



Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**« Le moyen d'enseignement comme facteur
de motivation pour l'apprentissage de
l'allemand »**

Exemple du moyen d'enseignement « Geni@I »

Auteur : Eve-Marie Roduit

Directrice de mémoire : Régine Roulet

St-Maurice, le 17 octobre 2011

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée, soutenue et encouragée, et sans lesquelles le mémoire que vous tenez entre les mains n'aurait jamais pu voir le jour.

Mon premier **merci** s'adresse à Mme Régine Roulet, ma directrice de mémoire, qui a accepté de poursuivre mon accompagnement après la cessation d'activité de Mme Monique Pannatier. Je la remercie pour sa disponibilité, sa présence et sa gentillesse. Elle a su m'encourager dans les moments difficiles et me guider avec professionnalisme.

Le « **danke** » suivant est destiné à M. Ruppen, dont l'aide a été très précieuse pour l'analyse statistique de mes données.

Plusieurs **mercis** s'envolent ensuite dans les quatre coins du Valais, à destination des enseignants qui m'ont ouvert la porte de leur classe, ont répondu à mes questions et ont permis la participation de leurs élèves à l'enquête. Merci à eux pour leur disponibilité et leur accueil chaleureux. Merci ensuite aux élèves eux-mêmes qui ont rempli mon questionnaire avec application.

Un grand **merci** à mon papa Benjamin et à ma sœur Nadine qui ont soigneusement relu chaque ligne de mon mémoire et y ont apporté des corrections pertinentes. Merci à eux de m'avoir donné de leur précieux temps.

Finalement, je souhaite exprimer toute ma **reconnaissance** à ma famille pour son soutien durant ce travail de longue haleine. Merci pour l'écoute, les encouragements, la patience ainsi que les conseils avisés. Un merci particulier également à José Mittaz pour son accompagnement et sa présence durant cette dernière année. Enfin, merci à mes collègues HEP pour la « co-motivation » à la médiathèque notamment.

RESUME

Le sujet de notre recherche est la motivation en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'allemand. La question « comment motiver les élèves pour l'apprentissage de l'allemand ? » est le point de départ de notre travail, car nous avons constaté notre difficulté à motiver nos élèves pour cette branche. C'est pourquoi nous avons cherché ce qu'est la motivation scolaire, comment elle fonctionne et quels sont les facteurs qui l'influencent, de manière générale tout d'abord, puis dans le domaine des langues et de l'allemand en particulier.

En parallèle, nous nous sommes demandée si le nouveau moyen d'enseignement utilisé en 6^{ème} primaire, à savoir *Geni@I*, avait un effet sur la motivation des élèves. Nous avons formulé les questions suivantes :

- Dans quelle mesure le moyen d'enseignement utilisé (en classe de 5P et 6P) est-il un facteur de motivation pour l'apprentissage de l'allemand ?
- Dans quelle mesure *Geni@I*, le nouveau moyen d'enseignement utilisé en 6P, est-il un facteur de motivation pour les élèves (en comparaison avec le moyen *Tamburin* utilisé en 5P) ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons interrogé des élèves de 5^{ème} et de 6^{ème} primaire – qui n'utilisent pas le même moyen d'enseignement, mais qui ont le même enseignant pour le cours d'allemand. Nous avons ensuite comparé leurs résultats pour chacune des composantes de la motivation, afin de déterminer s'il existe – ou non – une différence réelle de motivation que nous pourrions attribuer au moyen d'enseignement, en l'occurrence à *Geni@I* et *Tamburin*.

Les résultats observés sont les suivants :

- La différence de motivation entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative. En effet, pour chacun des indicateurs de motivation, une différence entre 5P et 6P a été observée. Cependant, elle n'a été significative pour aucun de ces indicateurs.
- Pour 7 indicateurs sur 11, la motivation paraît plus forte chez les 6P que les 5P. Les différences ne sont cependant pas significatives, c'est pourquoi nous ne pouvons pas affirmer que les élèves qui utilisent *Geni@I* sont plus motivés que ceux qui utilisent *Tamburin*.
- En ce qui concerne les représentations, les différences ne sont pas non plus significatives. Un seul indicateur, cependant, illustre une relation significative : les élèves de 5P, selon cet indicateur, ont des représentations plus positives de l'allemand que leurs camarades de 6P.
- Les élèves qui utilisent *Geni@I* ne possèdent pas plus de stratégies d'apprentissage que ceux qui utilisent *Tamburin*. Il existe néanmoins une différence (en faveur des utilisateurs de *Geni@I*), mais celle-ci n'est pas significative.

Mots-clés

Motivation scolaire – langues – enseignement/apprentissage de l'allemand – moyen d'enseignement – *Tamburin* – *Geni@I* – facteurs de motivation – représentations – stratégies d'apprentissage.

Sommaire

1. Introduction	5
1.1 <i>Motivations et intérêts personnels</i>	5
1.2 <i>Buts visés et apport attendu de ce projet dans le champ professionnel</i>	5
2. Problématique	6
2.1 <i>Cadrage européen</i>	6
2.2 <i>Cadrage suisse</i>	7
2.3 <i>Cadrage valaisan</i>	8
2.4 <i>Motivation scolaire</i>	8
2.5 <i>Motivation et apprentissage des langues étrangères</i>	9
2.6 <i>Domaine d'étude</i>	9
2.7 <i>Contexte de la recherche</i>	9
3. Cadre conceptuel	10
3.1 <i>La motivation scolaire</i>	10
3.1.1 <i>Définition</i>	10
3.1.2 <i>Théories explicatives</i>	10
3.1.3 <i>Facteurs internes et facteurs externes</i>	12
3.1.4 <i>Composantes de la motivation</i>	12
3.1.5 <i>Motivation et apprentissage des langues</i>	16
3.2 <i>L'enseignement/apprentissage des langues étrangères</i>	17
3.2.1 <i>Acquisition d'une langue étrangère</i>	17
3.2.2 <i>Evolution des méthodologies</i>	19
3.2.3 <i>Moyens d'enseignement</i>	22
3.2.4 <i>Représentations et apprentissage des langues</i>	24
4. Questions de recherche et hypothèses	25
4.1 <i>Questions de recherche</i>	25
4.2 <i>Hypothèses</i>	25
5. Dispositif méthodologique	26
5.1 <i>Echantillon</i>	26
5.2 <i>Méthode de recueil des données</i>	26
5.3 <i>Elaboration de l'instrument d'enquête</i>	27
5.4 <i>Analyse et exploitation des données</i>	28
6. Analyse et interprétation des résultats	29
6.1 <i>Présentation des résultats</i>	29
6.2 <i>Interprétation des résultats</i>	43
7. Conclusion	48
7.1 <i>Rappel des grandes lignes de la démarche</i>	48
7.2 <i>Distance critique</i>	48
7.3 <i>Perspectives</i>	49
8. Références bibliographiques	50
9. Liste des annexes et annexes	52
10. Attestation d'authenticité	65

1. Introduction

Comment motiver les élèves pour l'apprentissage de l'allemand à l'école primaire ? Quels sont les facteurs qui influencent la motivation pour les langues, et pour l'allemand en particulier ? Voilà les deux questions qui ont constitué à la fois le point de départ de notre travail de recherche et à la fois la trame ou le fil rouge tout au long de celui-ci. Dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes donc interrogée sur l'enseignement de l'allemand à l'école primaire et sur la motivation scolaire.

