



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**« Introduction de l'anglais : incidences sur le
rapport des élèves aux langues? »**

Représentations sociales et motivation en L2 et L3

Auteur : François Rothen

Directrice de mémoire : Marie-Anne Broyon

St-Maurice, le 27 janvier 2014

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je souhaite remercier les personnes qui m'ont aidé à le réaliser et qui m'ont conseillé ou encouragé durant sa rédaction.

En premier lieu, j'adresse un grand merci à Mme Marie-Anne Broyon, ma directrice de mémoire, pour ses conseils et ses encouragements. Sa bonne humeur et son professionnalisme ont été précieux dans les moments de doute.

Merci ensuite à M. Sébastien Vassalli, animateur L3 cycle 2 engagé dans l'introduction de l'anglais, ainsi qu'à Mme Lisa Singh de l'IRDP, qui m'ont transmis des informations et des documents essentiels à ma recherche.

De nombreux mercis sont adressés aux enseignants qui ont accepté de participer à cette enquête, leur ouverture et leur intérêt ont un rôle important dans ce travail. Merci également aux élèves des classes pilotes qui ont rempli soigneusement le questionnaire.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à ma sœur Maryline et à mes parents, qui m'ont aidé pour la saisie des réponses aux questionnaires et ont participé à la relecture de mon travail. Je les remercie également pour leur patience.

Enfin, je suis très reconnaissant envers tous mes camarades de la HEP pour l'entraide, la motivation et l'amitié que nous partageons.

RESUME

Notre recherche, au moment de l'introduction de l'anglais à l'école à partir de la 7^e année HarmoS, questionne les représentations des élèves sur l'anglais et l'allemand, ainsi que leur motivation quant à l'apprentissage de ces deux langues.

En effet, si les expériences de la phase pilote dans les classes concernées ont été précisément évaluées et mettent en avant une grande satisfaction des enseignants, des élèves et de leurs parents avec la méthode *More!*, il nous semblait intéressant de prendre du recul sur ces aspects fonctionnels et d'étudier les représentations des élèves et des enseignants, l'intérêt porté à chacune de ces deux langues et la perception que chacun peut avoir de ces cours de langues 2 et 3.

Cette recherche apporte un éclairage particulier sur la question de l'apprentissage des langues étrangères à l'école, une école qui forme les travailleurs et les citoyens de demain. Alors que l'allemand conserve son statut de langue 2, l'anglais s'impose comme la langue internationale par excellence, portée par une culture anglo-saxonne à vocation hégémonique.

Dans un monde de plus en plus ouvert, l'effort relatif consenti pour l'apprentissage de l'allemand est-il encore un bon investissement ? L'approche pédagogique est-elle la même pour ces deux disciplines ? L'enjeu d'apprendre trois langues à l'école primaire en est-il vraiment un si ce sont les élèves eux-mêmes qui le souhaitent ?

Ce thème suscite bien des interrogations. Au-delà de certains aspects de politique de l'éducation, nous nous questionnons sur les représentations sociales des acteurs et les liens qu'elles peuvent avoir avec les apprentissages et la motivation scolaire en particulier. Nous retenons les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les représentations sociales des élèves et des enseignants relatives aux langues 2 et 3 diffèrent-elles ?
- Dans quelle mesure l'introduction de l'anglais impose-t-elle un nouveau rapport des élèves à l'apprentissage des langues étrangères ?

Notre recherche interroge les représentations et la motivation de 126 élèves de 8^e et met leurs réponses en perspective avec celles de 16 enseignants dispensant les L2 et L3.

Les résultats mettent en évidence des idées stéréotypées sur les pays qui parlent ces langues et surtout un déficit de motivation très marqué pour les cours d'allemand, en comparaison avec l'anglais et l'ensemble des disciplines. Il est à noter que l'intérêt pour les langues varie selon que l'élève parle une autre langue que le français à la maison et en fonction du sexe.

Mots-clés : représentations sociales – motivation scolaire – langues – enseignement et apprentissage des langues – langue allemande – langue anglaise – Geni@1 – More!

Sommaire

1. Introduction	5
1.1. Motivations et intérêt personnel	5
1.2. Buts visés et apport au champ professionnel	6
2. Problématique	6
2.1 Cadre de l'introduction de l'anglais	7
2.1.1 Cadre européen	7
2.1.2 Cadre suisse	8
2.1.3 Cadre romand comprenant le Valais	9
2.2 Moyens d'enseignement	10
2.3 Rapport des élèves aux langues	12
2.3.1 Représentations sociales	12
2.3.2 Motivation scolaire	12
2.3.3 Motivation et apprentissage des langues étrangères	12
2.4 Domaine d'études	13
2.5 Contexte de la recherche	13
3. Cadre conceptuel	14
3.1 Représentations sociales	14
3.2 Représentations et apprentissage des langues	15
3.3 Motivation	16
3.4 Autres facteurs déterminants dans l'apprentissage des langues	17
3.4.1 Plurilinguisme	17
3.4.2 Sexe	18
4. Questions de recherche et hypothèses	18
4.1 Questions de recherche	18
4.2 Hypothèses	18
5. Dispositif méthodologique	19
5.1 Echantillon	19
5.2 Méthode de recueil des données	20
5.3 Elaboration de l'instrument	21
6. Analyse des résultats	22
7. Interprétation des résultats	39
8. Conclusion	41
8.1 Retour sur la recherche	41
8.2 Apports	41
8.3 Limites	42
8.4 Prolongements	42
9. Références bibliographiques	43
10. Liste des annexes et annexes	45
11. Attestation d'authenticité	57

1. Introduction

L'importance des langues est aujourd'hui reconnue de manière étendue et la Suisse développe en la matière une stratégie ambitieuse, en lien notamment avec sa situation linguistique spécifique. Dans ce sens, le concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les cantons suisses prévoit qu'une seconde langue étrangère, l'anglais pour les cantons romands, est enseignée au plus tard dès la 7^e année, selon le décompte HarmoS.

A dix ans, les élèves découvrent donc conjointement les subtilités de la langue de Molière, la complexité de celle de Goethe, la finesse de celle de Shakespeare et parfois les arcanes de celles de Camões, Dante, Cervantes, etc. Cette introduction de l'anglais, il y a peu réservé au secondaire 2, a eu un écho important dans le monde de l'éducation. Qu'en disent les principaux intéressés ?

1.1 Motivations et intérêt personnel

C'est tout d'abord un intérêt particulier pour les langues qui nous a motivé à entreprendre cette recherche. Notre connaissance de l'anglais ne nous dispense pas de porter un regard curieux et critique sur les évolutions sociétales qui en ont fait une langue incontournable et peut-être bientôt la seule langue étrangère à apprendre. De manière générale, les enseignants s'enquêtent de la motivation des élèves et des moyens de la renforcer, or pour l'allemand, un vrai défi semble se poser concernant le rapport au savoir et aux langues en particulier.

Il s'agit aussi de questions auxquelles il est aujourd'hui difficile de trouver des réponses ; il y a autant d'avis qu'il y a d'enseignants et d'élèves. Les efforts de la CDIP vont dans le sens d'une politique des langues solidaire et accordant la primauté aux langues nationales (CDIP, s.d.), mais pour la plupart des cantons (SH, TG, SG, AI, AR, GL, ZH, ZG, SZ, UR, OW, NW, LU, AG) et plusieurs acteurs de l'éducation, l'anglais est plus important.

Deux questions nous intéressent également, mais n'ont pas pu être intégrées à cette recherche. Premièrement, la place du français parmi ces langues, elle est constamment remise en question dans la partie alémanique du pays, mais inquiétée aussi en Suisse romande alors qu'il s'agissait de trouver de la place pour l'anglais dans le programme scolaire. Deuxièmement, notre projet initial visait à étudier la situation des élèves allophones face à l'apprentissage de quatre langues simultanément dès 10 ans. Nous avons renoncé à étudier cette question qui préoccupe plusieurs acteurs de l'éducation, à défaut d'ancrage terrain.

Finalement, c'est aussi au niveau de la pratique professionnelle que nous nous interrogeons. Une meilleure compréhension de ce qui fonctionne dans l'apprentissage des langues peut inspirer quelques modifications dans les manières d'enseigner ces langues. Si le succès de l'introduction de l'anglais s'avère, peut-être pouvons-nous remettre en question la manière d'enseigner l'allemand et trouver des pistes pour motiver et intéresser davantage les élèves.

1.2 Buts visés et apport au champ professionnel

L'objectif de cette recherche est de déterminer quelle est la motivation des élèves dans l'apprentissage des langues 2 et 3, tout en précisant les représentations sociales qui sont liées à chaque langue. Mme Lisa Singh de l'IRDP, auteur, avec Daniel Elmiger, de la recherche sur les expériences avec le moyen *More!* nous a confirmé qu'aucune recherche n'avait été effectuée sous cet angle et nous a encouragé à la mener. Notre travail lui sera transmis, ainsi qu'à M. Vassalli et aux enseignants des classes pilotes ayant participé à notre recherche.

Une meilleure compréhension de ce qui motive les élèves à apprendre une langue permet de prendre conscience de certains ressorts des apprentissages et à remettre en question notre manière d'enseigner. En effet, la méthode pour l'enseignement de l'allemand a évolué ces dernières années, mais la manière a-t-elle vraiment beaucoup changé ? Quoi qu'il en soit, les résultats de l'apprentissage de l'allemand après plusieurs années de scolarité ne semblent pas satisfaire tous les acteurs de l'éducation. Et si nous pouvions apprendre d'un probable engouement généralisé pour l'anglais afin d'interroger notre rapport aux langues et de remettre en question notre manière de les apprendre ?

2. Problématique

L'importance des langues n'est plus à démontrer dans notre société, diront certains. Que ce soit dans le monde professionnel ou dans notre manière d'appréhender la richesse de cette mosaïque fabuleuse qu'est la terre, nul ne peut se dispenser d'apprendre les langues. Ce constat nous semble vrai à une condition en particulier : que la langue universelle, l'anglais, espéranto de fait, ne devienne pas la langue unique.

L'anglais a été introduit dans les écoles des cantons romands dans le cadre d'une stratégie nationale pour le développement des langues adoptée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) en mars 2004. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) reprend ces éléments, fixe les objectifs nationaux de formation et les impose aux cantons.

Ces exigences correspondent à une évolution vers un apprentissage précoce des langues dont les effets positifs sont reconnus par la plupart des linguistes et des pédagogues. A ce propos, Blondin et al. (1998) précisent que si leur recherche n'a pas déterminé de manière définitive l'âge idéal pour étudier les langues, « un démarrage précoce allonge la durée de la période d'apprentissage et a le pouvoir d'influencer le développement personnel de l'enfant alors qu'il est encore à un stade où il apprend beaucoup » (p.76).

L'introduction de l'anglais dans les écoles valaisannes s'inscrit dans un cadre particulier et le rapport des élèves aux langues se construit de façon dynamique autour de différentes composantes. Ces concepts sont développés ci-après.

2.1 Cadre de l'introduction de l'anglais

L'enseignement des langues dans nos écoles s'inscrit dans plusieurs cadres que nous définirons à trois niveaux : cadre européen, cadre suisse et cadre romand comprenant le Valais.

2.1.1 Cadre européen

En Europe, le Conseil de l'Europe a défini en 2001 les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce document propose une base commune pour l'élaboration de programmes de langues en Europe en précisant ce qui doit être appris, quelles sont les compétences utiles et la manière de définir et d'évaluer les niveaux de compétence et les progrès (Conseil de l'Europe, 2001).

D'après les statistiques Eurostat (Commission européenne, s.d.), au sein de l'UE et pour l'année 2011, les élèves ont appris en moyenne 1,5 langue étrangère lorsqu'ils commencent l'enseignement secondaire de premier cycle. En arrivant au secondaire de deuxième cycle et pour cette même année 2011, l'anglais est appris comme langue étrangère par 94% des jeunes européens, contre seulement 21% pour l'allemand et 23% pour le français.

Dans la population, hors du domaine scolaire, nous observons que l'anglais est moins parlé que l'allemand en tant que langue maternelle, mais qu'il est de loin la première langue étrangère parlée en Europe (Commission européenne, 2006).

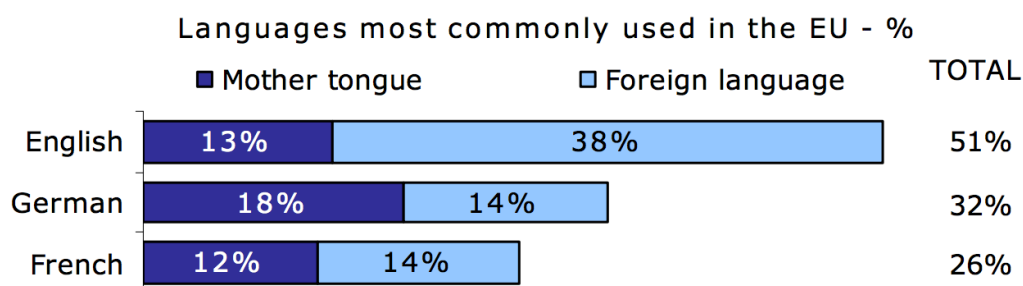


Figure 1 : Langues les plus utilisées dans l'UE (source : Commission européenne, 2006, p.4)

La Suisse, sans appartenir à l'Union européenne, étudie donc les langues les plus pratiquées en Europe, l'italien étant la quatrième langue la plus parlée dans l'UE.

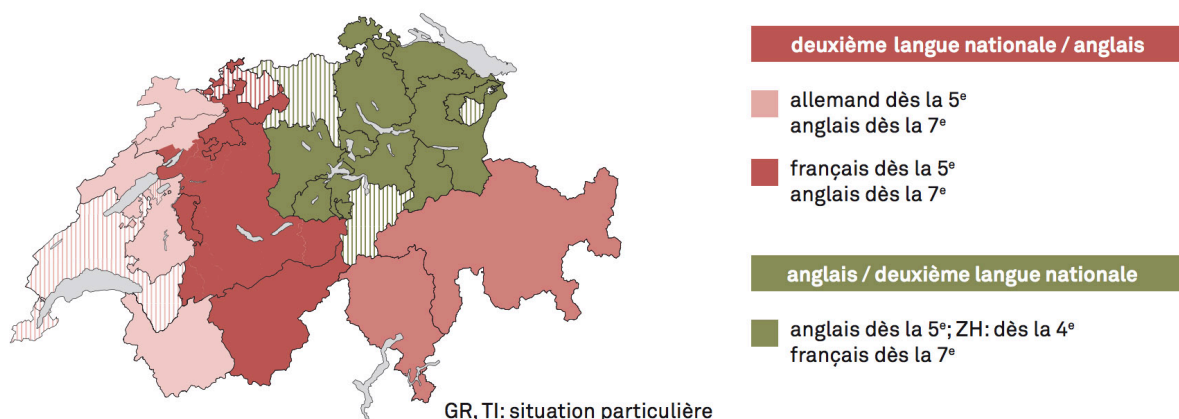
De nombreux pays européens ont comme la Suisse introduit récemment des réformes permettant un apprentissage des langues étrangères plus précoce (Eurydice, 2012).

2.1.2 Cadre suisse

Dans un Etat plurilingue, il est essentiel de développer et d'harmoniser l'enseignement des langues. Au niveau national, c'est la CDIP qui détermine les standards de formation concernant les compétences fondamentales dans le domaine des langues. Le concordat HarmoS reprend la stratégie nationale adoptée en 2004 par la CDIP, ces dispositions sont contraignantes pour les cantons qui ont adhéré à ce concordat. C'est le cas de tous les cantons romands.

Ce concordat précise en matière de langues qu'une première langue étrangère est enseignée à partir de la 5^e et une seconde à partir de la 7^e selon le décompte HarmoS. La deuxième langue nationale et l'anglais devraient être maîtrisés à un niveau équivalent au terme de la scolarité obligatoire (CDIP, s.d.).

Enseignement des langues en Suisse | Situation dans les cantons (année scolaire 2013/2014). Une couleur unie signale les cantons appliquant ou lançant en 2013/2014 le modèle 5^e/7^e (numérotation HarmoS).



AG, AI, UR: anglais à partir de la 5^e année réalisé. AG: avancement du français prévu de la 8^e à la 7^e année en combinaison avec l'introduction du plan d'études des 21 cantons germanophones (*Lehrplan 21*); AI: avancement du français de la 9^e à la 7^e année réévalué dans le contexte du *Lehrplan 21*; UR: italien facultatif dès la 7^e année

Figure 2 : Coordination de l'enseignement des langues (source : CDIP, 2013, p.2)

La première langue étrangère apprise est l'allemand dans les cantons romands. L'anglais a la priorité dans les cantons germanophones de Suisse centrale et orientale, les autres cantons alémaniques et le Tessin ont choisi de privilégier le français. Quant aux Grisons, la première langue étrangère est l'allemand, l'italien ou le romanche selon la région linguistique (CDIP, s.d.). La majorité des cantons alémaniques a donc choisi d'introduire comme première langue étrangère l'anglais.

Notons également que la CDIP prévoit que sur le long terme le niveau attendu en 8e dans la première langue étrangère augmente avec les effets positifs de la nouvelle stratégie d'enseignement des langues. L'expression écrite n'étant pas du domaine des compétences actionnelles, privilégié par l'Eveil aux Langues (EOLE), elle reste en deçà des autres compétences. La deuxième langue étrangère atteindrait ensuite le niveau de la première dès la 11e année en bénéficiant des compétences acquises dans la première langue étrangère.

Profil de compétences correspondant aux compétences fondamentales pour la 8 ^e année scolaire									Profil de compétences correspondant aux compétences fondamentales pour la 8 ^e année scolaire, à plus long terme													
1 ^{re} langue étrangère		Niveaux de référence CECR		A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2	1 ^{re} langue étrangère		Niveaux de référence CECR		A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2	
Domaines de compétence	Compréhension orale										Compréhension orale											
	Compréhension écrite										Compréhension écrite											
	Participation à une conversation										Participation à une conversation											
	Expression orale en continu										Expression orale en continu											
	Expression écrite										Expression écrite											
2 ^e langue étrangère		Niveaux de référence CECR		A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2	2 ^e langue étrangère		Niveaux de référence CECR		A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2	
Domaines de compétence	Compréhension orale										Compréhension orale											
	Compréhension écrite										Compréhension écrite											
	Participation à une conversation										Participation à une conversation											
	Expression orale en continu										Expression orale en continu											
	Expression écrite										Expression écrite											

Figure 3 : Profil des compétences attendues en 8e année scolaire (source : CDIP, 2011, p.6)

2.1.3 Cadre romand comprenant le Valais

Pour les cantons romands, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) fixe deux priorités politiques d'ici 2015, l'apprentissage et la promotion de la langue française d'une part, la compréhension mutuelle et l'apprentissage des langues nationales d'autre part (CIIP, s.d.). Elle vise notamment à soutenir le statut du français et de l'italien dans le système suisse de formation.

