le français comme langue étrangère et l'on peut se demander s'il s'agit d'un cas unique ou si les raisons citées par les participants de cette étude s'appliquent aux autres langues étrangères comme par exemple l'allemand, l'espagnol et l'italien. Afin de compléter la connaissance de la situation actuelle en Suède, les études futures devraient inclure des groupes d'étudiants plus nombreux et de différentes langues cibles. En outre, elles pourraient s'intéresser aux attitudes vis-à-vis des langues étrangères et à la valeur perçue des compétences linguistiques dans la population au sens plus large, par exemple dans des groupes d'étudiants qui choisissent de ne pas apprendre une langue autre que l'anglais.

## Bibliographie

- Busse, V. 2017. « Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain ». *The Modern Language Journal*, n° 101 (3), p. 566-582.
- Cardelús, E. 2016. *Motivationen, attityder och moderna språk: en studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk*. Thèse doctorale. L'université de Stockholm.
- Conseil de l'Europe. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. [En ligne] : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_en.asp). [Consulté le 29 mai 2019].
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P. 2018. *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage publications.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Éducation et formation, Commission européenne. [En ligne] : [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_fr](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_fr) [Consulté le 29 mai 2019].
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London : Arnold.
- Henry, A. 2012. *L3 motivation*. Thèse doctorale. L'université de Göteborg.
- Langues de l'UE, Union Européenne. [En ligne] : [https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_en](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_en) [Consulté le 29 mai 2019].

Lärarnas riksförbund. « Språk - så mycket mer än engelska ». [en ligne] : <https://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/spraksamycketmeranengelska.5.26ccf4b-b1540bddde0bd6836.html> [Consulté le 29 mai 2019].

Noels, K. A., et al. 2000. « Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory ». *Language learning*, n° 50 (1), p. 57-85.

Oakes, L. 2013. « Foreign language learning in a 'monoglot culture': Motivational variables amongst students of French and Spanish at an English university ». *System*, n° 41 (1), p. 178-191.

SCB. [En ligne] : <https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2018/drygt-halften-laser-moderna-sprak-pa-gymnasiet/> [Consulté le 29 mai 2019].

Skolverket. [En ligne] : <https://www.skolverket.se> [Consulté le 29 mai 2019].

Ushioda, E., Dörnyei, Z. 2017. « Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue ». *The Modern Language Journal*, n° 101 (3), p. 451-454.

Vidén, G. 2013. « Språkkompetens ett viktigt vägval för Sverige ». *Svenska Dagbladet*. [En ligne] : <https://www.svd.se/sprakkompetens-ett-viktigt-vagval-for-sverige> [Consulté le 29 mai 2019].



GERFLINT

ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Rencontrer la littérature de langue française en première année à l'université danoise. Quelle stratégie pour quels étudiants ?

**Nils Schultz Ravneberg**

Université de Copenhague, Danemark  
qdf958@hum.ku.dk

**Lisbeth Verstraete-Hansen**

Université de Copenhague, Danemark  
lvhansen@hum.ku.dk

### Résumé

Cet article s'interroge sur la méthode la plus adéquate pour enseigner la littérature aux étudiants au premier semestre de la formation *Langue et culture françaises* à l'Université de Copenhague. Pour ce faire, l'article mobilise trois types de données : les documents officiels concernant l'enseignement du français au lycée et à l'université, des données quantitatives récoltées à travers une enquête en ligne auprès des étudiants et de brefs essais écrits en français par ces mêmes étudiants. L'article montre qu'il existe un décalage entre les acquis linguistiques des étudiants arrivant à l'université et les attentes formulées dans les objectifs d'apprentissage du cours de littérature. Pour remédier à ce décalage, l'article propose de repenser l'enseignement littéraire à partir d'un principe de progression et d'une intégration plus poussée de la discipline littéraire et de la didactique des langues.

**Mots-clés :** enseignement de la littérature étrangère en langue étrangère, compétences linguistiques, motivation, progression

### Meeting literature in French language at the first year of university studies Which strategy for which students?

### Abstract

This article sets out to find the most appropriate way of teaching literature to first semester students enrolled in the *French Language and Culture* programme at the University of Copenhagen. To do this, the article uses three types of data: official guidelines concerning French classes in high school and at the university, quantitative data collected through an online survey among the students, and a series of brief essays written in French by the same students. The article concludes that there is a gap between the students' language proficiency at the time when they arrive at the university and the literature course's learning objectives. To fill this gap, the authors suggest a rethinking of the first year's literature course based on a principle of progression and a further integration of the literary discipline and foreign language didactics.

**Keywords:** teaching foreign literature in a foreign language, linguistic competencies, motivation, progression

## Introduction

Les réflexions qui suivent sont générées par une expérience concrète à l'Université de Copenhague (UCPH) où la formation *Langue et culture françaises* (LCF) est actuellement confrontée à un taux d'abandon élevé. Préoccupée par ce phénomène, qui touche aussi d'autres filières, l'université a entrepris un travail d'envergure pour en analyser les causes et mieux soutenir l'insertion des étudiants en première année. C'est dans le prolongement de ces initiatives que nous nous sommes interrogés sur la manière la plus adéquate d'enseigner la littérature française aux étudiants entamant des études de français (L2) au Danemark, c'est-à-dire dans un contexte linguistique « où le français ne joue aucun rôle statutaire ou social particulier » (Cuq, Gruca, 2005 : 101). Des études récentes consacrées à une telle situation d'enseignement et d'apprentissage en contexte « hétéroglotte » (Beauquis, 2009 ; Defays *et al.*, 2014 ; Godard, 2015 ; Schoentjes, 2011) permettent d'identifier d'emblée un défi majeur commun à la plupart des départements de langue, littérature et culture françaises hors contexte francophone : ils sont tous confrontés « à une compétence en langue insuffisante des étudiants à leur entrée en premier cycle universitaire [qui ne leur permet pas de suivre] de manière approfondie un enseignement littéraire » (Havard, 2015 : 110). En même temps, et de manière plus globale, le rôle social de la littérature s'est transformé au rythme de la démocratisation de l'accès à l'université, du renforcement d'une vision utilitariste de l'enseignement et de la numérisation des pratiques culturelles. Ou, pour le dire avec A. Compagnon, « le lieu de la littérature s'est amenuisé dans notre société depuis une génération : à l'école, où les textes documentaires mordent sur elle, ou même l'ont dévorée ; (...) ; durant les loisirs, où l'accélération numérique morcelle le temps disponible pour les livres » (Compagnon, 2007 : 29).

Comment, dès lors, développer une stratégie motivationnelle pour le cours de littérature au premier semestre de la formation LCF ? Faut-il mobiliser la littérature pour développer les compétences linguistiques des étudiants ou réserver l'acquisition linguistique aux cours de pratique de la langue tout en travaillant sur la littérature française en danois ? Laissant planer un certain flou autour des objectifs linguistiques à atteindre, le règlement des études ne tranche pas, ce qui nous invite à chercher une réponse argumentée aux questions posées.

Après un bref rappel des arguments développés dans le débat académique sur le rôle de la littérature dans les filières de langue/culture étrangères, nous allons analyser trois types de données permettant de cerner la situation d'apprentissage : les documents officiels concernant l'enseignement du français au lycée et le cours de littérature au premier semestre à l'université ; des données quantitatives récoltées à travers un questionnaire distribué aux étudiants au début de leur premier semestre



depuis 2015 et, enfin, des données qualitatives sous forme d'un bref essai écrit en français par les étudiants inscrits en 2017 et 2018. Nous allons ensuite discuter les résultats des analyses à la lumière des différents positionnements évoqués, tout en faisant appel aux travaux du chercheur danois Lars Ulriksen sur l'entrée à l'université et les facteurs qui peuvent influencer la motivation. L'article se termine par l'esquisse de quelques pistes pour une refondation du cours.

### 1. L'enseignement littéraire en contexte universitaire hétéroglotte

Historiquement, le statut et la finalité de la littérature dans les programmes universitaires de langue/culture étrangères ont varié au rythme du développement des disciplines qui les constituent. On peut situer la littérature comme objet d'enseignement sur un continuum allant d'une vision de la littérature comme un but en elle-même (l'étude des grandes œuvres canoniques dans la tradition humaniste de la *Bildung*) à une approche considérant la littérature comme un moyen pour acquérir des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles (Defays *et al.*, 2014 : 13).

Si les deux approches coexistent aujourd'hui, la deuxième, qui repose sur une conception instrumentale de la finalité des études de langue/culture étrangères, est considérée par certains comme réductrice dans le contexte d'une formation universitaire. Ainsi, à partir d'une analyse des arguments avancés pour justifier la place de la littérature en première année des études espagnoles dans les universités suédoises, C. Alvstad, A. Castro affirment que l'approche instrumentale néglige la dimension poétique du texte littéraire, dont les sens potentiellement multiples exigent une lecture plus nuancée :

*We deem it essential to underscore the activity of reading as an interpretive process. This being the case, one specific objective to be included would be the increase of students' awareness of the fact that literary texts are polysemic, that there are many ways of interpreting a text, and that these ways are historically situated and constrained* (Alvstad, Castro, 2009: 181).

Considérant que des objectifs linguistiques peuvent se justifier dans la mesure où les étudiants sont engagés dans un processus d'apprentissage d'une langue, les deux auteures font toutefois remarquer qu'il y a d'autres cours explicitement tournés vers le développement de ces compétences et que « (i)t is therefore not obvious that the training of language should constitute the predominant objective also in the literary modules » (Alvstad, Castro, 2009 : 177).

En plaidant ainsi pour un relatif cloisonnement entre la pratique de la langue et les cours de littérature, Alvstad, Castro révèlent le trouble qui travaille les filières universitaires de langue/culture étrangères depuis les années 1960, où l'autonomisation progressive des deux domaines de savoir constitutifs du modèle de la philologie nationale - la littérature et la linguistique - a créé ce que M.-M. Da Silva décrit comme une tension entre des épistémologies aux finalités différentes, l'une relevant du « substrat philologique », l'autre de la didactique des langues :

*Les sous-systèmes de la discipline que représentent les cours de littérature, de culture et, dans une certaine mesure, de linguistique, se donnent plutôt pour finalité l'acquisition de savoirs sur ou à propos de la langue et de la culture françaises et s'organisent tendanciellement à partir de leurs propres disciplines de référence. Quant au cours de langue, il vise davantage l'acquisition de compétences destinées à la pratique de la langue par et pour elle-même (Da Silva, 2018 : 82).*

Relevant en effet d'une logique propre au sous-système littéraire, les arguments d'Alvstad et Castro font l'économie du débat sur la finalité *globale* de la formation en langue et culture espagnoles. De même, la question de savoir si les ressources linguistiques des étudiants en première année sont suffisantes pour débusquer les sens cachés des méandres de la langue étrangère est passée sous silence. Cela n'est pas le cas d'A. Godard qui considère

*[...] légitime - spécialement en langue/culture étrangère - d'utiliser la littérature pour « autre chose » [...] Qu'elle soit « prétexte » à parler et à écrire n'est pas contraire au rôle qu'elle joue dans les pratiques authentiques, et qu'elle permette ainsi de progresser à la fois dans la maîtrise de la langue et dans la connaissance de la culture, de soi et d'autrui tient justement au fait qu'elle transmet autre chose qu'elle-même (Godard, 2015 : 6).*

En affirmant que la progression linguistique peut aller de pair avec l'acquisition d'autres compétences, Godard présente une position propice non seulement au dépassement de la tension épistémologique qui travaille les études de langue/culture et brouille la perception de leur cohérence interne, mais aussi, si l'on lit sa proposition à la lumière des travaux sur l'abandon universitaire (Ulriksen 2014), à la rétention d'étudiants en risque de décrochage. Nous y reviendrons un peu plus loin, après avoir cerné le contexte institutionnel dans lequel se joue la première rencontre des étudiants avec l'université et, plus particulièrement, avec la composante littéraire de leur formation. Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser au degré de rapprochement du lycée et de l'université en nous basant sur les documents officiels.

## 2. Le contexte éducatif : documents institutionnels

Le critère d'admission à la formation LCF est le niveau intermédiaire B (en danois : *Fortsætter B*) qui, selon le Ministère de l'Éducation correspond au niveau B1 du CECR (s'il s'agit d'un bon élève)<sup>1</sup>. Les textes officiels sur le baccalauréat prescrivent « des textes oraux et écrits fictifs et non-fictifs du 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècles de France et d'autres régions francophones » que les élèves doivent être capables « d'analyser et d'interpréter (...) et situer (...) dans un contexte culturel, inter-culturel, historique et social<sup>2</sup> ». Il est difficile de savoir comment se concrétisent ces consignes, et il n'existe, à notre connaissance, aucune étude sur le traitement de la littérature dans l'enseignement du français au lycée danois. Pour se faire une idée des compétences des futurs étudiants de français, il faudra donc se contenter de cerner le niveau à l'aide des nouveaux descripteurs sur la littérature contenus dans le volume complémentaire du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* sorti en 2018.

Dans le domaine de l'analyse et de la critique des textes littéraires, un apprenant du niveau B1 peut, en travaillant sur une nouvelle simple, un conte populaire ou un passage d'un roman lu en classe, « décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits en langage quotidien très simple comportant des situations familières » et « désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage simple et expliquer la signification des événements ainsi que leurs liens » (CECR, 2018 : 223). En ce qui concerne la production écrite, un apprenant au niveau B1 peut « écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général » et « un texte sur un sujet actuel en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion » (CECR, 2018 : 80).

La question qui se pose par la suite est celle de savoir si l'université prend le relais et propose un programme littéraire apte à mener les étudiants vers le niveau B2. Pour s'en faire une idée, on peut mettre les descripteurs ci-dessus en regard avec les objectifs d'apprentissage du cours *Littérature et idées et analyse de texte* du premier semestre, tels qu'ils sont formulés par le règlement des études (da : *Studieordning*) entré en vigueur en 2016. L'étudiant doit être capable de :

- > Analyser des produits culturels de la période étudiée [post-1871] en les situant dans un contexte socioculturel plus large ;
- > Documenter une bonne connaissance de l'histoire de la littérature et des idées françaises ;
- > Décrire une image ou un texte court en français à partir d'une méthode donnée ;
- > Faire une analyse littéraire en appliquant des notions pertinentes<sup>3</sup>.

Notons aussi que l'évaluation du cours se fait sous forme d'un travail écrit de 8 à 10 pages, à rédiger en français ou en danois selon le choix de l'étudiant.

La description du cours permet de faire plusieurs constats : D'abord, les objectifs d'apprentissage sont presque exclusivement d'ordre littéraire. Ensuite, aucun objectif de nature linguistique n'est introduit, la langue d'enseignement n'est pas précisée, et la langue de l'évaluation est laissée au choix. Mais l'étudiant ayant des ressources linguistiques correspondant au niveau B1 a-t-il réellement un choix ? Si l'on se rapporte de nouveau au CECR, on voit que le fait de pouvoir « comprendre un texte littéraire contemporain en prose » est situé au niveau B2 (CECR, 2018 : 175), et la capacité de « résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire » se trouve au niveau C2 (CECR, 2018 : 177) ; il semble donc qu'il y a une distance considérable entre le niveau défini par le critère d'admission et les acquis attendus à l'université.

Or, comme l'a souligné Ulriksen (2014 : 35 sqq.), le sentiment d'être engagé dans un parcours cohérent est un facteur décisif pour maintenir la motivation des étudiants, qu'il s'agisse du rapport entre les acquis du lycée et les attentes de l'université, de la relation entre les différents éléments du cursus ou de l'alignement des objectifs d'apprentissage aux modes d'évaluation.

Le travail d'Ulriksen met également l'accent sur l'importance de tabler sur les connaissances et expériences antérieures des étudiants et de prendre en compte leurs attentes à l'égard de leur formation. Pour mieux connaître nos étudiants, nous avons essayé de cerner leur portrait par le biais d'une enquête en ligne et des essais personnels.

### **3. L'enquête : Mini-portrait des étudiants**

Ce mini-portrait de la population estudiantine est basé sur une enquête en ligne distribuée, chaque année depuis 2015, aux nouveaux étudiants en LCF au début du semestre dans le cours « Littérature et idées et analyse de texte<sup>4</sup> ». Les questions concernent leur choix d'études, leurs lectures littéraires du lycée ainsi que leurs attentes à l'égard du cours.

À cause du principe du *numerus clausus* en vigueur au Danemark, les étudiants ne sont pas tous admis dans leur filière préférée, mais parmi nos étudiants, les trois quarts ont mis la filière LCF comme leur premier choix. La majorité d'entre eux ont appris le français dans le système éducatif danois, mais ils ont suivi des parcours variés dont les acquis peuvent être ramenés à trois niveaux différents (A2, B1 - et, rarement, B2) du CECR. Chaque année, on trouve aussi un petit groupe ayant

le français comme langue maternelle ou seconde, et un ou deux étudiants ayant fréquenté l'école française. Il y a, enfin, quelques étudiants qui n'ont ni le danois ni le français comme langue maternelle.

Plus de la moitié des étudiants n'ont jamais vécu dans un pays francophone et un groupe dont la taille varie entre 13% et 28% a vécu durant une période allant de trois à douze mois dans un pays francophone.

Quand les étudiants indiquent les raisons pour lesquelles ils ont choisi de s'inscrire en LCF, « l'intérêt pour la langue française » arrive toujours en tête des quatre réponses possibles. Pour les années 2015 et 2017, « mon activité professionnelle future » arrive en deuxième position mais, en 2018, cette réponse est reléguée à la dernière place par « l'intérêt pour la littérature et le cinéma français » et « l'intérêt pour l'histoire et la société contemporaine françaises ».

En ce qui concerne la perspective professionnelle, entre 12 % et 18 % des étudiants n'en ont pas encore d'idées précises, mais ceux qui y ont réfléchi se projettent moins dans le métier d'enseignant ou de traducteur que dans le secteur de la communication ou dans une organisation internationale.

Pour cerner plus spécifiquement les attentes des étudiants à l'égard des activités de lecture du cours, nous leur avons proposé quatre possibilités de réponse, dont trois dérivées des objectifs d'apprentissage du cours - « des connaissances sur l'histoire des idées », « un aperçu de l'histoire littéraire », « des connaissances sur les sociétés et cultures francophones » - auxquelles nous avons ajouté une réponse portant sur l'acquisition de compétences linguistiques : « élargissement de mon vocabulaire ». Les préférences des étudiants vont clairement vers les connaissances culturelles et le vocabulaire, ce qui montre qu'ils ne rechignent pas à lire la littérature pour autre chose qu'elle-même.

Pour mieux cerner les acquis que les étudiants espèrent obtenir du cours en général, nous avons proposé cinq possibilités de réponse : « des outils d'analyse littéraire », « des connaissances de textes théoriques sur la littérature », « une meilleure compétence de lecture », « un vocabulaire élargi ou la possibilité de lire beaucoup de textes littéraires ». Ici, les préférences se portent sur des outils d'analyse et, de nouveau, l'élargissement du vocabulaire.

Interrogés sur les textes littéraires étudiés au lycée, les étudiants mentionnent quelques titres qui reviennent de manière systématique - *L'Étranger*, *La Leçon* et *Le Petit Prince* - mais il s'agit plutôt d'extraits que de la version intégrale, et plus de la moitié des nouveaux étudiants n'ont jamais lu un texte littéraire sans glossaire.

Les réponses à l'enquête brossent un portrait d'un groupe d'étudiants vivement intéressés par la langue française et relativement ouverts à la littérature, mais moins pour sa dimension poétique que pour sa capacité à les soutenir dans leur progression linguistique et dans l'élargissement de leur connaissances culturelles. Le rapport plutôt instrumental à l'égard de la littérature est évidemment susceptible d'évoluer tout au long du parcours universitaire, mais dans la perspective de la première année universitaire, elle nous indique sur quel terrain il faut rencontrer les étudiants pour favoriser leur motivation. Les essais traités dans la section suivante nous permettront de mieux arpenter ce terrain.

#### **4. Les essais : « *Ce que je lis et pourquoi* »**

Pour mieux connaître les habitudes de lecture des étudiants et pour nous faire une idée de leur niveau de compétence écrite en début de parcours, nous leur avons demandé d'écrire un bref essai en français nous expliquant ce qu'ils lisent - toutes langues et tous genres confondus - et pourquoi ils lisent.

Les 70 essais reçus (38 en 2017 et 32 en 2018) font état d'une grande diversité de genres et de titres. Dans le domaine de la fiction, les étudiants mentionnent les grands genres du roman, de la poésie et du théâtre et les sous-genres de la science-fiction, les romans romantiques et les livres de fantasy.