1.1 Motivations et intérêts personnels

En premier lieu, nous avons choisi de réaliser notre mémoire en lien avec l'enseignement de l'allemand, parce que nous nourrissons un intérêt particulier pour les langues depuis notre enfance. Alors que la majorité de nos camarades affirmaient ne pas aimer l'allemand à l'école primaire, au cycle d'orientation ou au collège, nous avons beaucoup de plaisir à apprendre cette langue. Par la suite, les deux semestres d'échange à Brigue – dans le cadre de notre formation à la Haute Ecole Pédagogique – nous ont permis d'améliorer nos compétences et d'effectuer de nouveaux apprentissages en allemand d'une part, mais aussi de nous familiariser avec une culture spécifique d'autre part.

Ensuite, nous nous sommes interrogée, lors de nos stages, au sujet de la faible motivation des élèves lorsqu'il s'agissait de la leçon d'allemand ou de français, respectivement dans le Bas-Valais ou dans le Haut-Valais. Que ce soit dans l'une ou l'autre région du canton, nous avons rencontré des difficultés dans l'enseignement de la deuxième langue, ne parvenant pas à réellement intéresser les élèves. Dès lors, nous nous sommes posé la question « comment motiver les élèves ? », question à laquelle ce travail répondra dans la mesure de ses moyens.

Finalement, nous serons amenée à enseigner l'allemand dans nos prochains stages ainsi que lorsque nous aurons terminé notre formation. Il est donc tout à fait nécessaire de nous améliorer dans ce domaine et de réussir à motiver nos élèves. Par la même occasion, nous pourrions actualiser nos connaissances sur les moyens d'enseignement et les programmes d'allemand, puisque nous avons suivi le cours de didactique de la seconde langue sur le site de Brigue.

1.2 Buts visés et apport attendu de ce projet dans le champ professionnel

L'objectif premier est de trouver des pistes afin de motiver les élèves durant les leçons d'allemand. Pour ce faire, nous allons approfondir ce qu'est la motivation scolaire, puis la motivation en lien avec l'apprentissage des langues. Nous aurons ainsi une meilleure compréhension des facteurs en jeu et de leur influence respective.

Au travers de ce travail, nous visons bien sûr également l'acquisition et la mise en application d'une démarche de recherche. Nous nous aidons, pour ce faire, de l'ouvrage de Quivy & Campenhoudt intitulé « Manuel de recherches en sciences sociales ».

Sur le plan professionnel, ce mémoire va non seulement apporter une nouvelle compréhension de la motivation scolaire et des facteurs qui l'influencent, mais il va également permettre un approfondissement des notions de base en didactique de la langue seconde.

2. Problématique

Dans la société actuelle, l'importance des langues n'est plus à démontrer. En effet, à ce jour, il n'y a quasiment plus aucune profession qui ne requiert pas leur maîtrise. Cela implique, comme le souligne Porcher (2004), un changement du rôle de l'enseignement des langues. Il faut à présent que les élèves puissent acquérir des connaissances pratiques, directement applicables et utiles pour leur avenir. Que ce soit à l'échelle européenne ou suisse, l'objectif politico-éducatif reste le même : il s'agit de « former des citoyens plurilingues, mobiles par rapport à des régions linguistiques, ouverts à d'autres langues et cultures et disposés à *l'apprentissage durant toute la vie* » (Wokusch, 2007, p.4 *in* Résonances). Cela dépasse donc largement l'objectif linguistique et communicationnel. Au niveau cantonal – dans le document officiel « Allemand : Objectifs généraux et spécifiques » – nous retrouvons cette ouverture d'esprit et cet aspect culturel ainsi que les changements récents qui ont influencé le rôle de l'enseignement des langues : « Indispensable à la communication et aux échanges », la connaissance des langues doit également « permettre l'accès à des cultures autres et à la compréhension réciproque des populations que les moyens de communication modernes et les contraintes de la vie économique ont énormément rapprochées » (DECS, 2003, p.4).

L'enseignement des langues dans nos écoles est défini par différents cadrages : européen, suisse, romand et valaisan. Ceux-ci s'emboîtent les uns dans les autres, telles des poupées russes, pour reprendre l'image de Nadia Revaz (*in* Résonances, 2007, p.1). Les lignes directrices sont communes, mais les spécificités de chaque région sont également prises en compte (canton bilingue par exemple). Intéressons nous à présent à ce que contiennent ces différents cadrages.

2.1 Cadrage européen

C'est dans la seconde moitié du XXème siècle que s'est développé l'enseignement des langues vivantes en Europe. En effet, à cette époque, « un grand nombre de systèmes éducatifs ont intégré à leur cursus l'apprentissage progressif de deux ou trois langues étrangères dès l'école primaire, parfois même dès l'école enfantine. » (DECS, 2003, p.4) Aujourd'hui, le *Cadre européen commun de référence* (CECR) « offre une base commune en Europe pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. Il décrit, aussi complètement que possible, ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (Conseil de l'Europe, 2000, p.9). Les objectifs politiques définis par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe sont les suivants :

« – Outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie ;

– Promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace ;

– Entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées ;

– Répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents ;

– Eviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive. » (Conseil de l'Europe, 2000, p.10)

2.2 Cadrage suisse

En Suisse, l'obligation d'enseignement de la seconde langue a été adoptée en 1975. Dans le contexte de notre pays, Etat plurilingue, « la coordination et le développement de l'enseignement des langues sont particulièrement importants » (CDIP, s.d., p.1). C'est pourquoi tous les élèves apprennent une – voire deux dans certaines régions – langue étrangère à l'école primaire. Par une décision adoptée le 25 mars 2004, la CDIP « s'entend sur un objectif prioritaire commun dans le domaine de l'enseignement des langues à l'école obligatoire et détermine un programme de travail pour la coordination de cet enseignement à l'échelle nationale » (CDIP, 2004, p.1). Celui-ci traite des éléments suivants : l'importance fondamentale de l'apprentissage des langues à l'école, l'objectif prioritaire commun et ses conditions de réalisation, les principes pour le développement de l'enseignement des langues, les principes de coordination à l'échelle nationale, les instruments de coordination nationale ainsi que les étapes et délais de la coordination nationale. Voici un tableau qui synthétise ce programme de travail.