A la rentrée 2013, cinq cantons romands dont le Valais ont débuté l'apprentissage de l'anglais en 7e année, au lieu de la 9e année. Genève et Vaud suivront respectivement en 2014 et 2015. En prévision, un appel d'offres avait été lancé afin de choisir un moyen d'enseignement et *More!* a été retenu à l'été 2010 (CIIP, 2013). Les cantons réservent entre 90 et 100 minutes par semaine à l'anglais et ce sont eux qui déterminent la façon de libérer cette plage horaire.

En Valais, des efforts importants ont été consacrés et le sont encore à la formation des enseignants à la L3. C'est aussi dans ce cadre qu'une période d'essai et d'adaptation a été organisée deux ans à l'avance dans une quarantaine de classes romandes de 7e. Ce sont précisément ces classes que nous avons interrogées en cours de 8e pour effectuer notre recherche.

2.2 Moyens d'enseignement

Les moyens d'enseignement utilisés sont pour l'allemand *Tamburin* jusqu'en 7e et *Geni@l* en 8e. Pour l'anglais, c'est le moyen *More!* qui est utilisé dans les deux degrés.

Sans entrer dans une analyse précise du contenu de ces manuels, nous pouvons rappeler l'essentiel de la stratégie adoptée par la CDIP et de la politique des langues de la CIIP, afin d'observer la prise en compte de ces exigences dans le choix des moyens d'enseignement.

Pour la CDIP (2012), l'école obligatoire doit développer « une compétence langagière aussi large que possible, orientée vers la communication dans le but de donner aux élèves des bases pour le reste de leurs apprentissages » et fixer les objectifs d'apprentissage « en fonction des réalités en perpétuel changement et des besoins de la société et de l'économie » (p.8).

Le Portfolio européen des langues (PEL), dans ses trois versions, est un instrument accompagnant l'application de cette nouvelle stratégie, qui implique également des programmes d'échange, une collaboration internationale, la recherche, etc. Mais l'ambition principale de cette stratégie est d'opérer un « changement de paradigme [...] dans le passage d'une conception monolingue à une conception plurilingue de l'apprentissage » (p.13). Cet apprentissage plurilingue sera « orienté vers l'action et les compétences » (p.43).

En ce sens, le modèle de compétences retenu comporte 6 domaines. Les compétences issues de la tradition scolaire ont un rôle auxiliaire et laissent la place pour l'acquisition des compétences de communication.

Domaines liés à l'activité langagière	Domaines issus de la tradition scolaire
Compréhension de l'oral	Orthographe
Compréhension de l'écrit	Grammaire
Expression orale	
Expression écrite	

Figure 4 : Modèle de compétences langagières (source : CDIP, 2012, p. 38)

Quant à la CIIP, elle a décidé de généraliser l'enseignement de l'anglais dès la 7e pour l'année 2012-2013, avant de reporter l'introduction à l'année scolaire 2013-2014 (2013, p.1). Le moyen d'enseignement retenu pour le cycle 2 est la collection *More!* éditée par Cambridge University Press. Comme pour la CDIP, les compétences ayant trait au fonctionnement de la langue sont subordonnées à celles directement liées à l'activité langagière. Rappelons que les compétences attendues au terme du cycle 2 sont semblables pour les deux langues dans un premier temps et doivent s'améliorer progressivement grâce à cette nouvelle politique nationale des langues.

Niveaux d'exigence de fin de cycles en anglais (selon les standards nationaux et en référence au CECR)

	8 ^e année	11 ^e année	11 ^e année
	Attentes fondamentales	Attentes de niveau 1	Attentes de niveau 2
Compréhension de l'oral	A 1.2	A 2.2	B 1.2
Compréhension de l'écrit	A 1.2	A 2.2	B 1.2
Production de l'oral – S'exprimer oralement en continu	A 1.2	A 2.2	B 1.1
Production de l'oral – Prendre part à une conversation	A 1.2	A 2.2	B 1.1
Production de l'écrit	A 1.2	A 2.1	B 1.1
Fonctionnement de la langue	A 1	A 2	B 1

Figure 5 : Niveaux d'attentes en anglais (source : PER, 2010, anglais)

Ambrosi de Magistris Verzier (2010) est l'auteur d'une étude comparative portant sur trois moyens d'enseignement de l'anglais, deux sont utilisés dans des cantons suisses, le troisième est *More!*, encore en période de tests. Elle y reprend les stratégies en matière d'apprentissage des langues et distingue des types d'enseignants et des méthodes d'enseignement.

Le moyen d'anglais *More!* y est décrit comme un moyen d'enseignement dans la ligne des livres de cours traditionnels, divisés en unités, mais intégrant en annexe un dispositif d'évaluation des compétences acquises. Les thèmes sont très proches du monde réel et pensés pour intéresser les jeunes de cet âge, les illustrations sont également attirantes. La didactique intégrée des langues (CLIL) est traitée séparément et comme une invitation à approfondir des aspects culturels centrés sur la Grande-Bretagne. La grammaire conserverait une place importante, elle y est présentée de manière inductive. Les chansons sont bien choisies et intègrent même du rap. Finalement, l'implication de l'enseignant, les pratiques pédagogiques et la culture de classe sont essentielles à une utilisation réussie de ce moyen d'enseignement.

A ces considérations s'ajoutent les conclusions des rapports d'évaluation de la phase pilote de *More!* en 7^e et 8^e, établis par Elmiger & Singh (2012 et 2013), qui ont mis en évidence le succès de ce moyen d'anglais et permis de lui apporter quelques modifications selon les besoins identifiés.

Concernant l'allemand, *Tamburin* sera remplacé en 5^e dès la rentrée 2014 par *Der Grüne Max*. Le moyen *Geni@l* est lui aussi pensé pour plaire aux élèves en abordant des thèmes concrets et illustrés. Il répond sans doute un peu moins bien que *More!* aux dernières attentes en matière d'apprentissage des langues du fait de son ancienneté toute relative.

Dans le sens d'une nouvelle didactique des langues, la conclusion de l'étude comparative réalisée par Ambrosi de Magistris Verzier (2010) nous semble très pertinente. Elle propose un curriculum de langues qui mette en avant les connaissances acquises dans une langue première et suggère par ailleurs une didactique intégrée favorisant un éveil aux langues, incluant cette langue première, qu'il s'agisse de la L1 ou des langues parlées par les élèves. La clé des apprentissages et de la motivation scolaire demeurant l'approche pédagogique.

2.3 Rapport des élèves aux langues

2.3.1 Représentations sociales

L'homme étant un *homo loquens*, son rapport aux langues est avant tout un rapport au monde qui l'entoure, or il organise ses actions dans son environnement en fonction de l'image qu'il s'en fait. C'est en ce sens que les représentations sociales, ces « réalités symboliques et dynamiques », comme les définit Doise (1986, p.7), peuvent aussi être des « réalités partagées » (p.15) dès lors que ces produits de la pensée apparaissent à chacun comme des évidences.

Cette notion-clé de la psychologie sociale peut expliquer l'orientation et les pensées d'un groupe, en particulier dans notre domaine d'investigation, car les langues, les pays, les peuples et les cultures sont des objets privilégiés de la pensée préjudicative. Ces représentations sociales sont donc à la fois déterminantes et déterminées et nous retenons également l'importance de la socialisation primaire dans la formation d'un habitus linguistique bourdieusien, cette même structure structurée destinée à fonctionner comme structure structurante. Il nous semble donc important de mettre en évidence que les processus mentaux complexes se fondent sur un matériau psychique de base, la représentation (Mannoni, 1998).

2.3.2 Motivation scolaire

Les élèves s'engagent de manière variable dans les activités proposées à l'école, certains se découragent rapidement et d'autres s'y investissent pleinement. La motivation détermine l'engagement de chacun dans toute action et l'énergie qu'il y consacre ; elle est en ce sens essentielle à l'école en tant que moteur des apprentissages. Elle s'apparente alors à une compétence et pour Viau (1997), dépend de trois variables en particulier : la valeur accordée à la tâche, le sentiment de sa compétence et l'impression de contrôle sur le déroulement. Nous retenons donc que, dans le cas des langues, les représentations ont une importance pour reconnaître un sens aux apprentissages, de même que la confiance de l'élève en ses propres capacités langagières et la manière dont les cours sont proposés.

2.3.3 Motivation et apprentissage des langues étrangères

Meirieu (s.d.) affirme que la motivation scolaire ne précède pas l'apprentissage, mais qu'elle s'y construit. Un ensemble de conditions permettrait donc de construire la motivation dans les apprentissages. Appartiendrait-il alors aux enseignants d'éventuellement déconstruire quelques représentations sociales sur les langues, ou de les entretenir ?

Les attitudes linguistiques constituent un champ d'études au cœur de la sociolinguistique et sont constituées par l'ensemble des sentiments que l'on peut avoir sur sa langue et sur celles des autres. Androulakis et al. (2007) constatent que ces attitudes ne se limitent pas à la composante affective, mais englobent également une composante cognitive et une composante conative liées respectivement aux connaissances et aux prédispositions. C'est cette dernière composante conative qui fait un pont entre les représentations sociales cristallisées en attitudes linguistiques et la motivation à l'apprentissage des langues. En somme, la représentation que

l'on a d'une langue contribue à définir notre attitude linguistique en fonction de divers intérêts ; cette attitude comprend une composante conative qui oriente nos conduites en termes de motivation ; cette motivation nous pousse à certains apprentissages et renvoie à nos représentations sociales.

D'autres variables peuvent avoir une influence sur cette motivation, notamment le fait pour l'élève de parler plusieurs langues et son sexe, des facteurs que nous étudierons également.

2.4 Domaine d'études

L'étude des représentations et de la motivation dans les langues relève de la sociolinguistique. L'angle d'approche retenu pour notre recherche est le socio-cognitivism. Ce courant prend en compte les interactions qui existent entre le sujet, son environnement et son comportement.

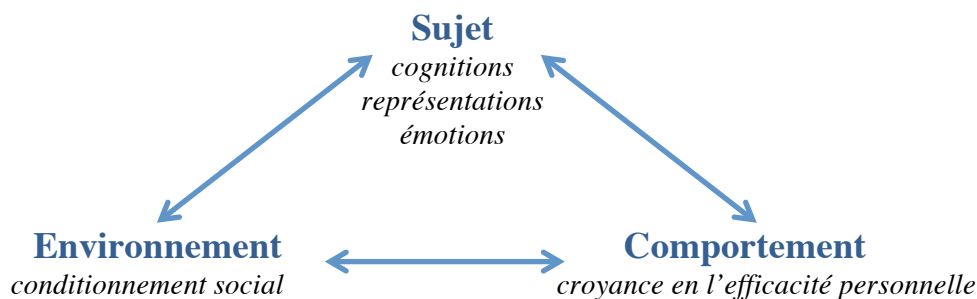


Figure 6 : Modèle interactionnel socio-cognitivistique (source : Bandura, 1986, p. 18)

Nous avons retenu ce courant et ce modèle interactionnel, car ils prennent en compte les dimensions à la fois cognitive et sociale de la motivation dans l'apprentissage des langues.

2.5 Contexte de la recherche

Le cœur de notre recherche est la motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle nécessite l'examen de ses composantes, ainsi que des attitudes et représentations linguistiques qui la sous-tendent.

En fonction de l'avancement du processus d'introduction de l'anglais dans les écoles valaisannes, nous allons interroger les élèves des classes pilotes 8e qui auront étudié l'anglais près d'un an et demi. Ces élèves ont donc une bonne connaissance des deux langues et des méthodes utilisées. Les résultats permettront de mieux comprendre ce qui motive les élèves dans l'apprentissage d'une langue et d'avoir une idée précise du rapport des élèves aux langues 2 et 3.

Dans la suite de ce travail, nous allons approfondir certains points précédemment évoqués, à savoir les représentations, la motivation et les variables nominales liées à l'apprentissage de la langue que constituent le fait de parler déjà plusieurs langues et le sexe.

3. Cadre conceptuel

3.1 Représentations sociales

Emile Durkheim fut le premier à concevoir les représentations comme objet d'étude de la psychologie, à considérer ces constructions mentales sociales comme produits de « l'idéation collective » (Jodelet, 1989, p.53). Les idées ainsi formées relèvent d'un savoir naïf éloigné de la connaissance scientifique et constitué généralement de préjugés et de stéréotypes.

Ainsi que le note Mannoni (1998), ces produits de la pensée peuvent « concerner aussi bien des faits et des situations que des personnes » (p.24). Mannoni rappelle également que les préjugés sont fondés sur « des traits réducteurs et caricaturaux » facilement véhiculés, alors que les stéréotypes « se présentent comme des clichés mentaux stables » liés aux idées reçues (pp. 25-27). Ces jugements pré-élaborés peuvent alors s'inscrire fortement dans le rapport de chacun à l'autre et aux langues. Une image stéréotypée négative d'un pays peut par exemple déterminer négativement nos dispositions à en apprendre la langue.

Doise (1986) ajoute : « Quand la perspective s'élargit et que l'on considère la société dans son ensemble, ou du moins des groupes très vastes, on ne peut non plus éviter de poser le problème de l'idéologie » (p.13). En lien avec les stratégies adoptées en matière de langues en Suisse, en Europe et au-delà, l'engouement des peuples pour l'anglais, chez les jeunes en particulier, met en évidence cette question de l'idéologie et d'une éventuelle américanisation des esprits. Pour l'éminent linguiste Hagège (2012), l'anglais menace le français et la diversité des langues. Il explique dans son dernier livre que l'anglais a dominé progressivement les autres langues depuis l'expansion du libre-échange et le colonialisme, et qu'il s'impose désormais au monde en véhiculant une pensée unique néolibérale axée sur le profit. Il compte sur l'émancipation d'autres pays et leur modernisation, ainsi que sur la vitalité du français, pour exercer en quelque sorte un capital contre un autre capital. Cette vision nous apparaît comme parente de celle de Marx à propos de l'idéologie allemande (1932/1967) :

La production des idées, des représentations, de la conscience est, de prime abord, directement mêlée à l'activité et au commerce matériels des hommes : elle est le langage de la vie réelle. Ici, la manière d'imaginer et de penser, le commerce intellectuel des hommes apparaissent encore comme l'émanation directe de leur conduite matérielle. Il en va de même de la production intellectuelle, telle qu'elle se manifeste dans le langage de la politique, des lois, de la morale, de la religion, de la métaphysique, etc. [...] Les formations brumeuses du cerveau humain sont elles aussi des sublimés nécessaires du processus matériel de leur vie, empiriquement vérifiable et lié à des circonstances matérielles préalables. (p. 16 et 17)

Ces considérations n'expliquent probablement pas à elles seules la propagation de l'anglais et constituent une vision assez radicale, cependant elles mettent en évidence le fait que les institutions européennes sont un vecteur important d'une certaine américanisation.

3.2 Représentations et apprentissage des langues

D'après Androulakis et al. (2007), les attitudes linguistiques sont étudiées généralement en lien avec les variations au sein d'une même langue, dans le cas des dialectes notamment, bien qu'elles aient un rôle important en considérant les langues dans leur unité. Elles sont fondées sur des représentations collectives.

Les auteurs précités présentent un modèle socio-éducatif de l'apprentissage des langues qui place la motivation au centre de l'apprentissage d'une langue, une motivation qui comprendrait trois éléments : « l'effort (le temps investi et le parcours de l'apprenant), le désir (dans quelle mesure il veut devenir compétent dans la langue apprise) et l'affect (les réactions émotionnelles à l'égard de l'apprentissage) » (p.21). Les représentations élaborées sur un pays ou une langue ont donc une influence sur les buts que l'on reconnaît à l'apprentissage d'une langue. L'exposition à la culture du pays est l'un des facteurs de modification des représentations et de renforcement de la motivation. Malgré la proximité géographique du Valais à la langue allemande et son statut de langue nationale, il nous apparaît que les élèves sont probablement davantage exposés à la culture anglo-saxonne par les médias.

Pour Morsly (1990), il existe une attitude métalinguistique d'acceptation ou de rejet d'un phénomène linguistique, « structurée en même tant que structurante dans la mesure où ces représentations influent en retour sur les comportements linguistiques » (p.77). Il prend l'exemple de locuteurs algériens qui « intériorisent la péjoration de leur dialecte arabe ou berbère » et s'efforcent « dans les situations formelles de n'utiliser que l'arabe prestigieux » (p. 77).

A la maîtrise d'une langue correspond donc une position sociale et culturelle plus ou moins reconnue selon les phénomènes linguistiques et l'usage de la langue. Par ailleurs, Morsly (1990) relève également l'importance d'une « conscience linguistique », laquelle serait d'une « pertinence à faire rêver un linguiste : conscience des faits phonologiques, conscience des faits morphosyntaxiques ou lexicaux les plus pertinents » (p.83). L'allemand et l'anglais présentent effectivement des sonorités, une syntaxe et des mots que les élèves peuvent percevoir de manière plus ou moins positive, pour des raisons de proximité linguistique, mais aussi par construction sociale.

Selon Maurer & Raccach (1998), l'idée forte des approches linguistiques contemporaines est justement de « concevoir la représentation comme processus [...] plutôt que comme produit » (p.11) ; cette conception de la représentation serait spécifique à l'approche linguistique.

Castellotti & Moore (2002) affirment que « les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage » (p.7). Elles notent également qu'il est possible d'agir sur les représentations, notamment en relevant les traces dans le contexte ; ces représentations sur les langues sont malléables et « entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage qu'elles contribuent à fortifier ou ralentir » (p.10).

Pour ces auteurs, le point de vue des apprenants doit être pris en compte et les manuels doivent intégrer des unités qui établissent « le diagnostic des représentations initiales, tout en amenant

les apprenants à s'interroger sur la construction de ces représentations et sur les expériences qui ont suscité leur intériorisation, à la fois sur un plan individuel et collectif » (p. 18).

Par ailleurs, Castellotti & Moore (2002) ajoutent encore qu'il faut déconstruire la représentation de l'apprentissage des langues, en un sens assez traditionnelle, qui voudrait que l'on s'y adonne seul face à un livre ou en écoutant un enregistrement. Une conception renforcée « quand les enfants n'ont pas eu d'occasions de contact avec des locuteurs d'autres langues (voyages, rencontres interculturelles, etc.) » (p. 15).

3.3 Motivation

Viau (1997) définit ainsi la motivation :

La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception 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. (p.7)

Viau s'appuie sur Bandura et différents auteurs pour proposer un modèle qui représente les relations entre les différents facteurs principaux de la motivation scolaire.