Dans le domaine de la non-fiction, on trouve des biographies, des ouvrages philosophiques, psychologiques, politiques et historiques, des articles d'actualité, des blogs (culture, art, mode) et des livres de cuisine. On remarque aussi des différences quantitatives : certains ont beaucoup lu alors que d'autres lisent très peu.

Pour avoir une vision synthétique des essais, nous avons réalisé un comptage numérique qui montre, entre autres, la fréquence des œuvres et des auteurs cités. Les auteurs cités trois fois ou plus sont J.K.R. Rowling, A. Camus, S. de Beauvoir, J. Austen, M. Proust, O. Wilde, D. de Vigan, V. Hugo, F. Scott Fitzgerald, T. Ditlevsen, Molière, H. Murakami, P. Coelho et A. Frank. On trouve ici des best-sellers contemporains et des classiques de la littérature française, anglaise, américaine et danoise qui, en tant que références communes, ne sont toutefois pas largement partagées.

En ce qui concerne le « pourquoi », nous avons identifié, à partir des formulations des étudiants, trois types d'explications : lire pour le plaisir du littéraire, lire pour le dépaysement, lire pour apprendre. Ceux, peu nombreux, qui lisent pour le plaisir du littéraire expriment, en particulier, une sensibilité aux traits formels et stylistiques du texte ; ceux, beaucoup plus nombreux, qui lisent pour le dépaysement, trouvent dans la littérature un moyen de s'enfuir dans un autre

univers ou se ménager un moment calme dans un quotidien mouvementé. Enfin, ils sont nombreux à lire pour apprendre quelque chose sur leur propre vie ou sur celle des autres. Les essais témoignent en effet d'un intérêt général pour les cultures étrangères et pour les actualités politiques et sociales : « Je lis parce que, je suis intéressé par notre monde », écrit un des étudiants.

Le désir d'apprendre peut aussi se diriger vers la langue, comme le montre la citation suivante : « Au moment j'essaye de lire le livre *Les gens heureux lisent et boivent du café* de Agnès Martin-Lugand en français pour améliorer ma langue ». Et un autre étudiant poursuit deux buts à la fois : « Pour moi, lire c'est un outil pour mieux apprendre des langues et comment les utiliser, mais plus importante, c'est ce qu'on appelle 'food for thoughts' [...] ».

Les essais, tout comme l'enquête, nous montrent donc qu'à part *Harry Potter* et *L'Étranger*, les étudiants n'ont pas de bagage littéraire partagé au moment où ils commencent leur formation universitaire. En même temps, les essais confirment que leur niveau de français ne leur permet guère d'écrire des textes détaillés et argumentés dans cette langue : la plupart d'entre eux commettent encore des erreurs élémentaires qui peuvent parfois entraîner des malentendus, ce qui permet de situer leur niveau de compétence écrite entre le niveau A2 et B1 (cf. CECR 2018 : 182). À cela s'ajoute le fait que beaucoup d'étudiants expriment eux-mêmes, dans leur essai, le mal qu'ils ont à lire des textes en français, aussi bien littéraires que non-littéraires.

Par ailleurs, les essais nous livrent d'autres enseignements utiles pour compléter le portrait des étudiants. Un nombre considérable d'entre eux disent ne pas lire beaucoup, préférant les films et d'autres médias aux livres. D'autres disent leur envie de lire plus de livres - aussi en français - mais estiment que le temps leur manque, et d'autres encore avouent avoir du mal à terminer les livres entamés ou à se concentrer en lisant. Si les étudiants rencontrent ce genre de défis en lisant dans leur langue maternelle, il semble impératif de les accompagner de près dans leurs lectures en français.

Enfin, il est frappant de constater qu'un des mots les plus fréquents dans les essais est l'adjectif *anglais(e)*. De fait, les étudiants sont nombreux à lire en anglais qui est pourtant aussi une langue étrangère, mais qui est maîtrisé à un niveau plus élevé. On voit probablement ici la conséquence de la politique linguistique et éducative danoise qui a donné à l'anglais un statut hyper-dominant dans les programmes scolaires. Un écart se creuse ainsi entre la maîtrise de la première langue étrangère (l'anglais) et la deuxième langue étrangère. Il serait intéressant d'examiner la manière dont cet écart influence le processus d'apprentissage du

français dont l'acquisition va forcément paraître beaucoup plus ardue que celui de l'anglais, que de nombreux élèves ont l'impression d'avoir appris sans peine.

## 5. Discussion

Les données analysées dans cet article ont révélé plusieurs phénomènes qui mériteraient une discussion approfondie, mais nous mettrons ici la focale sur la question, cruciale selon Ulriksen (2014 : 36), de la cohérence entre les acquis des étudiants et les attentes de l'université. Les documents officiels ont montré que le critère d'admission à la formation LCF correspond, au mieux, au niveau B1 du CECR alors que certains objectifs d'apprentissage du cours de littérature au premier semestre présupposent des compétences linguistiques du niveau C1, voire C2. De plus, l'enquête et les essais montrent que le bagage littéraire des étudiants est assez hétérogène et très limité en ce qui concerne la littérature de langue française, et nous ne pouvons donc pas attendre d'eux qu'ils soient capables, par leurs propres moyens, d'aborder de manière analytique et avec les notions appropriées des textes d'une grande complexité.

Quant aux attentes du cours, la majorité des étudiants exprime le souhait que la lecture des textes littéraires les soutienne dans leur progression linguistique, ce qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où la motivation principale de leur choix d'études réside dans l'intérêt pour la langue française. Il est donc important que l'enseignement littéraire au premier semestre tienne compte de cette motivation initiale sans pour autant renoncer à tout objectif ancré dans l'épistémologie des études littéraires. Le défi consiste à trouver un équilibre entre ces dernières et la progression linguistique, indispensable pour développer la compétence de lecture littéraire dans une langue étrangère. Cet équilibre ne nous semble pas atteint aujourd'hui : en témoigne le flou qui entoure la langue d'enseignement et d'évaluation dans le règlement des études et qui comporte le risque de créer une situation d'apprentissage potentiellement démotivante pour des étudiants passionnés par la langue française : s'ils choisissent d'écrire en français, la plupart d'entre eux ne seront pas capables d'atteindre les objectifs du cours ; s'ils choisissent le danois, ils ne feront pas de progrès en français. Une solution pourrait être d'articuler le domaine de la littérature comme objet d'étude à celui de la pratique de la langue, dans une stratégie à long terme fixant à chaque étape un niveau linguistique bien défini. C'est ce que propose D. Woerly en évoquant la (...) nécessité de construire des dispositifs qui instaurent un temps long de l'apprentissage. Plutôt que de répondre uniquement à la question « Quelle œuvre pour quel niveau ? », il faut mettre en place le principe d'une progression qui permette à l'apprenant d'accéder peu à peu, dans la durée, aux différentes strates du texte littéraire (Woerly, 2015 : 166).



Une telle stratégie devrait être accompagnée d'une réflexion renouvelée sur les raisons d'être - épistémologiques, sociales et professionnelles - de la filière LCF, indispensable pour formuler de manière précise les principes à partir desquels on peut élaborer une formation cohérente. À cet égard, H. Jordheim propose de considérer les études de langue non seulement « comme une introduction à une tradition culturelle et littéraire, mais comme une formation permettant de comprendre la complexité culturelle et linguistique et d'agir dans des situations où différentes traditions et expériences se rencontrent et, parfois, se heurtent » (Jordheim, 2011 : 266. Notre traduction). Si nous nous rallions à cette vision, nous allons effectivement à la rencontre de nos étudiants qui, dans leurs essais, font preuve d'une grande ouverture d'esprit vers d'autres cultures que la leur.

Une telle position nous oriente vers une approche anthropologique du texte littéraire, ce qui n'exclut pas, à notre sens, d'intégrer un travail sur le style et les formes dans les cours, ni même d'en faire un objectif d'apprentissage ; seulement, cela ne nous paraît possible qu'à condition d'envisager l'enseignement littéraire à l'intérieur de la filière LCF comme un parcours étalé sur plusieurs semestres, balisé d'objectifs partiels et précis et faisant aller de pair études littéraires et progression linguistique.

## Conclusion

À partir de trois types de données portant sur différents aspects de l'enseignement de la littérature au premier semestre de la filière LCF, nous avons mis en évidence le décalage qui existe entre les acquis et les attentes des étudiants et la réalité qu'ils rencontrent à l'université. Nous avons expliqué ce décalage par le fait que le principe d'organisation et les objectifs d'apprentissage du cours de littérature procèdent d'une logique exclusivement interne, fondée sur un cloisonnement disciplinaire fort qui ne cherche pas à articuler les épistémologies concurrentes de la formation. Nous avons alors proposé, d'une part, un renouvellement de l'enseignement littéraire basé sur un principe de progression et sur une intégration plus poussée de la discipline littéraire et de la didactique des langues ; d'autre part, une réorganisation qui, parce qu'elle tient compte des étudiants et de leur grande ouverture d'esprit, s'inspirerait d'une approche anthropologique du texte littéraire.

## Bibliographie

- Alvstad, C., Castro, A. 2009. « Conceptions of Literature in University Language Courses ». *The Modern Language Journal*, 93(2), p. 170-184.
- Beauquis, C. 2009. « L'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques ». *Synergies Canada*, n° 1, revue du Gerflint. [En ligne] : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/989> [Consulté le 31 mai 2019].

*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* [En ligne] : [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr) [Consulté le 31 mai 2019].

Compagnon, A. 2007. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Fayard, 2007.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG.

Da Silva, M.-M. 2018. Les études culturelles en contexte mondialisé : porosité des frontières et glissements des enjeux pour le français au Portugal. In : E. Fraisse (dir.). *Les études françaises et les humanités dans la mondialisation.* Paris : L'Harmattan, p. 75-93.

Defays, J.-M., Delbart A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives.* Paris : Hachette.

Godard, A. 2015. Introduction. In : A. Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Didier, p. 5-12.

Havard, A.-M. 2015. L'enseignement de la littérature de langue française à l'étranger : lieux, dispositifs et tendances. In : A. Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Didier, p. 91-119.

Jordheim, H., Rønning, A.B., Sandmo, E., Skoie, M. (dir.). 2011. *Humaniora. En innføring.* Oslo : Universitetsforlaget.

Schoentjes, P. 2011. « Quel universalisme aujourd'hui pour l'enseignement de la littérature française ? ». [En ligne] : [www.fabula.org/colloques/document1542.php](http://www.fabula.org/colloques/document1542.php) [Consulté le 31 mai 2019].

Ulriksen, L. 2014. *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog.* Frederiksberg : Frydenlund.

Woerly, D. 2015. Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. In : A. Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Didier, p. 130-168.

## Notes

1. Voir <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/find-vurderinger/eksamenshaandbogen/regler-og-raad/fagniveauer>

2. Voir <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

3. Voir [https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle\\_studieordninger/fransk/](https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/)

4. Le taux de réponse a été de 87% en 2015 (39 étudiants sur 44 admis) ; de 62 % en 2016 (25 étudiants sur 40 admis) ; de 95% en 2017 (40 étudiants sur 42 admis) et de 100% en 2018 (32 sur 32). La baisse des effectifs en 2018 est due au fait que l'UCPH n'admet plus des étudiants ayant obtenu une moyenne en-dessous de 6/12 au bac.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Motivation et enseignement de la littérature en français langue étrangère dans les lycées danois

**Mikkel Gleerup Christensen**

Université de Copenhague, Danemark

rnf319@alumni.ku.dk

**Jan Juhl Lindschow**

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk

### Résumé

La motivation pour le travail sur la littérature dans les cours de langue au lycée est particulièrement intéressante à l'âge numérique. Cet article, qui s'appuie sur une enquête menée auprès de 464 lycéens participant aux cours de langue en français langue étrangère (FLE) au Danemark, évalue l'incidence sur la motivation de l'apprenant de son opinion sur la littérature comme médiateur du capital auquel il s'intéresse. L'orientation intégrative, qui est généralement corrélée à une forte motivation pour l'acquisition d'une langue étrangère, s'avère avoir une incidence considérable et positive sur la motivation. De plus, il est probable qu'une perception de la littérature comme utile pour le développement de la compétence symbolique peut avoir une incidence même plus importante sur la motivation. Enfin, il est possible qu'une préférence pour *la culture française* au détriment des cultures francophones puisse aussi influencer la motivation.

**Mots-clés :** littérature, motivations intégrative et instrumentale, médiation culturelle, compétence symbolique

### Motivation and teaching of literature in French as a foreign language in Danish upper secondary schools

#### Abstract

Motivation for working with literature in the language classroom at upper secondary school level is particularly interesting in the digital era. This article, which is based on a study among 464 students learning French as a foreign language in the Danish upper secondary school, evaluates the impact on motivation of the learner's opinion about literature as a mediator of his desired cultural capital. The integrative orientation, which is generally correlated with a strong motivation to learn a foreign language, appears to have a considerable positive influence on motivation. Moreover, it is likely that a perception of literature as useful for the development of symbolic competence may have an even greater influence on motivation. Finally, it is possible that a preference for *French culture* at the expense of francophone cultures might influence motivation as well.

**Keywords:** literature, integrative and instrumental motivation, cultural mediation, symbolic competence

## Introduction

À l'heure où la notion de texte dans les lycées s'étend jusqu'à inclure les films et les médias numériques, il semble utile d'en savoir plus sur la motivation des apprenants pour le travail sur la littérature. Reconnue depuis longtemps dans le domaine de la psychologie, la théorie de l'autodétermination prévoit l'importance capitale pour la motivation des êtres humains d'un sentiment d'autonomie et d'autodétermination. Or, ce sentiment dépend d'une identification de la part de l'individu avec les valeurs de l'activité entreprise. Dans cet article, nous examinerons l'influence sur la motivation pour le travail sur la littérature du degré de correspondance entre le capital culturel désiré par l'apprenant et celui qu'il dit acquérir par le biais de la littérature. Nous considérerons le capital culturel dans une perspective de médiation et d'orientation culturelles, conceptions qui complèteront les notions établies dans ce domaine des orientations intégrative et instrumentale, mais aussi dans une perspective de développement de la compétence symbolique. L'article résume les résultats les plus importants d'une enquête menée auprès de 464 apprenants participant à l'enseignement du FLE dans les lycées danois. Parmi ceux-ci, 32% étaient en première année, 45% étaient en deuxième année et 24% étaient en terminale. Cette enquête s'est basée sur un questionnaire et deux entretiens partiellement structurés avec deux informatrices dont les noms sont fictifs afin d'assurer leur anonymat.

## 1. Problématique et méthodologie

Nous esquissons ici nos hypothèses et l'approche pour les étudier à partir des recherches faites dans le domaine de la psychologie, de la théorie de la culture et de la didactique des langues étrangères.

### 1.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination constitue le pivot théorique de cette étude. Reconnue depuis longtemps dans le domaine de la psychologie, elle comporte une typologie selon laquelle la motivation des êtres humains peut être graduée en fonction de leur degré d'autodétermination. Ainsi, le plus fort degré de motivation possible est corrélé à un niveau très élevé d'autodétermination tandis que la motivation la plus faible correspond à une absence totale d'intention et d'autodétermination dont le résultat est la passivité. Selon ce modèle, le prototype de la motivation autodéterminée est la *motivation intrinsèque* qui s'exprime par l'exécution d'une activité quelconque pour la seule raison de la satisfaction inhérente

à celle-ci. Or, surtout après la petite enfance, l'individu se voit obliger d'entreprendre bon nombre d'activités pour des raisons de nécessité et de responsabilité. Dès lors, l'*internalisation d'une motivation extrinsèque* devient un mécanisme indispensable (Ryan, Deci, 2000). L'internalisation mal réussie de la motivation est associée au sentiment d'un locus extérieur de causalité et s'accompagne donc d'un faible sentiment d'autodétermination. En revanche, l'internalisation de la motivation qui implique une identification avec la valeur de l'activité en question et une responsabilité assumée s'accompagne d'un fort sentiment d'autodétermination (Deci, Eghrari, Patrick, Leone, 1994).

Ainsi, nous nous attendons à ce qu'un niveau élevé de motivation pour le travail sur la littérature soit corrélé à un haut degré de correspondance entre les aspirations et les attentes de l'apprenant à l'égard de l'enseignement du français et son opinion sur l'aboutissement du travail sur la littérature. Comme nous nous concentrons sur le capital culturel que l'on peut acquérir par le biais de ce travail, nous allons tracer un modèle destiné à mesurer l'influence sur la motivation du degré de correspondance entre le capital culturel auquel s'intéresse l'informateur et celui qu'il dit acquérir par le biais de la littérature.

## 1.2. Les motivations intégrative et instrumentale

Pour ce qui est des intérêts et des aspirations des apprenants d'une langue étrangère, Gardner et Lambert (1959) ont démontré deux dispositions qui ont une incidence considérable sur la motivation, à savoir les orientations *intégrative* et *instrumentale*. L'orientation intégrative désigne une disposition positive à l'égard du groupe culturel que constituent les locuteurs natifs alors que l'apprenant qui se caractérise par une orientation instrumentale apprend la langue pour des raisons utilitaires. La recherche dans ce domaine (ibid., Yu, Downing 2012) a démontré les avantages et la force de la motivation intégrative par rapport à la motivation instrumentale mais aussi par rapport à l'aptitude linguistique. Ainsi, comme il est raisonnable de considérer la littérature comme une ressource dans l'acquisition du français, nous nous attendons à ce que ces deux orientations aient une incidence sur la motivation pour le travail sur la littérature. Afin de prendre en compte cette variable, les informateurs seront répartis en deux catégories selon leurs réponses à la question du questionnaire portant sur leurs raisons d'étudier le français. L'orientation des informateurs ayant indiqué une appréciation pour un ou plusieurs groupes francophones (« j'apprends le français car j'aime bien les Français/un ou plusieurs communautés francophones hors France ») ainsi qu'un désir de communiquer avec ces personnes sera qualifiée d'intégrative. En l'absence d'une telle

indication et d'une telle évaluation, l'orientation de l'informateur sera considérée comme instrumentale. La distinction français/francophone sera prise en considération pour estimer l'orientation culturelle de l'informateur (voir la section 1.3).

### 1.3. La médiation culturelle de la littérature

Le travail sur la littérature suppose une *médiation culturelle* par le biais d'une *opération sémiotique de traduction* qui dépend d'une certaine conception de la culture chez le médiateur (Darras, 2004). Nous traçons ici deux conceptions de la culture qui se traduisent par deux approches culturelles répandues dans l'enseignement des langues étrangères en Europe : les approches *mono-* et *multiculturelle* (Risager, 1998). Étant donnée la notion commune de *la culture française* et la notion tout aussi évidente des *cultures francophones*, ces deux conceptions sont susceptibles d'être répandues non seulement parmi les enseignants du FLE, mais aussi parmi les apprenants. L'approche *mono-culturelle* accentue et valorise des stéréotypes positifs liés à la culture étrangère, tout en excluant l'importance de la culture propre à l'élève et de l'aspect comparatif. Une telle approche vise à développer une compétence communicative et culturelle au plus proche de celle d'un locuteur natif. L'approche *multiculturelle* reconnaît le multiculturalisme et le multilinguisme et comporte une focalisation sur la diversité ethnique et linguistique des pays associés à la langue enseignée et à celles de l'apprenant (ibid.). Ainsi, la dichotomie des orientations intégrative et instrumentale sera complétée par une distinction entre les orientations mono- et multiculturelle. Il s'agira d'estimer l'influence sur la motivation d'une correspondance ou d'une discordance entre l'orientation culturelle des informateurs (intégrative/instrumentale, mono-/multiculturelle) et leurs opinions sur la médiation culturelle de la littérature, c'est-à-dire les cultures qu'ils disent rencontrer par le biais de la littérature. La distinction mono-multiculturelle se basera sur leurs raisons d'apprendre le français mais aussi sur leurs réponses à une question à choix multiples portant sur les connaissances culturelles et littéraires qu'ils jugent indispensables dans l'enseignement du français (la culture française, les cultures francophones, la littérature française et la littérature francophone en général).