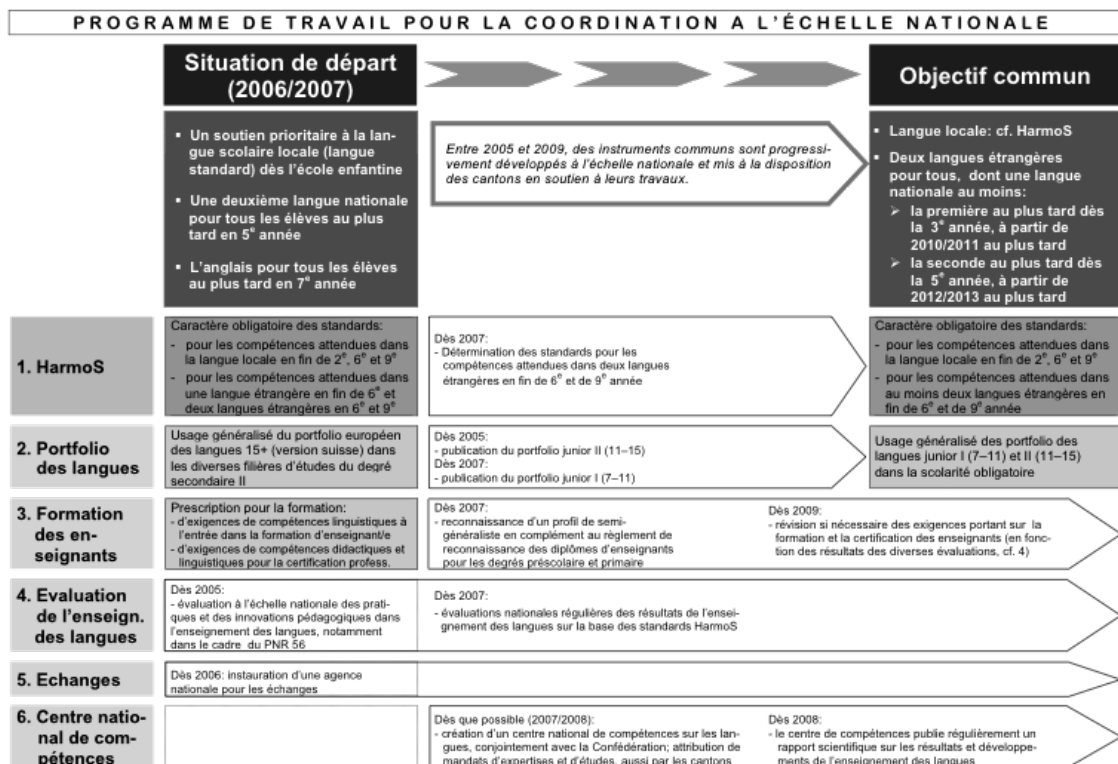


Figure 1 : Tableau synthétique du programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale (Source : CDIP, 2004)

2.3 Cadrage valaisan

En Valais c'est à partir de 1973 que les écoles introduisent progressivement la deuxième langue. Le plan d'études valaisan respecte les recommandations de la CDIP et s'inspire du CECR. Il « vise à aider et à guider les enseignants chargés de l'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire. Pour cela, il leur fournit les lignes directrices de leur travail dans la perspective d'une didactique intégrée des langues » (DECS, 2003, p.5). Dans son approche didactique, le document établi par le DECS, intitulé « Allemand. Objectifs généraux et spécifiques », mentionne l'utilisation de documents authentiques, l'approche par les genres de textes ainsi que la grammaire. Quant au concept pédagogique, il « se fonde sur l'idée de respecter la progression des apprenants tout en exigeant d'eux un effort d'apprentissage. Ainsi, l'enfant est invité à lier la parole à l'action et à agir dans diverses situations de communication. Celles-ci ont trait à des sujets quotidiens auxquels il peut s'identifier. S'il se sent respecté dans son effort, encouragé à se lancer, à oser prendre la parole, malgré les erreurs ou les imperfections possibles, il sera en mesure d'apprendre et de progresser » (DECS, p.8). Les conditions favorisant un apprentissage efficace de la seconde langue sont : « l'exposition à la langue 2, l'utilisation de la langue 2 par l'apprenant, la motivation d'apprendre la langue 2 ainsi que la concentration sur les formes de la langue 2 » (Jane Willis, 1996, citée par le DECS, p.8). Quant à l'enseignant, son rôle sera « d'utiliser la langue cible ; d'offrir aux élèves une palette de situations pédagogiques riches et variées ; d'alterner des activités avec des phases de recherche et d'approfondissement, des activités individuelles et des activités de groupe ; de veiller à développer le plaisir et la motivation d'apprendre ; d'accorder la priorité à l'expression orale ; d'exiger un effort de mémorisation des notions travaillées ; de considérer l'effort comme signe de l'acquisition progressive d'un nouveau système linguistique ; d'enrichir les cours par des démarches de transdisciplinarité ; et d'envisager des échanges (par courrier ou par classe) » (DECS, p.8).

A présent, le contexte de l'enseignement des langues étrangères en Europe, en Suisse et en Valais étant posé, nous allons nous attarder sur la troisième condition favorisant un apprentissage efficace de la seconde langue, à savoir la motivation.

2.4 Motivation scolaire

Selon Girard (1995), « la motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier » (p.112). Puis, afin de montrer le rôle prépondérant de la motivation dans l'enseignement des langues, Girard cite L. Jakobovits et son ouvrage « Foreign Language Learning ». Ce dernier distinguait 4 catégories de facteurs d'apprentissage qu'il classait ainsi, sur la base de résultats de tests objectifs effectués et de recherches d'autres psycholinguistes : « l'aptitude aux langues étrangères représentait 33%, l'intelligence de l'élève 20% ; la persévérance ou la motivation (comptées ensemble) 33% et tous les autres facteurs 14% » (Jakobovits, 1970, cité par Girard, p.112-113). Malgré les doutes exprimés par Girard quant à ces résultats, nous remarquons le pourcentage de la motivation qui est autant élevé que celui de l'aptitude aux langues étrangères.

Ces travaux de recherche concernant la motivation en contexte scolaire ont pour but d'améliorer les performances des élèves et de les amener à avoir une plus grande estime d'eux-mêmes. En effet, mentionnant le fait que certains enfants généralisent leurs difficultés, Vianin dans son ouvrage intitulé « la motivation scolaire » explique qu'il y a « un fort risque de contamination d'une difficulté passagère à une mauvaise estime de soi en tant que personne. Or la motivation est très liée à l'image de soi » (Vianin, 2006, p.39).

2.5 Motivation et apprentissage des langues étrangères

Selon Girard (1995), il existe 4 facteurs principaux de motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le premier est « le contexte socio-linguistique du pays ou de la région où se fait cet apprentissage ». En effet, si le rôle de l'apprentissage des langues est vital pour cette région, la motivation sera très forte. Le deuxième facteur est « l'aptitude naturelle à l'apprentissage des langues », le troisième est « la méthode d'enseignement » et le quatrième « l'enseignant » lui-même (p.112).

Alors que le contexte socio-linguistique et l'aptitude naturelle sont des données fixes, la méthode d'enseignement et l'enseignant peuvent varier. Il serait cependant délicat – pour des raisons de faisabilité – de travailler sur les qualités personnelles propres à chaque enseignant dans le contexte de notre mémoire, c'est pourquoi nous avons gardé le facteur « méthodes d'enseignement ».