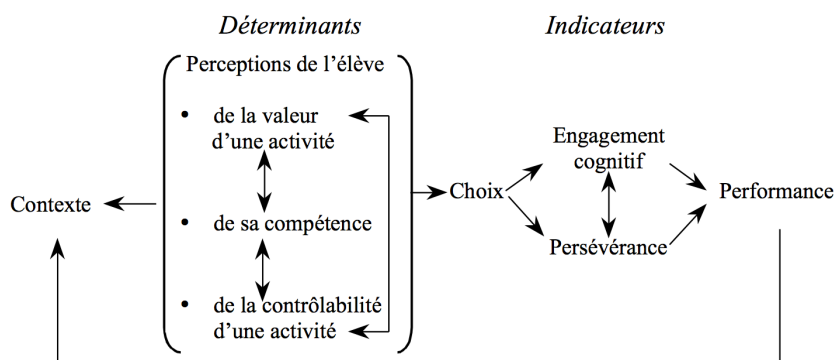


Figure 7 : Motivation scolaire – Modèle de Viau (Source : Viau, 1997, p. 32)

La motivation, qui incite et dirige l'action, dépend des perceptions de l'élève quant à la valeur de l'activité, à sa propre compétence et au contrôle dont il dispose sur l'activité.

La perception de la valeur de l'activité est à construire sur la durée et non pas en cherchant à intéresser l'élève sur un autre terrain comme le chant ou le jeu. C'est ce que met en évidence Meirieu (s.d.) : « Cela peut marcher et nous l'utilisons tous à un moment ou à un autre. Mais il y a là, sur la durée, quelque chose qui relève de la manipulation. » La motivation devrait être plutôt intrinsèque qu'extrinsèque et prendre sa source dans le désir d'apprendre.

Nous partageons en ce sens le postulat de Perrenoud (1993), qui renonce au terme de *motivation* pour lui préférer celui de *sens*. En remontant à l'étymologie de ces deux mots nous pouvons justifier ce choix : le premier, du latin *movere* exprime l'idée d'un mouvement, alors que le second, du latin *sensus*, évoque à la fois la direction et la sensibilité, le sentiment.

La perception par l'élève de sa propre compétence est un déterminant essentiel de l'engagement dans les apprentissages, c'est ce que démontrent des recherches comme celle de Cosnefroy (2007). Une étude qui, parmi d'autres, montre d'ailleurs une confiance et un intérêt plus grand pour le français et les langues chez les filles. Viau (2007) note ici l'importance de la motivation extrinsèque et l'influence des parents, des enseignants et des camarades.

En troisième lieu, l'impression chez l'élève de contrôler l'activité est un facteur important de motivation et permet également de construire le sens. En effet, l'élève est en recherche de sens lorsqu'il est confronté à ses résultats et cette dimension est en lien avec l'estime de soi et un certain contrôle de sa propre motivation.

L'effort que l'élève consacrera à l'apprentissage d'une langue est donc dépendant de multiples facteurs : des représentations qu'il s'est formées au sujet de cette langue, du sens qu'il accorde à cet apprentissage, de la perception qu'il a de ses propres compétences, du degré de contrôle qu'il estime avoir sur son travail et du contexte qui lui est proposé pour cet apprentissage.

3.4 Autres facteurs déterminants dans l'apprentissage des langues

3.4.1 Plurilinguisme

Les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison apprennent donc 4 langues simultanément dès l'âge de 10 ans.

Nous avons vu que l'apprentissage précoce des langues profite d'une disposition particulière des jeunes élèves à apprendre, cependant, pour certains élèves, notamment ceux en difficulté scolaire, 4 langues c'est déjà beaucoup. En effet, un élève qui ne maîtrise pas une première langue à cet âge peut rencontrer des difficultés à structurer le langage. Toutefois, Bautier (2003) insiste sur le fait que les enseignants ont souvent des représentations négatives sur la capacité à apprendre les langues chez les enfants de migrants et que ces enfants développent des stratégies particulières. Une pratique pédagogique comme l'exercice d'écriture régulier valoriserait le rapport affectif des élèves aux langues :

Les travaux (ratures et corrections) des élèves montrent leurs efforts en vue d'une expression plus recherchée, et, ce faisant, manifestent l'acquisition d'une réelle compétence dans le domaine de l'évaluation sociolinguistique, de la valeur des formes sur le « marché » des usages linguistiques.

Lüdi (s.d.) affirme que le bilinguisme à l'école doit être considéré comme une « chance cognitive » et que les élèves bilingues développent un avantage concernant les facultés métalinguistiques. Leur gestion des opérations linguistiques est donc meilleure.

L'origine de ces élèves pourrait en revanche expliquer un goût plus limité pour l'apprentissage de la L2.

3.4.2 Sexe

De nombreuses recherches démontrent un intérêt des filles pour les langues plutôt que pour les disciplines scientifiques. La motivation des garçons serait moindre pour le français et les langues. Cette situation s'explique notamment par les représentations et la reproduction sociales liées à la répartition des professions et des loisirs selon les genres. La recherche de Cosnefroy (2007), déjà mentionnée, confirme cette différence de motivation, celle d'Androulakis et al. (2007) note que les résultats des filles sont sensiblement meilleurs en langues. L'exploitation des variables nominales de notre questionnaire confirmera ou infirmera cette différence.

4. Questions de recherche et hypothèses

4.1 Questions de recherche

En fonction de la perspective et du cadre théoriques précédemment définis, nous sommes en mesure de formuler les questions de recherche qui orientent notre travail.

1. Dans quelle mesure les représentations sociales des élèves et des enseignants relatives aux langues 2 et 3 diffèrent-elles ?
2. Dans quelle mesure l'introduction de l'anglais impose-t-elle un nouveau rapport des élèves à l'apprentissage des langues étrangères ?

4.2 Hypothèses

Nos questions de recherche appellent un certain nombre d'hypothèses suggérées par la littérature et les recherches présentées.

1. Les représentations sociales des élèves, et éventuellement des enseignants, sur ces langues et les pays qui les parlent révèlent des réalités partagées très distinctes.
2. L'attitude linguistique mise en évidence par les représentations sociales coïncide avec des dispositions plus ou moins favorables à l'apprentissage des langues concernées.
3. La motivation pour les langues 2 et 3 diffère en fonction d'autres facteurs environnementaux, comme la méthode et le rapport au savoir de l'enseignant.
4. La motivation pour les langues 2 et 3 diffère en fonction de variables nominales comme le sexe ou le fait de parler déjà d'autres langues.

5. Dispositif méthodologique

5.1 Echantillon

Pour notre recherche, nous avons décidé d'interroger les élèves de 8e ayant intégré les classes pilotes 7e lors de l'année scolaire 2012-2013, afin de connaître leurs représentations et leur motivation concernant la L2 et la L3. En effet, les élèves de ces classes ont déjà une certaine expérience de l'apprentissage de ces deux langues. Nous avons également questionné leurs enseignants sur les mêmes aspects et quelques enseignants donnant des cours d'allemand et d'anglais en 7e connaissant Geni@l. Les méthodes examinées sont *More!* pour l'anglais et *Geni@l* pour l'allemand.

Si certains enseignants ayant répondu au questionnaire sont ceux dont la classe a été interrogée, nous avons choisi de ne pas opérer de recoupement entre le rapport d'un enseignant au savoir et la motivation de ses élèves, pour des raisons d'anonymat, le nombre de classes pilotes étant limité.

Pour prendre contact avec les enseignants, nous avons écrit à M. Sébastien Vassalli, animateur L3 cycle 2, chargé de l'introduction de l'anglais et de la formation des enseignants. Il nous a communiqué les noms des huit enseignants ayant participé à l'expérience pilote de 7e en 2012-2013 et en contactant ces personnes, nous avons pu établir une liste des enseignants des huit classes alors en 8e.

Nous avons écrit à ces huit enseignants en leur présentant l'objet de notre recherche et en leur demandant s'ils souhaitaient participer. Tous ont répondu favorablement et ont accepté de recevoir par courrier les copies du questionnaire, quelques informations et une enveloppe-réponse affranchie. Il n'a donc pas été nécessaire de se déplacer dans les classes.

Sur les huit classes, sept ont retourné les questionnaires et un enseignant a omis de les soumettre à ses élèves. Au total, ce sont 126 élèves qui ont participé à notre recherche. Tous les questionnaires ont pu être exploités avec quelques très rares lacunes. Cet échantillon est significatif pour une enquête quantitative de ce type.

Les questionnaires prévus pour les enseignants ont été proposés à ceux des classes interrogées ou distribués dans plusieurs centres scolaires à l'aide de contacts personnels et avec des enveloppes-réponses affranchies. Le questionnaire proposé aux enseignants n'a pas pour objectif de constituer un échantillon significatif, il ne représente donc pas les enseignants de manière générale, mais permet de mettre en relief certaines réponses données par les élèves et de mieux les comprendre. Il ne permet pas non plus de faire le lien entre chaque enseignant de classe pilote et sa classe pour des raisons d'anonymat. Nous avons obtenu 16 questionnaires en retour, tous ont été analysés.

L'échantillon retenu correspond à la population que nous souhaitons étudier, c'est-à-dire que les élèves des classes de 8e ayant appartenu aux classes pilotes de 7e pour l'introduction du

moyen *More!* sont représentatifs des élèves valaisans voire romands, ils viennent de la ville ou de villages, de milieux sociaux variés, et il y a un nombre comparable de filles et de garçons. Ils constituent par ailleurs la meilleure opportunité que nous avons de mener notre recherche en Valais compte tenu de leur expérience de l'apprentissage des deux langues.

5.2 Méthode de recueil des données

La méthode que nous avons choisie est celle du questionnaire. En vue de garantir l'anonymat de ce questionnaire d'administration directe, les élèves n'écrivaient pas leur nom sur les feuilles et une information aux enseignants assurait qu'aucun questionnaire ne pouvait être rattaché à l'enseignant ou à sa classe.

Chaque enseignant a présenté comme il le souhaitait notre questionnaire et pouvait s'appuyer sur les quelques informations transmises par courrier électronique ou sur la feuille jointe pour expliquer le contexte de notre recherche. Les enseignants et les élèves ont reçu positivement ce questionnaire qui a permis à chacun de préciser son rapport aux langues. Cet exercice a duré approximativement 30 minutes, en principe durant les heures prévues pour les cours de langues, car il peut s'inscrire pour les élèves dans les démarches proposées par le Portfolio européen des langues au sens où il permet de décrire son parcours d'apprentissage, à y réfléchir et à le planifier consciemment.

La méthode de l'enquête par questionnaire a été retenue, car elle permet d'étudier les conceptions des acteurs, difficilement observables autrement, comme la motivation ou l'attitude face aux apprentissages. Cette méthode convient pour connaître une population, ses habitudes, ses comportements, ses valeurs ou ses opinions, ainsi que pour mesurer l'impact d'un phénomène social en interrogeant un grand nombre de personnes (Quivy & Van Campenhout, 2006, p. 171). De plus, l'enquête par questionnaire nous permet de considérer les phénomènes sociaux indépendamment des sujets qui se les représentent. Cette connaissance produite ne se situe pas seulement à un niveau empirique, mais implique, outre le point de vue théorique du chercheur, la conviction que le social est déterminé socialement. L'objectivation sociologique et statistique permet de saisir efficacement l'effet des contraintes sociales et des stratégies, mais elle prend aussi en compte les représentations et les discours, ainsi que le précise Singly (1992). En ce sens, l'objectivation de la réalité sociale ne s'affranchit pas, contrairement à la vision durkheimienne pure, des représentations des acteurs sociaux.

Les limites de cette méthode peuvent être des biais dans la réalisation du questionnaire, les compétences spécifiques importantes nécessaires à l'exploitation des données statistiques ou encore les limites propres à l'outil statistique, en particulier l'analyse des processus et les justifications des acteurs sociaux. De plus, le temps consacré et les moyens financiers peuvent être importants pour une enquête portant sur un large échantillon.

En principe, une étude complète des représentations sociales devrait inclure ou se fonder davantage sur la méthode des entretiens ; Negura (2006) précise en effet que les méthodes

qualitatives sont de plus en plus utilisées pour prendre en compte la complexité des réponses et celle de la théorie des représentations sociales. Nous avons recueilli les données sur les représentations sociales en nous limitant à une certaine spontanéité des répondants sans entrer dans une véritable lecture des réalités discursives. La conséquence est que nous disposons d'informations précises sur la fréquence de certaines représentations au sein de notre échantillon, en revanche, ces représentations ne sont pas prises en compte de manière discursive, nous ne pouvons qu'en interpréter le sens. C'est une limite de notre outil.

En revanche, la quantité de données recueillies, grâce aux contributions de 126 élèves rend les résultats très fiables et les 16 questionnaires des enseignants apportent un éclairage utile. L'approche quantitative permet d'avoir une idée claire et précise sur le rapport général des élèves aux langues, et sur ses composantes. Ces données ont été recueillies rapidement, ce qui constitue un autre atout de cette méthode de recherche.

5.3 Elaboration de l'instrument

Notre instrument de recherche vise à connaître les représentations sociales des élèves face à l'allemand et à l'anglais et à mesurer précisément leur motivation dans l'apprentissage de ces langues. L'étude des représentations sociales est fondée sur une approche assez large de la psychologie sociale qui permet d'appréhender certaines réalités partagées par les acteurs sociaux. L'objectif est donc de mettre en évidence, à partir des données, une structure significative de la réalité étudiée.

Le questionnaire soumis aux élèves est composé de trois parties. La première permet à l'élève de se présenter et de préciser son rapport général aux langues. Aux informations nominales du sexe et des langues parlées s'ajoutent un classement des disciplines par ordre de préférence et d'importance, ainsi que le poids accordé à l'apprentissage des langues en général. Cette section renseigne sur les déterminants sociaux et le rapport général aux langues.

La deuxième et la troisième sections sont respectivement celle de l'allemand et celle de l'anglais. Les questions posées sont exactement les mêmes pour chacune des langues. Elles interrogent le rapport à l'apprentissage de la langue étrangère, mais également les représentations sociales que peuvent avoir les élèves sur ces idiomes et sur les pays qui les utilisent. Un espace est prévu à la fin de chaque section pour d'éventuelles remarques.

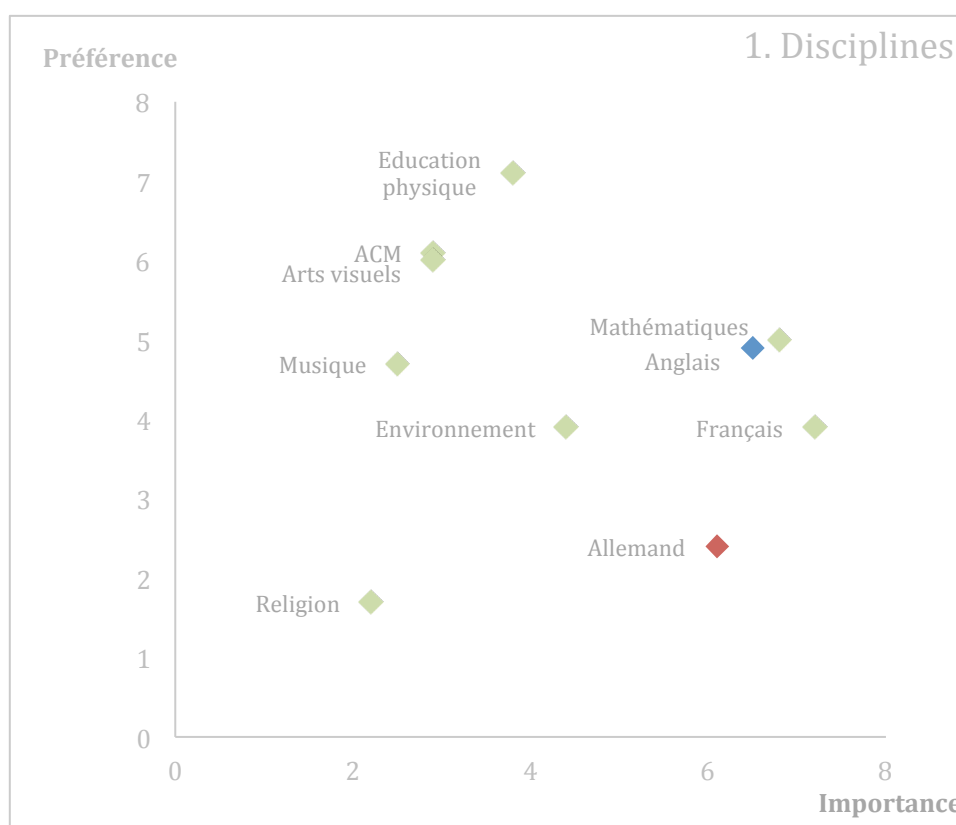
Le questionnaire soumis aux enseignants reprend la question du poids des langues, relativement aux autres disciplines et de manière générale pour les jeunes. Il reprend une partie des questions posées aux élèves et interroge le rapport au savoir de l'enseignant. Il les questionne également sur leurs représentations en lien avec les langues et les pays pour mieux comprendre leur rapport à la langue enseignée et comparer leurs réponses avec celles des élèves.

Une partie du questionnaire a été reprise de celui proposé par Roduit (2011), des questions pertinentes pour notre recherche.

6. Analyse des résultats

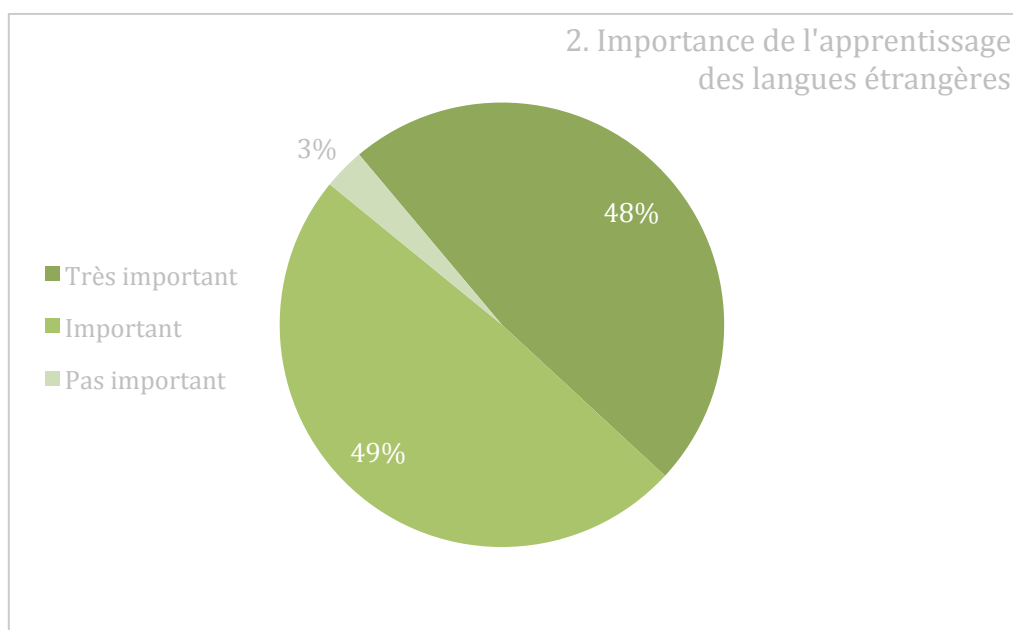
Pour procéder à l'analyse de ces résultats, nous avons saisi plus de 10'000 informations issues des questionnaires dans les tableurs du logiciel Microsoft Excel. Ce même logiciel nous a permis d'effectuer tous les calculs et de représenter nos résultats sous la forme de graphiques. Par souci de clarté, ces données sont représentées en rouge pour l'allemand et en bleu pour l'anglais. Les résultats du questionnaire aux enseignants sont mentionnés parallèlement lorsqu'ils apportent des éléments importants.