### 1.4. Compétence symbolique et réflexion interculturelle et inter-linguistique

Avec la notion de *compétence symbolique*, Kramsch (2011) précise la relation entre les compétences interculturelle et communicative. Cette compétence suppose une réflexion sur tous les aspects symboliques du discours et du langage. L'aspect

symbolique du discours étant toujours une propriété du langage au niveau discursif (ibid.), le travail sur la littérature constitue un lieu privilégié du développement de la compétence symbolique, qui vient ainsi s'ajouter aux finalités du travail sur la littérature. Pourtant, on ne peut guère s'attendre à ce que les informateurs soient familiers avec ce terme, mais il est probable qu'ils ont des opinions sur les bénéfices de l'enseignement culturel en général et aussi qu'ils ont déjà atteint un certain niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique. Plutôt que d'essayer d'extraire des opinions sur l'importance de la littérature pour le développement de la compétence symbolique, il sera donc question d'estimer le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique des informateurs, mais aussi d'extraire leurs opinions sur les avantages communicatifs découlant de l'enseignement culturel dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela permettra d'examiner une corrélation possible entre les paramètres suivants :

1. un niveau élevé de réflexion interculturelle et inter-linguistique ;
2. une opinion selon laquelle l'enseignement culturel dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère promeut la capacité à communiquer en général ;
3. un niveau élevé de motivation pour le travail sur la littérature.

Nous pensons donc que les apprenants se caractérisant par les deux premiers éléments sont les mieux placés pour appréhender comment un produit linguistique et culturel peut être utilisé en tant que moyen d'avancer dans le développement de ce que nous appelons la compétence symbolique.

Une estimation de la connaissance chez l'apprenant des *composantes socio-culturelles* du langage (Martinez, 2012) semble très utile pour évaluer son niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique. Car la réflexion sur les manières appropriées de s'exprimer dans une langue étrangère indique une prise en compte de certaines différences et similitudes à la fois culturelles et linguistiques, comme c'est le cas par exemple pour le vouvoiement et la politesse linguistique plus généralement. Il en va de même de la réflexion sur les choix lexicaux surtout parce que les connotations des mots diffèrent selon les langues et les cultures. À cette fin, le questionnaire dispose d'une question à choix multiples destinée à recueillir les opinions des informateurs sur la communication réussie en langue étrangère avec un locuteur natif. En effet, il s'agit d'une question piège en ce sens que deux des réponses possibles seront considérées comme l'indication d'une connaissance limitée des composantes socioculturelles. Ainsi, le plus faible niveau de *compétence socioculturelle* sera attribué à l'informateur étant de l'avis qu'il doit :

1. traduire autant de mots que possible en accordance avec un dictionnaire bilingue ;
2. calquer les formules de politesse sur sa langue maternelle.

Si aucune de ces deux réponses n'est choisie, l'informateur se verra attribuer le niveau le plus élevé de compétence socioculturelle. Si l'une de ces réponses est indiquée, le niveau sera considéré comme moyen.

L'estimation du niveau de compétence socioculturelle sera combinée avec une estimation du niveau de *compétence interculturelle* de l'apprenant afin d'évaluer son niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique.

Pour estimer la compétence interculturelle, la question à choix multiples portant sur la communication réussie en langue étrangère avec un locuteur natif comporte deux réponses possibles indiquant l'importance de l'aspect comparatif aussi bien à l'égard des langues qu'à l'égard des cultures impliquées dans l'enseignement. Le plus haut niveau de compétence interculturelle sera donc attribué à l'informateur étant de l'avis que la communication réussie repose sur :

1. la capacité de comparer sa propre culture avec la culture cible ;
2. la capacité de comparer sa langue maternelle avec la langue étrangère.

Si aucune de ces deux réponses n'est choisie, le niveau de compétence interculturelle sera considéré comme faible tandis que la présence d'une seule de ces deux réponses correspondra à un niveau moyen de compétence interculturelle.

Un haut niveau dans l'une des deux compétences en combinaison avec un haut niveau ou un niveau moyen dans l'autre correspondra à un niveau élevé de réflexion. La logique inverse sera employée pour définir un faible niveau de réflexion, tandis que toute autre combinaison indiquera un niveau moyen de réflexion.

Enfin, le questionnaire dispose d'une question à choix multiples portant sur l'utilité de l'enseignement de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Ici, l'informateur a pu indiquer que cet enseignement lui permet d'améliorer ses compétences en communication en général et non seulement dans la langue enseignée.

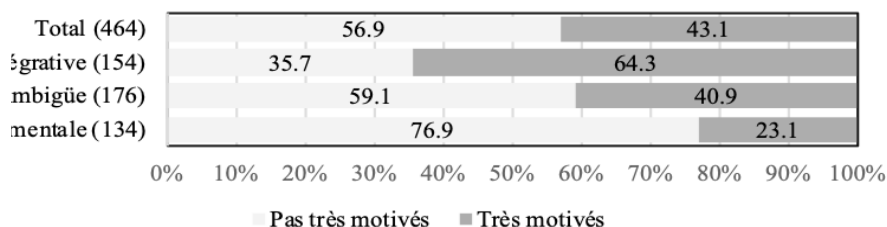
## **2. Première partie de l'analyse : orientations et médiations culturelles**

Les informateurs ont été répartis en groupes selon qu'ils se caractérisent par une orientation intégrative ou par une orientation instrumentale tel que le montre le diagramme 1 ci-dessous. Il est important de noter que presque 38% des 464 informateurs (la catégorie dite *ambigüe*) se caractérisent par une appréciation pour un



ou plusieurs groupes francophones sans toutefois éprouver le désir de communiquer avec ces personnes, ou inversement. En raison de l’ambiguïté que cela implique, ce groupe n’a pas fait l’objet d’un examen plus approfondi. Le diagramme 1 montre les variations dans la motivation pour le travail sur la littérature en fonction de la répartition des informateurs selon la dichotomie de l’orientation intégrative et de l’orientation instrumentale :

Diagramme 1 (%) Motivation pour le travail sur la littérature en fonction des orientations intégrative et instrumentale

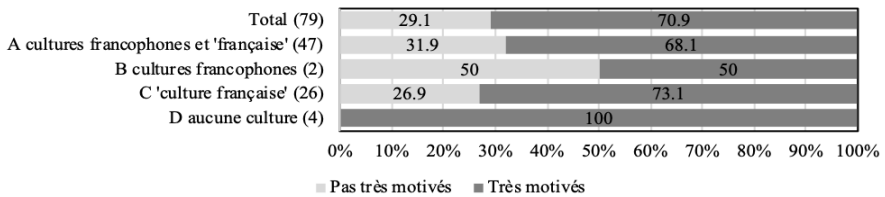


En considérant ce diagramme, on note une tendance assez nette selon laquelle la motivation pour le travail sur la littérature augmente quand on passe de l’orientation instrumentale à l’orientation intégrative. Il est donc raisonnable de considérer comme une variable importante la dichotomie de ces deux orientations.

### 2.1 Orientation intégrative

Sur les 154 informateurs à orientation intégrative, 46 montrent une ambiguïté provenant du fait que leurs raisons d’étudier le français témoignent d’une orientation multiculturelle tandis que les connaissances qu’ils ont jugées indispensables dans l’enseignement indiquent une orientation mono-culturelle ou inversement. De plus, 12 n’ont jugé indispensable aucune des connaissances proposées. Enfin, parmi les 96 restants (dont 7 qui se caractérisent par un intérêt unique pour *la culture française* et d’autres qui semblent avoir une préférence pour la haute culture ou pour la basse culture, variables qui ne sont pas prise en compte ici), certains groupes sont trop petits pour être répartis en sous-groupes selon leurs opinions sur la médiation de la littérature. Par conséquent, nous examinons ici la catégorie dite multiculturelle dont les 79 membres disent que les cultures francophones font partie des connaissances culturelles et littéraires indispensables dans l’enseignement du français. Le diagramme 2 ci-dessous montre la motivation et la répartition de cette catégorie selon les cultures que les informateurs disent rencontrer par le biais de la littérature :

Diagramme 2 (%) Orientation intégrative et multiculturelle : motivation pour le travail sur la littérature en fonction des cultures rencontrées par le biais de la littérature

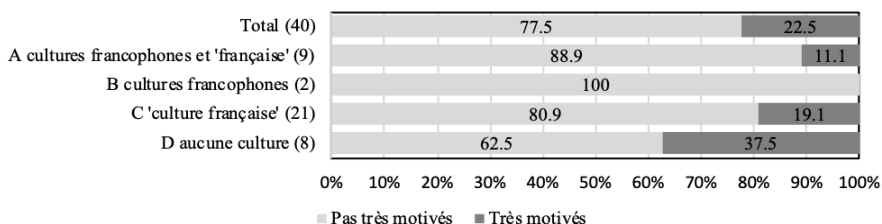


Le niveau de motivation caractérisant le groupe A est de 5% inférieur à celui caractérisant le groupe C, ce qui indique que la motivation diminue légèrement lorsque la littérature est considérée comme un médiateur des cultures francophones et non uniquement de *la culture française*. Si cela va à l'encontre de l'orientation culturelle attribuée à ce groupe d'informateurs, il faut néanmoins préciser que le niveau du groupe A (68,1%) est supérieur au niveau global des informateurs à orientation intégrative présenté dans le diagramme 1 ci-dessus (64,3%). Par conséquent, nous considérons cette observation comme révélatrice de l'importance de *la culture française* par rapport aux cultures francophones dans un sens large et non pas comme l'indication d'un mécontentement considérable à l'égard des cultures francophones. Le niveau de motivation relativement faible du groupe B indique également l'importance pour la motivation de ce que la *culture française* figure parmi les cultures francophones rencontrées tandis que celui du groupe D semble remettre en question l'importance de la culture tout court. Or, il faut souligner la taille assez faible de ces deux groupes en comparaison avec les groupes A et C.

## 2.2 Orientation instrumentale

L'orientation instrumentale a été attribuée aux informateurs qui n'ont indiqué parmi leurs raisons d'apprendre le français ni une appréciation pour les Français ou d'autres francophones, ni un désir de communiquer avec de telles personnes. L'évaluation de l'orientation culturelle de ces informateurs se base donc uniquement sur les connaissances culturelles et littéraires qu'ils ont jugées indispensables dans l'enseignement du français. Nous présentons ici les niveaux de motivation des informateurs dont l'orientation avait été qualifiée d'instrumentale et multiculturelle sur la base de leurs réponses au questionnaire. Nous avons choisi ce groupe parce qu'il révèle les difficultés à déterminer l'orientation culturelle des informateurs à orientation instrumentale. Le diagramme 3 ci-dessous montre la motivation et la répartition de cette catégorie selon les cultures que les informateurs disent rencontrer par le biais de la littérature :

Diagramme 3 (%) Orientation instrumentale et multiculturelle : motivation pour le travail sur la littérature en fonction des cultures rencontrées par le biais de la littérature



Le fait que la motivation du groupe C soit de 8% supérieure à celle du groupe A semble encore une fois indiquer une préférence pour *la culture française* au détriment des cultures francophones malgré l'orientation multiculturelle. Cependant, cette fois-ci le niveau du groupe A, dont les membres disent rencontrer les cultures francophones, est d'environ 12% *inférieur* au niveau global des informateurs à orientation instrumentale présenté dans le diagramme 1 ci-dessus. De plus, le groupe B se caractérise par le plus bas niveau observé jusqu'ici, tandis que près d'un quart des informateurs dans cette catégorie (le groupe D) qui n'ont pas l'impression d'étendre leurs connaissances culturelles se caractérisent par le plus haut niveau d'informateurs à orientation instrumentale observé jusqu'ici. Ces observations remettent en cause la détermination de l'orientation culturelle dans la catégorie instrumentale, mais les entretiens avec Alexandra et Michelle servent à éclaircir cette question.

Nous avons choisi ces deux informatrices en raison de leurs réponses au questionnaire et les entretiens ont confirmé qu'Alexandra, dont la motivation est très élevée, se caractérise par une orientation intégrative et multiculturelle tandis que Michelle, dont la motivation est très faible, se caractérise par une orientation instrumentale et multiculturelle.

Au cours de l'entretien, Michelle (instrumentale) souligne qu'elle ne peut justifier d'affirmer l'importance des connaissances culturelles proposées dans le questionnaire tant qu'elle s'appuie uniquement sur son point de vue personnel. Cette distinction entre son propre point de vue et l'importance réelle des connaissances culturelles qui font l'objet de l'enseignement du français indique l'absence d'une identification avec les finalités de cet enseignement. Cela n'est pas surprenant étant donné son bas niveau de motivation et pour l'acquisition du français et pour le travail sur la littérature. Car une faible motivation correspond à une internalisation mal réussie de la motivation extrinsèque et donc au sentiment d'un locus externe de causalité.

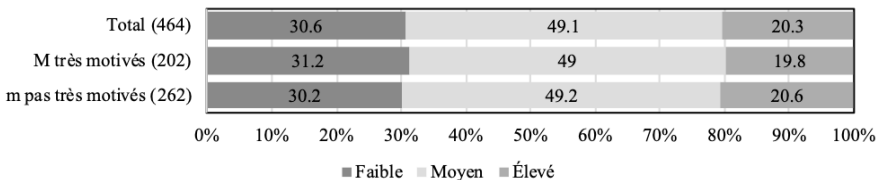
En revanche, Alexandra (intégrative) ne semble pas faire de différence entre son point de vue personnel à l'égard des finalités de l'enseignement et le raisonnement selon lequel ces connaissances sont indispensables en vertu de leur utilité et de leur valeur didactique. Car elle dit ne pas être « très absorbée par la haute culture, » lorsqu'elle a été invitée à approfondir ses réponses à cette question. En d'autres termes, les connaissances qu'elle trouve intéressantes sont celles qu'elle juge indispensables dans l'enseignement (ou inversement), ce qui indique une identification avec la valeur des activités et des buts de l'enseignement, l'impression d'un locus interne de causalité et donc un fort sentiment d'autodétermination.

Par conséquent, le fait que les connaissances proposées soient considérées comme indispensables dans l'enseignement n'indique pas nécessairement que l'informateur est réellement intéressé par elles, d'autant plus si la motivation est faible.

### 3. Deuxième partie de l'analyse : compétence symbolique

Cette deuxième partie de l'analyse a pour but une évaluation des variations dans les niveaux de réflexion interculturelle et inter-linguistique des informateurs en fonction de leur motivation pour le travail sur la littérature. Leurs opinions sur les avantages communicatifs de l'enseignement de la culture en général seront également prises en considération. Le diagramme 4 présente la variation dans le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature pour tous les 464 informateurs :

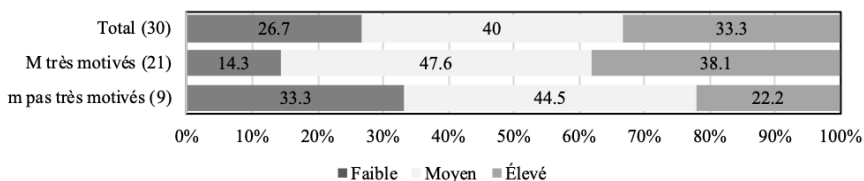
Diagramme 4 (%) Niveaux globaux de réflexion interculturelle et interlinguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature



Il est notable que les différences entre les niveaux de réflexion caractérisant les groupes M (motivation élevée) et m (motivation faible) soient presque inexistantes. Par conséquent, on ne peut parler d'une importante corrélation entre la motivation pour le travail sur la littérature et le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique.

Sur les 464 informateurs ayant répondu au questionnaire, 30 disent que l'enseignement culturel promeut la capacité générale de communiquer, c'est-à-dire non seulement en ce qui concerne la communication dans la langue étrangère, mais aussi pour ce qui est de la communication dans la langue maternelle de l'informateur. Ces 30 informateurs sont également de l'avis que cet enseignement fournit des avantages qui sont utiles pour celui qui vit dans une société multiculturelle. Le diagramme 5 montre la variation dans le niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature pour ces 30 informateurs :

Diagramme 5 (%) Niveaux de réflexion interculturelle et interlinguistique en fonction de la motivation pour le travail sur la littérature pour ceux qui voient des avantages communicatifs dans l'enseignement culturel



Parmi les 21 informateurs qui considèrent cet enseignement comme favorable au développement de compétences communicatives et qui sont très motivés pour le travail sur la littérature (le groupe M), seulement 14,2% se caractérisent par un niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique au-dessous de la moyenne. Ce groupe comporte également le plus grand pourcentage observé d'informateurs dont le niveau de réflexion est supérieur à la moyenne (38%). Cela correspond à huit informateurs dont la motivation pour le travail sur la littérature est forte, qui voient les avantages communicatifs dont il est question et qui se caractérisent par un haut niveau de réflexion interculturelle et inter-linguistique. Il est raisonnable de penser que ces informateurs ainsi que les deux du groupe m dont le niveau de réflexion est également élevé (22,2%) sont les mieux placés pour appréhender comment un produit linguistique et culturel peut être utilisé en tant que moyen d'avancer dans le développement de ce que nous appelons la compétence symbolique (voir section 1.4), car ces informateurs semblent bien comprendre l'importance d'une connaissance culturelle pour la communication ainsi que les limites d'une communication ne reposant que sur la compétence langagière et qui ne prend pas en compte l'aspect socioculturel du langage. Ainsi, il est intéressant de remarquer que huit sur dix de ces informateurs, c'est-à-dire 80%, sont très motivés pour le travail sur la littérature. Rappelons que 64% des informateurs à orientation intégrative étaient très motivés.

Les niveaux de réflexion des deux informatrices Alexandra et Michelle ont été catégorisés comme moyen à partir de leurs réponses au questionnaire pour les raisons suivantes : premièrement, elles n'ont pas trouvé important d'être conscientes de leur propre culture lorsqu'elles souhaitent communiquer en langue étrangère avec un locuteur natif. Deuxièmement, Alexandra a insisté sur l'importance à cet égard de traduire autant de mots que possible en accordance avec le dictionnaire, tandis que Michelle n'a pas trouvé importante la capacité de comparer sa propre langue avec la langue étrangère.

Au cours de l'entretien, Alexandra précise que le dictionnaire dispose souvent d'un nombre d'exemples montrant comment on peut utiliser certains mots dans plusieurs contextes différents. De plus, invitée à réfléchir aux possibles malentendus qui pourraient survenir lors d'une conversation avec un étranger, elle prend l'exemple du vouvoiement et explique qu'il faut faire attention au groupe nominal « ta mère » parce qu'il peut s'utiliser comme un juron en français. Cet exemple illustre bien l'importance de comprendre le contexte situationnel ainsi que la manière dont les possibles connotations des mots peuvent parfois varier considérablement selon les langues et les cultures. De son côté, Michelle souligne l'importance de ne pas employer un niveau de style trop élevé dans les situations informelles lorsqu'elle est invitée à s'imaginer une situation maladroite résultant de la maîtrise insuffisante d'une langue étrangère.

Invitée à réfléchir aux différences culturelles et, par la suite, à sa propre culture, Alexandra parle d'un certain degré de liberté et de responsabilité qu'elle considère comme particulier à la jeunesse danoise en s'appuyant sur ses expériences vécues aux États-Unis. De la même manière, Michelle fait preuve d'une disposition à comparer sa propre culture avec la culture associée à la langue enseignée et elle avance également son hypothèse concernant les raisons pour lesquelles on n'utilise pas les titres tels que *monsieur* et *mademoiselle* de la même manière au Danemark qu'en France.

Par conséquent, les entretiens révèlent une possible tendance à sous-estimer le niveau de réflexion inter-linguistique et interculturelle des informateurs, tandis qu'il n'y a pas d'indication d'une surestimation.

## Conclusion

Comme prévu, une corrélation considérable s'est observée entre l'orientation intégrative et une forte motivation pour le travail sur la littérature tandis que la motivation des informateurs à orientation instrumentale s'est avérée moins élevée. Les comparaisons des niveaux de motivation ont révélé de possibles défaillances dans la détermination de l'orientation culturelle des informateurs à orientation

instrumentale, ce qui rend difficile une estimation de l'influence sur la motivation du degré de correspondance entre l'orientation culturelle de ces informateurs et leur opinion sur la médiation culturelle de la littérature. Malgré ces difficultés, une tendance a été observée selon laquelle la motivation des informateurs à orientation instrumentale diminue dès lors qu'ils disent rencontrer les cultures francophones par le biais de la littérature alors que le contraire est vrai pour *la culture française*. Cela semble indiquer que la plupart de ces informateurs se caractérisent par une orientation mono-culturelle. Cette préférence pour 'la culture française' est beaucoup moins prononcée parmi les informateurs à orientation intégrative et multiculturelle, observation que nous interprétons comme indiquant l'importance de *la culture française* plutôt que comme un problème concernant l'estimation de l'orientation culturelle de ces informateurs. Car, bien que la motivation diminue légèrement lorsque les cultures francophones dans un sens large figurent parmi les cultures rencontrées, elle est néanmoins supérieure au niveau de motivation des informateurs à orientation intégrative dans leur ensemble. L'analyse a montré une corrélation entre une forte motivation pour le travail sur la littérature et la présence concomitante d'un niveau élevé de réflexion interculturelle et inter-linguistique et d'une perception de l'enseignement culturel comme une ressource dans le développement d'une compétence communicative. Par conséquent, huit sur dix informateurs dont le niveau de compétence symbolique est le plus élevé sont très motivés pour le travail sur la littérature. Si cela est vrai, une conscience de l'utilité de la littérature pour le développement de la compétence symbolique s'avère ici avoir une plus grande incidence sur la motivation que l'orientation intégrative.