Nous nous sommes ensuite rendu compte que, de nos jours, nous utilisons souvent plus d'une méthode et que cela rendrait l'expérimentation difficile dans le cadre de notre recherche. Nous allons donc mesurer l'influence des moyens d'enseignement – dans lesquels différentes méthodes sont utilisées – sur la motivation des élèves.

2.6 Domaine d'étude

Le point de vue que nous adopterons est celui de l'approche sociocognitive qui fonde la motivation sur « l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue » (Viau, 2007, p.27). Nous avons effectué ce choix, car la conception cognitive de la motivation « offre à l'enseignant une définition et une description qui lui permettent d'agir directement et explicitement sur les composantes de cet important facteur de la performance de l'élève » (Tardif, 1997, p.141). Nous prenons cependant en considération également des composantes appartenant aux approches behavioriste (encouragements, félicitations et autres commentaires) et humaniste (climat de classe).

2.7 Contexte de la recherche

Le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche est ainsi celui de la motivation scolaire en lien avec l'apprentissage des langues étrangères, en particulier, de l'allemand et nous voulons vérifier si le moyen d'enseignement a de l'influence sur la motivation des élèves. C'est pourquoi nous allons interroger des élèves de 5^{ème} et de 6^{ème} primaire – qui n'utilisent pas le même moyen d'enseignement, et nous allons comparer leurs résultats au niveau de la motivation et de ses nombreuses composantes. Nous saurons ainsi s'il existe – ou non – au sein de ces classes une différence réelle de motivation que nous pourrions attribuer au moyen d'enseignement. Et si celle-ci existe, nous pourrions déterminer si *Geni@l* est plus motivant que *Tamburin* ou l'inverse.

Pour ce faire, nous ferons passer un questionnaire à 88 élèves de 5 classes différentes du Valais romand. Pour des raisons évidentes de confidentialité, nous ne citerons pas les lieux de ces 5 classes. Nous pouvons tout de même préciser que l'échantillon comporte une ville, deux villages de plaine et deux villages de montagne.

3. Cadre conceptuel

3.1 La motivation scolaire

« Cet élève n'est pas motivé ! », « les élèves ne sont plus motivés en fin d'année scolaire », « il est très difficile pour moi de les motiver pour cette branche », « s'il ne réussit pas, c'est parce qu'il manque de motivation ! ».

Les exemples ne manquent pas pour illustrer les difficultés des enseignants face au manque de motivation de leurs élèves. Nous pourrions en effet encore en citer de nombreux, que nous avons nous-mêmes entendus de la bouche des enseignants rencontrés. En effet, ce mot semble se dessiner sur toutes les lèvres, y compris sur celles des parents ou des élèves eux-mêmes. Chacun – les enseignants en particulier – reconnaît l'importance de la motivation dans l'apprentissage. Cependant, ce concept demeure complexe et très difficile à cerner, comme le souligne Vianin. En effet, « il y a autour de la motivation quelque chose de mystérieux, de difficile à appréhender ; selon un sentiment commun, on est motivé ou on ne l'est pas » (Vianin, 2006, p.12). Mais alors, à quoi cela sert-il de mener une recherche à ce sujet, si le phénomène est irrémédiable? Selon Carré, « la notion de motivation [serait même] souvent utilisée en désespoir de cause, comme une explication finale, inévitable et rédhibitoire de l'échec » (Carré, 2001, cité par Vianin, p.12). Cependant, Vianin se donne comme objectif de prouver le contraire dans son ouvrage. C'est pourquoi nous allons, nous aussi, nous attarder sur ce concept, afin de mieux cerner cette réalité complexe et afin de comprendre les facteurs en jeu.

3.1.1 Définition

Etymologiquement, le terme « motivation » vient du latin *movere* qui signifie « se déplacer, se mouvoir », ce qui « confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement » (Vianin, 2006, p.21). Le mouvement est en effet au cœur de cette notion. Et sans celui-ci, « sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps, tout apprentissage est impossible. » Cela nous permet d'entrée de saisir l'importance primordiale que revêt la motivation dans l'apprentissage. « Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (Vianin, p.21).

Au delà de l'étymologie, nous avons constaté qu'il n'existe pas une définition unique de la motivation, sur laquelle s'entendent tous les auteurs. « Dans le champ de la motivation, il n'existe pas à l'heure actuelle de théorie unifiée » (Galand & Bourgeois, 2006, p.24). Vianin (2006), dans le même sens, écrit que « les définitions de la motivation sont multiples [car] elles se rattachent souvent à des « écoles » particulières » (p.23). Intéressons-nous à ces différentes écoles et à leur théorie explicative de la motivation.

3.1.2 Théories explicatives

La théorie psychanalytique, pour commencer, « aborde la question de la motivation dans le registre affectif et la considère comme une caractéristique individuelle de la personne » (Vianin, 2006, p.47). Afin d'expliquer celle-ci, le modèle de réduction de tension ou « modèle homéostatique » a été créé : à l'origine, il y a une pulsion ; celle-ci crée une tension désagréable ; puis, la tension pousse le sujet à l'action pour réduire la tension et finalement rétablir l'équilibre. Deux principes sous-tendent ce modèle : ce sont les principes de plaisir et de réalité (frustration).

Ensuite, la théorie béhavioriste, avec Skinner et ses études sur le conditionnement, ne prend en compte que les motivations dites « extrinsèques », c'est-à-dire des motivations qui sont extérieures au sujet, à l'apprenant. En effet, « le comportement des individus est

modelé par les récompenses (ou leur absence) et les punitions (ou leur absence) qui en découlent ; il peut ainsi être renforcé positivement ou négativement » (Houssaye, 1993, p.224).

Puis vient l'approche humaniste, avec des psychologues tels que Maslow et Rogers, approche dans laquelle la motivation dépend de la satisfaction des besoins de l'individu. Ces besoins – qui sont les conditions nécessaires à une possible motivation – sont les suivants : « la sécurité économique, la sécurité psychologique, le besoin d'être libéré de toute culpabilité, le besoin d'appartenir à une collectivité, le besoin d'amour et d'affection, le besoin de réussite, le besoin de partager et de se sentir respecté et le besoin de comprendre et de se comprendre » (Vianin, 2006, p.69). Si ces différents besoins ne sont pas respectés, l'enfant ne pourra pas se concentrer sur les apprentissages.

Dans la psychologie cognitive, pour continuer, la motivation est considérée comme « le fruit d'une élaboration cognitive du sujet [...] Le contrôle que l'élève a de ses propres pensées peut effectivement influencer directement ses sentiments et son comportement » (Vianin, 2006, p.81). Tardif (1997) affirme que cinq ensembles de facteurs composent la motivation scolaire : « deux systèmes de conception, conception des buts poursuivis par l'école et conception de l'intelligence, et trois systèmes de perception, perception de la valeur de la tâche, perception des exigences de la tâche et perception de la contrôlabilité de la tâche » (p.94).

Vianin (2006) parle encore d'une cinquième approche, celle de Nuttin sur la motivation humaine, qui met en évidence l'importance du but. Selon celle-ci, « le sujet en situation élabore cognitivement des buts et des projets. La tension motivationnelle naît de l'écart créé entre la situation actuelle et le but conçu » (p.97).