Observons en premier lieu le classement que les élèves ont retenu pour leurs préférences et l'importance accordée aux langues étudiées par rapport à l'ensemble des disciplines scolaires.



Nous constatons que l'allemand, comme la religion, n'obtient pas les faveurs des élèves, même s'ils considèrent que cette langue est très importante. L'anglais est vu comme un peu plus important que l'allemand et les cours d'anglais plaisent bien davantage aux élèves. Notons également que deux disciplines ont une différence importante entre la préférence et l'importance accordées : l'éducation physique et l'allemand. Bien qu'il n'y ait pas de corrélation effective entre l'importance et la préférence (Pearson: -0.13 / Spearman: -0.05), il est intéressant de noter que même si les élèves n'affectionnent pas l'allemand, ils lui reconnaissent une grande importance. Les langues 1, 2 et 3 sont avec les mathématiques les disciplines tenues pour les plus importantes.

Ce dernier constat est confirmé par les résultats obtenus à la question suivante portant sur l'importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères. Il apparaît que les élèves accordent une importance conséquente aux langues étrangères, alors que les enseignants sont plus pondérés. En effet, les enseignants que nous avons questionnés placent l'allemand et l'anglais dans la moyenne des disciplines au niveau de l'importance (rangs 5.2 et 5.4 contre 3.9 et 3.5 pour les élèves).

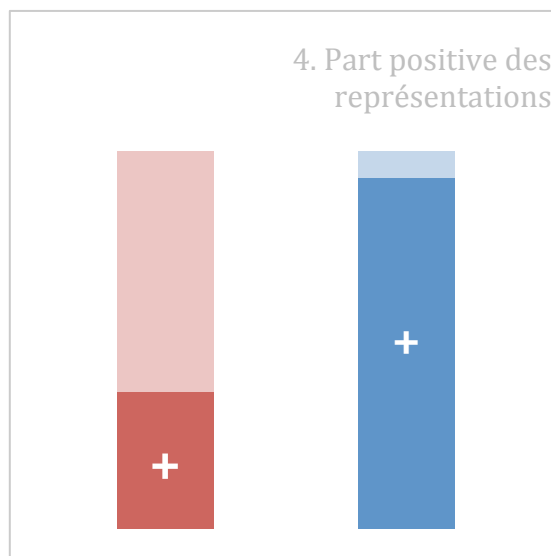
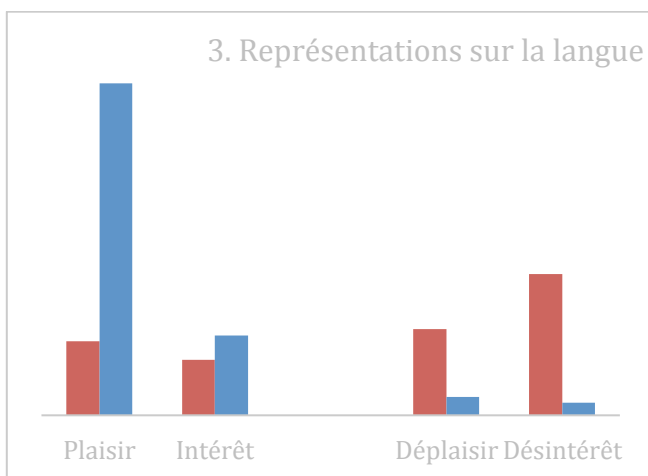


Intéressons-nous maintenant au sens des mots utilisés par les élèves pour évoquer ces langues et les pays auxquels elles se réfèrent. Nous étudierons aussi les représentations sociales qui peuvent apparaître à travers ces mots.

Au sujet de la langue, nous avons classé les mots qui pouvaient l'être dans 4 catégories : le plaisir et l'intérêt pour les mots positifs, le déplaisir et le désintérêt pour les mots négatifs. Il apparaît que l'apprentissage de l'anglais suscite en premier lieu du plaisir, du fun, sans qu'il s'agisse pour autant de ce que nous pourrions nommer immédiatement de la curiosité intellectuelle. En effet, l'intérêt pour la langue n'est pas clairement exprimé, pour considérer que ce serait une langue importante ou riche par exemple. Concernant les mots à connotation négative, le déplaisir et surtout le désintérêt sont très répandus concernant l'allemand. Dans l'ensemble, la part positive des mots utilisés pour évoquer l'allemand est de 36% contre 93% pour l'anglais.

Nous notons à propos des représentations sociales que les mots utilisés pour l'allemand évoquent fréquemment le contexte scolaire (Schule (10x), Lineal, buchstabieren, ...) et le vocabulaire étudié (ich heisse, Schildkröte, nicht, ...), alors que les mots pour l'anglais se réfèrent à la joie et à la culture anglo-saxonne (happy, cool, fun, Union Jack, love, international, ...). Les enseignants sont très partagés, certains parlent de motivation, disent

aimer l'allemand comme une langue de culture et d'ouverture, alors que d'autres plus mitigés trouvent qu'elle est ennuyeuse, peu répandue et particulièrement difficile.



Examinons les mots écrits par les élèves pour évoquer les pays, soit l'Allemagne pour l'allemand et l'Angleterre et les Etats-Unis pour l'anglais. Nous les avons également répartis en cinq catégories.

Tableau 1.1 : Repères géographiques

Allemand		Anglais	
Berlin	52	Londres	45
Munich	20	New York	36
Hambourg	5	Hollywood	5
Europe	4	Las Vegas	4
Francfort	2	Los Angeles	3
Dortmund		Washington	
Fribourg		Miami	
Nuremberg		Torquay	
Cologne		Chicago	
Verl		Beverly Hills	
Rhin		Amérique	
Forêt-Noire			
Autriche			
Voisins			

Tableau 1.2 : Personnalités

Allemand		Anglais	
Hitler	4	Obama	21
Schumacher		Reine d'Angl.	16
Gutenberg		One Direction	5
Olaf		Brad Pitt	
		Michael Jackson	
		Katy Perry	
		Kate Middleton	
		LeBron James	
		Wayne Rooney	
		Harry Potter	
		Chanteurs	

Tableau 1.3 : Références culturelles diverses

Allemand		Anglais	
Europa Park	33	Foot divers	13
Foot divers	21	Big Ben	11
Allemands	15	McDonald's	9
Guerres mondiales	7	Bus rouges	8
Mur de Berlin	4	Statue Liberté	7
Bière	4	Thé	7
Boules de Berlin	3	Mer/plage	4
Legoland	3	Stars	4
Volkswagen		Belles voitures	4
Camps de concentration		Grandes villes	3
Nazisme		JO Londres	2
Choucroute		Coca-Cola	
Saucisses		M&M's	

Tableau 1.4 : Valeurs et caractéristiques

Allemand		Anglais	
Europe	4	Fast-food/divers	19
Histoire	2	Shopping/mode	7
Industrie	1	Violence/divers	3
Nord	1	Liberté	2
Richesse	1	Argent	2
Accent	1	Politesse	1

Tableau 1.5 : Rapport personnel

Allemand		Anglais	
Famille là-bas	3	Voyages	14
Amis là-bas	2	Beaux pays	11
Je n'irai jamais	2	Famille là-bas	3
Correspondant		Amis là-bas	1
Séjour linguistique		Rêve d'y aller	
Beau pays		Né là-bas	

Nous observons que les élèves ont une bonne connaissance géographique de l'Allemagne, une dizaine de lieux ont été cités, de plus l'Autriche et l'Europe ont été mentionnées. Nous ne pouvons donc pas affirmer que l'Allemagne est peu connue par les élèves. En revanche, sur 126 élèves, aucune référence n'est faite à la Suisse allemande. Il est vrai que le questionnaire mentionnait l'Allemagne en particulier, mais certains ont pensé à l'Autriche, aucun à la Suisse. Le fait que les Suisses partagent un pays sans toujours bien se connaître est également directement lié à cette question de la priorité des langues nationales, maintenue par HarmoS. Concernant l'Angleterre et les Etats-Unis c'est également au total une dizaine de lieux qui ont été cités. La suite de notre analyse pourrait nous faire espérer une plus grande diversité de réponses avec par exemple des noms d'Etats des Etats-Unis, ou pour l'Angleterre, la mention de l'Ecosse, de l'Irlande, voire d'Etats du Commonwealth.

Du côté des personnalités mentionnées, les élèves sont peu inspirés concernant l'Allemagne, quatre élèves ont écrit Hitler, un élève a pensé à Gutenberg, sans que ne soient nommés Angela Merkel, Goethe ou Bach. Il est manifeste, sans être surprenant, que l'anglais leur inspire bien davantage de noms de personnalités politiques, de chanteurs, d'acteurs ou de sportifs.

Au sujet des références diverses, un quart des élèves a pensé à Europa Park, ce qui démontre que ce parc d'attractions constitue une représentation très positive de l'Allemagne pour les jeunes. Certaines spécialités culinaires sont mentionnées comme les saucisses, la choucroute, les boules de Berlin ou la bière, alors que pour l'anglais il s'agit du thé et de produits industriels comme le Coca-Cola, les M&M's et le Mc Donald's. Notons également un certain nombre de termes à connotation négative pour l'Allemagne, comme la guerre, le nazisme, les camps de concentration ou le mur de Berlin.

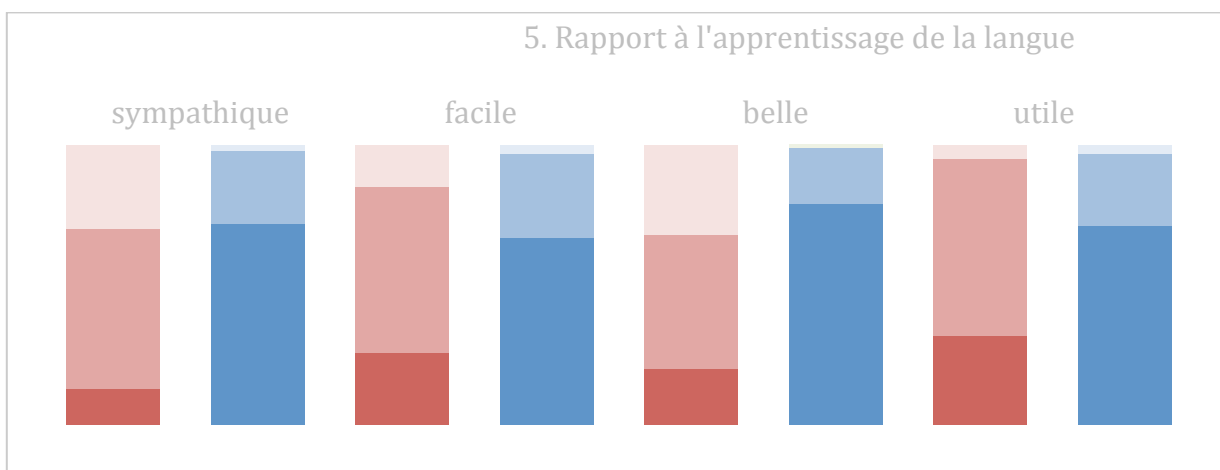
Pour les valeurs, l'Allemagne est un pays d'Europe chargé d'histoire à l'industrie prospère, là où l'Angleterre et les Etats-Unis sont des pays de liberté, symbolisés par la restauration rapide, l'importance de l'argent et parfois une certaine violence.

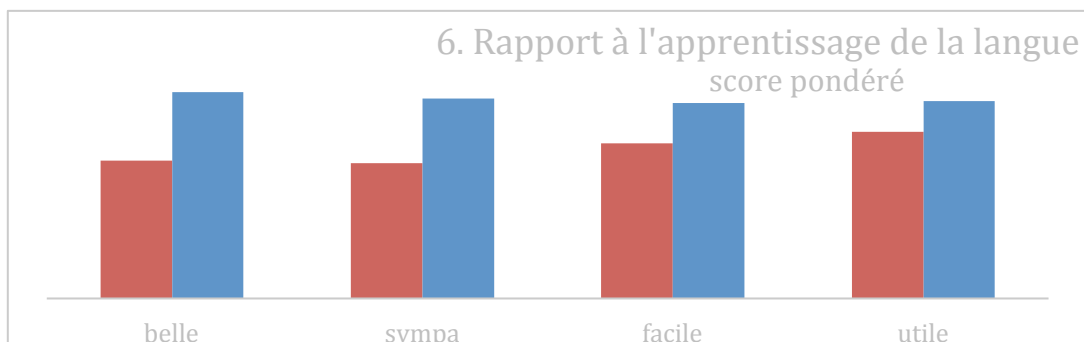
Sur un plan personnel finalement, l'Allemagne offre des possibilités d'échanges et de formation, sans être pour autant un pays attirant, alors que les pays anglophones sont une destination privilégiée pour les voyages et les vacances.

En résumé, la plus grande différence de représentations se trouve sur un axe culturel. Pour les élèves, la culture allemande n'est pas véhiculée par des personnes ou des produits, mais par son histoire, parfois chargée, et des traditions, culinaires notamment. Les Etats-Unis marquent par leurs produits et les valeurs du marché, par le show-business ainsi que par l'intérêt touristique qu'ils suscitent. L'Angleterre garde quelques aspects très culturels, comme le thé, la reine et ses bus rouges.

Sous cet angle culturel, les enseignants ont des représentations plus élaborées et souvent liées à l'expérience personnelle, ils notent par exemple des villes universitaires ou de culture comme Heidelberg ou Bonn, des références comme Neuschwanstein ou la Bundesrepublik. Là où les élèves pensent à Europa Park, les enseignants pensent à l'Oktoberfest. Ils notent également que les Allemands sont sérieux et carrés. Plusieurs mentions à la guerre sont faites, comme chez les élèves.

Observons à présent ce qu'ont exprimé les élèves par rapport à l'apprentissage de la langue. Les questions ont été posées en termes de sympathie, de facilité, de beauté et d'utilité. Le premier graphique prend en compte les 3 niveaux de réponses, la couleur la plus vive étant la réponse la plus positive, le second graphique est basé sur un score accordant un coefficient de 1 à 3 selon la réponse. Dans ce second graphique, les variables sont classées par ordre décroissant de la différence obtenue entre les langues.





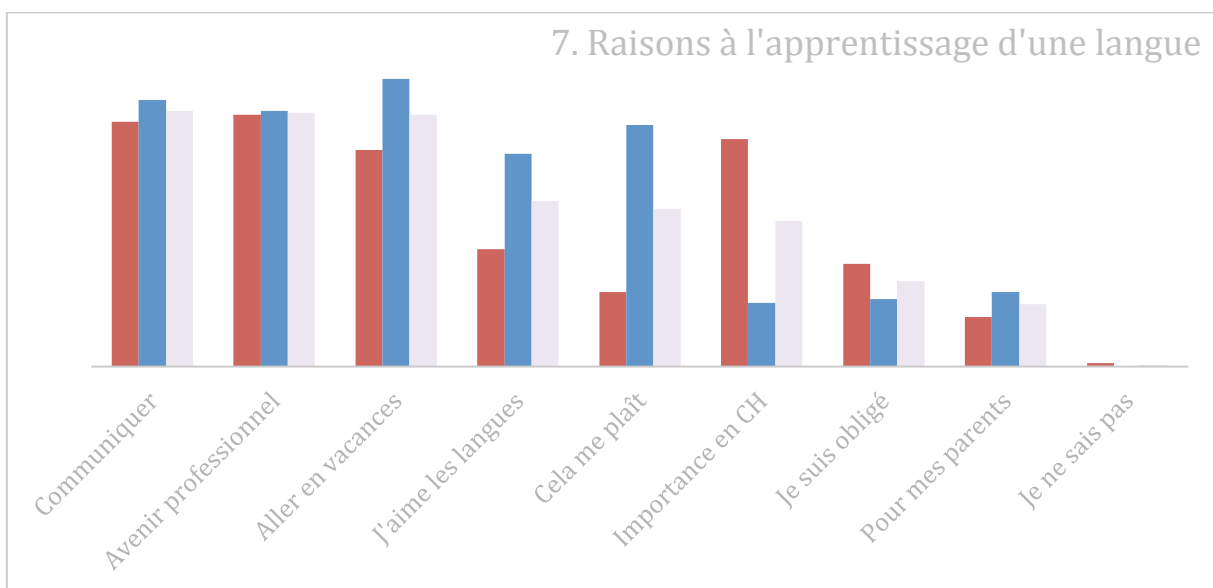
En analysant ces graphiques, il nous apparaît que pour les élèves l'anglais est une langue beaucoup plus belle, bien plus sympathique, relativement plus facile et un peu plus utile.

Les enseignants interrogés observent cette différence durant les cours et disent apprécier « la motivation, le plaisir et la participation des élèves ».

En comparant ces résultats avec ceux des enseignants, deux différences sont à relever concernant l'allemand, les enseignants trouvent plus de beauté dans l'allemand que les élèves (score de 71 contre 62), mais ils pensent que cette langue est moins utile que ce que les élèves la voient (score de 65 contre 75).

Concernant l'anglais, le consensus est plus grand, mais notons que les enseignants sont univoques sur l'utilité de l'anglais avec un score de 100 sur 100.