## Bibliographie

- Darras, B. 2004. « Étude des conceptions de la culture et de la médiation ». *Médiation et information*, n° 19, p 61-86.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., Leone, D. 1994. « Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective ». *Journal of Personality*, n° 62(1), p. 119-142.
- Gardner, R., Lambert, W. 1959. « Motivational variables in second-language acquisition ». *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne De Psychologie*, n° 13(4), p. 266-272.
- Kramsch, C. 2011. « The symbolic dimensions of the intercultural ». *Language Teaching*, n° 44, p. 354-367.
- Martinez, P. 2012 [1996]. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Risager, K. 1998. Language teaching and the process of European Integration. In: *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R., Deci, E. 2000. « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ». *American Psychologist*, n° 55(1), p. 68-78.
- Yu, B., Downing, K. 2012. « Determinants of International Students' Adaptation: Examining Effects of Integrative Motivation, Instrumental Motivation and Second Language Proficiency ». *Educational Studies*, n° 38(4), p. 457-471.







ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français

**Ben Boudjema Tanina**

Université de Bejaia, Algérie  
thaninabenboudjema@gmail.com

**Ammouden Amar**

Université de Bejaia, Algérie  
aamouden@yahoo.fr

### Résumé

Souvent utilisée en classe de français langue étrangère (FLE) comme simple moyen de divertissement vers la fin de l'année scolaire ou à la fin d'une unité d'apprentissage, ou bien comme support aux activités de langue, la chanson est rarement enseignée en tant que genre de discours à produire. C'est à cet usage que nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche. Nous nous interrogeons notamment sur la possibilité de produire une chanson en classe de FLE, mais aussi sur l'impact de la réalisation d'un projet de classe sur la motivation des élèves, surtout quand ce projet porte sur la chanson. L'apprentissage de la langue n'est pas négligé, puisque les élèves apprendront, par ricochet, les expressions françaises célèbres comparant l'homme à certains animaux.

**Mots-clés** : motivation, genre discursif, TICE, perspective actionnelle, projet, contexte scandinave

### The song as a source for motivation and a tool for the acquisition of French

### Abstract

Often used in French as a foreign language class as a simple means of entertainment towards the end of the school year, at the end of a learning unit, or as a support for language activities, the song is rarely taught as a speech genre to produce. This state of fact attracted our interest, thus the purpose of this present research is to study this issue. In other words, we will try to consider the possibility of producing a song in an FFL class with a particular focus on the impact of such a class project on students' motivation. In this context, learning the language is not neglected, since students will learn famous French expressions that compare man to some animals.

**Keywords** : motivation, discourse genre, ICT, action perspective, project, Scandinavian context

## Introduction

Aujourd'hui, l'un des obstacles auxquels se heurte l'enseignant en classe de langue étrangère est le manque, voire l'absence de motivation de ses apprenants. Devant cet état de fait, de nombreuses recherches en didactique des langues et en sciences de l'éducation visent à éliminer les facteurs qui peuvent freiner l'apprentissage et à mettre en place des dispositifs à même de motiver les apprenants. L'une des stratégies mises en place dans ce dessein est le choix des supports pédagogiques et la réalisation de projets de classe.

Dans notre étude, nous tenterons de montrer que la chanson peut constituer un objet d'apprentissage (étudiée en tant que genre de discours), un projet de classe, mais aussi un support authentique pour enseigner la grammaire et le vocabulaire (Calvet, 1980 ; Dumont, 1998). Ainsi, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Que pensent les apprenants de l'intégration de la chanson dans les cours de langue ? Quel modèle de chanson exploiter en classe de langue ? Comment réaliser un projet de classe portant sur la chanson ? Ces réalisations concrètes contribuent-elles à motiver les apprenants et à développer leur compétence interculturelle ?

Qu'est-ce que la motivation en contexte scolaire ?

Pour Roland Viau, *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* (2009 : 12). Cette définition nous permet de distinguer trois facteurs qui peuvent stimuler la motivation en classe :

- La prédisposition de l'apprenant à l'apprentissage ;
- L'environnement de l'apprenant (classe, famille, camarades, etc.) ;
- Les tâches pédagogiques à réaliser.

Le premier facteur dépend de l'apprenant lui-même, de son engagement, de sa participation, de sa persistance dans la tâche à réaliser (Tardif, 1992 : 91). Il s'agit donc d'un facteur intrinsèque de la motivation. Les deux autres facteurs échappent au contrôle de l'apprenant. Ils constituent donc des facteurs extrinsèques.

## Les documents authentiques dans le système éducatif scandinave

À dessein de promouvoir les langues étrangères, les approches les plus innovantes en didactique des langues et les réformes du système éducatif visent la confrontation directe de l'apprenant à des situations de communications réelles. Dans le contexte scandinave, ceci se concrétise par l'introduction de documents

authentiques dans une perspective actionnelle et la participation de l'apprenant à des tâches authentiques.

« *L'enseignement du français se trouve actuellement face à un changement didactique en raison d'une réforme du lycée (2005). Dans ce cadre, les professeurs de français auront de nouveaux défis qui mettent en doute l'enseignement traditionnel. Les didacticiens de la langue soulignent l'importance de la communication authentique et de l'apprentissage autonome et soulignent la cohésion entre authenticité et motivation. Heureusement, les nouvelles instructions officielles de l'enseignement du français semblent suivre les recommandations des didacticiens.* » (Winnie Gaarde, 2007 : 98)

La réforme du système éducatif norvégien de 2006, connue sous le nom de « la Promotion de la Connaissance », oriente également vers l'utilisation pratique des langues étrangères : *Les programmes accompagnant cette dernière réforme prêtent beaucoup d'importance à l'approche pratique et à l'utilisation des technologies de l'information et de communication (TIC) dans l'enseignement du FLE en Norvège.* (Kjerstin Aukrust, Geir Uvsløkk, 2013 : 141). Le recours aux TIC s'avère un moyen propice pour la découverte des documents authentiques. Kjerstin Aukrust et Geir Uvsløkk citent l'exemple des sites web, tels que tv5 qui permettent aux apprenants d'écouter *des chansons françaises et visionner les «clips» des chansons.* (Ibid. : 145). Par ailleurs, il faut souligner qu'avant cette réforme de 2006, les langues étrangères, à l'exception de l'anglais, sont *enseignées par le biais de méthodes traditionnelles qui ne sont pas très attrayantes pour les élèves les plus faibles* (Ministère de l'Éducation et de la Recherche - Norvège, 2003-2004 : 23).

### **Le CECR et la perspective actionnelle dans le contexte scandinave**

À l'instar de la quasi-totalité des pays d'Europe, les pays scandinaves ont adopté relativement tôt le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et la perspective actionnelle sur laquelle il s'appuie. En Norvège, la réforme de 2006 est fondée sur les principes de base du CECR et de la perspective actionnelle. On reprochait à l'enseignement des langues, avant cette réforme, d'être focalisé sur la théorie, les règles à apprendre par cœur.

«*La Promotion de la connaissance*» repose, globalement parlant, sur les mêmes idées que celles du «*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*» (CECRL) (...) *La perspective adoptée est celle d'une approche « actionnelle » selon laquelle l'apprenant d'une langue étrangère est considéré comme un acteur social qui accomplit des tâches (langagières et non langagières) en vue d'accomplir des actions* (Helland, 2011 : 28).

En Suède et au Danemark, c'est plutôt le système d'évaluation du Cadre européen qui semble susciter davantage l'intérêt des enseignants et des spécialistes de l'Éducation. « *Si la Suède se caractérise par une méfiance historique à l'égard des diplômés, il existe une demande d'évaluation du niveau de langue et le DELF est de nature à satisfaire cette demande* » (Premat, 2013 : 173). Au Danemark également, la nécessité d'harmoniser les différents tests et examens de langues avec l'échelle de compétences du Cadre européen est largement exprimée. Cela a d'ailleurs fait l'objet d'un atelier national de formation et conseil du CELV, qui s'est tenu à Copenhague les 12 et 13 mars 2019 et qui a recueilli des enseignants des différents paliers. *L'objectif de cette intervention était d'améliorer l'harmonisation des tests et des examens danois avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* (Kanareva-Dimitrovska, 2019).

### La motivation par l'action

Christian Puren, s'appuyant sur la réflexion de Jaques Tardif (1992), estime que *la motivation ne peut se construire que dans une perspective actionnelle - celle des « tâches » à réaliser - parce qu'elle dépend simultanément de la perception et de la conception que les élèves ont de ces tâches.* (Puren, 2007). Cette perspective actionnelle est ainsi définie :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

L'auteur distingue également le concept de *l'agir scolaire* (apprentissage) - auquel il associe la notion de *tâche* - du concept de *l'agir social* (usage) - auquel il associe la notion d'*action* (Puren, 2006 : 5). Selon lui, les auteurs du CECR n'établissent pas cette distinction. Ainsi, nous pouvons dire que l'approche communicative est fondée sur la tâche, réalisée en classe et qui consiste « à faire comme si » (simulation), alors que la perspective actionnelle est fondée sur l'action en contexte social.

Dans cette recherche, nous allons montrer comment le passage de cet « agir scolaire » à savoir l'accomplissement de la tâche par le choix d'un support authentique et son analyse, comme la chanson, à un « agir social », la création

d'une chanson, sa « mise en clip » et sa mise en ligne. Celle-ci, au-delà de sa fonction initiale qui est le divertissement, va servir à d'autres apprenants pour l'apprentissage des noms d'animaux, mais aussi et surtout des expressions imagées avec ces noms d'animaux, comme « heureux comme un poisson dans l'eau », « têtue comme une mule », « fier comme un coq », etc. La concrétisation et la finalisation de ce projet ne pourront que favoriser la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère. D'ailleurs, *la motivation, dans son acception classique, n'est observable qu'a posteriori. C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation* (Narcy-Combes, 2005 : 51).

Si la sensation de la tâche accomplie par la réalisation du projet suscite la motivation, il faut dire que les différentes tâches et les différents apprentissages menant à la réalisation de ce projet motivent également l'apprenant. Ils sont mis au service de la réalisation de ce projet. Autrement dit, en adoptant la démarche du projet, l'apprenant donne du sens à ses apprentissages. Par ailleurs, le recours aux documents authentiques, comme supports pédagogiques, entre autres la chanson, permet d'une part de *mettre les apprenants en contact avec une langue aux inflexions contemporaines, chargée culturellement, et, d'autre part, d'entretenir la motivation de ces mêmes apprenants*. (Richer, 2011 : 1).

### La chanson en projet et la motivation

L'apprentissage d'une langue étrangère en favorisant une approche par les genres de discours vise à contextualiser ces apprentissages en engageant les apprenants à agir dans des situations réelles. La chanson, en tant que genre de discours, peut jouer ce rôle et doit donc occuper une place prépondérante dans l'enseignement des langues, étant donné qu'elle est un produit culturel et social et un moyen favorisant la motivation des apprenants. La motivation vient surtout du fait que la chanson est un support authentique, « une rencontre entre un texte, une musique et une interprétation » (Hirschi, 2008 : 25) et « *le moyen d'expression et le lieu de projection préféré des jeunes* » (Dufays, cité par Collès, 2013 : 162).

Notre étude vise à amener les apprenants à produire des chansons en s'inspirant d'autres chansons connues comme « On dit, on ne dit pas » d'Enrico Macias (les expressions idiomatiques et la comparaison), « Où est donc la vérité ? » du même chanteur (les proverbes), « Les proverbes » de Jacques Dutronc., etc. Ces titres montrent que le divertissement et le ludique riment avec l'apprentissage de la langue. Il s'agit d'imiter ces chansons en remplaçant les proverbes et/ou les expressions idiomatiques qu'elles contiennent par d'autres. Cela en veillant au respect de

la prosodie des textes initiaux (rimes, nombre de syllabes, etc.). Chaque groupe a travaillé sur l'une des chansons citées. Une fois produites (remaniées), les nouvelles chansons sont interprétées.

Ce travail réalisé avec les élèves nous a permis d'affirmer qu'au-delà de la compétence linguistique, la chanson contribue également à développer la compétence interculturelle. Cela en enseignant des faits de langue propres à une langue étrangère, en tenant compte de la langue maternelle de l'apprenant. Ce va-et-vient dynamique entre la culture de l'autre et sa propre culture peut rehausser la motivation. Par exemple, repérer les proverbes contenus dans une chanson, leur trouver des équivalents dans la langue source contribue à développer aussi bien la compétence linguistique qu'interculturelle.

Notre expérimentation s'est déroulée durant le deuxième trimestre de l'année 2019. Elle est menée en Algérie auprès d'une classe de douze élèves répartis en trois groupes, mais elle peut être menée dans les pays scandinaves ou ailleurs. Ces élèves sont inscrits en première année secondaire (huitième année d'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère). Quatre séances de deux heures y ont été consacrées. Nous avons refait la même expérimentation vers la fin du troisième trimestre de l'année 2019 dans le même établissement, auprès d'une classe de 30 élèves de première année secondaire également. Ces derniers sont répartis en six groupes. Le principal objectif assigné à cette expérimentation est de dépasser le recours, dans des situations d'enseignement/apprentissage, aux activités de simulation chères à l'approche communicative, en se situant dans une perspective actionnelle.

*Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes, partagées par l'apprenant et l'utilisateur d'une langue: l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible. Autrement dit, l'on ne se contente ainsi plus de former un «étranger de passage» capable de communiquer dans des situations attendues, l'on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue (Rosen, 2009 : 7-8).*

L'enjeu de cette perspective est de privilégier l'accomplissement d'une tâche sociale, dans une situation bien réelle, qui n'est pas seulement langagière. Dans le cas qui nous concerne, produire une chanson nécessite la mobilisation de plusieurs paramètres (rédiger le texte de chanson, être attentif aux contraintes prosodiques et rythmiques, interpréter la chanson, utiliser des instruments, produire un clip, etc.).

Comme première étape de ce projet, nous avons mis les apprenants en contact avec la chanson intitulée « On dit, on ne dit pas », produite par le chanteur Enrico Macias. Le choix de cette chanson est motivé par le fait qu'elle comporte beaucoup de comparaisons avec des noms d'animaux et qu'elle possède une structure facile à imiter par les apprenants.

De prime abord, la curiosité et l'intérêt manifestés par les élèves se sont fait sentir. Cela a été confirmé par les commentaires de quelques-uns d'entre eux : « Ah ! une chanson ! super ! », « Si seulement nous étudions le français par la chanson », « là, on va se détendre ! », « madame pourquoi, il n'y a pas de chansons dans nos programmes ? », « Aujourd'hui on va s'amuser », etc. Les mêmes réactions se sont manifestées chez notre deuxième groupe d'expérimentation : « On aime beaucoup apprendre les langues par la chanson », « Peut-on écouter la chanson une seconde fois ? », etc.

Après deux ou trois écoutes (selon le niveau des élèves), il leur est demandé de relever les comparaisons contenues dans la chanson. Pour vérifier leur degré de compréhension et de mémorisation, le texte de la chanson leur a été présenté, mais sous forme d'un test de closure (texte à trous). Ils retrouveront les mots manquants (comparant ou élément commun). L'activité de repérage des comparaisons et l'activité de complétion ont été réalisées avec succès par la quasi-totalité des élèves. Concernant la première activité, 9 élèves sur 12 ont pu repérer toutes les comparaisons. Quant à la deuxième activité, elle a été correctement réalisée par tous les élèves. Ensuite, il leur a été demandé de donner d'autres comparaisons qu'ils connaissent et qui ne sont pas dans la chanson qui leur a été proposée.

Une fois ces tâches achevées, nous avons attiré leur attention sur la versification (disposition des rimes, types de vers et de strophes). Des activités leur ont été proposées sur les types de rimes et leur disposition, le comptage des syllabes et les types de vers.

Ainsi, en choisissant la chanson comme support aux activités et comme un objet à produire, nous créons un climat de classe où le plaisir et le jeu côtoient l'apprentissage de la langue. Cependant, accroître leur motivation et leur redonner le plaisir d'apprendre le français ne peut se limiter à l'écoute et à la compréhension de cette chanson. Il convient aussi d'en produire une en s'inspirant de celle qui leur a été proposée. Cela ne pourra se réaliser sans le réinvestissement des activités langagières réalisées dans le cadre de ce projet. Ils produiront une chanson sur le modèle de la chanson d'Enrico Macias que nous avons évoquée précédemment. En voici un extrait :

*« On dit frisé comme un mouton<sup>1</sup>  
On dit joyeux comme un pinson  
On dit vilain comme un crapaud  
Heureux comme un poisson dans l'eau  
Et noir comme un corbeau  
  
Mais on ne dit pas comment  
Une hirondelle fait le printemps  
Mais on ne dit pas comment  
On peut faire fortune en dormant »*

Ils remplaceront les comparaisons contenues dans la chanson par d'autres, en veillant au respect de la prosodie du texte d'origine (des vers octosyllabes et des vers de sept syllabes, les rimes, etc.). Pour que la tâche soit à leur portée, ils seront orientés vers le *Dictionnaire des expressions françaises décortiquées*<sup>2</sup>. Chaque groupe se chargera d'une partie de la chanson. Ainsi, ils remplaceront par exemple « on dit vilain comme un crapaud » par « on dit manger comme un moineau » ; « on dit frisé comme un mouton » par « on dit copains comme cochons » ; « on dit courir comme un lapin » par « on dit marcher comme un pingouin », etc. Ils remplaceront également « Mais on ne dit pas comment/ une hirondelle fait le printemps » par « Mais on ne dit pas comment/ Les petits cochons auront des ailes », etc.

La chanson produite sera interprétée, mise en clip et mise en ligne. La vidéo réalisée comportera du son, du texte et des images d'animaux. Elle peut être considérée comme un « document authentique » qui servira de support aux activités sur la comparaison et les animaux<sup>3</sup>.

### **Qu'en pensent les élèves ?**

Le questionnaire destiné aux élèves vise à mesurer le degré de leur motivation à l'issue du projet de classe qu'ils ont réalisé. Il est présenté en trois rubriques : la première (Q1 et Q2) aborde la question de l'intérêt et de l'aisance de l'apprentissage du français par la chanson. La seconde (Q3, Q4 et Q5) interroge les apprenants sur le projet réalisé et sur la motivation qu'il peut éventuellement susciter. La troisième rubrique (Q6, Q7 et Q8) nous renseigne sur les difficultés liées à la réalisation du projet et sur l'apport du travail de groupe.