Finalement, les modèles sociocognitifs, reprenant l'apport de Nuttin en ce qui concerne la relation entre l'individu et son environnement, « soulignent également que le comportement de l'individu dépend de facteurs internes, mais que leur origine se trouve dans l'environnement » (Vianin, 2006, p.25). Viau (2007), s'inspirant lui-même des travaux de Schunk, Zimmerman et Pintrich & Schrauben donne la définition suivante de la motivation :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (p.7)

En synthèse, nous retiendrons la définition de Viau – puisque c'est le point de vue de l'approche sociocognitive que nous adoptons dans notre recherche – ainsi qu'une définition écrite par Not (1987) et citée par Vianin (2006) – qui reprend les différentes composantes :

« Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. (...) Toute activité a besoin d'une dynamique – qui procède des motivations – et celle-ci se définit par une énergie et une direction. » (p.25)

3.1.3 Facteurs internes et facteurs externes

Avant d'entrer dans les facteurs de la motivation à proprement parler, précisons que « la motivation ne fonctionne jamais à *vide*, mais qu'elle s'exprime – ou non – dans une situation donnée, face à une activité précise » (Vianin, 2006, p.15). Cette affirmation apporte déjà un éclaircissement ainsi qu'une première explication à l'utilisation vague du terme motivation par les enseignants. Comme l'affirme Vianin, il ne s'agit pas « d'enseigner une attitude de motivation », ce qui serait un paradoxe, mais il s'agit plutôt « de développer chez l'élève la conscience de l'importance du domaine d'apprentissage et l'enjeu de son apprentissage » (p.15). C'est pourquoi notre recherche porte sur la motivation en lien avec un domaine d'apprentissage défini, à savoir l'allemand.

A propos des facteurs influençant la motivation, la distinction est généralement faite entre les facteurs internes et les facteurs externes au sujet, ce qui différencie deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Vianin (2006) distingue les deux catégories à l'aide de deux prépositions : motivé « pour » (motivation intrinsèque) et motivé « par » (motivation extrinsèque) (p.29).

La motivation intrinsèque, tout d'abord, est « l'attrait de l'activité pour elle-même » (Lieury & Fenouillet, 1996, p.39). « L'enfant est *motivé pour* l'activité elle-même, indépendamment des éventuelles satisfactions ou récompenses extérieures que lui procure l'activité. L'élève souhaite donc approfondir le sujet et poursuivre son apprentissage pour le plaisir, par curiosité et pour son intérêt personnel. » (Vianin, 2006, p.30) Ce type de motivation est diminué par les renforcements (récompenses), car la personne en devient dépendante et n'est donc plus motivée pour l'activité elle-même, comme l'ont montré des expériences en laboratoire.

Quant à la motivation extrinsèque, sa source se situe « à l'extérieur du sujet ». « Ce sont les renforcements, les feed-back, et les récompenses qui alimentent la motivation. L'élève effectue ici une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément. » C'est d'ailleurs cette motivation que décrit l'approche behavioriste. Elle comporte cependant un risque, à savoir « [qu'] en détournant les élèves de l'objet lui-même de l'apprentissage, on risque de le détourner aussi d'un apprentissage réellement signifiant » (Vianin, 2006, p.30). C'est le phénomène que nous remarquons notamment au travers de l'utilisation de jeux, de matériel ou de présentations ou formes attractives pour les élèves : ils ont du plaisir, mais n'apprennent pas nécessairement.

Notons encore que la distinction entre ces deux types de motivation n'est pas toujours si nette, car elles interagissent dans la réalité. Une motivation extrinsèque forte peut en effet faire croître la motivation intrinsèque de l'élève.

3.1.4 Composantes de la motivation

Abordons à présent les composantes de la motivation au travers du modèle de Viau et de l'approche sociocognitive dans laquelle il s'inscrit. « L'approche sociocognitive propose de fonder l'étude de phénomènes humains comme la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. » (Viau, 2007, p.27) Voici à présent le modèle de la dynamique motivationnelle selon Viau, en lien d'ailleurs avec sa définition du concept que nous avons citée plus haut (voir p. 11).

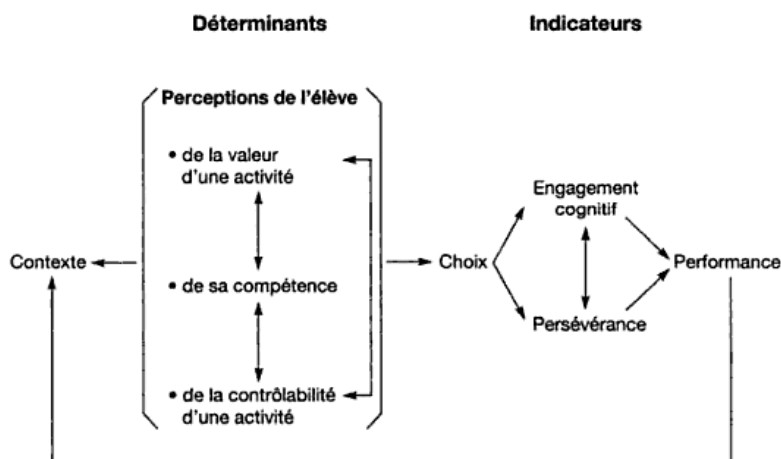


Figure 2 : Modèle de la motivation en contexte scolaire (Source : Viau, p.32)

Les trois perceptions de l'élève sont des déterminants de la motivation, c'est-à-dire « les composantes de la motivation qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve ». Les indicateurs, quant à eux, sont « des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève » (Viau, 2007, pp.33-34). En résumé, nous pouvons dire que les déterminants s'apparentent aux causes, alors que les indicateurs s'approchent plutôt des conséquences, même si les deux catégories peuvent s'inverser (les conséquences pouvant devenir des causes et inversement).

Afin d'illustrer la dynamique entre les différentes composantes et afin de mesurer l'influence des perceptions, Viau a imaginé deux scénarios qui impliquent des dynamiques motivationnelles différentes : si les perceptions de la valeur de l'activité, de sa compétence à l'accomplir et de la contrôlabilité sont positives, la motivation de l'élève sera plus élevée, et ainsi, il choisira de s'engager dans l'activité et persévéra jusqu'à ce qu'il atteigne l'objectif fixé ; au contraire, si ses perceptions sont négatives, la motivation de l'enfant sera faible, et donc son engagement sera moindre, sa persévérance également et sa performance s'en ressentira.

Nous allons à présent développer chacun des déterminants du modèle, avant d'effectuer le même travail avec les indicateurs.

a) Perception de soi

Nous commençons par le concept de perception de soi, car il englobe plusieurs perceptions, dont celle de sa compétence et celle de la contrôlabilité.

« Les perceptions de soi sont les connaissances qu'une personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements » (Viau, 2007, p.40). L'expression « représentations mentales » est également utilisée par certains auteurs pour désigner la même réalité. Cependant, Viau lui a préféré les termes « perceptions de soi », car ils expriment bien la subjectivité de ces interprétations qui peuvent être fausses.