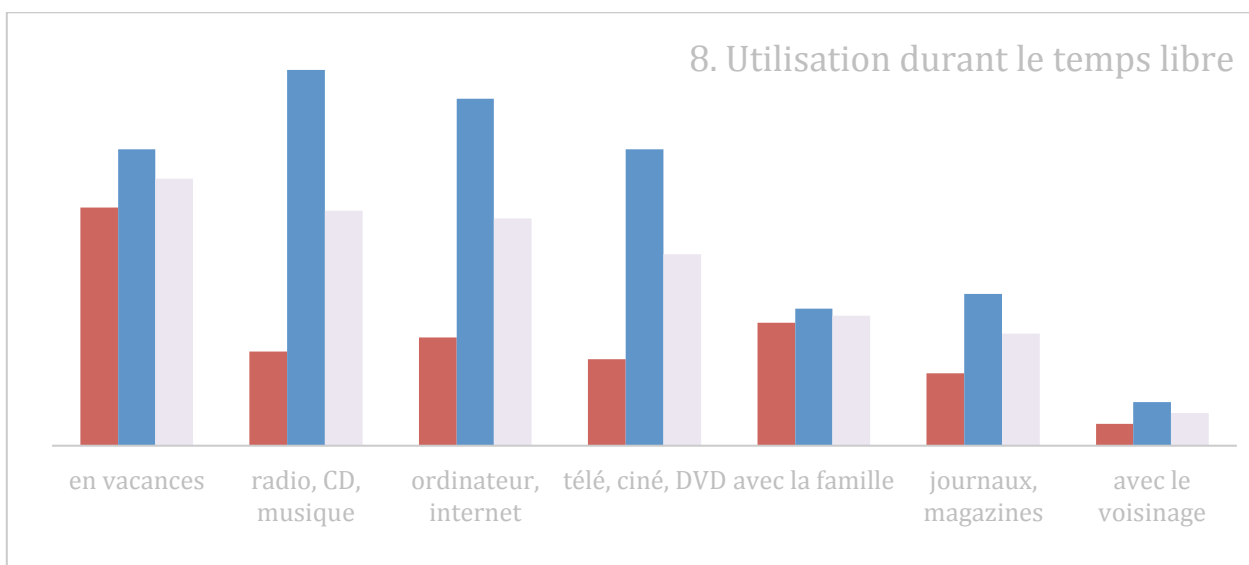
Passons aux raisons que les élèves mettent en avant pour l'apprentissage des langues parmi les options proposées. La troisième couleur correspond à la moyenne des deux langues.



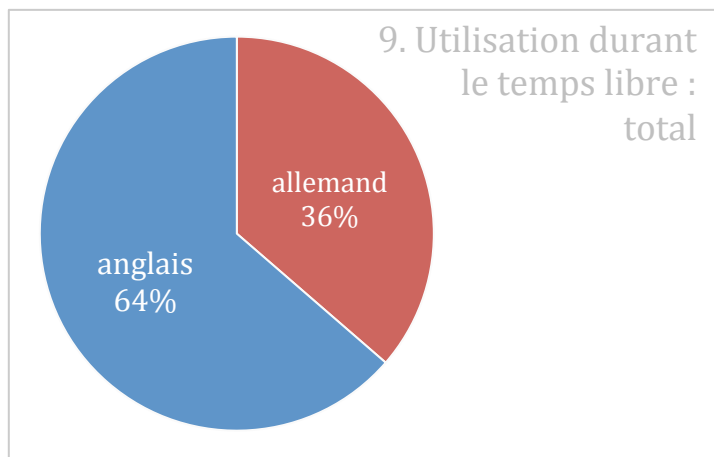
Le plaisir de pouvoir communiquer, notamment pour les vacances, de même que les perspectives professionnelles offertes par la maîtrise de ces langues constituent les raisons principales de les apprendre. Les élèves pensent que l'anglais leur sera plus utile que l'allemand dans l'exercice de leur profession et pour voyager. L'attrait pour les langues et le

plaisir d'apprendre viennent ensuite et sont valables surtout pour l'anglais. Les élèves concèdent qu'en Suisse l'allemand est beaucoup plus important que l'anglais. Une petite partie de l'échantillon admet une influence des parents ou le fait de ne pas avoir le choix.

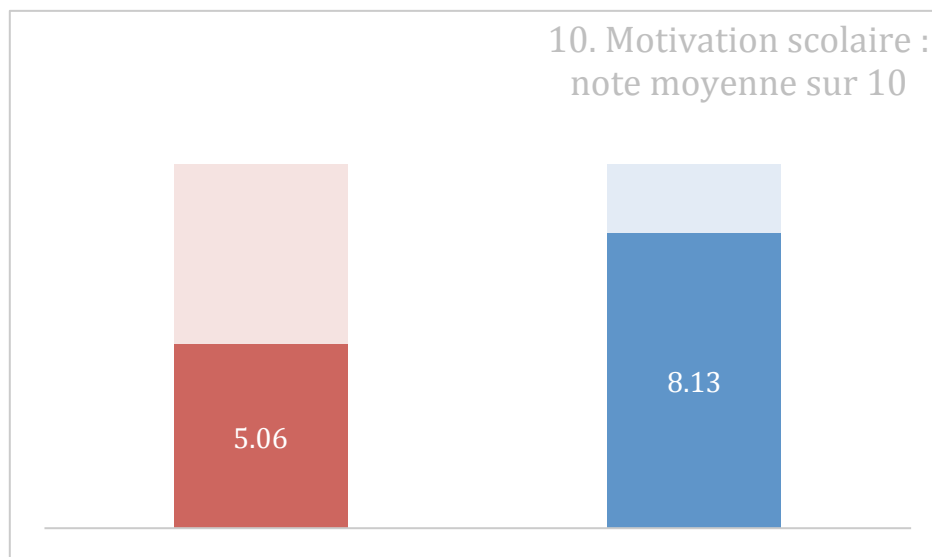
Ces langues 2 et 3 sont aussi utiles à une partie des élèves durant leur temps libre. Cette dimension du divertissement, des loisirs et de la vie extrascolaire est à prendre en compte comme un facteur important de la motivation scolaire des élèves qui perçoivent directement un sens à leur activité d'apprentissage et aux progrès effectués.



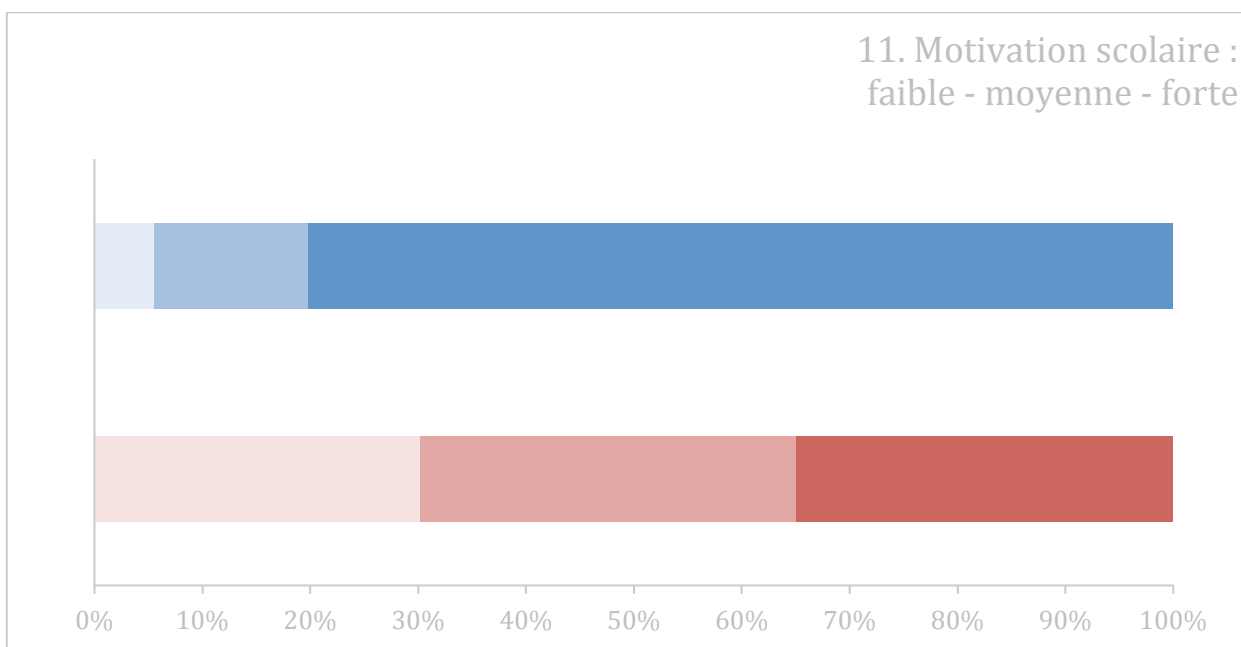
L'allemand et l'anglais seraient pratiqués par environ un tiers des élèves durant les vacances. A travers la musique, l'informatique et le cinéma, l'anglais serait sans surprise bien plus utile aux élèves que l'allemand. Les journaux et les actualités consultés par les élèves le sont deux fois plus souvent en anglais qu'en allemand. Avec la famille ou l'entourage, l'allemand et l'anglais sont utiles à près d'un élève sur cinq sans qu'il y ait une différence notable entre les deux langues.



Passons à une question centrale de notre recherche, l'évaluation sur une échelle de 0 à 10 de la motivation pour les cours des langues 2 et 3.

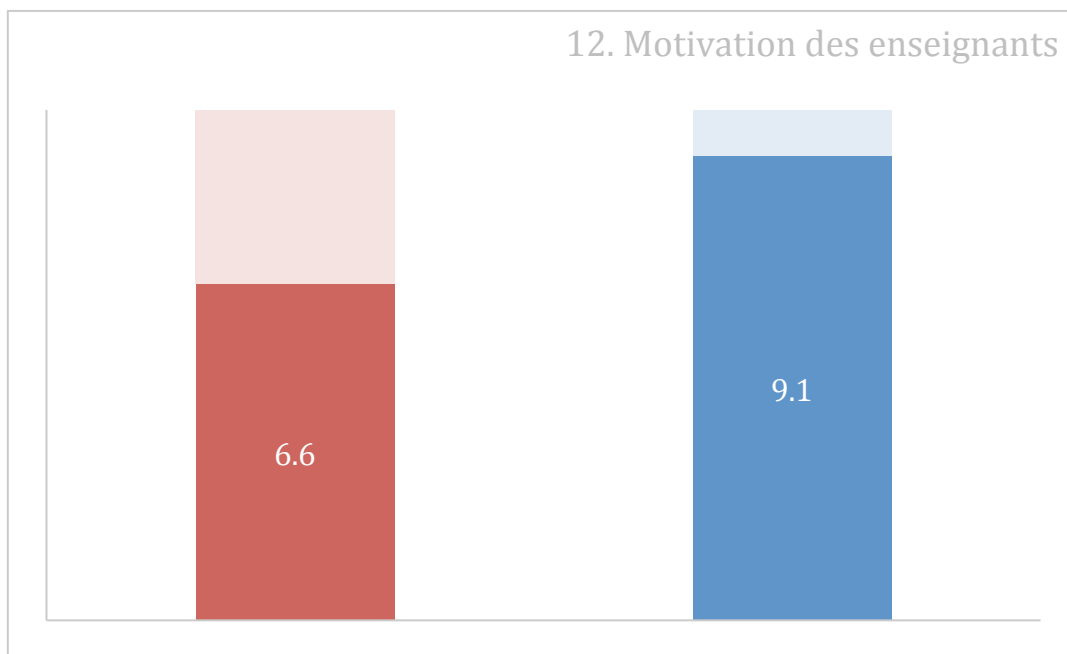


En définissant une motivation faible par une note comprise entre 0 et 3, une motivation moyenne par une note entre 4 et 6, et une motivation forte par une note de 7 à 10, nous obtenons le graphique suivant.



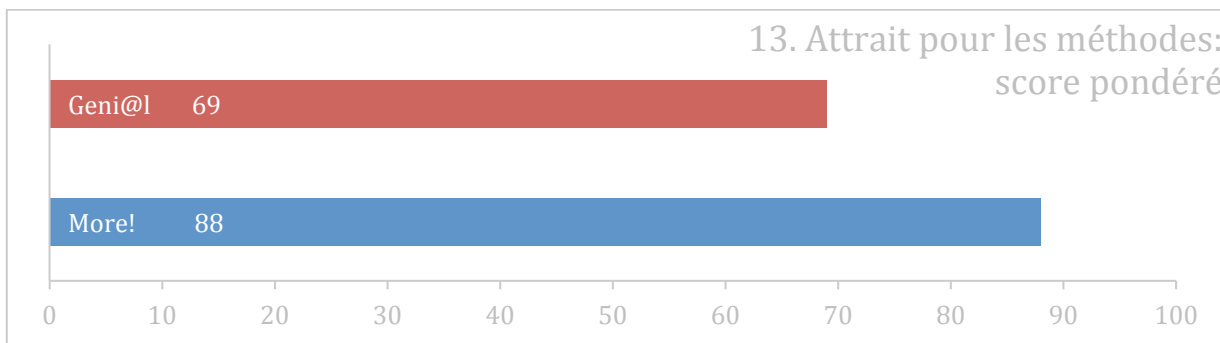
Pour une classe de 20 élèves, 16 seraient très motivés par l'anglais contre 7 pour l'allemand. Dans cette classe, 6 élèves auraient une motivation faible pour l'allemand et un seul élève aurait une motivation faible pour l'anglais.

Du côté des enseignants, l'anglais semble aussi être un cours plus motivant à donner.



Cette différence partagée de motivation entre les langues 2 et 3 nous interroge également sur les activités proposées et les méthodes utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, il s'agit pour ces dernières de *Geni@l* pour l'allemand, dès la 8^e année HarmoS et de *More!* pour l'anglais.

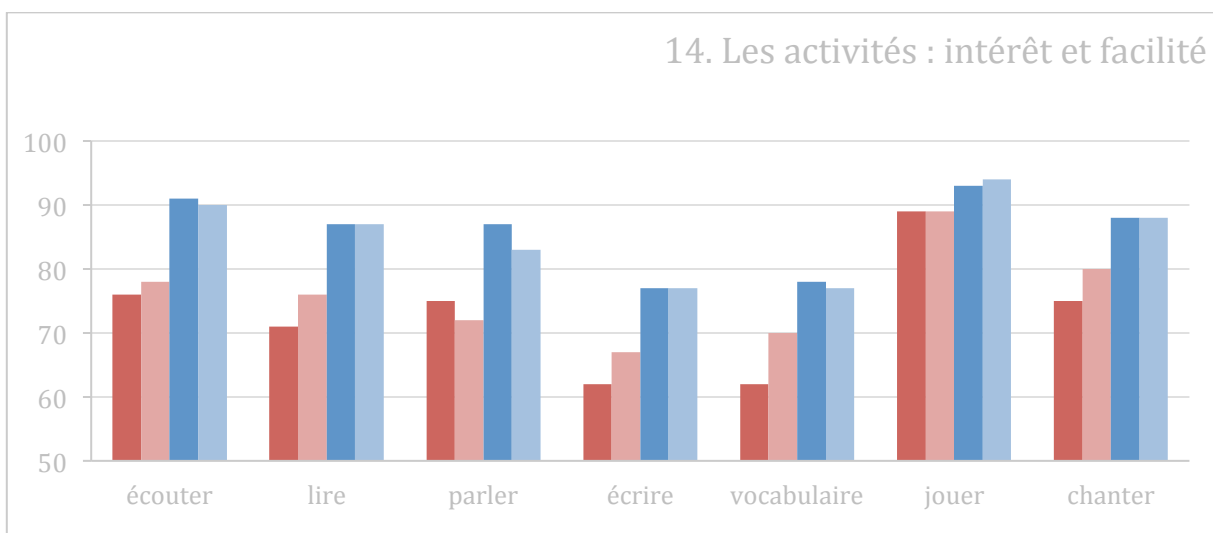
Nous analysons donc les résultats obtenus au sujet de ces méthodes, ainsi que les différentes activités proposées dans ces cours de langue, du point de vue des élèves et des enseignants. Le score est calculé sur 100 après avoir attribué 1 à 4 points selon le niveau de réponse.



Les élèves sont assez positifs par rapport à la méthode d'allemand et très positifs quant à la méthode d'anglais. En effet, 93% des élèves affirment que *More!* leur plaît beaucoup ou plutôt bien, 71% concernant *Geni@l*.

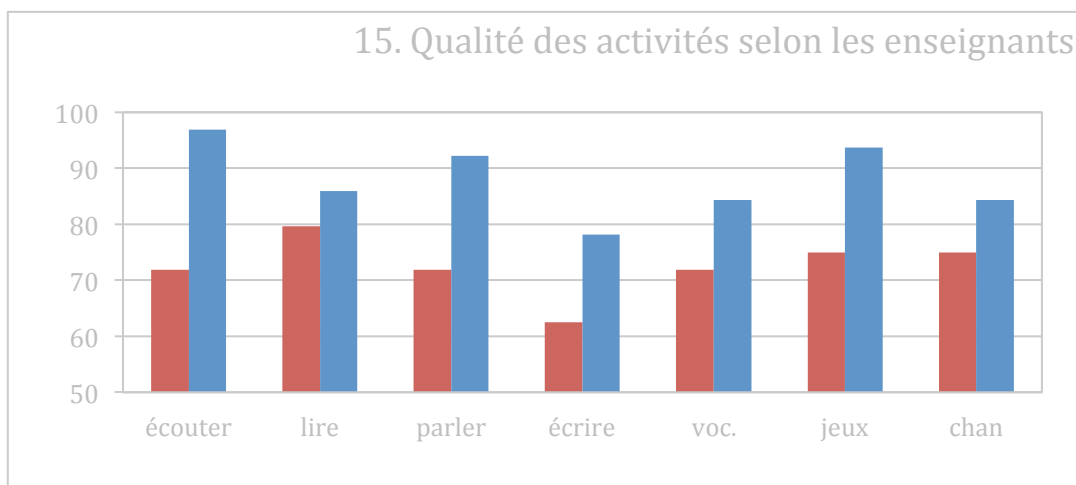
Les enseignants évaluent l'intérêt des élèves pour la méthode d'allemand à 72 et leur propre motivation à utiliser cette méthode à 69, respectivement 92 et 98 pour l'anglais. Nous observons donc que les enseignants ont une vision claire de ce qui plaît ou non aux élèves. Ils ont tendance à penser que *Geni@l* plaît davantage aux élèves qu'à eux alors que *More!* serait parfaite pour eux et très satisfaisante pour les élèves. Une explication pourrait être celle fournie par certains enseignants qui trouvent que dans *Geni@l* quelques exercices ne seraient pas adaptés, les chansons peu intéressantes ou les cours moins faciles à donner.

Approfondissons la question de la méthode avec les résultats suivants qui permettent de connaître l'avis des élèves sur les différentes activités proposées. Pour chaque langue, la première colonne correspond à l'intérêt porté à ces activités et la seconde à leur facilité.