L'analyse des résultats de ce questionnaire a confirmé que l'introduction de la chanson pour l'apprentissage de la langue française favorise la motivation des apprenants : 9 enquêtés sur 12 dans le premier échantillon et 24 enquêtés sur 30 dans le second échantillon ont choisi la chanson comme support aux activités



de classe. Il faut souligner également que la plupart des élèves interrogés ont affirmé que cette expérience les a aidés à apprendre la langue, à se familiariser avec certaines expressions de la langue française. Nous citons quelques-uns de leurs propos :

- *Apprendre par le biais de la chanson est très amusant et très motivant.*
- *Le travail réalisé est passionnant. Il nous a permis d'apprendre au niveau de la culture générale, d'utiliser les comparaisons et les proverbes en temps réel. Il se distingue des autres travaux du fait qu'on apprend en s'amusant ».*
- *C'est très intéressant. Ça sort de l'ordinaire. On apprend avec plaisir et passion car pour moi la chanson est une passion.*
- *À force de chanter et de répéter les paroles, on apprend rapidement.*
- *Cette chanson m'a permis de découvrir des expressions différentes de celles issues de ma culture.*
- *C'est très amusant et motivant d'apprendre par la chanson. On ne s'ennuie pas.*

Ainsi, en plus du caractère ludique et attrayant de la chanson, elle est un moyen privilégié pour apprendre la langue et pour prononcer correctement :

- *À travers la chanson, on peut apprendre de nouveaux mots et de nouvelles expressions qu'on pourra utiliser lorsqu'on s'exprime en français. Sans oublier que la chanson aide énormément à bien prononcer les mots.*
- *À travers la chanson « on dit, on ne dit pas » nous avons appris beaucoup d'animaux.*
- *En essayant de prononcer correctement les paroles de la chanson, on apprend rapidement la langue.*
- *J'ai appris des noms d'animaux que je ne connaissais pas auparavant.*
- *Nous avons appris beaucoup d'expressions idiomatiques que nous pourrions utiliser au quotidien.*
- *Quand on chante, on essaie d'imiter le chanteur, et cela nous a beaucoup aidé à améliorer notre prononciation.*

Par ailleurs, ce qui accroît la motivation à apprendre, c'est l'accomplissement du projet final, à savoir la production d'un texte de chanson, son interprétation devant un large public (socialisation du projet et agir social). Parmi les réponses données par les élèves enquêtés au sujet de la réalisation concrète et du partage du produit final, nous en citons celles-ci :

- *Ce qui m'a le plus motivée, c'est le fait de voir notre chanson écoutée par tout le monde.*
- *J'ai bien aimé chanter mon texte à la fin du projet, mais ce qui m'a le plus motivé c'est de pouvoir présenter le résultat aux gens de mon entourage et pouvoir le partager avec le monde entier.*

- *Ce qui m'a le plus encouragé à participer à ce projet est de le partager avec mon entourage.*

Quant aux difficultés rencontrées par les apprenants lors de cette expérimentation, elles sont relatives à la versification. 5 apprenants sur 12 dans le premier échantillon et 11 apprenants sur 30 dans le deuxième échantillon y ont fait allusion. Il s'agit d'une notion qui n'a jamais été abordée auparavant par les élèves en classe de français. Pour remédier à cette difficulté, nous leur avons proposé quelques activités.

## Conclusion

À l'issue de cette recherche, nous pouvons dire que l'introduction de la chanson comme genre de discours en classe de langue développe non seulement la compétence linguistique, mais aussi interculturelle. D'autre part, elle contribue de manière significative à susciter la motivation des apprenants. Ils découvrent une autre manière d'apprendre le français. Cette motivation s'accroît quand ces apprenants voient devant leurs yeux le fruit de leurs efforts, la réalisation d'un projet concret, socialement utile. En effet, l'apprenant ne peut trouver satisfaction que dans les activités qui lui permettront d'établir des liens entre les efforts fournis et leurs résultats. « *Il ne s'agit donc pas, comme on le faisait pour l'approche communicative, de considérer comme authentique ce qui permet de simuler le réel du quotidien, on recherche ici une «sincérité» de la tâche, qu'elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique.* » (Springer, 2016 : 5). Enfin, l'intégration des technologies de l'information et de la communication constitue une valeur ajoutée à l'enseignement/apprentissage des langues. Elles contribuent largement à l'amélioration des projets réalisés et stimulent la motivation des apprenants.

## Bibliographie

- Aukrust, K, Uvsløkk, G. 2013. « Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 141-150. [En ligne] : [http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Aukrust\\_Uvsløkk.pdf](http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Aukrust_Uvsløkk.pdf) [Consulté le 15 octobre 2019].
- Calvet, L.-J. 1980. *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Collès, L. 2013. *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*, Presses universitaires de Louvain.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Dumont, P. 1998. *Le français par la chanson*, Paris : L'Harmattan.
- Gaarde, W. 2007. « Usage authentique de la langue française dans le but de motiver les élèves ? ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 2, p. 97-100. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves2/gaarde.pdf>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Gourvenec L. 2017. *Paroles et musique : le français par la chanson*. Paris : Hachette, coll. : français langue étrangère.

Helland, H. P. 2011. « L'enseignement du français en Norvège ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, p. 23-32. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/helland.pdf>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Hirschi, S. 2008. *Chanson, l'art de fixer l'air du temps : de Béranger à Mano Solo*. Paris : Les Belles Lettres.

Kanareva-DimitrovskaA. 2019. « Outils RELANG pour harmoniser les tests et examens de langues danois avec le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Volume Complémentaire ». [En ligne] : <https://www.ecml.at/News/tabid/643/ArtMID/2666/ArticleID/1523/language/fr-FR/Default.aspx>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Ministère de l'Éducation et de la Recherche - Norvège, 2003-2004. « Profil de la politique linguistique éducative ». <https://rm.coe.int/profil-de-la-politique-linguistique-educative-norvege/16807b3c34>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Østergaard, F. 2011. « La politique des langues au Danemark : qualité en parole, mais quelle pratique ? ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 6, p. 11-21. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves6/ostergaard.pdf>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Premat, C. 2013. « Les certifications constituent-elles une ressource pour la didactique du français ? ». *Synergies Pays Scandinaves* n° 8, p. 163-176. Url : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Premat.pdf>.

Puren, C. 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». [http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Article\\_puren\\_explic\\_textes.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Article_puren_explic_textes.pdf). [Consulté le 15 octobre 2019].

Puren, C. 2007. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/-ilash/spip.php?article844>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Richer, J.-J. 2011. « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ? ». *LinX*, 64-65, p. 14-26. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/linx/1396>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Rosen, E. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications* n° 45, Paris : Clé International.

Springer, C. 2016. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01301628/document>. [Consulté le 15 octobre 2019].

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Viau, R. 2009. *La motivation en contexte scolaire*. 2e édition. Belgique : Éditions du Renouveau pédagogique.

## Notes

1. <https://greatsong.net/paroles-on-dit-on-ne-dit-pas-enrico-macias>
2. <http://www.expressio.fr>
3. Le projet réalisé est disponible en ligne : [https://www.youtube.com/watch?v=\\_uWA6ErZDGk](https://www.youtube.com/watch?v=_uWA6ErZDGk)





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Classe inversée et inversion des rôles en français langue étrangère : un dispositif motivant

**Emmanuelle Sauvage**

Université Paris Nanterre, France  
esauvage@parisnanterre.fr

### Résumé

La classe inversée peut être considérée comme un dispositif pédagogique motivant, malgré les quelques réserves qui seront exprimées. À l'Université Paris Nanterre, nous en avons expérimenté une en français langue étrangère (FLE), proche de celle de « type 2 » de Marcel Lebrun et de la classe « renversée » de Jean-Charles Cailliez, selon lesquelles les apprenants prennent en charge le sujet à traiter, sa préparation et sa présentation. Ainsi les étudiants de deux groupes différents (niveaux B1 et B2) ont dû élaborer intégralement des séquences pédagogiques qu'ils ont présentées en faisant cours eux-mêmes et à partir desquelles ils ont rédigé en équipes des mini-méthodes de français. Les inversions les plus réussies sont parvenues à éviter l'écueil du retour à un enseignement magistral. Si le bilan est globalement concluant en ce qui concerne le groupe de niveau B1, la tâche s'est avérée plus ardue pour celui de niveau B2.

**Mots-clés** : motivation, français langue étrangère, classe inversée, inversion des rôles

### Flipped French Classroom and Role Reversal: a Motivating Device

#### Abstract

The flipped classroom can be considered a motivating pedagogical device, despite the few reservations that will be made. At the University Paris Nanterre, we have experienced one in French as a foreign language (FLE), close to that of “type 2” by Marcel Lebrun and the “reversed” classroom of Jean-Charles Cailliez, according to which the learners take charge of the subject to be treated, its preparation and presentation. Thus students from two different groups (levels B1 and B2) had to develop fully pedagogical sequences that they presented by teaching themselves and from which they wrote in teams mini-methods of French. The most successful reversals have managed to avoid the pitfall of a return to lecture-based teaching. While the balance sheet is globally conclusive for the B1 group, the task was more difficult for the B2 level.

**Keywords**: motivation, French as a foreign language, flipped classroom, role reversal

Comment susciter l'intérêt en classe de français langue étrangère (FLE) et surtout comment le faire durer pendant tout un semestre ? Un projet pédagogique de longue haleine peut être motivant. C'est pourquoi un dispositif de classe inversée a été mis en place à l'Université Paris Nanterre dans le but de faire travailler en autonomie les étudiants internationaux, en stimulant leur créativité, en favorisant les interactions et la collaboration entre pairs, en les plaçant tour à tour en position d'apprenant, d'enseignant, et même de didacticien et d'apprenti-linguiste.

Cette expérimentation a été proposée au deuxième semestre de l'année 2016-2017 au Département de français pour étudiants étrangers (F.ET.E) dans le cadre de deux ateliers de langue d'une durée hebdomadaire de 2 heures chacun pendant 12 semaines : « Pratique de la langue écrite et orale » (26 étudiants de niveau B1) et « Écriture créative » (19 étudiants de niveau B2). La formule de travail choisie était identique pour les deux groupes, même si ceux-ci différaient non seulement par le niveau visé, mais aussi par le type de formation suivie, et donc par le degré de motivation - on en verra les implications et les conséquences : le premier groupe était inscrit dans une formation B1 de 20 heures par semaine menant à l'obtention d'un diplôme d'université, le second dans une formation B2 de 6 heures par semaine menant à l'obtention d'un certificat. Après le rappel du cadre théorique dans lequel s'inscrit ce projet, les deux volets du dispositif seront décrits et analysés, de même que les objectifs visés. Un bilan sera présenté sur la base des témoignages oraux des apprenants, car pour cette première expérimentation nous n'avons pas été en mesure de réaliser une enquête ou un questionnaire écrit. La conclusion portera sur les améliorations à prévoir - l'évaluation en fait partie - si l'expérience est reconduite.

### Cadre théorique

La scénarisation des classes inversées s'est beaucoup diversifiée depuis, d'une part, les pratiques interactives d'apprentissage par les pairs (« *Peer instruction* »), développées en physique par Eric Mazur à l'Université Harvard dans les années 90, et, d'autre part, toujours aux États-Unis, au milieu des années 2000, les « *flipped classrooms* » de Jonathan Bergmann et Aaron Sams, professeurs de chimie du secondaire (Nizet, Galiano, Meyer, 2016). Leur inversion reposait sur une externalisation des savoirs au moyen de documents (vidéos, etc.) fournis par l'enseignant : l'appropriation des contenus, effectuée à distance et en autonomie, était suivie de séances de pédagogie active en classe, en interaction entre l'enseignant. Aujourd'hui, les plateformes ou d'autres supports d'apprentissage et de communication ont pris le relais. Comment peut-on transposer le principe général de « la leçon à la maison et [d]es devoirs en classe » (Lebrun, Lecoq, 2015 : 15), utilisé en sciences, dans un

champ disciplinaire comme les langues étrangères, où l'on apprend à communiquer dans la langue plutôt que sur la langue (« The focus is on *using* a language rather than learning *about* the language », Spino, Trego, 2015 : 3) ? Des professeurs de langues vivantes s'y sont essayés avec succès et ont publié les résultats de leurs analyses d'expérience, comme par exemple Jean-Pol Martin en français langue étrangère (2004) et Ariane Dumont en anglais (2016). Leurs classes inversées sont, comme la mienne, autant de modulations possibles du schéma de base fondé sur l'inversion des tâches, des lieux, des rôles.

D'autres tentatives menées dans des contextes de formation très divers n'ont pas abouti, pour des raisons liées par exemple aux difficultés de mise en œuvre (Gaudenzi, Vonie, Zingaretti, 2016). On peut lire ailleurs, dans différents témoignages d'enseignants et d'apprenants ou dans des évaluations critiques, plusieurs réserves, mises en garde et « ressentis négatifs » sur ce type de dispositif (Cailliez, 2015a ; Puren, 2016). Celui-ci n'est pas le gage d'un enseignement-apprentissage plus efficace. Les obstacles potentiels sont nombreux, en relation notamment avec l'hétérogénéité propre à chaque groupe (écarts de niveau, de motivation, de conditions de travail et de vie des élèves en dehors de la classe, etc.), mais aussi avec la formation et la motivation des enseignants eux-mêmes, les contraintes institutionnelles, etc. La classe inversée n'est pas en soi un idéal à atteindre, ni un modèle à suivre, ni un remède miraculeux qui va résoudre tous les problèmes rencontrés en cours ou à l'extérieur du cours. Mais, envisagée avec pragmatisme, elle peut constituer une alternative intéressante pour motiver les étudiants et les enseignants.

La formule de classe inversée retenue ici est très éloignée du scénario originel. Dans notre cas, en effet, l'atelier n'a pas consisté à donner aux étudiants du matériel pédagogique ou des contenus théoriques sur lesquels travailler à distance, avec ou sans médiatisation numérique, et ensuite des activités à réaliser en présentiel, en classe. Bien plus que cela, nous leur avons demandé de concevoir pratiquement de A à Z des séquences pédagogiques depuis la sélection des sujets et la recherche documentaire jusqu'à la présentation en classe sous forme de mini-cours, par le biais d'un processus de didactisation des informations et documents trouvés sur Internet ou dans des méthodes de FLE. Les étudiants étaient guidés par des référentiels simplifiés correspondant aux niveaux B1 et B2 du CECRL qui avaient été distribués et commentés pendant les deux premières séances. Cette première phase du projet a conduit à la rédaction de dossiers collectifs sous forme de mini-méthodes de FLE. La classe inversée s'est donc muée en une sorte de simulation globale reposant sur une inversion des rôles entre enseignant et apprenant.

La démarche adoptée se situe à mi-chemin entre la classe inversée de « type 2 » modélisée par Marcel Lebrun et la classe « renversée » de Jean-Charles Cailliez, si l'on se réfère à la typologie des inversions établie par Lebrun. Celle de « type 1 », qui renvoie au modèle de Bergmann et Sams (2012), implique que « les étudiants participent aux échanges et à la co-construction des connaissances » en classe et en présence de l'enseignant, lequel fait en sorte que « les savoirs du cours soient externalisés et accessibles [...] » à l'extérieur de la salle de classe. Selon une première extension de ce modèle initial, on aboutit à la classe inversée de « type 2 », dans laquelle les étudiants deviennent les acteurs de leur apprentissage en se transformant en enseignants : à partir des « savoirs récoltés par [...] eux-mêmes » et à distance, ils « construisent le dispositif de leur module ou du cours » (Lebrun, Gilson et Goffinet, 2016 : 128). En cela ils deviennent les initiateurs à part entière des échanges en classe et plus seulement les co-participants ou les co-construc-teurs du cours. Si l'on prolonge ce schéma, ils peuvent aller jusqu'à évaluer leurs pairs ou même leur enseignant placé en position d'apprenant. C'est le cas dans la classe non plus inversée mais « renversée » de Cailliez, telle qu'il l'a créée à partir de 2013 en troisième année de licence de sciences de la vie à l'Université catholique de Lille, comme en témoigne son blog JC2 (2015b). Depuis, en raison de son succès, sa classe a fait l'objet de diverses captations vidéo, interviews et publications (Cailliez, 2016, 2017) démontrant l'efficacité de ce qu'il nomme la pédagogie du *Do it yourself* (2016), en référence aux stratégies entrepreneuriales qui sont axées sur l'autonomie et la collaboration, et qu'il a transposées dans un contexte universitaire. Les rapports aux rôles et aux savoirs s'en trouvent ainsi profondément modifiés.

Selon une autre méthode, dite Ldl (Lernen durch Lehren), « apprendre en enseignant » ou « enseigner pour apprendre », mise au point en Allemagne au début des années 80 par Jean-Pol Martin, professeur de FLE, les contenus sont répartis par l'enseignant entre les apprenants, qui, en petits groupes, doivent « s'enseigner mutuellement » sans faire d'exposé ni de cours magistral, mais aussi « diriger eux-mêmes les exercices et [...] se les faire corriger mutuellement » (2004 : 46-47). Dans l'approche Ldl de Martin comme dans la classe inversée de type 1 de Bergmann et Sams, c'est encore l'enseignant qui fournit les supports et les contenus, alors que la classe inversée de type 2 de Lebrun ou la classe renversée de Cailliez jouent sur l'inversion des rôles entre enseignant et apprenant à travers un engagement maximal des élèves. C'est ce type d'inversion qui a été privilégié pour donner toute la place aux interactivités entre les étudiants et laisser le professeur en retrait, placé avant tout en position d'observateur, avant de reprendre ponctuellement son rôle d'animateur, de transmetteur et de correcteur.



### Description du dispositif

Ce sont donc les étudiants eux-mêmes qui, individuellement et à tour de rôle, ont fait cours devant leurs pairs et animé des activités (exercices écrits, jeux, mini-débats). Pour commencer, il a fallu constituer les équipes, en classe et sur les réseaux sociaux (notamment Facebook et WhatsApp), durant les premières séances. L'organisation interne était laissée à leur discrétion, mais il a été nécessaire de veiller régulièrement à la répartition des tâches, à l'articulation entre les phases de travail individuel et de mise en commun, pour s'assurer que la collaboration et les interactions entre pairs étaient effectives, sans « prise de pouvoir » dans le groupe ni isolement des membres en difficulté. Une fois que les groupes se sont stabilisés et que les projets ont commencé à prendre forme, les séances d'enseignement par les étudiants ont pu être programmées. Chaque mini-cours consistait à exposer un point de langue ou de culture à partir d'un support de compréhension (document écrit, oral ou vidéo) assorti de courts exercices confectionnés par l'étudiant lui-même ou bien sélectionnés dans des méthodes de FLE et adaptés à ses besoins. Chacun disposait d'une vingtaine de minutes pour présenter son sujet et faire travailler le groupe sur un total de trente minutes qui comprenait à la fin environ dix minutes de correction collective avec le professeur. Cette période de remédiation concernait non seulement les réponses aux questions mais aussi les consignes et le corpus même des exercices, quand ils n'avaient pas pu être révisés et remaniés auparavant - les étudiants étaient encouragés à se faire relire et corriger par leurs pairs (et par moi-même en dernier recours). Si certains ont endossé le rôle de l'enseignant placé devant son public et professant *ex cathedra* en suivant l'ordre canonique exposé théorique / travaux pratiques, d'autres ont préféré le rôle d'animateur ou de guide, mobiles dans la salle et faisant participer leurs pairs à des activités de groupe. En plus des étudiants, nous étions deux à observer et écouter ces mini-cours (entre deux et quatre par atelier), en restant pratiquement toujours en retrait, assises au fond de la classe : une étudiante de Master 1 en didactique du FLE effectuait un stage d'observation au F.ET.E et avait demandé à assister à plusieurs séances de classe inversée dans les deux niveaux.

Chacun des mini-cours portait sur un sujet relevant de l'un des quatre chapitres (ou rubriques) prévus pour le futur mini-manuel de FLE. Les étudiants réunis en groupes de deux ou trois devaient créer trois rubriques en s'appuyant sur les compétences et domaines suivants : grammaire, vocabulaire, compréhension écrite, compréhension orale, civilisation et culture, littérature, cinéma, etc. Seule la quatrième rubrique était imposée à tous les groupes : « le FLE et votre langue ». Dans cette unité finale, les étudiants étaient invités à identifier et analyser sommairement un ou plusieurs aspects qui rendent l'apprentissage du français difficile pour

les locuteurs de leur langue natale et ils devaient ensuite proposer un ou deux exercices à l'ensemble des étudiants, quelles que soient les langues d'origine. Au total, sur les quatre sujets traités par chaque apprenant (un par rubrique), un seul a été exposé en classe avant d'être remanié à l'écrit en vue du dossier.

Cette étape préliminaire des mini-cours en classe a débouché sur la rédaction de mini-manuels de FLE. Il a été demandé aux étudiants de fabriquer si possible eux-mêmes leurs exercices et activités en se basant sur une typologie que nous avons établie ensemble en début de semestre, à partir de l'observation de plusieurs méthodes de FLE distribuées lors de la première séance. Ainsi ont-ils pu se rendre compte des diverses possibilités qui s'offraient à eux, depuis le classique exercice lacunaire, le questionnaire à choix multiple (QCM), l'exercice d'appariement, assez faciles à réaliser, jusqu'aux exercices plus riches et plus intéressants, mais plus difficiles à monter : les exercices de reconstitution, de transformation, de reformulation, etc. Sinon, ils pouvaient sélectionner des activités dans des ouvrages ou sur des sites Internet, à condition de les adapter - pour éviter le copié collé intégral - et, surtout, à condition de citer leurs sources - pour apprendre à faire la distinction entre plagiat et citation. L'organisation générale du semestre en présentiel a fait alterner les séances de mini-cours et celles, moins nombreuses, consacrées à la rédaction collective des dossiers - le plus gros de ce travail écrit s'est fait en dehors de la classe.