Afin de comprendre ce que cela implique dans le milieu scolaire et quelle en est l'influence sur l'apprentissage, nous nous tournons à nouveau vers Viau : « En contexte scolaire, les perceptions de soi font qu'un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. L'importance des perceptions de soi en contexte scolaire a même conduit certains auteurs à affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir » (Covington, 1984 ; Weiner, 1984, cités par Viau, 2007, p.41).

b) Perception de la valeur d'une activité

Viau (2007) donne la définition suivante pour ce concept de perception de la valeur d'une activité : « jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci [de l'activité] en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (p.44). De cette définition, nous pouvons retenir deux éléments : l'utilité de l'activité ainsi que les buts. Ceux-ci peuvent être de deux types : soit ils sont des buts sociaux, à savoir qui concernent les relations de l'élève avec ses camarades et avec l'enseignant ; soit ils sont des buts scolaires, à savoir des buts d'apprentissage ou des buts de performance. Alors que les premiers sont en lien avec la motivation intrinsèque, les seconds concernent la motivation extrinsèque.

La perspective future – ou « l'étalement des buts dans l'avenir d'une personne » – influence la perception de la valeur d'une activité. « En effet, un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas des récompenses immédiates » (Viau, 2007, p.48). Au contraire, l'élève dont la perspective future est limitée, sera moins capable de juger de la valeur d'une activité. De nombreuses recherches ont été menées au primaire. Parmi celles-ci, Wentzel et Asher arrivent à la conclusion que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux « qui poursuivent à la fois des buts sociaux, d'apprentissage et de performance » (Wentzel & Asher, 1993, cités par Viau, p.54).

c) Perception de sa compétence

La perception de sa compétence (à accomplir une activité) « est une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » (Viau, 2007, p.55).

Cette perception comporte quatre sources : les performances antérieures ; l'observation de l'exécution de l'activité par d'autres ; la persuasion (de la part de l'enseignant notamment, les encouragements, etc.) ; les réactions physiologiques et émotives (avoir les mains moites avant un exposé, etc.).

Viau (2007) relève également dans ce chapitre à quel point le jugement des parents et des enseignants est capital chez les jeunes enfants (en enfantine et en 1^{ère} primaire notamment). En effet, l'enfant se fonde plus sur ces jugements que sur ses réussites ou ses échecs pour évaluer sa compétence. Ensuite, pour les enseignants uniquement, il ajoute deux principes : il faut donner aux élèves des outils d'auto-évaluation, car ils ont de la peine à avoir une perception réaliste de leur compétence ; il faut enseigner des stratégies d'apprentissage plutôt que de persuader les élèves qu'ils sont compétents (ce qui est déjà bien, mais les stratégies seraient encore mieux, car elles permettent aux élèves de devenir compétents).

d) Perception de la contrôlabilité

La perception de la contrôlabilité « est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » (Viau, 2007, p.64). Les facteurs influençant cette perception sont de deux ordres : la perception de sa compétence (déjà traitée dans le sous-chapitre précédent) et les perceptions attributionnelles. Au sujet de ces dernières, « Weiner postule que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive » (Viau, p.65). Voici les trois dimensions selon lesquelles Weiner a classé les causes :

« - le lieu de la cause : interne ou externe ;

- la stabilité de la cause : stable, c'est-à-dire qui comporte un caractère permanent (par exemple l'intelligence) ou modifiable, c'est-à-dire susceptible de fluctuer (par exemple la chance) ;
- le contrôle de la cause : contrôlable (lorsqu'un élève perçoit qu'il aurait pu l'éviter s'il avait voulu) ou incontrôlable (lorsqu'il perçoit qu'il n'avait aucun pouvoir sur elle) » (Viau, p.66)

	INTERNE		EXTERNE	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
<i>Contrôlable</i>	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
<i>Incontrôlable</i>	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

Figure 3 : Les causes et les dimensions attributionnelles (Source : Viau, p.67)

e) Choix

Avec le choix, nous passons aux composantes appartenant aux indicateurs, à savoir aux conséquences de la motivation. Voici ce que nous retenons de ce premier indicateur du modèle de Viau : « un élève motivé choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter » (Viau, 2007, p.75). Mais comment fait un élève pour éviter une activité, alors que celles-ci sont la plupart du temps, à l'école, obligatoires et imposées par l'enseignant ? Des études ont montré que « certains élèves démotivés feignent d'accomplir une activité en recourant à des stratégies d'évitement plutôt qu'à des stratégies d'apprentissage. Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir. » (Viau, p. 75).

f) Persévérance

Ce concept est compris ici « dans le sens de ténacité », et non « au sens d'entêtement ». Sa définition est, quant à elle, en lien avec la « durée d'un travail ». La persévérance se mesure d'ailleurs « en calculant le temps que l'élève consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels, etc. » (Viau, 2007, p.76). « La persévérance est un prédicteur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir » (Viau, p. 77). Cela n'est cependant pas suffisant ! Il faut également la qualité du travail.

g) Engagement cognitif

Cet indicateur se situe proche de l'attention et de la concentration. Chez Viau (2007), il « se définit comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit l'activité » (p.77). Les stratégies d'apprentissage sont les « moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne (Weinstein & Meyer, 1991, cités par Viau, p.78) ». Parmi celles-ci se trouvent les stratégies de mémorisation (informations factuelles), les stratégies d'organisation (informations nombreuses et complexes qu'il s'agit d'organiser) et les stratégies d'élaboration (faire des inférences entre les concepts, créer des réseaux d'informations).

Les stratégies d'autorégulation sont des « stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage » (Zimmermann, 1990b, 1986, cité par Viau, p.83). Parmi celles-ci, nous trouvons les stratégies métacognitives (planification, monitoring et auto-évaluation), les stratégies de gestion (organisation du travail dans le temps, lieu, ressources humaines et matérielles) et les stratégies motivationnelles (se fixer des buts, se donner des défis, etc.).

h) Performance

La performance, finalement, « joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle ». Pour beaucoup, elle « correspond aux résultats observables de l'apprentissage » (Viau, 2007, p.93). De nombreuses recherches, dont celle de Pintrich et Schrauben, montrent que « plus un élève est motivé, plus sa performance est bonne » (Pintrich & Schrauben, 1992, cités par Viau, p.93).

Faisons attention cependant à ne pas oublier la relation inverse, « c'est-à-dire l'influence qu'exerce la performance sur la motivation de l'élève. En effet, la performance devient pour l'élève une source d'information qui influence les perceptions qu'il a de lui-même et qui sont à l'origine de sa motivation » (Viau, 2007, p.93).

Finalement, relevons encore que pour l'élève, « la performance est plus qu'une démonstration. C'est également une action sur laquelle il se jugera en tant que personne » (Viau, 2007, p.94). C'est pourquoi les enseignants et les parents doivent en être conscients : la performance est aussi une source de la motivation, et pas seulement une conséquence.