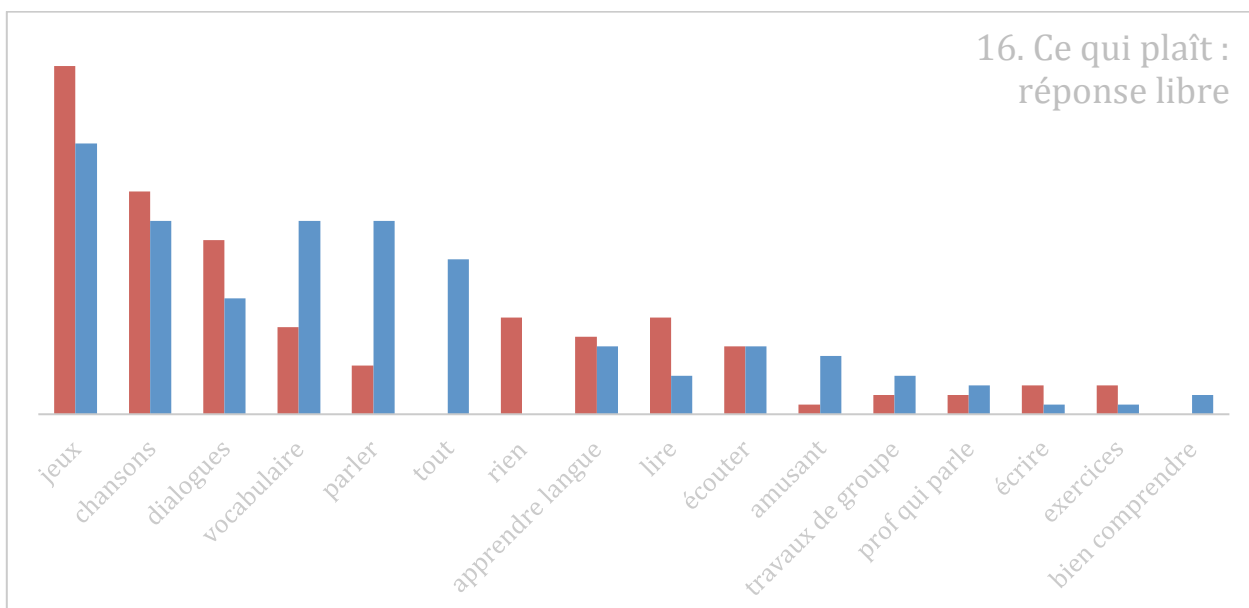


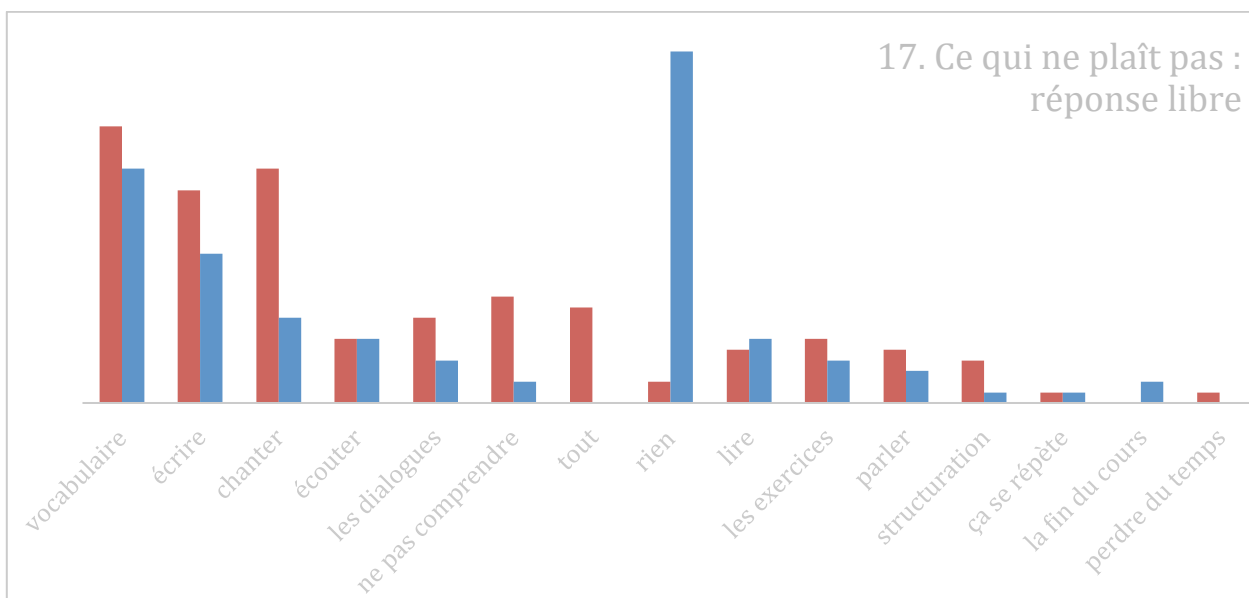
Nous observons que les activités ludiques sont les plus intéressantes pour les élèves alors que les activités qui nécessitent un effort plus important sont moins valorisées. Les activités d'écriture et de vocabulaire, en particulier, ne sont ni intéressantes ni faciles. Les élèves ont du plaisir à s'exprimer oralement, mais concèdent que ce n'est pas toujours aussi facile que motivant. Toutefois, c'est en allemand que le vocabulaire et l'expression écrite plaisent le moins, la différence avec l'anglais étant de 15 et 16 points. Les activités d'écoute, de lecture et de chant semblent intéresser bien davantage les élèves en anglais et leur poser un peu moins de difficulté dans cette langue 3.

Ces avis des élèves sont parfaitement partagés par les enseignants. Le jeu, le chant, l'écoute et l'expression orale leur apparaissent comme des activités utiles dans les méthodes. Ils accordent une importance et une qualité aux exercices de vocabulaire que ne reconnaissent pas nécessairement les élèves. Les activités laissant une place à l'expression écrite semblent relativement peu satisfaisantes quelle que soit la méthode.



La question suivante de notre questionnaire donnait aux élèves la possibilité de confirmer ces observations et d'ajouter librement des éléments plus précis ou plus personnel de ce qui peut intéresser ou ne pas intéresser durant les cours. Les réponses sont donc proposées par les élèves ; nous avons relevé leur fréquence, puis nous examinerons les propositions isolées les plus intéressantes. Ces réponses n'étant pas proprement quantitatives, elles ne sont pas intégrées à la liste des variables et ne sont pas retranscrites dans le tableau des données. Il convient donc d'être attentif dans la lecture des deux prochains graphiques au caractère spontané des réponses fournies par les élèves et d'observer les idées et leurs fréquences plutôt que de mettre en parallèle des variables précises.



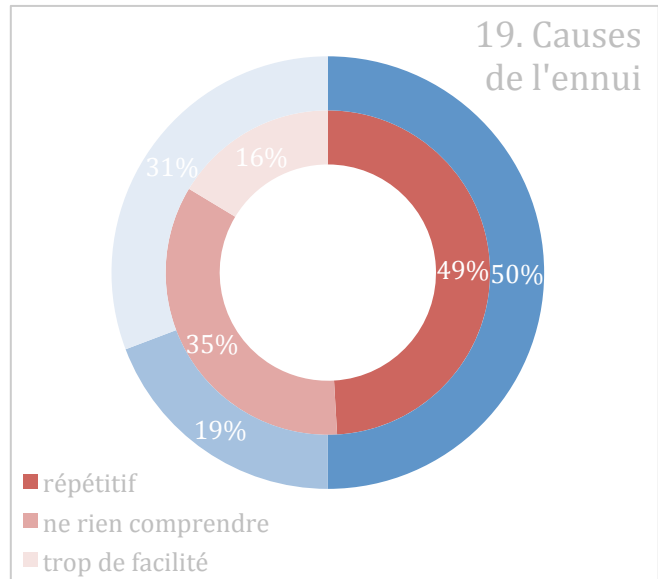
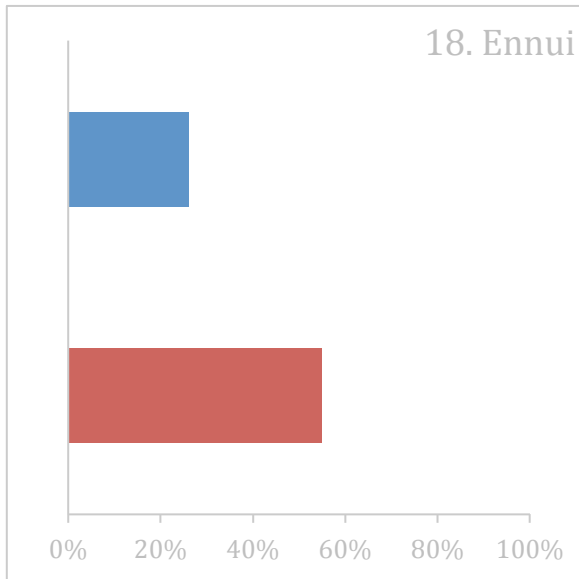


L'intérêt des élèves pour les jeux, les chansons et les dialogues est confirmé. La maîtrise du vocabulaire et l'expression orale semblent importantes pour les élèves. Ils apprécient également les travaux de groupe et écouter l'enseignant s'exprimer dans la langue. En revanche, ils ont parfois l'impression de perdre du temps ou de ne pas comprendre en allemand. Il s'agit sans doute du fait que c'est la quatrième année qu'ils apprennent l'allemand et qu'une routine, voire une lassitude s'installe alors que l'anglais est une nouveauté pour eux. Le statut de classe pilote pour l'anglais est aussi une motivation pour ces élèves qui sont un peu des éclaireurs.

Relevons en ce sens les occurrences des réponses « tout » et « rien ». A la question de savoir ce qui leur plaît en cours, 16 élèves répondent « tout » pour l'anglais, aucun pour l'allemand. Quant à savoir ce qui leur déplaît, 9 élèves écrivent « tout » pour l'allemand et aucun pour l'anglais, tandis que 33 notent que rien ne leur déplaît en anglais contre 2 pour l'allemand.

Les autres réponses proposées par les élèves évoquent l'intérêt de la culture liée à la langue, le fait qu'il est amusant de se tromper de langue, que pour certains élèves il faut se retenir de donner les réponses attendues pour laisser participer les camarades, ou encore qu'il n'y aurait pas assez de lecture en anglais. Les examens sont source d'inquiétude dans les deux langues. L'accent est vu positivement concernant les deux langues et parfois négativement concernant l'allemand.

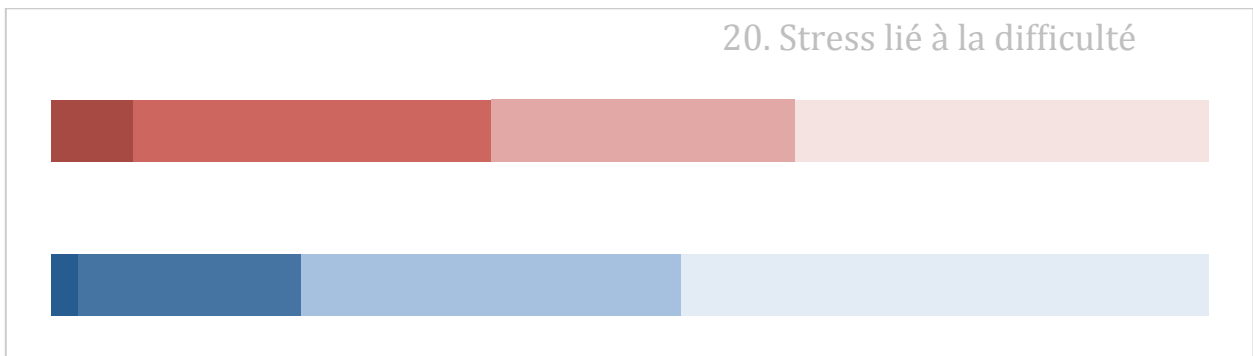
Une partie des élèves évoque donc une démotivation marquée pour la langue 2, voire certaines difficultés et une pénibilité des cours. Deux facteurs qui pourraient expliquer cette désaffection seraient l'ennui et le stress lié à la difficulté.



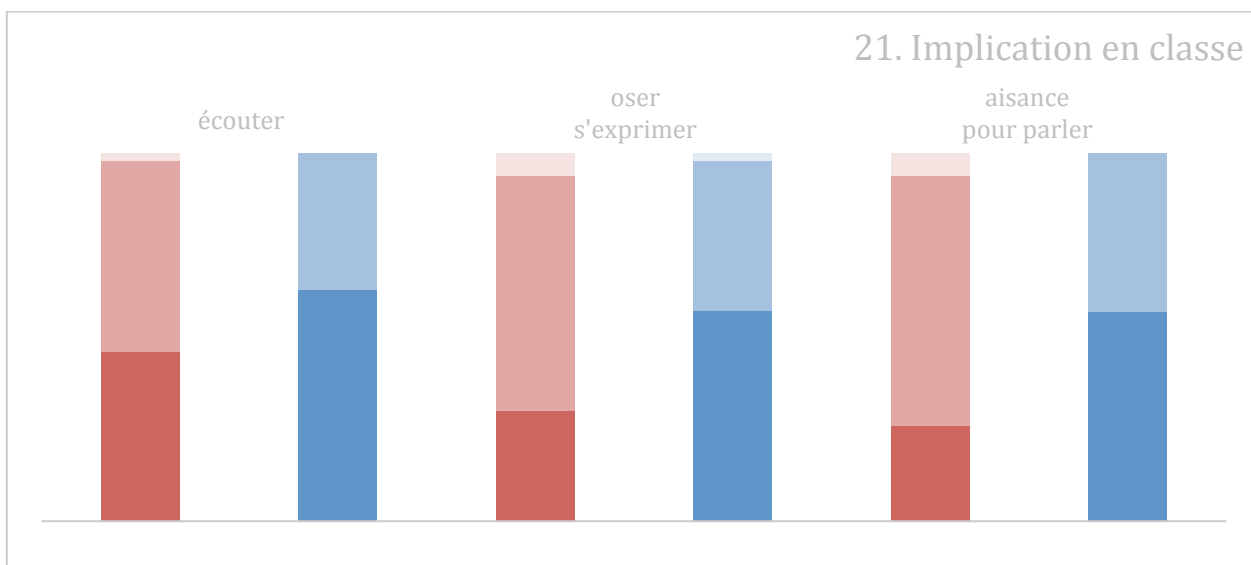
Effectivement, l'ennui est bien plus présent durant les cours d'allemand. Le graphique 18 montre que l'ennui en cours, toutes causes confondues, est plus de deux fois plus déclaré que pour l'anglais. En effet, 55% des élèves s'ennuient en cours de L2 contre 26% en L3.

Le graphique 19 décortique les causes de cet ennui et met en évidence que la cause classique de l'ennui, la répétition, est la même pour les deux disciplines et touche la moitié des élèves déclarant s'ennuyer. La différence entre l'allemand et l'anglais en 8H se fait au niveau de la difficulté des tâches proposées. L'ennui en allemand est dû pour plus d'un tiers d'élèves déclarant s'ennuyer au fait de ne rien comprendre ; à l'inverse, près d'un tiers des élèves s'ennuyant en anglais affirment que ce qui est proposé est trop facile. Plusieurs explications sont possibles : la complexification de l'allemand en trois an et demi, la différence de motivation des élèves ou la possibilité que les apprentissages proposés par *More!* soient plus abordables pour une partie des élèves disposant de certaines bases du fait d'une exposition plus régulière à la langue 3.

La différence de difficulté mentionnée par les élèves se traduit par un stress face à la tâche différent pour les deux langues. Le graphique 20 représente les quatre degrés de stress proposés par le questionnaire. La couleur foncée correspond à un stress important.

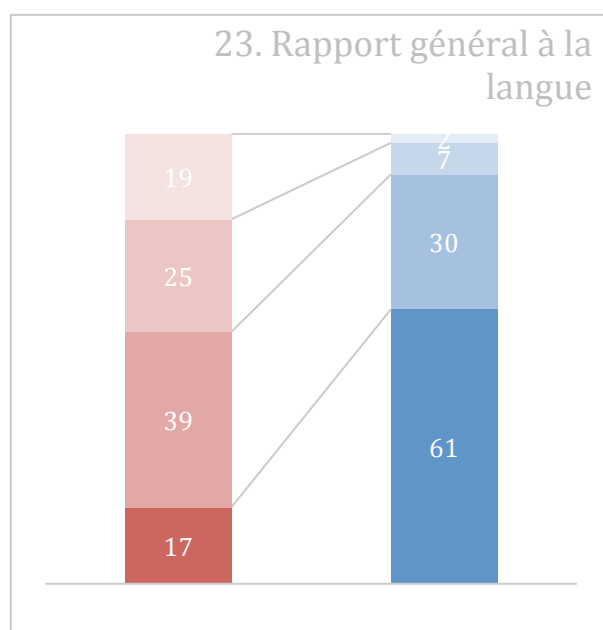
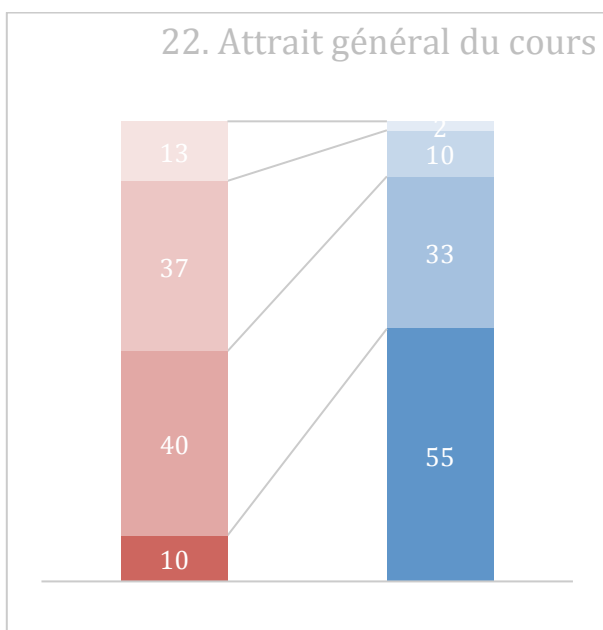


Ces résultats sont liés à une implication plus ou moins grande de l'élève en classe durant ces cours. Nous retenons pour caractériser cette implication de l'élève trois facteurs : l'attention, le fait d'oser participer et l'aisance pour parler. Ces facteurs sont classés dans cet ordre, en fonction de l'importance de la différence entre les langues. Ce graphique met en évidence selon les déclarations des élèves une différence notable dans l'attention et importante dans le fait d'être à l'aise pour parler et d'oser s'exprimer.



Ce graphique met en évidence, selon les déclarations des élèves, une différence notable dans l'attention et importante dans le fait d'être à l'aise pour parler et d'oser s'exprimer.

Comparons encore l'attrait général du cours et le rapport à la langue pour les élèves.