### **Objectifs visés**

Engager des étudiants de FLE de niveaux - inévitablement - hétérogènes dans la voie de l'apprentissage par l'enseignement a été un pari un peu osé. L'objectif principal était de les faire travailler en autonomie quasi totale, tant à l'oral qu'à l'écrit, tant en classe qu'à distance, tant individuellement qu'en équipe. Pour ce faire, il importait de « redonner du sens à la présence » (Lebrun, Lecoq, 2015 : 21) et de dynamiser la motivation en classe par la créativité et les échanges non seulement au sein des groupes mais aussi entre les groupes, en cherchant à développer ce que Martin appelle « l'attitude exploratrice » (2004 : 51-52). Et, de fait, les conditions étaient réunies pour créer un effet d'entraînement réciproque, qui mobilise toutes les ressources en vue de la résolution des problèmes, dans un effort de dépassement à la fois individuel et collectif. Par exemple, pendant les mini-cours, les étudiants en position d'apprenant sont souvent intervenus spontanément non seulement pour jouer leur rôle d'apprenant, c'est-à-dire participer aux activités et poser des questions, mais aussi pour seconder ceux qui enseignaient, pour corriger les erreurs et proposer leur remédiation dans les moments de blocage, compensant ainsi l'insuffisance de certaines préparations et tous les petits ratés qui pouvaient perturber le bon déroulement du mini-cours.

Le travail effectué à distance, via les réseaux sociaux ou via des outils comme Google Drive, devait favoriser lui aussi l'interactivité au sein des groupes, par la mise en œuvre de modes opératoires concertés, au moyen de stratégies, communes ou personnelles, efficaces. Tester leurs exercices les uns sur les autres et trouver une solution ensemble quand une activité ne « fonctionne » pas, améliorer la lisibilité typographique du dossier en veillant notamment à la correction linguistique et à la mise en page du texte et de l'image, voilà d'autres exemples d'efforts mutuels sollicités. Les étudiants étaient encouragés à s'entraider en présentiel et à distance, sachant aussi qu'il était dans leur intérêt de le faire parce que chaque dossier était évalué par une note globale représentant la moyenne de toutes les contributions (une page par étudiant et par rubrique, soit un total de douze pages pour un groupe de trois étudiants, par exemple). Outre la « motivation extrinsèque » (Deci, Ryan, 1985 ; Viau, 2009) procurée par la note perçue comme une récompense et la nécessité de valider le cours pour réussir sa formation, l'implication dans le projet était liée à des facteurs de « motivation intrinsèque » sur lesquels je reviendrai plus en détail dans le bilan. Ceux-ci dépendent notamment du degré d'autonomie laissé à l'apprenant (Deci, Nezlek, Sheinman, 1981 ; Fenouillet, 2017). Placer l'apprenant en position d'enseignant stimule davantage le processus d'apprentissage conceptuel que maintenir l'apprenant dans un rôle d'élève (Benware, Deci, 1984 ; Fenouillet, 2017). En somme, il est plus motivant d'apprendre pour transmettre un savoir - sans que, pour autant, celui-ci soit magistral - que pour être testé sur ses connaissances.

Apprendre en enseignant ou enseigner pour apprendre, selon l'approche préconisée en FLE par Martin (2004), doit aussi permettre aux étudiants de prendre du recul par rapport à leur apprentissage, en le mettant à distance par l'enseignement. La quatrième rubrique du dossier, « Le FLE et votre langue », avait pour but de les aider à objectiver ce qui pose problème à la majorité des apprenants de FLE issus de leurs langues-cultures. Il s'agissait de favoriser le développement d'une conscience linguistique à travers une réflexion métalinguistique sur la langue maternelle et le français, par la comparaison de faits de langue sélectionnés dans les deux idiomes. Cette dernière séquence a fait un peu peur au départ car les étudiants se demandaient s'il fallait proposer une activité de traduction, un cours d'initiation à leur langue, un cours de grammaire ou de vocabulaire sur leur langue. Deux étudiantes du groupe B2, l'une turque, l'autre vietnamienne, après un exposé portant notamment sur les signes diacritiques et la prononciation de leurs langues respectives, ont demandé à la classe de retrouver les mots français cachés derrière les emprunts du turc et du vietnamien au français, à partir de séries lexicales plus ou moins transparentes (annexe 1). Plusieurs étudiants sud-américains, italiens, ukrainiens et russes ont expliqué les sources de confusions fréquentes chez leurs

compatriotes apprenant le français (annexe 2). Bref, ils ont dû endosser un nouveau rôle, celui de linguiste, en plus de ceux de didacticien et de pédagogue.

La classe inversée est essentiellement centrée sur l'apprenant : certes, la « centration sur l'apprenant » est devenu un lieu commun en pédagogie, mais il importait de le prendre au pied de la lettre en restant le plus souvent possible en retrait, en ne se positionnant plus *devant* les étudiants ni à côté d'eux, mais *derrière* eux, au propre comme au figuré, pour les soutenir, les encourager et non les surveiller. Assise au fond de la classe avec l'étudiante de Master 1 en stage d'observation, je ne suis intervenue pendant les mini-cours que pour les aider à gérer leur temps et pointer les problèmes si d'autres étudiants n'avaient pas réagi avant moi, en leur demandant de réagir : « Est-ce que la consigne de travail est claire pour tout le monde ? Est-ce qu'on ne pourrait pas reformuler tel ou tel énoncé, dans la consigne ou dans l'exercice ? » En revanche, je suis toujours intervenue à la fin de chaque présentation, pour ajouter des éléments, faire des commentaires ou demander à la classe d'en faire, et aussi pendant les séances de rédaction, en passant dans chaque groupe pour faire le point sur les mini-cours individuels et l'avancement des dossiers collectifs. Sans parler des premières semaines de mise en place pendant lesquelles il a fallu expliquer la nature du projet, la méthodologie, les objectifs visés, en essayant de les leur faire découvrir par eux-mêmes. Sans parler non plus des aspects pratiques à gérer durant tout le semestre (les étudiants devaient m'envoyer leurs documents à photocopier plusieurs jours avant leur séance) ni de l'évaluation finale, qui n'a pas fait l'objet d'une inversion des rôles.

### Bilan critique

Quel bilan tirer de cette première expérience de classe inversée ? La motivation de l'apprenant, véritable acteur placé au centre du dispositif, s'en est-elle trouvée accrue ? A-t-il trouvé du sens à son travail ? Les inversions les plus réussies sont en tout cas parvenues à éviter le face à face entre professeur « émetteur » et public « récepteur » plus ou moins passif. Elles ont fait participer les étudiants à des activités de groupes et à des jeux. Par exemple, un mémorable loto des animaux au niveau B1 a eu le mérite de faire travailler simultanément et de façon ludique plusieurs aspects de la langue : le vocabulaire, le genre des noms, la phonie-graphie, la prononciation de la liaison par opposition à l'absence de liaison (ex : un hibou, un hippopotame, un faon, un cerf, une poule, un poulpe). Distribuer les tours de parole, encourager, faire corriger plutôt que corriger soi-même, mimer, dessiner ou recourir à une périphrase plutôt que donner directement la réponse, solliciter les plus timides qui restent en retrait, gérer le tableau, l'espace de la salle de classe, le temps imparti : certains étudiants ont révélé un vrai talent de pédagogue,

une vraie posture d'animateur. De même, ceux qui étaient expérimentés en design graphique ont pu mettre tout leur savoir-faire à contribution, dans leurs diaporamas numériques présentés en classe comme dans la mise en page du dossier final. Si, de notre point de vue, le bilan est globalement concluant en ce qui concerne le groupe de niveau B1, la tâche s'est avérée plus ardue pour celui de niveau B2.

La première difficulté résidait dans la nécessité de créer une dynamique de groupe, puis de maintenir un niveau d'intérêt à peu près constant, individuel autant que collectif, pendant toute la durée du semestre. Vu que les étudiants B1 suivaient chaque semaine une formation de 20 heures, tandis que les B2 n'assistaient qu'à 6 heures de cours choisis « à la carte », dont les 2 heures d'atelier, leur investissement et leur motivation n'étaient pas les mêmes. Le groupe B1 a surpris par son degré de cohésion, par ses réels efforts d'entraide, de collaboration, propres à compenser l'hétérogénéité au sein des équipes. Si l'alchimie a opéré, c'est peut-être aussi parce que sur les 26 étudiants une douzaine se connaissaient déjà. Tous ces facteurs ont pu favoriser la « motivation intrinsèque », qui se définit comme le « fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on [en] retire » (Vallerand, Senécal, 1992 ; Viau, 2009 : 190) en répondant au « besoin d'autonomie », au « besoin de se sentir compétent » et au « besoin d'affiliation » (Deci, Ryan, 1985 ; Viau, 2009 : 47). Les conditions nécessaires à la satisfaction de ces trois besoins semblent avoir été réunies dans la classe inversée B1, où la « motivation intrinsèque » était apparemment la plus forte : la plupart des étudiants ayant déjà suivi ensemble au semestre précédent une formation intensive de niveau A2 dans notre département, ils étaient plus à l'aise et ont intégré les nouveaux venus en se conduisant pour certains comme de véritables tuteurs, affirmant ainsi leur esprit d'équipe, leur sens du collectif, en plus de leur autonomie et de leur sentiment d'être compétent.

En comparaison, il n'est pas surprenant que le groupe B2 ait paru moins soudé, car les étudiants se connaissaient moins bien au départ et se voyaient moins souvent : les liens ont donc été plus difficiles à construire et le sentiment d'appartenance ou d'affiliation s'est moins développé que dans le groupe B1. De surcroît, le fait de se retrouver à la place du professeur allait à l'encontre de la culture éducative de plusieurs Asiatiques, notamment des étudiants chinois. Ce changement de posture a pu gêner des habitudes d'apprentissage encore très centrées sur la figure de l'enseignant, dont la voix et la parole constituent des exemples à écouter, imiter, répéter, et non à « remplacer », même dans le cadre d'activités ludiques. Il semblerait qu'un tel scénario soit encore inconcevable en Chine, notamment, où apprenants et enseignants chinois de FLE sont imprégnés d'une culture confucianiste qui régit leurs relations en maintenant chacun à sa place et dans son rôle (Sauvage, 2014).

Mais, en fait, quelles que soient leurs origines, les étudiants B2 se sont plus souvent tournés vers moi pour solliciter mon aide, mon approbation, alors que les B1 avaient tendance à communiquer entre eux en oubliant complètement les deux observatrices assises au fond de la classe. Ces manifestations d'une forme d'insécurité ont traduit le manque de « maîtrise de la situation » ressenti par la plupart des étudiants B2 quand ils se sont retrouvés en position d'enseigner. La nécessité d'être autonome et de se prendre en charge à partir des consignes données en début de semestre, puis fréquemment rappelées, a pu déconcerter certains d'entre eux. Dans ce cas, il est probable que la nécessité de valider le cours (par exemple, pour éviter l'anxiété personnelle ou un jugement extérieur) l'a emporté sur le plaisir d'y participer : la « motivation extrinsèque » n'a donc pas évolué vers une « motivation intrinsèque ».

La deuxième difficulté concernait, sans surprise, la didactisation des documents choisis et la fabrication des exercices. Les points suivants ont parfois posé problème :

- proposer des activités attrayantes aux étudiants et les rendre actifs d'entrée de jeu, avec un document déclencheur stimulant qui les fasse travailler tout de suite,
- essayer d'innover sans reprendre telles quelles les activités des méthodes FLE ou celles déjà faites avec les autres professeurs,
- ne pas se contenter de livrer un document brut (texte ou audio ou vidéo) ni de poser des questions orales sans support visuel / écrit,
- choisir ou créer des exercices adaptés au niveau visé (B1 ou B2), ni trop longs, ni trop complexes, ni trop courts, ni trop faciles (j'ai parfois dû corriger et remanier les documents avant l'envoi à la reprographie : le plus souvent, il fallait réduire une activité ou au contraire l'enrichir, ou encore reformuler les consignes quand elles manquaient de clarté et de précision),
- introduire de la variété dans les types d'exercices,
- trouver un équilibre en présentiel entre l'exposé du sujet et les activités qui l'accompagnent.

À propos du choix ou de la création des supports pédagogiques, certains étudiants B1 ont été tentés de présenter des activités qui étaient d'un niveau supérieur (B1+, voire B2), dans une sorte de surenchère de la performance, tant ils se sentaient autonomes, compétents, confiants dans leurs capacités. Inversement, les étudiants B2 ont parfois proposé des exercices qui relevaient d'un niveau inférieur. Mais, malgré ces difficultés observées à des degrés variables, le plus souvent les apprentis-enseignants ont compris qu'ils devaient à tout prix éviter de lasser leur public et chercher à susciter l'intérêt, la curiosité, à travers des activités créatives et si possible ludiques.

Quels impacts sur l'apprentissage ? Nous pensons d'abord et encore aux étudiants chinois. Ceux qui n'ont pas quitté l'atelier B2, qui était optionnel, au bout de deux semaines, ont fini par se sentir autorisés, pour ainsi dire, à jouer le jeu de l'inversion. Leurs voix se sont peu à peu « libérées » : même si leurs prestations étaient en général moins assurées que celles des autres étudiants, elles ont gagné malgré tout en confiance. Mais c'est essentiellement comme observatrice et correctrice que nous avons pu constater des écarts de niveau et de motivation au sein des groupes et entre les groupes. En effet, les résultats du travail réalisé en collaboration et les conséquences de l'exposition intensive aux productions orales et écrites des pairs n'ont pas fait l'objet d'une évaluation critériée, formalisée au moyen, par exemple, d'une enquête ou d'un questionnaire. À défaut, une discussion informelle engagée en fin de semestre a permis de dresser un bilan provisoire. Le premier objectif de l'atelier semble avoir été atteint : il s'agissait de faire travailler les deux classes en autonomie en stimulant leur motivation et leur créativité, en favorisant les interactions entre pairs. Malgré leurs différences de profils, les deux groupes ont fait à peu près le même constat. Ils se sont déclarés satisfaits d'avoir pu prendre la parole tout au long du semestre, d'avoir eu le champ libre pour prendre des initiatives et construire collectivement leur projet. La dernière rubrique du dossier, « Le FLE et votre langue », leur a finalement plu, malgré les premières craintes, car ils se sont sentis en terrain connu, tout en devant réaliser, en français, un travail de comparaison interlinguistique et développer une réflexion sur les langues et sur leur propre apprentissage.

Les suggestions d'amélioration, formulées oralement, portent surtout sur les contraintes rédactionnelles de la mini-méthode de FLE, qui comportait, selon les étudiants, trop de séquences à couvrir et pas assez de pages pour traiter chaque sujet. Ces remarques devront bien sûr être prises en compte. Les productions écrites et orales des apprenants placés en position d'enseignant ont pu être évaluées, mais seulement par le professeur, c'est-à-dire moi-même, qui ai repris mon rôle de correctrice, et ce dans le but d'évaluer également la participation orale des étudiants en position d'apprenant. Si l'expérience est reconduite, il s'agira d'introduire, en plus de l'évaluation écrite du dispositif en fin de parcours, une modulation de l'inversion des rôles en fonction du niveau du groupe, en la limitant éventuellement à quelques séances (au lieu de la programmer pendant tout un semestre). Une telle modulation, si elle avait été proposée dès le départ, aurait peut-être facilité le travail collectif et les interactions dans le groupe B2. On modifiera aussi les consignes du dossier en réduisant le nombre de rubriques. On prévoira une captation vidéo des séances, de manière ensuite à visionner ces mini-cours avec les étudiants et à les faire réagir à leurs prestations. On pourrait aller jusqu'à envisager

une évaluation par les pairs des activités proposées en classe, comme le font Martin et Cailliez.

### Bibliographie

- Benware, C., Deci, E. 1984. « Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set ». *American Educational Research Journal*, vol 21, n° 4, p. 755-765.
- Bergmann, J., Sams, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Washington, DC : International Society for Technology in Education.
- Cailliez, J.-C. 2015a. « Mon premier cours en classe renversée. Je l'aime,... moi non plus ! », *Le Blog de JC2*. <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2015/01/08/mon-premier-cours-en-classe-renversee-je-laime-moi-non-plus/> [consulté le 13 septembre 2019].
- Cailliez, J.-C. 2015b. « Les classes inversées ou renversées au service de l'innovation pédagogique ». *Le Blog de JC2*. <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2015/12/14/les-classes-inversees-ou-renverseees-au-service-de-linnovation-pedagogique-une-interview-signee-jean-pierre-leac-dans-les-cahiers-de-linnovation/> [consulté le 17 mai 2019].
- Cailliez, J.-C. 2016. La classe renversée... une approche en « *do it yourself* ». In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cailliez, J.-C. 2017. *La classe renversée. L'innovation pédagogique par le changement de posture*. Paris : Ellipses.
- Deci, E., Nezlek, J., Sheinman, L. 1981. « Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, n° 1, p. 1-10.
- Deci, E., Ryan, R. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York : Plenum Press.
- Dumont, A. 2016. La classe inversée pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère à des étudiants de première année de Bachelor à la HES-SO. In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fenouillet, F. 2017. *La motivation*. Malakoff : Dunod.
- Gaudenzi, M., Vonie, S., Zingaretti, S. 2016. La classe qui n'arrivait pas à se renverser. In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M., Gilson, C., Goffinet, C. 2016. « Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets ». *Revue Education & Formation*, n° e-306, p. 125-146. [En ligne] : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=25&page=3> [consulté le 17 mai 2019].
- Lebrun, M., Lecoq, J. 2015. *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit !* Poitiers : Réseau Canopé.
- Martin, J.-P. 2004. « «Lernen durch Lehren» : quand les apprenants font la classe ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, p. 45-56. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/apliut/3439> [consulté le 17 mai 2019].
- Nizet, I., Galiano O., Meyer F. 2016. Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Puren, C. 2016. « À propos de la «classe inversée» dans l'enseignement secondaire des langues ». *Blog / site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/> [consulté le 11 septembre 2019].



Sauvage, E. 2014. Enseigner le FLE en Chine : enjeux interdidactiques et interculturels. In : *De la singularité dans la communication interculturelle : approches transdisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.

Spino, L. A., Trego, D. 2015. « Strategies for Flipping Communicative Language Classes ». *CLEAR News*, 19:1, p. 1-5. [http://clear.web.cal.msu.edu/wp-content/uploads/sites/22/2018/10/CLEAR\\_Newsletter\\_Spring\\_15\\_FINAL.pdf](http://clear.web.cal.msu.edu/wp-content/uploads/sites/22/2018/10/CLEAR_Newsletter_Spring_15_FINAL.pdf) [consulté le 17 mai 2019].

Vallerand, R., Senécal, C. 1992. « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, p. 49-62.

Viau, R. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI - Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

## Annexe 1

### Le FLE et le vietnamien

#### Mini-cours de Maï (B2)

Pour apprendre la langue française, les Vietnamiens ont de la chance parce qu'ils ont beaucoup de mots similaires au français (▢ voir exercice 2). Mais la conjugaison et les temps des verbes sont différents. Si la langue française a plusieurs temps, en vietnamien nous n'en avons que trois, le présent, le passé et le futur, et nous ne conjuguons jamais les verbes. Si nous voulons exprimer le temps, nous ajoutons des mots.

#### 1. La conjugaison et les temps verbaux

Exemples :

Hier, j'ai acheté un gâteau au chocolat.

=> Hôm qua, tôi đã mua một bánh ga-tô sô-cô-la.

Maintenant, elle est en train d'acheter un gâteau au chocolat.

=> Bây giờ, cô ấy đang mua một bánh ga-tô sô-cô-la.

Demain, nous allons acheter un gâteau au chocolat.

=> Ngày mai, chúng tôi sẽ mua một bánh ga-tô sô-cô-la.