3.1.5 Motivation et apprentissage des langues

Si nous nous intéressons à présent à la motivation dans le contexte précis de l'apprentissage des langues, nous pouvons souligner son importance.

Nous pouvons distinguer deux types de motivation dans le domaine des langues : la motivation instrumentale et la motivation intégrative. C'est Zoltán Dörnyei (2001), professeur de psycholinguistique à l'université de Nottingham, qui nous apprend la différence : « Instrumental orientation is primarily associated with the potential pragmatic gains of L2 proficiency, such as getting a better job or a higher salary. [...] Integrative orientation reflects a positive disposition toward the L2 group and the desire to interact with and even become similar to valued members of that community » (p.16). Alors que la première est une motivation utilitaire (il existe un but ou une raison pratique à l'apprentissage de la langue, telle que, par exemple, l'obtention d'un emploi), la seconde est une motivation pour l'objet d'apprentissage lui-même, à savoir pour la langue elle-même, pour le désir de communiquer avec des natifs ou encore pour intégrer une communauté.

Il est également possible cependant que la motivation soit à la fois instrumentale et intégrative. C'est le cas par exemple « si la langue cible est apprise pour une région ou un pays afin d'avoir accès au développement économique et à la vie publique » (Myers, 2004, p.26). A l'école, la motivation est uniquement instrumentale, bien que les contextes de communautés plurilingues, comme le souligne Myers, soient à prendre en compte également (l'allemand ne sera par exemple pas la seconde langue de l'enfant, mais la troisième, voire la quatrième dans certains cas).

3.2 L'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères, car les deux sont étroitement liés. Nous aborderons les langues de manière générale, avant de nous intéresser plus particulièrement à l'allemand.

3.2.1 Acquisition d'une langue étrangère

Avant de parler de l'enseignement des langues étrangères, il est nécessaire, selon nous, de nous intéresser tout d'abord à la manière dont nous apprenons une langue. Définissons donc pour commencer le concept de langue.

Selon les linguistes, langage et langue n'ont pas la même signification. Alors que le langage est un « instrument de la communication humaine lié à une capacité de l'individu et qui implique l'existence d'un dispositif neurophysiologique », la langue est définie comme la « manifestation de cette capacité, en tant que système de signes articulés formant un code admis par tous, c'est-à-dire une institution collective » (Martinez, 2002, p.15). Nous retiendrons donc que le langage est l'instrument qui nous permet de communiquer et la langue est le produit, le résultat, ce que nous voyons de la communication.

A propos du langage, différentes théories ont été établies au cours des siècles. Nous en résumons ici les principales, nous inspirant de Martinez (2002) et de son ouvrage sur la didactique des langues étrangères. Il y a eu tout d'abord les théories mécanistes, selon lesquelles l'activité langagière est « le résultat d'une chaîne de réactions matérielles de cause à effet » (Mackey, 1972, cité par Martinez, p.15). Cette théorie s'apparente au comportementalisme et au schéma « stimulus-réponse-renforcement » de Skinner. Les théories mentalistes ont ensuite pris le relais, relevant le « caractère *naturel* de l'acquisition de la langue première » (Martinez, p.16). A cette théorie succède celle de Piaget qui affirme l'existence d'un dispositif cognitif général permettant à chaque individu l'acquisition d'une langue étrangère. Selon celui-ci, le langage se construit. Finalement, la perspective sociocognitive défend que les « schèmes communicatifs » se développent au contact du milieu social.

Pour continuer avec le concept de langue, nous distinguons deux catégories : la langue première (L1) qui est « celle que [l'individu] a acquise en premier, chronologiquement » et la langue seconde, à savoir « toute langue qu'il aura apprise ensuite, par exemple à l'école et non plus dans le milieu proche où il a été élevé » (Martinez, 2002, p.18). La différence essentielle entre ces deux catégories de langues est la suivante : « alors que la L1 est celle à travers laquelle se construit la fonction de représentation du réel, appelée aussi fonction symbolique, la langue apprise en second se borne à permettre la communication » (Martinez, p.20).

A présent que le concept est mieux défini, nous pouvons parler de l'acquisition d'une langue étrangère ou langue seconde. Celle-ci peut se faire de deux manières selon Klein (1989) :

- *l'acquisition non guidée* : « On désigne ainsi l'acquisition d'une langue étrangère par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement, et sans intervention systématique pour guider le processus. » Klein donne l'exemple d'un « travailleur portugais qui arrive en France sans connaître un mot de français » ou encore d'un « missionnaire ou d'un ethnologue arrivant dans une ethnie inconnue » (p.29).

Cette acquisition comporte deux caractéristiques : « elle se produit : 1) par l'intermédiaire de la communication quotidienne ; 2) sans efforts intentionnels systématiques pour guider le processus d'acquisition » (p.29-30).

- l'acquisition guidée : celle-ci « doit être vue comme un cas dérivé, comme une tentative pour domestiquer un processus naturel. Mais c'est un cas d'acquisition particulièrement important dans la pratique. » (p.33).

Cela nous amène à parler de la distinction entre « acquérir » et « apprendre » : le premier correspond au cas non guidé et le second au cas guidé. Cette nuance que beaucoup d'auteurs (dont Martinez) font, est ignorée par Klein (1989), car, selon lui, « il n'est pas prouvé qu'il s'agisse effectivement de deux processus différents » (p.34).

Pour l'acquisition d'une langue, Klein (1989) définit ainsi six dimensions que nous résumons ici : il y a trois composantes « nécessaires à tout apprentissage d'une langue : l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique (capacité d'acquisition linguistique), et l'accès à la langue » (p.52). Ensuite, « on peut caractériser le processus selon trois points de vue : la structure du développement, le rythme d'acquisition, et l'état final » (p.54).

Et en ce qui concerne l'apprenant, voici les tâches qu'il doit accomplir afin d'acquérir une langue. Nous retrouvons ces quatre tâches chez Martinez ainsi que chez Klein. Nous nous inspirerons de Klein surtout, car c'est dans son ouvrage qu'elles sont le plus détaillées.