Ces deux graphiques proposent des résultats assez comparables. Concernant l'anglais, les élèves aiment tout autant, voire davantage, la pratique de cette langue que le cours en lui-même. Au sujet de l'allemand, les réponses sont assez polarisées par rapport au fait de parler l'allemand, près d'un élève sur cinq aime parler l'allemand et autant d'élèves déclarent ne pas du tout aimer cette langue. Les élèves sont plus nuancés sur le cours d'allemand que sur la langue.

Une fois de plus, la différence d'intérêt des élèves pour les langues 2 et 3 est flagrante en 8H. L'observation de ces derniers graphiques généraux nous amène à deux conclusions : premièrement, la méthode *Geni@l* ne semble pas être un facteur important de la désaffection des élèves pour l'allemand, deuxièmement, l'ajout de l'anglais à l'école primaire a nécessairement un effet positif sur le rapport des élèves aux langues étrangères quand bien même il rendrait les élèves assez critiques face à l'apprentissage de l'allemand, une langue qui semble les lasser après trois ans et demi.

Cet aspect critique des élèves se vérifie dans les remarques générales qu'ils ont formulées à la fin des questionnaires. Les réponses intéressantes sont retranscrites dans le tableau ci-dessous, les remarques négatives sont citées en premier.

Notons qu'un élève dit aimer moins l'allemand que lorsqu'il était en 5e, ce qui confirmerait la possibilité d'un découragement dans l'apprentissage de cette langue.

Allemand	Anglais
6 Je déteste l'allemand.	1 Je n'aime pas du tout l'anglais, c'est nul.
7 L'allemand est ennuyeux / tjs pareil.	1 Il y a trop de leçons.
1 Pour moi parler L2 c'est comme vomir.	1 Il faut plus de lecture.
1 L'allemand ne sert à rien.	1 Il faut apprendre la prononciation.
1 Il faut supprimer l'allemand.	1 Il faut plus de tests de vocabulaire.
3 Vocabulaire difficile / mots longs	1 Je confonds souvent avec l'allemand.
1 C'est difficile.	1 J'aime parler en anglais à la maison.
1 La conjugaison est difficile.	3 Je m'entraîne avec maman.
1 Je suis nul.	2 Je parle anglais avec des amis.
1 Les chansons ne sont pas bien.	1 J'ai beaucoup de plaisir à parler anglais.
2 Je crains les mauvaises notes.	1 La méthode est super.
1 On apprend trop l'allemand.	2 Le/la prof est cool.
2 C'est difficile, le/la prof parle allemand.	2 Il faut que qqn remplace la L2 par la L3.
1 Il faut beaucoup écouter en classe.	2 C'est plus facile et mieux que la L2.
1 C'est une langue bizarre.	9 C'est plus pratique et plus utile que L2.
2 Je m'amuse à parler L2 à la maison.	17 J'adore l'anglais/trop bien/cool/...
1 Je n'aime pas travailler, mais parler oui.	
1 Je regarde le foot en allemand.	
1 On ne nous fait pas assez parler en L2.	
1 J'aimais mieux l'allemand en 5e HarmoS.	
1 C'est cool.	
1 Je préfère <i>Geni@l</i> à <i>Tamburin</i> .	
1 J'ai plus de facilité en L2 qu'en L3.	
2 C'est utile pour notre avenir.	

Tableau 2 : remarques des élèves

Analysons les remarques écrites par les enseignants, ainsi que ce qui leur plaît et leur plaît moins en cours pour mettre en relief les déclarations des élèves.

Plusieurs enseignants parlent pour l'allemand de découragement des élèves, ils notent cependant que les interactions entre les élèves constituent un élément très encourageant et que leur progression est assez mesurable. Ils constatent en ce sens que la méthode ne laisse pas assez la place à la communication, qu'il faudrait répartir les classes dans des plus petits groupes pour des cours plus efficaces et motivants.

Un enseignant évoque un mauvais investissement jusqu'à présent en observant les résultats de L2 après de nombreuses années d'études, un avis malheureusement assez partagé par les profanes comme les didacticiens. Un enseignant, songeant au succès de *More!*, conclut ainsi : le prochain moyen devra être vraiment bon.

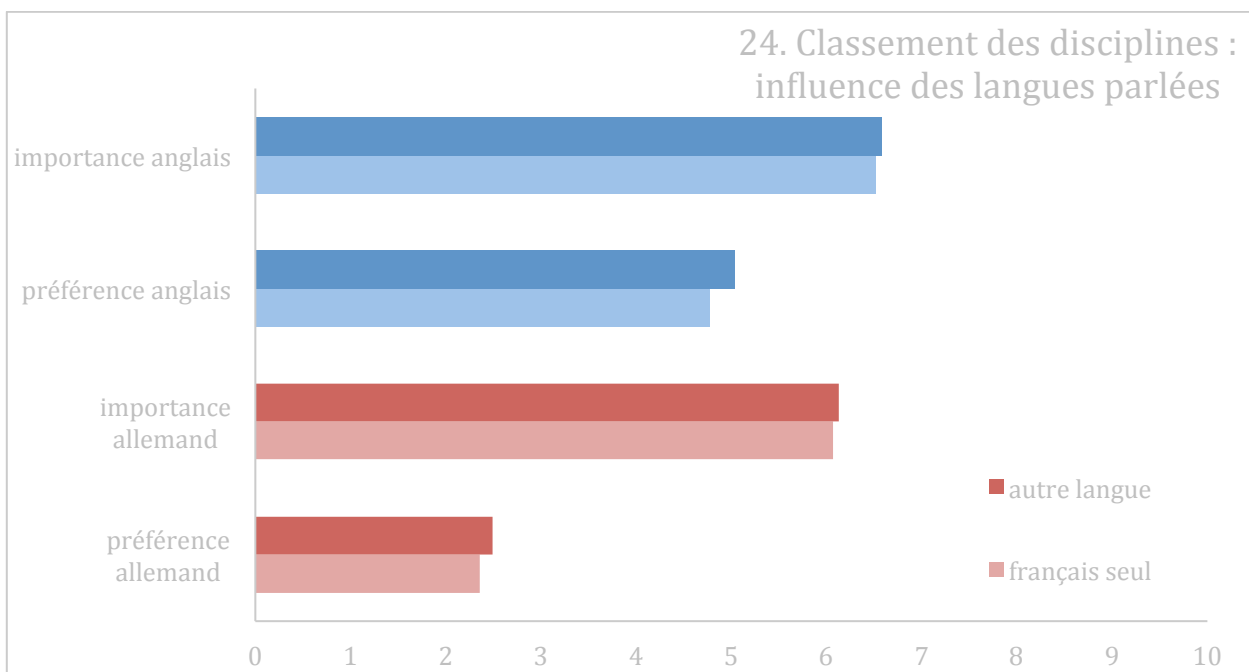
Avec *More!*, les enseignants apprécient également les interactions, mais aussi le côté très actif, ludique et varié des leçons. La méthode laisserait une place à la communication que *Geni@1* n'offre pas. Pour un enseignant, les activités sont parfois trop ludiques pour être adaptées à une classe agitée.

Comme pour l'allemand, la grammaire reste particulièrement difficile à enseigner. Un enseignant rappelle que le site de l'animation HEP-VS constitue une excellente ressource pour la L3. Finalement, un enseignant écrit que l'anglais devrait obtenir le statut de première langue étrangère à l'école, une idée que partage la majorité de notre panel d'enseignant (9 contre 5 ; 2 refusant de hiérarchiser ces deux langues).

Nous allons encore prendre en compte nos deux variables nominales, à savoir le sexe et une langue étrangère éventuelle parlée à la maison, afin de préciser leur effet sur les réponses données.

Il y a parmi les 126 élèves 52% de filles et 48% de garçons. Ceux qui ne parlent que le français à la maison représentent 64% de l'échantillon. Au nombre des élèves parlant une autre langue, 47% parlent le portugais, 18% l'allemand, 11% l'italien, 7% l'espagnol, 7% l'arabe. L'anglais, le serbe, le créole et le mandarin sont représentés par un à deux élèves.

Le fait de parler une autre langue que le français à la maison a une influence sur le rapport à l'apprentissage des langues à l'école, nous l'observons sur le classement des disciplines en fonction de la préférence et de l'importance. Cette différence est visible surtout dans le goût pour l'anglais.



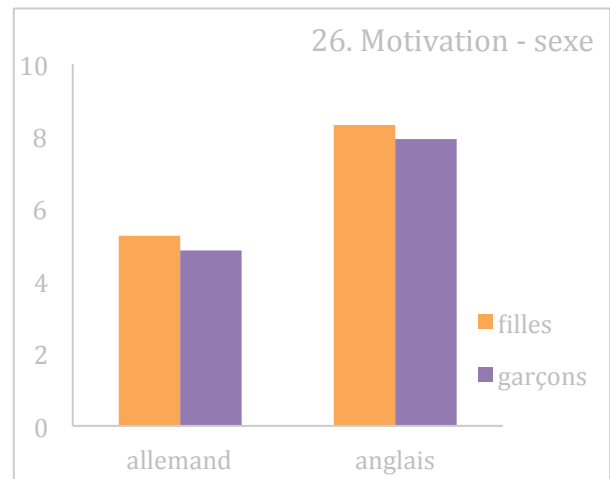
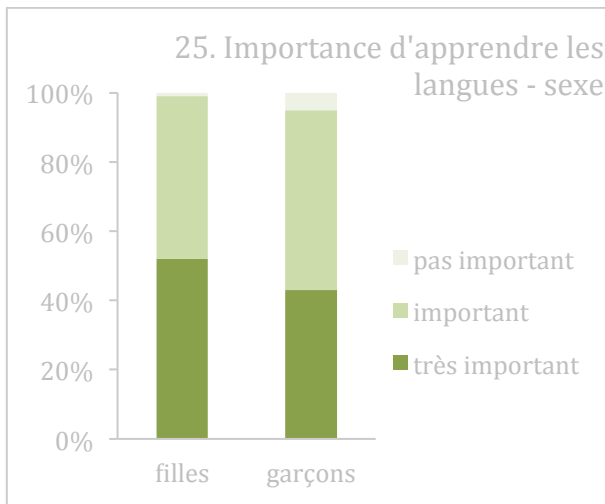
Ces résultats sont confirmés par les réponses à la question sur l'importance d'apprendre les langues. En effet, les élèves qui ne parlent que le français à la maison sont 43% à penser qu'apprendre des langues est important, contre 56% chez les élèves qui parlent une autre langue.

En analysant la motivation des élèves pour l'allemand, nous observons que les 8 élèves germanophones ont une motivation déclarée moyenne d'exactly 9 sur 10, contre 5.06 pour l'ensemble de notre échantillon. Ces élèves déclarent une participation plus grande en classe et ne s'ennuyer que lorsque c'est trop facile pour eux. La motivation est donc faible chez les élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison, mais pas l'allemand, elle atteint 4.24 sur 10.

Pour l'anglais, la motivation des élèves qui parlent une autre langue que le français à la maison est de 8.62 au lieu de 8.13, ce qui confirme la différence observée dans le dernier graphique.

Les 21 élèves de notre échantillon qui parlent le portugais à la maison ont une différence de motivation très importante entre l'allemand et l'anglais : 4.14 pour l'allemand (moyenne échantillon : 5.06) et 8.67 pour l'anglais (moyenne échantillon : 8.13).

Notre seconde variable nominale nous amène à comparer les réponses données respectivement par les filles et les garçons. Observons en premier lieu qu'il existe une différence de représentation selon le sexe au sujet de l'importance des langues. En effet, 52% des filles, contre 43% des garçons estiment qu'il est très important d'apprendre les langues étrangères.



Cette situation se répercute dans la motivation des élèves lors des cours de langues 2 et 3. Nous observons sur le graphique 25 que les filles sont plus motivées, quelle que soit la langue.

L'analyse de ce questionnaire met donc en évidence des différences importantes entre les langues 2 et 3. Les représentations sociales très fortes liées à l'Allemagne, à l'Angleterre et aux Etats-Unis expliquent en partie un intérêt moindre pour la langue de Goethe. De plus, les difficultés posées par l'apprentissage de cette langue et certains choix pédagogiques semblent expliquer tout autant cette différence. Le questionnaire aux enseignants met en perspective les réponses des élèves. Par ailleurs, les variables nominales du sexe de l'élève et des langues parlées à la maison ont une influence sur les résultats de notre recherche.

7. Interprétation des résultats

Les résultats de notre recherche ont été présentés et analysés. Il nous reste à revenir sur nos hypothèses pour, en intégrant les éléments pertinents de notre cadre théorique, les confirmer ou les infirmer.

Hypothèse 1 : Les représentations sociales des élèves, et éventuellement des enseignants, sur ces langues et les pays qui les parlent révèlent des réalités partagées très distinctes.

Les représentations collectives sont effectivement très différentes selon qu'elles se rapportent à l'allemand ou à l'anglais. Elles sont particulièrement négatives lorsqu'elles sont exprimées au sujet de la langue allemande. Les élèves sont davantage attirés par l'Angleterre et les Etats-Unis que par l'Allemagne. La différence entre les attitudes linguistiques est très marquée. Les stéréotypes et les préjugés exprimés par les élèves sont souvent partagés par les enseignants. Les résultats mettent en avant une proximité géographique de l'Allemagne et une proximité affective évidente de l'anglais. Rappelons avec Doise (1986) que ces réalités sont symboliques et dynamiques. Elles devraient être conscientisées lors des cours (Castellotti & Moore, 2002).

Hypothèse 2 : L'attitude linguistique mise en évidence par les représentations sociales coïncide avec des dispositions plus ou moins favorables à l'apprentissage des langues concernées.

Les attitudes métalinguistiques d'acceptation ou de rejet des phénomènes linguistiques décrites par Morsly (1990, p. 77) peuvent expliquer cette différence importante entre les langues 2 et 3. La motivation très élevée des élèves pour l'anglais va de pair avec un rapport particulièrement positif à cette langue et à la culture qu'elle véhicule. Quant aux représentations collectives exprimées au sujet de l'allemand, elles correspondent à la désaffection exprimée vis-à-vis de cette langue, un défaut de sens ou de motivation. Sur la base du modèle de Viau (1997, p. 32), nous constatons que le déterminant de la motivation personnelle qui pose problème est la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage par l'élève. Les représentations étant modelables, l'enseignant a une certaine responsabilité dans le travail du sens, en construisant cette motivation, ce sens, au fil des apprentissages.

Hypothèse 3 : La motivation pour les langues 2 et 3 diffère en fonction d'autres facteurs environnementaux, comme la méthode et le rapport au savoir de l'enseignant.

Effectivement, tout ne se résume pas à un ensemble de représentations collectives qui façonneraient une attitude précise aux langues. Les élèves expriment un stress face à une difficulté relative et croissante de l'allemand, ainsi qu'un sentiment de lassitude (« j'aimais mieux l'allemand quand j'étais en 5e »). Nous avons également mis en évidence l'importance de l'approche pédagogique et de l'implication de l'enseignant. De plus, la nouvelle stratégie nationale d'enseignement des langues (CDIP, 2011) est axée sur la communication et devrait permettre une amélioration des compétences fondamentales. Enfin, la recherche en didactique des langues devrait nous amener vers une didactique intégrée s'appuyant davantage sur la L1 et d'autres langues parlées par les élèves, ce qui les responsabilise dans leur cursus et favorise un éveil aux langues. Notons que les activités d'écriture encouragées par Bautier (2003) dans une perspective de différenciation pour les élèves allophones ne sont vraiment pas plébiscitées par les élèves, ce qui pourrait nous encourager à les repenser, à leur donner du sens.

Hypothèse 4 : La motivation pour les langues 2 et 3 diffère en fonction de variables nominales comme le sexe ou le fait de parler déjà d'autres langues.

Nos résultats correspondent à ceux de la grande majorité des recherches sur le sujet (Lüdi, s.d.; Cosnefroy, 2007; Androulakis et al., 2007). Les élèves qui sont habitués à l'apprentissage des langues développent des compétences métalinguistiques et un intérêt marqué pour les langues 2 et 3, ils accordent aussi une importance plus grande aux langues de manière générale. Ce résultat permet notamment de considérer positivement la situation des élèves allophones pour autant qu'ils puissent stabiliser les structures d'une première langue avant d'en apprendre d'autres. Toutefois, chez certains élèves parlant une autre langue que le français, notamment le portugais, l'intérêt pour la L2 est très faible. L'autre variable nominale retenue marque aussi une différence intéressante basée cette fois sur le sexe. Les filles ont une motivation sensiblement plus grande que les garçons pour l'apprentissage des langues. Ce résultat nous rend attentif à un phénomène complexe de reproduction sociale.

8. Conclusion

8.1 Retour sur la recherche

L'apprentissage de deux langues étrangères dès l'école primaire modifie considérablement le paysage scolaire helvétique et soulève quelques questions importantes comme celles de l'âge idéal pour apprendre les langues, celle délicate de la place de cette nouvelle discipline dans le programme, celle des compétences fondamentales attendues, etc. Nous avons choisi d'interroger les élèves sur leur rapport aux langues 2 et 3 afin de mieux comprendre les enjeux de l'articulation de ces deux disciplines à l'école.

La méthode d'enquête par questionnaire a été utilisée à partir d'un échantillon important et nous a donné des résultats précis et relativement simples à analyser. Le questionnaire prévu pour les enseignants a été utile pour mettre en perspective certaines réponses des élèves, sans être représentatif statistiquement.

Si la motivation pour une discipline est relativement simple à mesurer, le système de motivations qui sous-tend nos actions est d'une très grande complexité. Nous sommes partis des représentations sociales cristallisées dans les diverses attitudes linguistiques pour tisser des liens avec le sens que les élèves reconnaissent ou peinent à reconnaître à l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons vu à quel point ces réalités partagées sont symboliques dans les idéologies contenues et dynamiques dans leur influence sur la valeur reconnue à un objet d'apprentissage.

D'autres aspects pouvant justifier un intérêt variable des élèves à l'égard des langues 2 et 3 ont été explorés, notamment l'approche pédagogique retenue par la stratégie nationale, par l'enseignant et par les moyens d'enseignement.

8.2 Apports

Ce travail de recherche nous permet de porter un regard différent sur le rapport des élèves aux langues et sur notre propre rapport aux langues. Des connaissances théoriques précises permettent d'éclairer certains concepts et de comprendre en quoi les représentations sociales sont déterminées et déterminantes : elles relèvent d'une pensée préjudicative et s'imposent à nous comme un savoir. L'attitude linguistique définit ensuite le sens accordé à l'apprentissage de la langue ; une attitude modelable et un sens se construisant au cœur des apprentissages sans nécessairement les précéder, comme l'indique Meirieu (s.d.).

La motivation des élèves à apprendre l'anglais est très encourageante, elle correspond aussi à une nouvelle approche de l'enseignement des langues qui devra développer de nouvelles synergies et sans doute se montrer plus souple et dynamique à l'avenir.