#### 2. Retrouvez les mots similaires entre la langue vietnamienne et la langue française :

*L'affiche, l'artichaut, l'acide, la gomme, l'équipe, le gilet, le gâteau, le chèque, le chocolat, la valise, le ciment, le nœud, le beurre, la cantine.*

vietnamien	français
1. Ga-tô	
2. Sô-cô-la	
3. Nữ	
4. Va-li	
5. A-ti-sô	
6. A-xít	
7. Căng-tin	
8. áp-phích	
9. Gi-lê	
10. Gôm	

vietnamien	français
11. Bờ	
12. Séc	
13. Xi-mãng	
14. ê-kíp	

**Le FLE et le turc**

**Exercice 1 de Gulten (B2)**

**Pouvez-vous traduire les mots turcs ci-dessous en français ?**

Exemple pour vous aider : *Şömine* > cheminée

*Eşarp Antrenör Aksesuar Somya Şömine Hoparlör Şato Abajur Porselen Petibör*

**Annexe 2**

**Le FLE et votre langue**

**1. Les erreurs communes des hispanophones en français (Nelson, B1)**

**ARTICLES**

- Les articles indéfinis et partitifs : *elle mange pain\** => elle mange du pain
- Les articles contractés : *de le\** (du), *de les\** (des), *à le\** (au), *à les\** (aux)

**GRAMMAIRE DES VERBES**

- Passé composé / Plus-que-parfait : *j'ai sorti\** (je suis sorti), *j'avais passé\** (j'étais passé)
- Futur proche : *je vais à étudier\** (je vais étudier)

**SYNTAXE**

- Pronoms relatifs : *le garçon que sort\** (le garçon qui sort)
- Négation : *je ne dis pas rien\** (je ne dis rien)

**Exercice :**

*Trouvez les erreurs et corrigez les phrases :*

1. Je lis un magazine qu'est particulièrement intéressant.
2. Les principaux chefs-d'œuvre de le musée du Louvre sont peintures, sculptures, objets archéologiques.
3. Il a décidé de faire la politique alors il a devenu député en 1848.
4. Maintenant, il faut compter 8 euros pour accéder à les premier et deuxième étages de la Tour Eiffel.
5. C'est vraiment cette lettre ce que nous intéresse.
6. Le musée du Louvre est un de les plus grands musées de le monde. C'est aussi le plus grand musée parisien.

**2. Différence entre le français et l'italien : les prépositions (Marta, B2)**

Il s'intéresse à l'art	Si interessa <i>di</i> arte contemporanea	S'intéresser à ≠ interessarsi <i>di</i>
Tu as bien fait <i>de</i> partir	Hai fatto bene <i>ad</i> andare <i>via</i>	Bien faire <i>de</i> ≠ Fare bene <i>a/ad</i>

J'essaie <i>de</i> dormir	Provo <i>a</i> dormire	Essayer <i>de</i> ≠ Provare <i>a</i>
Je crois le savoir	Credo <i>di</i> saperlo	Croire + inf. ≠ Credere <i>di</i>
Elle espère réussir	Spera <i>di</i> riuscire	Espérer + inf. ≠ Sperare <i>di</i>
Je pense arriver à 6 heures	Penso <i>di</i> arrivare alle 6	Penser + inf. ≠ Pensare <i>di</i>
Je sors faire les courses	Esco <i>a</i> fare la spesa	Sortir + inf. ≠ Uscire <i>a</i>
Je vais voir un film	Vado <i>a</i> vedere un film	Aller + inf. ≠ Andare <i>a</i>

### 3. Le FLE et la langue ukrainienne : la différence entre les genres (Viktoriia, B2)

Le féminin et le masculin sont difficiles à utiliser pour les étudiants ukrainophones. Dans ma langue maternelle, on a trois genres : féminin, masculin et neutre. Ensuite, nous avons aussi des difficultés parce que très souvent les mots qui sont féminins en ukrainien sont masculins en français, et inversement.

Féminin en ukrainien	Masculin en ukrainien	Neutre en ukrainien
le livre le lit	la moto, la crème la botte, la ceinture	le soleil, la pomme le fauteuil, la confiture

En français, le genre est parfois difficile à trouver quand le mot commence par une voyelle.

**Exercice : Masculin ou féminin ?** *l'appareil, l'écureuil, l'arbre, l'exercice, l'oignon, l'agneau, l'abandon, l'allumette, l'œillet, l'abîme, l'insertion, l'alouette, l'usine, l'avenue, l'interview, l'obstacle, l'occupation, l'objectif, l'introduction, l'innovation.*





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Les genres discursifs, les technologies de l'information et de la communication et la motivation en classe de français

**Kenza Mizi**

Laboratoire LAILEMM

Université de Bejaia, Algérie

mkenza22@gmail.com

**Amar Ammouden**

Laboratoire LAILEMM

Université de Bejaia, Algérie

aammouden@yahoo.fr

### Résumé

L'un des défis majeurs que doit relever aujourd'hui un enseignant, dans le monde scandinave ou dans le monde entier, est celui qui consiste à susciter l'intérêt de ses apprenants, condition sine qua non pour un apprentissage efficient d'une langue. L'approche actionnelle prônée par le CECR semble apporter au moins la moitié de la solution à ce problème. En effet, cette nouvelle méthodologie d'enseignement est fondée sur l'approche par compétences, la pédagogie du projet et l'approche par les genres de discours. Ces trois notions de base permettent de rapprocher les apprenants de leur vie quotidienne et des interactions qu'elle met en œuvre. Le CECR souligne également la valeur ajoutée des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues (p. 10). Elles rehaussent la qualité des projets de classe réalisés. Tout cela ne peut que motiver davantage ces apprenants.

**Mots-clés** : motivation, genre discursif, TIC, perspective actionnelle, projet, contexte scandinave

### Discursive genres, information and communication technologies and motivation in French classes

### Abstract

One of the major challenges facing a teacher today, in the Scandinavian world or around the world, is that of engaging the interest of his learners, a prerequisite for efficient language learning. The action-oriented approach advocated by the CEFR seems to bring at least half of the solution to this problem. Indeed, this new teaching methodology is based on the competency-based approach, the pedagogy of the project and the approach by the genres of discourses. These three basic concepts bring learners closer to their daily lives and the interactions they use. The CEFR also highlights the added value of information and communication technologies in language teaching (p.10). They enhance the quality of the class projects completed. All this can only motivate these learners.

**Keywords** : motivation, genres of discourses, ICT, action perspective, project, Scandinavian context

## Introduction

Avec la venue de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, l'apprenant n'est pas uniquement l'un des trois pôles du triangle didactique, mais il est l'élément le plus important de cette relation, l'élément clé dans la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, l'adoption de telle ou telle méthodologie d'enseignement ne suffit pas. Il convient de chercher et de trouver les voies et les moyens à même de motiver celui qui est considéré comme l'acteur principal de l'acte pédagogique.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage, la motivation est définie comme étant « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 2005 : 7). Alors, quels sont les facteurs qui favorisent la motivation de l'apprenant en classe de langue ?

Nous émettons l'hypothèse que la production d'un genre de discours dans le cadre d'un projet de classe, recourant aux technologies de l'information et de la communication, suscitera cette motivation chez les apprenants. Une expérimentation qui sera décrite au terme de cette contribution, est réalisée dans ce sens. Elle est suivie d'une enquête par questionnaire menée auprès de 39 lycéens. Ces questionnaires recueillis sont numérotés de L1 à L39.

## Les genres de discours, l'approche par compétences et la motivation

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est un référentiel conçu par le Conseil de l'Europe en 2001. Son adoption par la quasi-totalité des pays d'Europe et par beaucoup de pays dans le monde, est considérée comme une révolution dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Les pays scandinaves n'ont pas tourné le dos à ce vent du renouveau. Au Danemark, à titre d'exemple, des réformes draconiennes ont été entreprises aussi bien dans l'enseignement primaire et secondaire qu'universitaire. Elles sont couronnées par la publication de *L'enseignement des langues au futur (Fremtidens sprogfag, 2003)*, qui s'inspire largement du Cadre européen (Hansen, 2006 : 46). Ainsi, cette réforme marque un tournant décisif dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment avec l'adoption de l'approche par compétences, inspirée du monde du travail et jugée efficace pour l'enseignement. L'approche par compétences est ainsi définie :

*L'approche par compétences se présente comme une méthode d'élaboration ou de révision des programmes centrée sur le développement de compétences. Cette nouvelle approche par compétences contribue à l'intégration des apprentissages pour combler les lacunes constatées par les pédagogues et les enseignants dans les programmes existants. Ces programmes sont analysés à partir d'objectifs d'un niveau taxonomique peu élevé inspirés de la psychologie béhavioriste (Unesco, 2006 : 136).*

Un tel choix exige que le savoir-faire prime sur le savoir, le développement des compétences prime sur l'attribution des diplômes, l'apprentissage interdisciplinaire prime sur l'apprentissage cloisonné, « saucissonné », l'apprentissage visant la résolution des problèmes prime sur l'apprentissage par cœur, etc. : *Pour faciliter la lisibilité internationale, les objectifs et les contenus des programmes d'études sont aujourd'hui, au Danemark comme ailleurs, formulés en termes de compétences plutôt qu'en termes de contenu ou de savoir disciplinaire* (Bruno et al. 2010, cité par L.Verstraete-Hansen, 2013 : 77).

Le principe de base de cette approche consiste à rapprocher les activités de classe des pratiques sociales, des tâches qu'il pourra rencontrer et exécuter dans l'avenir ou juste en sortant de la classe. Ainsi, en enseignant par les genres, l'enseignant invite en classe de langue des portions de la vie quotidienne des apprenants. Les unités qui constituent cet enseignement/apprentissage (les genres de discours), ne sont pas étrangères au contexte social de l'apprenant (l'interview, le fait divers, l'affiche publicitaire, etc.). De ce fait, pour les réaliser, il est parfois invité à sortir des quatre coins de la classe et à aller dans la nature, mais aussi à utiliser les technologies de l'information et de la communication. Tout cela augmentera sa motivation et aiguisera sa volonté d'apprendre (L19, L30). En effet, pour ces apprenants que nous avons interrogés, l'activité en dehors des murs de l'établissement fournit aux élèves plus d'informations, plus de moyens et leur permet de solliciter l'aide d'autrui (L1 et L12). Ils travaillent dans une ambiance conviviale, avec des amis, mais aussi avec les autres personnes (L6, L9, L21).

Ainsi, l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a délibérément opté pour les documents authentiques (faits divers, publicités, petites annonces, bulletins météo, horoscopes, chansons...) comme supports privilégiés de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et ce, d'une part, afin de mettre les apprenants en contact avec une langue aux inflexions contemporaines, chargée culturellement, et, d'autre part, d'entretenir la motivation de ces mêmes apprenants (Richer, 2011 : 16). Si le recours aux documents authentiques comme supports aux activités de classe est motivant pour les élèves, la création de ces documents authentiques en classe de langue le sera davantage, comme nous le verrons dans ce qui suit.

## Le projet de classe et la motivation

À propos de l'enseignement par les genres du discours, qui laisse aujourd'hui peu de place à l'enseignement par les types de textes (narratif, informatif, argumentatif, etc.), Suzanne-G Chartrand (2013 : 2), citant Bernard Schneuwly (2002) dira : *Aussi, la nécessité d'appuyer l'enseignement du français sur l'étude des genres en production comme en réception est-elle un acquis de la didactique du français des vingt dernières années.*

J-P. Bronckart est du même avis. Il souligne également l'importance de l'apprentissage par les genres discursifs :

*La prise en compte des genres est capitale pour notre compréhension des processus d'écriture et de lecture. D'abord parce que les exemplaires d'un genre constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière : l'homme ne s'exprime qu'en produisant « du texte » relevant d'un genre particulier. Ensuite parce que ces entités empiriques relevant d'un genre constituent les seules véritables unités linguistiques de rang supérieur. (Bronckart, 1994 : 378).*

Le projet didactique, tel que nous le concevons, est proche de la notion du genre. « *La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. (...) Cette pédagogie est également fondée sur la motivation* » (Wikipédia). Il s'agit d'une production écrite ou orale concrète, réalisée en groupe et répondant à un besoin social. Sa réalisation fait appel à un certain nombre de compétences interdisciplinaires. « *Le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d'une action effective au cours de laquelle le sujet affronte des conditions singulières et affirme son style individuel, sa manière de mettre en place des profils d'actes* » (Cicurel, 2013 :31). Il est donc loin des écrits produits par les apprenants qui finissent par jaunir dans le tiroir du bureau de l'enseignant, comme il s'éloigne des projets difficiles à réaliser, pour ne pas dire irréalisables, comme organiser un voyage. Pour les élèves, le travail de groupe, en dépit de quelques inconvénients qu'il comporte selon eux, permet l'échange, la complicité, le partage, etc. Il rend la tâche à réaliser plus facile, plus motivante et plus agréable, notamment avec le recours aux technologies de l'information et de la communication. Ils ont également souligné le fait que l'apprentissage dans le cadre du projet permet de mobiliser plusieurs compétences :

- « je trouve que le travail est intéressant et beau. Faire des recherches ! » (L1).
- « Ce travail est utile, il nous a appris à utiliser l'ordinateur » (L31).
- « le travail réalisé permet de mieux enrichir nos informations » (L7).



- « le travail réalisé se distingue par le fait qu'il donne plus d'opportunités aux élèves afin d'être originaux » (L14)
- « le travail réalisé est motivant, surtout que la meilleure vidéo est mise sur Youtube (L4, L8).

Mais le projet en classe de langue ne peut être rentable sans l'intégration des technologies de l'information et de la communication. À ce sujet, Catherine Reverdy dira :

*Cet intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves et de recourir aux TIC à plusieurs niveaux (pour faciliter la recherche d'information, la gestion du projet lui-même ou les échanges avec les pairs, voire l'autoévaluation et la co-évaluation (2013 : 1).*

D'autre part, Hélène Knoerr (2005) nous présente les résultats d'une recherche menée en 2001 par Hamers *et al* (2001) dont l'objectif est l'évaluation de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur des élèves du secondaire. Quatre classes ont été soumises à l'expérimentation :

- *Une classe où on a recours aux TIC et à l'approche par projet ;*
- *Une classe où on a recours aux TIC seulement ;*
- *Une classe où on a recours à l'approche par projet uniquement ;*
- *Une classe où on n'a recours ni aux TIC ni à l'approche par projet.*

*Au cours des trois premières années de l'étude, les élèves de la classe 1 ont exprimé des motivations plus élevées et des attitudes plus favorables que ceux des trois autres classes. Ils étaient plus motivés à apprendre l'anglais et le français, plus motivés à utiliser les technologies en général (Knoerr, 2005).*

Certains élèves que nous avons interrogés ont également fait allusion à l'apport des technologies de l'information et de la communication dans la réalisation du projet :

- *Je pense que c'est un bon travail. Il y a une différence entre ce travail et les productions réalisées auparavant. Dans ce travail on a plus de choix. On a la possibilité d'utiliser l'internet et l'ordinateur. Du coup c'est un plus (L2).*
- *Ce travail est utile, il nous a appris à utiliser l'ordinateur (L31).*

La motivation est indissociable de la notion du projet didactique. Elle lui est corollaire. Cette motivation réside dans le fait que les apprenants réalisent, de façon autonome, un travail collaboratif dont l'aboutissement est un objet concret, socialement utile. « Parmi les nombreuses méthodes susceptibles d'améliorer la

*motivation des élèves, la pédagogie par projet est souvent citée, depuis plusieurs décennies* » (Reverdy, 2013 : 1). Tous les élèves participent à la réalisation du projet, même ceux qui, habituellement, ne prennent jamais la parole en classe. Évidemment, cette participation diffère d'un élève à un autre, en fonction des prédispositions et des capacités de chacun. « *Lorsqu'on monte un spectacle, ce n'est pas au bègue qu'on confie le premier rôle, alors même que c'est lui qui en profiterait sans doute le plus* » (Meirieu, cité par J.-P. Robert, 2008 : 53). Comment les TIC contribuent-elles à motiver les apprenants ? Il s'agit de la réalisation d'une vidéo portant sur la biographie d'un chanteur, d'un footballeur, d'un écrivain, etc., en fonction de la motivation des apprenants et de la négociation menée avec eux, laquelle négociation constitue la phase initiale de tout projet de classe.

### **Les technologies de l'information et de la communication et la motivation**

Aujourd'hui, le monde entier a connu un développement remarquable grâce au développement des technologies de l'information et de la communication qui rendent aisées et mieux élaborées les tâches que nous réalisons dans la vie quotidienne, comme elles nous font gagner un temps considérable. Le secteur de l'enseignement, à des degrés divers, a bénéficié des services de ces nouveaux outils de l'appropriation du savoir et de la facilitation du travail scolaire. En effet, des logiciels ont permis d'accéder à l'information et de la partager, de réaliser des travaux de recherche, de concevoir des tâches scolaires. Il ne s'agit ici que d'un des apports multiples de ces technologies. *L'enseignement fondé sur les TIC offre également des outils pour la classe que n'offre pas l'enseignement classique. Il permet également aux étudiants d'utiliser une panoplie de logiciels et de cédéroms dont l'apport est indéniable pour l'apprentissage d'une langue.* (Ammouden, A, 2014 : 207). Un autre avantage réside dans le fait que ces outils ne sont pas étrangers aux apprenants et qu'ils y manifestent un intérêt et un attachement particuliers. Ils ont en également une maîtrise plus ou moins satisfaisante, puisqu'ils les utilisent déjà dans les divers domaines de leur vie quotidienne. Par ailleurs, nous notons l'attachement particulier du public scolaire à ces outils, et cela de façon graduelle. S'ils les utilisent avec un grand plaisir dans diverses activités de la vie quotidienne, ils manifesteront certainement le même plaisir à les intégrer dans les activités de classe. Évidemment, le plaisir rime avec l'efficacité de leur utilisation en classe. Cela est loin d'être ignoré par certains élèves que nous avons enquêtés. Ils se rendent compte, en effet, que ces outils auront un impact positif sur les pratiques de classe et qu'ils révolutionneront les méthodes d'enseignement comme ils ont révolutionné tous les domaines de la vie d'aujourd'hui (L33, L35).

Ainsi, en classe de langue, ces outils renforcent la volonté d'apprendre, comme l'ont démontré plusieurs études. « *Des recherches montrent que l'emploi des TIC peuvent améliorer l'estime de soi et augmenter la motivation des élèves du primaire et du secondaire, mais également des étudiants universitaires* » (Loiselle et Lafortune, 2006 : 73). D'autre part, ils rendent possible l'implication de tous les apprenants. Dans le contexte scandinave, et plus précisément en Norvège, *83 % des professeurs au collège et 80 % des professeurs au lycée estiment que l'usage des TIC fait en sorte que les élèves participent plus (...) en classe de langue* (Senter for IKT i utdanningen - centre des TICE, 2011 : 76, cité par Aukrust & Uvsløkk, 2013 :144). Cette motivation naît aussi du fait que ce type d'apprentissage lui permet de sortir du quotidien de sa vie scolaire (Ammouden. A, 2014 : 206), un cadre souvent ennuyeux et peu encourageant pour l'acquisition du savoir.

Mais le problème qui persiste en Algérie, ainsi que dans les pays plus développés, reste la concrétisation des objectifs didactiques, qui consiste à mettre à la disposition des enseignants et des élèves les moyens (TIC) nécessaires pour le vrai travail en classe. A ce sujet, et en ce qui concerne le contexte norvégien, K. Aukrust et G. Uvsløkk (2013 : 142) affirment ceci : *ce qui fait défaut n'est ni l'accès à des ressources numériques pédagogiques, ni la volonté des professeurs d'utiliser les TIC (...). Il semble donc que les discours officiels, quoique prometteurs, ne soient pas accompagnés d'une volonté politique réelle*. Pour un usage efficient des technologies de l'information et de la communication en classe, les deux auteurs recommandent : *Un encadrement pédagogique et des ressources déjà adaptées aux différents niveaux des élèves peuvent être des facteurs facilitant l'usage des TIC dans les classes de langue* (ibid. : 144). La situation n'est guère différente dans les écoles suédoises. En effet, des études dévoilent que *les résultats sur l'intégration des TIC dans les écoles suédoises ont été décevants car de nombreuses écoles n'avaient pas de stratégies sur la façon de travailler avec l'informatique et que seulement un quart des enseignants utilisaient les TIC dans leur enseignement* (Arnell, 2012). De même, K. Damani et F. Sule (2013 : 129) estiment que les TIC ne sont pas utilisées à bon escient par les enseignants et les apprenants : *Les TIC ne sont pas utilisées dans l'éducation à leur juste mesure pour profiter de son impact positif et donner à tous les élèves les compétences nécessaires*.

Dans les pays en voie de développement, la concrétisation de cet objectif se retrouve toujours repoussée par un nombre d'entraves *comme l'effectif pléthorique des classes, le manque de moyens, mais aussi l'absence d'une formation solide des enseignants* (Mizi, 2018).