Par ailleurs, l'école se doit de former les travailleurs et les citoyens de demain, or le statut de citoyen du monde promis aux élèves ne doit pas leur interdire d'exercer un regard critique également précoce sur une culture anglo-saxonne à vocation hégémonique qui leur est mise à disposition souvent sans distinction par les médias, le marché et la mode.

Si la nouvelle stratégie des langues est effectivement ambitieuse ce n'est pas forcément parce qu'elle ajoute une langue. Si l'introduction de l'anglais est un défi, ce n'est probablement pas celui de séduire les élèves et les enseignants. L'enjeu principal est peut-être celui de ne pas oublier les autres langues, de ne pas négliger la diversité linguistique souvent présente dans les classes, de ne pas omettre de transposer les choix didactiques et pédagogiques qui fonctionnent pour l'anglais aux autres disciplines, et de s'émerveiller sempiternellement devant la richesse du français, une langue claire, précise et constante.

8.3 Limites

Tout d'abord, notre recherche englobe des éléments très différents appartenant à plusieurs champs, afin d'approcher cette actualité de l'introduction de l'anglais. Elle admet donc bon nombre de limites dans différents domaines qu'elle a seulement pu survoler.

Nous avons évoqué le fait qu'une étude approfondie des représentations sociales se fonde souvent sur la méthode des entretiens pour appréhender la complexité des réponses, un dispositif auquel nous avons dû renoncer au profit de la méthode du questionnaire.

Une analyse de contenu portant sur les différents moyens d'enseignement n'a pas été retenue non plus, elle aurait complété des études comparatives comme celle d'Ambrosi de Magistris Verzier (2010). Ces documents ont donc été consultés sans être réellement analysés, ils ne sont intégrés dans notre travail qu'au niveau de la problématique.

Un lien entre l'approche pédagogique, la manière d'enseigner et la motivation des élèves a été mentionné plusieurs fois dans ce travail sans pouvoir être démontré, puisque nous n'avons pas établi de lien entre chaque classe pilote et son enseignant par souci d'anonymat.

Les outils comme les moyens d'enseignement EOLE ou le Portfolio européen, ainsi des concepts comme EMILE en faveur d'une éducation bilingue, plurilingue ou de didactique intégrée sont liés assez directement à notre sujet, mais n'ont pas été abordés de façon détaillée.

8.4 Prolongements

Outre les possibilités d'approfondir certains thèmes mentionnés dans les limites de notre recherche, l'utilisation d'une méthodologie différente pourrait apporter des informations intéressantes, qu'il s'agisse de l'observation de situations didactiques dans les classes, de l'entretien portant sur les représentations ou la motivation, de l'expérimentation à partir d'approches pédagogiques ou encore d'une analyse de contenu détaillé sur les manuels.

En particulier, compléter notre enquête avec une dimension qualitative apportée par des entretiens nous semblerait un bon moyen de préciser les rapports des élèves aux langues et des enseignants au savoir enseigné.

9. Références bibliographiques

Ambrosi de Magistris Verzier, C. (2010). *Three languages in the swiss primary section: a challenge, but not impossible - a comparative study* [Format Kindle]. Disponible sur <http://amazon.fr>

Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., Górecka, J., Martin, R., Mattar, C., Messner, F.-J., Mosorka, E., Nowicka, A., Pelt, V., Reichert, M., Schröder-Sura, A., Skrivánek, H., Wilczynska, W. & Wojciechowska, B. (2007). *Pour le multilinguisme : Exploiter la diversité des contextes européens : analyse de dix zones européennes dans le cadre d'un projet Socrates*. En ligne <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20integral.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Bautier, E. (2003). *Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s)*. En ligne <http://www2.cndp.fr/revuevei/83/MigFo83-6.htm>

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : conditions et résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. En ligne <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

CDIP (2011). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères*. En ligne http://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf

CDIP (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse : état des lieux, développements, perspectives*. En ligne http://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf

CDIP (2013). *J'apprends les langues, apprentissage de deux langues étrangères dès l'école primaire : brochure d'information*. En ligne http://edudoc.ch/record/109562/files/broschure_ichlernesprachen_f.pdf

CDIP (s.d.). *Langues étrangères : langues enseignées, introduction*. En ligne <http://www.edk.ch/dyn/15532.php>

CIIP (2013). *L'enseignement de l'anglais débarque au primaire*. En ligne <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=5160>

CIIP (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP.

CIIP (s.d.). *Politique des langues*. En ligne <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=857>

Commission européenne (2006). *Europeans and their Languages*. En ligne http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf

Commission européenne (s.d.). *Eurostat : Principaux tableaux : éducation et formation*. En ligne http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main_tables

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. En ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (3), 357-378.

Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Elmiger, D. & Singh, L. (2012). *Phase pilote MORE! 7e : évaluation des expériences de la première année (2011-2012)*. Document non publié, IRDP.

Elmiger, D. & Singh, L. (2013). *Phase pilote MORE! 8e : évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)*. Document non publié, IRDP.

Eurydice (2012). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012*. En ligne http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR_HI.pdf

Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris : Odile Jacob.

Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Lüdi, G. (s.d.). *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?*. En ligne http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Marx, K. (1967). *Feuerbach. Conception matérialiste contre conception idéaliste. Extrait de l'Idéologie allemande* (M. Rubel, L. Janover & L. Evrard, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié 1932)

Maurer, B. & Raccah, P.-Y. (1998). Présentation : Linguistique et représentation(s). *Cahiers de praxématique*, 31, 3-11.

Meirieu, P. (s.d.). *Mieux comprendre le fonctionnement du professeur... pour mieux faire réussir les élèves ?*. En ligne <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/cedre.htm>

Morsly, D. (1990). Attitudes et représentations linguistiques. *La Linguistique*, 26 (2), 77-86.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1(1), 1-16.

Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 314-315, 23-27.

Roduit, E.-M. (2011). *Le moyen d'enseignement comme facteur de motivation pour l'apprentissage de l'allemand : exemple du moyen d'enseignement « Geni@l »*. Mémoire de fin d'études, HEP-VS.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Editions Nathan.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

10. Liste des annexes

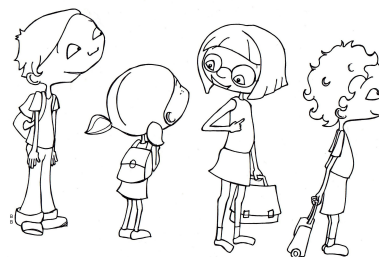
Annexe I : Questionnaire élève

Annexe II : Questionnaire enseignant

Annexe I : Questionnaire élève

Je me présente

Questionnaire



1. Je suis ...

- une fille
- un garçon

2. Je parle une autre langue que le français à la maison

- non
- oui ... si oui, laquelle ? _____

3. Classe les branches selon tes préférences de 1 à 10 :

1 = ta branche préférée
10 = celle que tu aimes le moins

Français	
Allemand	
Anglais	
Mathématiques	
Gym	
Musique (chant)	
ACM (bricolage)	
Dessin	
Enseignement religieux (religion)	
Environnement (géo, histoire, science)	

4. Classe cette fois les branches dans un ordre d'importance pour ton avenir :

1 = la branche la plus importante pour mon avenir
10 = la branche la moins importante pour mon avenir

Français	
Allemand	
Anglais	
Mathématiques	
Gym	
Musique (chant)	
ACM (bricolage)	
Dessin	
Enseignement religieux (religion)	
Environnement (géo, histoire, science)	

5. Apprendre une ou des langues étrangères pour moi c'est...

Mets une croix

- très important
- important
- pas important

L'allemand et moi



1. Ecris les trois premiers mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'allemand

1. _____
2. _____
3. _____

2. Ecris les trois premiers mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'Allemagne

1. _____
2. _____
3. _____

3. Je trouve la langue allemande... *(coche)*

- très sympathique
- sympathique
- pas du tout sympathique

4. Je pense que l'allemand est une langue...

- facile
- difficile
- très difficile

5. Je pense que l'allemand est une langue...

- belle
- assez belle
- horrible

6. Je pense que dans ma vie l'allemand peut m'être...

- très utile
- utile
- pas du tout utile

7. Pourquoi apprends-tu l'allemand ? *(coche la ou les raisons qui sont vraies pour toi)*

- pour communiquer avec des germanophones (personnes qui parlent allemand)
- pour aller en vacances en Allemagne / en Suisse allemande
- parce que mes parents me disent que c'est bien
- parce que je suis obligé(e)
- parce que j'aime les langues
- parce que c'est une langue importante en Suisse
- parce que ça me plaît
- parce que c'est un « plus » pour plus tard, lorsque je chercherai du travail
- je ne sais pas
- pour une autre raison : _____

8. Écoutes-tu, lis-tu ou parles-tu l'allemand aussi dans ton temps libre? (Tu peux cocher plusieurs cases)

- Oui: télé, cinéma, DVD
 radio, CD, musique
 journaux, magazines
 ordinateur, internet
 avec ma famille
 avec le voisinage
 en vacances
- Non :

9. Quelle est ta motivation pour la branche allemand à l'école ? Entoure une valeur de 1 à 10 sur l'échelle : 0 = pas du tout motivé(e) 10 = très motivé(e)



10. La méthode d'allemand (Genial) me plaît en général...

- beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

11. Comment trouves-tu les activités suivantes dans les leçons d'allemand?

	très bien	plutôt bien	pas vraiment bien	pas bien du tout
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Qu'est-ce qui est facile ou difficile pour toi pendant les leçons d'allemand?

	facile	plutôt facile	pas vraiment facile	pas facile du tout
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Qu'est-ce qui te plaît le plus pendant les cours d'allemand?

14. Qu'est-ce qui te plaît le moins pendant les cours d'allemand ?

15. Je m'ennuie souvent pendant les leçons d'allemand ?

oui, je ne comprends rien oui, c'est toujours pareil oui, c'est trop facile non

16. Je suis souvent stressé(e) pendant les leçons d'allemand car c'est trop difficile pour moi

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

17. Comment te sens-tu quand tu dois parler allemand ?

- je suis à l'aise et j'ose m'exprimer
- je n'ose pas toujours mais j'essaie
- je n'ose pas m'exprimer

18. Pendant les cours d'allemand...

- je participe beaucoup
- je participe un peu
- je ne participe jamais

19. Pendant les cours d'allemand...

- j'écoute attentivement et je suis concentré(e)
- je n'écoute pas toujours attentivement et ne suis pas toujours concentré(e)
- je n'écoute jamais et ne suis pas concentré(e)

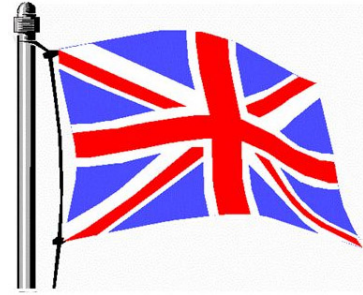
20. Les leçons d'allemand me plaisent...

beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

21. J'aime parler l'allemand

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

22. Si tu veux nous dire encore quelque chose par rapport aux leçons d'allemand, tu peux écrire ton message ci-dessous:



L'anglais et moi

1. Ecris les trois premiers mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'anglais

1. _____
2. _____
3. _____

2. Ecris les trois premiers mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses aux Etats-Unis ou à l'Angleterre

1. _____
2. _____
3. _____

3. Je trouve la langue anglaise (*coche*)

- très sympathique
- sympathique
- pas du tout sympathique

4. je pense que l'anglais est une langue...

- facile
- difficile
- très difficile

5. je pense que l'anglais est une langue...

- belle
- assez belle
- horrible

6. je pense que dans ma vie l'anglais peut m'être...

- très utile
- utile
- pas du tout utile

7. Pourquoi apprends-tu l'anglais ? (*coche la ou les raisons qui sont vraies pour toi*)

- pour communiquer avec des anglophones (personnes qui parlent anglais)
- pour aller en vacances en Angleterre/ Etats-Unis / Australie...
- parce que mes parents me disent que c'est bien
- parce que je suis obligé(e)
- parce que j'aime les langues
- parce que c'est une langue importante en Suisse
- parce que ça me plaît
- parce que c'est un « plus » pour plus tard, lorsque je chercherai du travail
- je ne sais pas
- pour une autre raison : _____

8. Écoutes-tu, lis-tu ou parles-tu l'anglais aussi dans ton temps libre? (*Ici, tu peux cocher plusieurs cases*)

- Oui: télé, cinéma, DVD Non :
 radio, CD, musique
 journaux, magazines
 ordinateur, internet
 avec ma famille
 avec le voisinage
 en vacances

9. Quelle est ta motivation pour la branche anglais à l'école ? Entoure une valeur de 1 à 10 sur l'échelle : 0 = pas du tout motivé(e) 10 = très motivé(e)



10. La méthode d'anglais (MORE) me plaît en général...

- beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

11. Comment trouves-tu les activités suivantes dans les leçons d'anglais?

	très bien	plutôt bien	pas vraiment bien	pas bien du tout
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Qu'est-ce qui est facile ou difficile pour toi pendant les leçons d'anglais?

	facile	plutôt facile	pas vraiment facile	pas facile du tout
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Qu'est-ce qui te plaît le plus pendant les cours d'anglais?

14. Qu'est-ce qui te plaît le moins pendant les cours d'anglais ?

15. Je m'ennuie souvent pendant les leçons d'anglais ?

oui, je ne comprends rien oui, c'est toujours pareil oui, c'est trop facile non

16. Je suis souvent stressé(e) pendant les leçons d'anglais car c'est trop difficile pour moi.

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

17. Comment te sens-tu quand tu dois parler anglais?

je suis à l'aise et j'ose m'exprimer
 je n'ose pas toujours mais j'essaie
 je n'ose pas m'exprimer

18. Pendant les cours d'anglais...

je participe beaucoup
 je participe un peu
 je ne participe jamais

19. Pendant les cours d'anglais...

j'écoute attentivement et je suis concentré(e)
 je n'écoute pas toujours attentivement et ne suis pas toujours concentré(e)
 je n'écoute jamais et ne suis pas concentré(e)

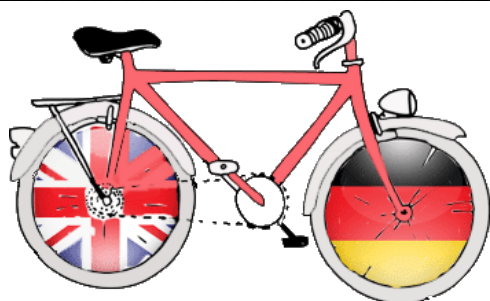
20. Les leçons d'anglais me plaisent...

beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

21. J'aime parler l'anglais

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

22. Si tu veux nous dire encore quelque chose par rapport aux leçons d'anglais, tu peux écrire ton message ci-dessous:



Merci
Danke
Thank you

Annexe II : Questionnaire enseignant

Questionnaire pour les enseignants

L'allemand et moi



1. Ecrivez les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'allemand

1. _____
2. _____
3. _____

2. Ecrivez les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'Allemagne

1. _____
2. _____
3. _____

3. Je trouve la langue allemande...

- très sympathique
- sympathique
- pas du tout sympathique

4. Je pense que l'allemand est une langue...

- facile
- difficile
- très difficile

5. Je pense que l'allemand est une langue...

- belle
- assez belle
- horrible

6. Je pense que l'allemand est

- très utile
- utile
- pas du tout utile

7. Quelle est votre motivation pour l'enseignement de la branche allemand à l'école ?

Entourez une valeur de 1 à 10 sur l'échelle : 0 = pas du tout motivé(e) 10 = très motivé(e)



8. La méthode d'allemand (Genial) vous plaît en général...

beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

9. La méthode d'allemand (Genial) plaît en général aux élèves...

beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

10. Comment trouvez-vous les activités suivantes dans les leçons d'allemand?

	très bien	plutôt bien	pas vraiment bien	pas bien du tout
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Qu'est-ce qui vous plaît le plus pendant les cours d'allemand?

12. Qu'est-ce qui vous plaît le moins pendant les cours d'allemand ?

13. Je trouve que les leçons d'allemand sont difficiles à donner.

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

14. Les leçons d'allemand me plaisent...

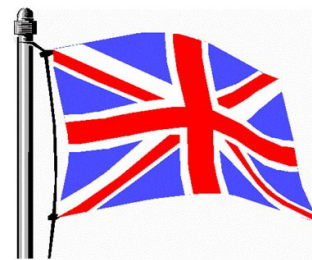
beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

15. J'aime parler l'allemand

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

16. Si vous voulez nous dire encore quelque chose par rapport aux leçons d'allemand, vous pouvez écrire votre message ci-dessous :

L'anglais et moi



1. Ecrivez les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'anglais

1. _____
2. _____
3. _____

2. Ecrivez les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'Angleterre et aux Etats-Unis

1. _____
2. _____
3. _____

3. Je trouve la langue anglaise...

- très sympathique
- sympathique
- pas du tout sympathique

4. Je pense que l'anglais est une langue...

- facile
- difficile
- très difficile

5. Je pense que l'anglais est une langue...

- belle
- assez belle
- horrible

6. Je pense que l'anglais est

- très utile
- utile
- pas du tout utile

7. Quelle est votre motivation pour l'enseignement de la branche anglais à l'école ?

Entourez une valeur de 1 à 10 sur l'échelle : 0 = pas du tout motivé(e) 10 = très motivé(e)



8. La méthode d'anglais (MORE !) vous plaît en général...

- beaucoup
- plutôt bien
- pas vraiment
- pas du tout

9. La méthode d'anglais (MORE !) plaît en général aux élèves...

- beaucoup
- plutôt bien
- pas vraiment
- pas du tout

10. Comment trouvez-vous les activités suivantes dans les leçons d'anglais?

	très bien	plutôt bien	pas vraiment bien	pas bien du tout
écouter (des chansons, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lire (des dialogues, des histoires...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parler (faire des dialogues, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faire des jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Qu'est-ce qui vous plaît le plus pendant les cours d'anglais?

12. Qu'est-ce qui vous plaît le moins pendant les cours d'anglais ?

13. Je trouve que les leçons d'anglais sont difficiles à donner.

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

14. Les leçons d'anglais me plaisent...

beaucoup plutôt bien pas vraiment pas du tout

15. J'aime parler l'anglais

tout à fait plutôt oui plutôt non pas du tout

16. Si vous voulez nous dire encore quelque chose par rapport aux leçons d'anglais, vous pouvez écrire votre message ci-dessous :

Sur les 10 disciplines proposées à l'école (Français, allemand, anglais, mathématiques, éducation physique, musique, ACM, dessin, enseignement religieux, environnement), quels rangs attribueriez-vous à l'allemand et à l'anglais en terme d'importance pour l'avenir des élèves?

Allemand : _____ sur 10

Anglais : _____ sur 10

Merci
Danke
Thank you

11. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sion, le 14 février 2014