## Réalisation du projet de classe

L'expérimentation que nous avons réalisée nous a permis d'appuyer nos propos sur l'impact positif de la réalisation des projets de classe sur la motivation des élèves. Elle a été menée auprès d'une cinquantaine d'élèves, inscrits dans deux lycées différents, que nous situons entre les niveaux A2 et B1. Il était question de réaliser un projet de classe portant sur la biographie d'un monument de la chanson kabyle, le chanteur *Djamel Allam*, décédé le 15 septembre 2018 à Paris, à l'âge de 71 ans. En dépit de sa renommée mondiale, il semble qu'il est peu connu des jeunes d'aujourd'hui. C'est son décès, largement médiatisé, qui les a incités à se poser moult questions sur sa vie, son œuvre et son parcours.

Les élèves, répartis en groupes, ont d'abord récolté sur Internet des informations, des extraits de chansons et des images de l'artiste. Avec l'aide de l'enseignante, chaque groupe a procédé au tri de diverses informations recueillies, produit le texte de la biographie et réalisé une vidéo comportant du discours oral et écrit (texte de la biographie), des photos du chanteur et des extraits de ses chansons. Ils ont recouru à un logiciel de traitement vidéo. Selon plusieurs spécialistes des TICE, l'association du texte, du son et de l'image est d'un apport inestimable et indéniable en classe de langue. La meilleure vidéo réalisée est diffusée sur Youtube<sup>1</sup>, ce qui a motivé davantage ces apprenants.

## Conclusion

Nous avons souligné précédemment que la perspective actionnelle vise à former des acteurs sociaux capables d'interagir avec d'autres dans les diverses situations de la vie quotidienne. C'est pourquoi elle s'appuie sur l'approche par compétences qui met l'apprenant en contact avec des pratiques sociales, avec des situations authentiques de la vie, avec des réalisations complexes et concrètes. Par ailleurs, l'apprentissage par les genres - qui vient supplanter l'apprentissage par les types de textes - sied parfaitement à cette approche par compétences parce que les interactions qu'elle met en œuvre se matérialisent par la production des genres. En effet, «*apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c'est-à-dire s'approprier des genres*» (Dolz, Schneuwly, 2009 : 94). Ces deux notions sont intimement liées à la pédagogie du projet qui a pour principe de placer l'apprenant dans l'action, ce qui donne du sens à son apprentissage. Toutes ces notions, associées aux technologies de l'information et de la communication qui ont bouleversé le monde, ne peuvent que rehausser la motivation de l'apprenant en classe, parce qu'elles donnent du sens à ses apprentissages.

## Bibliographie

- Ammouden, A. 2014. *Intégration des TIC et perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Le cas de la licence de français en Algérie*. Thèse de doctorat, soutenue en juin 2014, université de Bejaia.
- Andersen, H. L. 2006. « L'application du Cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark ». *Revue française de linguistique appliquée*, N° 1, vol. 11, p.45-60. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-45.htm> [consulté le 15 octobre 2019].
- Aukrust, K., Uvsløkk, G. 2013. « Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 141-150. [En ligne]: [https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Aukrust\\_Uvsløkk.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Aukrust_Uvsløkk.pdf) [consulté le 15 octobre 2019].
- Bronckart, J.-P. 1994. Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. In : Y. Reuter (dir.) *Les interactions lecture-écriture*.
- Chartrand, S.-G. 2013. Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français ? In : *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*.
- Cicurel, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 19-33. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf> [consulté le 15 octobre 2019].
- Conseil de l'Europe, 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Damani, K., Sule F. 2013. « Enseigner le français avec les réseaux sociaux ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 127-139. [En ligne]: [http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Damani\\_Sule.pdf](http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Damani_Sule.pdf) [consulté le 15 octobre 2019].
- Dolz, J., Schneuwly, B. 2008. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, 4<sup>e</sup> édition, Paris : ESF éditeur.
- Knorr, H. 2005. « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne ». Dans Cahiers de l'APLIUT, *La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues*, p. 53-73. [En ligne]: <https://journals.openedition.org/apliut/2889> [consulté le 15 octobre 2019].
- Loiselle, J., Lafortune, L. 2006. *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action*, Québec : PUQ.
- Mizi, K. 2018. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de fle dans le secondaire algérien ». *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*. Eustochia. [En ligne]: <https://ajccrem.hypotheses.org/440> [consulté le 15 octobre 2019].
- Moirand, S. 2003. « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? ». [En ligne] : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01507281/document> [consulté le 15 octobre 2019].
- Richer, J.-J. 2011. « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ? ». *LINX*, 64-65, *Les genres de discours vis par la grammaire*, p. 14-26.
- Reverdy, C. 2013. Des projets pour mieux apprendre ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 82. [En ligne]: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657236/document> [consulté le 15 octobre 2019].
- Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Unesco, 2006. « L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle : Benin - Burkina Fasso - Mali », Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar (BREDA).
- Verstraete-Hansen, L. 2013. « Paris ou la francophonie ? L'orientation mondiale » dans les programmes de français au Danemark ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 75-87. [En ligne]: [https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Verstraete\\_Hansen.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Verstraete_Hansen.pdf) [consulté le 15 octobre 2019].
- Viau, R. 2003. *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université.

## Annexe

Questionnaire destiné aux élèves ayant participé à la réalisation du projet de classe

1. Que pensez-vous du travail que vous avez réalisé ? En quoi se distingue-t-il des productions écrites réalisées précédemment ?
2. Avez-vous aimé le travail en dehors de la classe ? Pourquoi ?
3. Quel est l'apport de l'ordinateur et de l'internet dans la réalisation de ce travail ?
4. Quel est l'apport du travail de groupe dans cette production ?
5. Ce travail de groupe présente-t-il des inconvénients ?
6. Qu'est-ce qui vous a plu lors de la réalisation de ce projet ? Qu'est-ce qui vous a motivé (e) ?

## Note

1. En ligne : [www.youtube.com/watch?v=f3YGbdI5m9s](http://www.youtube.com/watch?v=f3YGbdI5m9s)

**Synergies Pays scandinaves**  
**n° 14 / 2019**



Annexes







## Profils des contributeurs



### • Coordinatrice scientifiques •

**Merete Birkelund**, Université d'Aarhus, est professeur associé en français. Ses recherches actuelles s'inscrivent dans une approche énonciative et se focalisent entre autres sur la polyphonie linguistique, l'implicite, l'ironie et la fictionnalité ainsi que sur les connecteurs et leur sémantique, domaines qu'elle combine avec des études de traduction. Elle a également fait des recherches sur la négation, la modalité et la temporalité. Elle est rédactrice en chef de *Synergies Pays Scandinaves*.

**Maria Svensson** est maître de conférences en français à l'Université d'Uppsala, où elle a également fait son doctorat pour soutenir, en 2010, sa thèse *Marqueurs corrélatifs en français et en suédois*. Étude sémantico-fonctionnelle de d'une part... d'autre part, d'un côté... de l'autre et de non seulement... mais *en contraste*. Elle a poursuivi ses études dans les domaines de linguistique textuelle, de sémantique et d'argumentation, souvent dans une approche contrastive, comparant des connecteurs français et suédois dans des études basées sur des corpus parallèles de discours écrit. Ces dernières années, ses recherches se sont focalisées sur le contraste et la concession, et sur différents connecteurs français et suédois pour ces deux relations argumentatives, ainsi que sur des connecteurs qui ont également ou principalement un autre emploi que celui en contexte adversatif ou concessif, tels que *si*, *certes* ou *tandis que*.

### • Auteurs des articles •

**Ammar Ammouden** est maître de conférences A, HDR en didactique des langues à l'Université de Béjaïa, Laboratoire LAILEMM, Algérie. Ses intérêts de recherche sont entre autres l'apprentissage par les genres de discours, la chanson et l'interculturel en classe, la perspective actionnelle, le projet et l'intégration des TIC.

**Mette Skovgaard Andersen** est directrice de la section Est de *Danish National Center for Foreign Languages*. Pendant plusieurs années, elle a été maître de conférences à Copenhagen Business School où elle était responsable d'un programme de Bachelor en communication interculturelle des marchés. Elle y a participé dans le développement d'un certain nombre de projets. Ses intérêts principaux de recherche sont la conceptualisation, l'interculturalité et la politique de l'éducation des langues. Récemment, elle a terminé ses études de Master de pédagogue des langues étrangères.

**Klara Arvidsson** est actuellement *project assistant* au Département d'Éducation à l'Université de Stockholm. Elle s'intéresse à l'acquisition du français comme langue seconde et plus particulièrement au rôle des facteurs individuels pour le développement linguistique dans une L2. Dans sa thèse, elle étudie le rôle des différences individuelles pour le développement de l'idiomaticité en français L2 en contexte de séjour linguistique.

**Tanina Ben Boudjema** est professeur d'enseignement secondaire de FLE / doctorante à l'Université de Béjaïa, Algérie, Laboratoire LAILEMM. Ses intérêts de recherche sont concentrés sur la chanson et l'interculturel en classe de langue, l'enseignement/apprentissage par les genres de discours, la pédagogie du projet et l'intégration des TIC, l'approche par compétences et la perspective actionnelle.

**Mikkel Gleerup Christensen**, Diplômé d'études supérieures spécialisées en français et en anglais à l'université de Copenhague en 2017. Il enseigne le français langue étrangère au lycée et dans des écoles de langue depuis 2017. Ses domaines de recherche et d'intérêt portent sur la grammaire et la didactique des langues étrangères.

**Jonas Granfeldt** est professeur de linguistique française à l'Université de Lund en Suède où il enseigne la linguistique française aux niveaux de licence et de master. Actuellement responsable d'un projet de recherche sur la compétence orale des élèves de langues modernes en Suède, ses intérêts de recherche sont variés et s'étendent de l'influence du contexte éducatif sur l'enseignement des langues étrangères jusqu'au développement morphosyntaxique des apprenants adultes et enfants bilingues. Il dirige des étudiants au niveau de master et de doctorat.

**Ana Kanareva-Dimitrovska** est coordinatrice de projet du Centre national danois des langues étrangères depuis son établissement en septembre 2018. Elle est aussi cheffe de projet du Point de contact du Centre Européen pour les langues vivantes (CELV) au Danemark depuis 2016. Elle a soutenu sa thèse de doctorat intitulée *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne – Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français à l'Université d'Aarhus, Danemark, en 2015*. Ses recherches principales portent sur l'interculturalité et la communication médiatisée par ordinateur pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.

**Céline Rocher Hahlin** est doctorante en français (linguistique appliquée) à l'université de Lund. Sa thèse de doctorat porte sur la motivation et l'apprentissage/l'enseignement du français langue étrangère dans un contexte scolaire suédois. Ses principaux domaines d'intérêt sont la didactique des langues étrangères et les processus psychologiques liés à l'apprentissage et à l'enseignement des langues.

**Hanne Wachter Kjærgaard** est directrice de la section Ouest de *Danish National Center for Foreign Languages*. Elle a enseigné l'anglais dans quelques lycées au Danemark et a également formé des enseignants d'anglais à VIA University College au Danemark. Pendant cette même période, elle a commencé à s'intéresser à CALL ainsi qu'à ICT et à l'apprentissage en général.

Elle a dirigé un centre de recherche de technologie et d'apprentissage, également à VIA University College. Hanne Wacher Kjærgaard a récemment terminé sa thèse de doctorat. Ses intérêts de recherche se concentrent sur la pédagogie des langues étrangères, CALL, la technologie et l'apprentissage ainsi que la cognition des enseignants.

**Charlotte Lindgren** est maître de conférences en français à l'Université de Dalécarlie (Högskolan Dalarna) en Suède. Sa recherche a principalement porté sur les enfants, comme sujets parlants et comme destinataires de littérature jeunesse. Sa thèse de doctorat a ainsi porté sur l'utilisation des temps du passé par des enfants francophones dans une interaction enfant-adulte-livre. Elle a ensuite étudié la littérature jeunesse, en adoptant une perspective linguistique, et la traduction de celle-ci du suédois au français, notamment en utilisant la linguistique systémique fonctionnelle pour l'analyse des textes et des images. À l'Université de Dalécarlie sa recherche a aussi porté sur l'enseignement du français en ligne ainsi que sur l'apprentissage des langues en ligne par des étudiants âgés.

**Jan Lindschouw**, Docteur en linguistique diachronique et variationnelle dans les langues romanes, master en FLE est maître de conférences à l'Université de Copenhague depuis 2013. Principaux domaines de recherche : la linguistique variationnelle, le changement linguistique, l'acquisition du français langue étrangère, en particulier l'écriture, le feedback entre pairs et le rapport entre langue et culture. L'auteur a participé récemment à un projet de recherches sur l'enseignement précoce en français, allemand et anglais et a été un des organisateurs du *Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes 2019* à l'Université de Copenhague. Il fait également partie du comité de rédaction de la revue didactique *Sprogforum*.

**Fanny Forsberg Lundell** est maître des conférences en linguistique française au département des langues romanes et classiques à l'Université de Stockholm. Elle se spécialise dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, s'intéressant notamment à l'idiomaticité et aux facteurs psychologiques et sociaux, dernièrement en contexte migratoire. Pour le moment, elle mène un projet de recherche comparant l'acquisition du français langue seconde avec celle du suédois langue seconde.

**Kenza Mizi** est doctorante en didactique du français langue étrangère à l'Université de Béjaïa, Laboratoire LAILEMM, Algérie. Ses intérêts de recherche se concentrent sur l'approche par compétences, la didactique du français et la perspective actionnelle. Kenza Mizi a fait un certain nombre de communications, entre autres sur l'enseignement par les genres de discours dans une approche par compétences et son implication sur l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire et sur la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire algérien.

**Christophe Premat** est actuellement professeur associé en français avec une spécialisation en études culturelles au département d'études romanes et classiques de l'Université de Stockholm. Co-rédacteur en chef de la *Revue Nordique des Études Francophones*, il

consacre ses recherches à la francophonie, aux études mémorielles et à l'analyse du discours politique. Il a récemment publié *Pour une généalogie critique de la Francophonie* et a coordonné l'ouvrage *Populist Discourses at the Extremes* avec Françoise Sullet-Nylander, Malin Roitman et María Bernal aux éditions universitaires de Stockholm.

**Nils Schultz Ravneberg** est chargé de cours à l'Université de Copenhague et professeur de français et de chimie au Lycée de Gammel Hellerup. En 2018, il a soutenu une thèse portant sur le déclinisme dans la littérature française contemporaine.

**Emmanuelle Sauvage** est depuis 2018 professeur titulaire de lettres modernes de l'Université Pris Nanterre, enseignante de FLE, littérature et cultures françaises au Département de Français pour Etudiants Etrangers (F.ET.E), Label Qualité FLE délivré par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Ses intérêts de recherche se concentrent sur la littérature française des 20e et 21e siècles : récits de voyage et interculturalité, littérature et anthropologie, interactions avec les arts visuels (peinture, cinéma, théâtre) ; la didactique du FLE et de la littérature en classe de FLE, pratiques théâtrales en FLE, comparaison entre les cultures éducatives, interculturalité et interdidacticité ainsi que sur la littérature française du 18e siècle : écriture du libertinage et représentation de l'altérité.

**Monika Stridfeldt** est maître de conférences en français à l'Université de Dalécarlie (Högskolan Dalarna) en Suède. Ses recherches portent principalement sur la prononciation et la perception du français par des apprenants suédophones. Elle s'intéresse particulièrement aux effets des processus phonologiques, tels que la liaison et l'effacement du schwa, sur la prononciation et la perception du français chez les apprenants.

**Lisbeth Verstraete-Hansen** est Maître des conférences en études françaises et francophones à l'Université de Copenhague. Elle travaille sur l'histoire et l'enseignement des littératures francophones, les transferts culturels au sens large (circulation intrafrancophone des textes et des idées, traductions des littératures francophones en danois) ainsi que sur la politique linguistique et éducative.

**Malin Ågren** est maître de conférences et professeure associée de linguistique française à l'Université de Lund en Suède où elle enseigne le français, la linguistique française et la didactique des langues étrangères à tous les niveaux. Sa recherche s'inscrit dans le domaine de l'acquisition du français langue étrangère dans des contextes d'apprentissage divers. Elle s'intéresse à l'acquisition de différentes structures morphosyntaxiques du français parlé et écrit chez des enfants bilingues et des apprenants adultes. En outre, sa recherche porte sur l'acquisition du français dans le contexte scolaire suédois et sur l'enseignement des langues étrangères.



## Projet pour le n° 15 / 2020



### Phonologie et phonétique du français - Enseignement et acquisition du français oral

Coordination : Merete Birkelund (Université d'Aarhus, Danemark)  
et Maria Svensson (Université de d'Uppsala, Suède)

Le numéro 15 de *Synergies Pays Scandinaves* sera consacré aux recherches scandinaves en phonologie et phonétique du français, axées sur la variation du français contemporain ainsi que sur les difficultés que posent la prononciation et la communication orale aux apprenants suédo-, dano- et norvégophones de français langue étrangère (FLE), et leur enseignement dans les écoles et les universités scandinaves.

Comme domaine de recherche la phonétique a, ces dernières décennies, connu un renouvellement remarquable, notamment grâce aux développements en phonologie du corpus et à l'ouverture vers d'autres domaines de recherche tels que la sociolinguistique ou la psycholinguistique. En même temps, suite à l'importance attribuée à la compétence communicationnelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les programmes scolaires d'enseignement de langues dans la plupart des pays européens ont adopté une perspective communicationnelle qui influence fortement l'enseignement de langues étrangères des écoles. Dans ce contexte, il importe de nous interroger sur les stratégies didactiques de l'enseignement de la compétence communicationnelle ainsi que sur le rôle que joue la phonétique dans l'enseignement de langues.

Le numéro 15 de *Synergies Pays Scandinaves* invite les chercheurs et les enseignants s'intéressant à ces questions à envoyer une proposition se situant dans la thématique de ce numéro afin de lancer la discussion dans un contexte de phonétique et de phonologie du français ou d'apprentissage de la prononciation ou de la compétence communicationnelle du français L2, aussi bien au niveau de l'école primaire, du lycée qu'à celle de l'université. Les contributions pourront se décliner selon les axes suivants :

- Variation et changement phonétique
- Pédagogie du français oral
- Le rôle de l'enseignement de la prononciation dans le cadre d'une approche communicationnelle
- Facteurs agissant sur l'acquisition de la prononciation du français
- Moyens didactiques susceptibles de renforcer l'apprentissage de la prononciation du français ou la compétence communicationnelle
- La place accordée à la variation dans l'enseignement de la prononciation
- Perception du français oral .

Nous attendons donc de ce quinzième numéro de *Synergies Pays Scandinaves* qu'il apporte des analyses, des évaluations et des réflexions portant sur l'enseignement du français oral en Scandinavie, qui permettent de tracer les contours de l'espace actuel des pays scandinaves dans trois domaines de recherche proches mais distincts, à savoir la phonétique et la phonologie du français, la didactique du français oral et la didactique de la phonétique du français. C'est pourquoi la rédaction de la revue invite les auteurs qui souhaitent publier un article à envoyer une proposition de contribution.

Un appel à contribution a été lancé en mars 2020  
**Date limite de remise des articles définitifs : 15 octobre 2020**  
**Contact : synergies.paysscandinaves@gmail.com**

## Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.payscandinaves@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises. Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

**7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

**8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

**9** La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

**11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

**15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

**16** La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

**17** Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

**18** Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.



**19** Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hypertexte, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française.

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Une fois éditée sur [gerflint.fr](http://gerflint.fr), seule la « version PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.





## Synergies Pays Scandinaves, n° 14 / 2019

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches  
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur** : Edgar Morin

**Fondateur et Président** : Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents** : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

### PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

#### *Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT*

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

#### *Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT*

#### **Direction du Pôle Éditorial International :**

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

**Contact:** gerflint.edition@gmail.com

**Site officiel :** <https://www.gerflint.fr>

**Webmestre :** Thierry Lebeau (France)

#### *Synergies pays scandinaves, n° 14 / 2019*

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2F5

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en décembre 2019 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS  
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

On trouvera dans ce numéro un aperçu de la diversité des initiatives prises, surtout dans les pays scandinaves, pour motiver les apprenants à mieux apprendre le français. Les enseignants de langue et les chercheurs en didactique cherchent depuis toujours à trouver le meilleur processus d'apprentissage dans les classes de langue. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère, les enseignants s'intéressent depuis de longues années à la question de savoir comment les élèves, les lycéens et les étudiants en langue peuvent être motivés à s'adonner à l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture. Pour répondre à une telle question, il est d'importance de se demander ce qui motive ou freine le désir d'apprendre une autre langue.