1. *analyser la langue : ce que l'apprenant perçoit et va traiter, c'est*
« - une suite complexe d'ondes sonores, le signal linguistique à proprement parler ;
- un complexe de données parallèles, perceptibles surtout visuellement : les « informations parallèles » [telles que les gestes, le regard, etc.] » (Klein, 1989, p.83).
Il s'agit pour l'apprenant de segmenter la chaîne sonore, puis de reconnaître chaque unité. Il va devoir, pour ce faire, émettre des hypothèses à partir de ses connaissances préalables.
2. *construire l'énoncé : après avoir distingué les mots, l'apprenant doit maintenant « tenter de relier ces mots ensemble » (Klein, 1989, p.85).*
3. *mettre en contexte : « (...) en règle générale, l'énoncé est inséré dans un complexe d'informations contextuelles. Dès qu'un locuteur prend la parole, il doit essayer d'adapter son énoncé à ce flot d'informations » (Klein, 1989, p.86). L'influence de ces informations contextuelles est d'autant plus grande si la maîtrise de la langue est encore élémentaire. Mais même si elle est plus développée, la langue « s'appuie toujours sur les connaissances contextuelles - comme la langue cible elle-même » (Klein, p.86).*
4. *comparer : « Pour pouvoir continuer à développer sa langue, [l'apprenant] doit la comparer en permanence avec celle de son entourage social » (Klein, 1989, p.86). Il le fait depuis le début, mais la tâche devient plus difficile parce que les différences (par rapport à la langue de référence) sont de plus en plus petites, la maîtrise de la langue étant meilleure.*

3.2.2 Evolution des méthodologies

Dans cette deuxième section, nous pouvons – après l'acquisition des langues étrangères – nous intéresser à l'enseignement de celles-ci. Pour ce faire, nous allons aborder brièvement les différentes méthodologies¹ qui se sont succédé du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. Le passage de l'une à l'autre n'est pas toujours net et il n'est pas toujours facile d'indiquer celui-ci dans la chronologie, puisque « certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente » (Rodriguez Seara, 2001, p.1).

Méthodologie traditionnelle

Cette méthodologie utilisée au XIX^e siècle est aussi appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle trouve ses origines dans l'enseignement du latin et du grec. Son objectif principal était « la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan » (Rodriguez Seara, 2001, p.2). La compréhension de la langue permettait d'accéder à la culture du pays dans lequel la langue était parlée. Les apprenants imitaient « une langue *normée* et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires » (Rodriguez Seara, p.2). Le drill était beaucoup utilisé dans les exercices écrits et les mots de vocabulaire étaient appris hors de leur contexte, par cœur, avec un passage systématique par la traduction dans la langue maternelle.

Méthodologie naturelle²

Apparue à la fin du XIX^e siècle, la méthodologie naturelle ou méthode des séries de F. Gouin a coexisté avec la méthode traditionnelle. F. Gouin est « le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques » (Rodriguez Seara, 2001, p.3). Selon lui, l'enseignement/apprentissage de l'oral doit précéder celui de l'écrit. Sur la base du processus d'acquisition de la langue maternelle – que F. Gouin a observé chez son neveu –, il affirme que « l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne » (Rodriguez Seara, p.3). L'enfant apprend les mots en contexte, et cet apprentissage passe par les oreilles. Cela implique qu'il faut un grand nombre de situations d'écoute dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce sens, F. Gouin peut être considéré comme un « pionnier de l'immersion ».

Méthodologie directe

Cette méthodologie résulte de l'évolution des méthodologies traditionnelle et naturelle. A la fin du XIX^e siècle, la France voulait s'ouvrir au monde. Dès lors, ce n'est plus d'une langue littéraire dont elle avait besoin, mais plutôt « d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque » (Rodriguez Seara, 2001, p.3). L'objectif de l'apprentissage des langues devint donc plus pratique, puisque c'est la communication qui était visée. Les principes fondamentaux de cette méthodologie se fondent sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Ce sont les suivants : il n'y a pas de passage par la traduction en français lors de l'apprentissage de nouveaux mots ; il n'y a pas de passage par l'écrit et la langue orale a la priorité (la langue écrite est considérée comme une langue orale « scripturée ») ; la grammaire est enseignée de manière inductive (et non plus de manière explicite).

¹ Selon les auteurs, les termes « approche », « démarche » ou « méthode » sont utilisés pour désigner la même réalité ; nous utiliserons « méthodologie » dans notre travail, afin d'assurer une cohérence et une unité.

² L'auteur parle de « méthode naturelle ».

Méthodologie active

Utilisée depuis les années 1920 jusque dans les années 1960, la méthodologie active se distingue par sa volonté d'éclectisme et son refus d'imposer une méthodologie unique (contrairement à la méthodologie directe critiquée sur ce point). La méthodologie active, comme l'explique Rodriguez Seara (2001) dans son article, « représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe » (p.5). On parle à son propos de « philosophie de l'équilibre » ou de « méthodologie directe assouplie ». En effet, par rapport à la méthodologie précédente, celle-ci permet l'utilisation de la langue maternelle. De plus, elle rend « au texte écrit sa place comme support didactique » et elle est ouverte aux innovations techniques, n'hésitant pas à « intégrer tous les procédés compatibles avec les objectifs de la méthode » (Rodriguez Seara, 2001, p.5).

Méthodologie audio-orale

Cette méthodologie est née dans le contexte particulier de la deuxième guerre mondiale, afin de former rapidement les soldats américains à parler d'autres langues que l'anglais. Dans les années 1950, cette « méthode de l'armée » a été reprise dans le milieu scolaire pour devenir la méthodologie audio-orale (MAO)³. De la même manière que la méthodologie directe était née en opposition à la méthodologie traditionnelle en France quelques années plus tôt, « la MAO américaine (...) a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque » (Rodriguez Seara, 2001, p.5). Les exercices les plus utilisés dans cette méthodologie sont les exercices de répétition ou exercices d'imitation. Elle s'inspire de la psychologie behavioriste, le langage étant considéré comme une réponse à un stimulus (schéma stimulus-réponse-renforcement). Les réponses des apprenants doivent devenir des réflexes. C'est pourquoi le laboratoire de langues est un outil privilégié de cette méthodologie. En classe, la langue cible est utilisée le plus souvent possible, car les habitudes liées à la langue maternelle « étaient considérées comme une source d'interférences (...) » (Rodriguez Seara, p.6). Finalement, la principale critique adressée à cette méthodologie est le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris par les élèves.

Méthodologie audiovisuelle

Elaborée entre 1950 et 1970, cette méthodologie vise « l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes » (Rodriguez Seara, 2001, p.7). Cette méthodologie permet le travail des quatre habiletés, bien que l'accent soit mis sur l'oral, plutôt que sur l'écrit. Comme l'explique Rodriguez Seara (2001), « (...) l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousticovisuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs » (p.7). Le succès de cette méthodologie est expliqué pour certains par le faible investissement qu'elle représente pour les apprenants.

Méthodologie communicative

C'est au début des années 1970, dans le contexte de la construction de la communauté européenne, que se développe la méthodologie communicative⁴. Selon celle-ci, « la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale »

³ L'auteur parle de « méthode audio-orale ».

⁴ Les auteurs parlent généralement d'« approche » et non de « méthodologie ». Rodriguez Seara explique que c'est « par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide ».

(Rodriguez Seara, 2001, p.9). Les besoins langagiers de chaque apprenant sont placés au centre. C'est pourquoi les quatre habiletés peuvent être travaillées (en fonction des besoins des apprenants). Contrairement à ce que croyaient les behavioristes et les partisans de la méthodologie audio-orale, « apprendre une langue ne consisterait pas (...) à créer des habitudes, des réflexes ». Cela est plus complexe. Le but étant la communication, « il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère (...), il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.) » (Rodriguez Seara, pp.9-10). En effet, « les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) » (Germain, 1993, cité par Rodriguez Seara, p.10). Contrairement à ce que pensaient les behavioristes également, « l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, [mais] comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu » (Rodriguez Seara, p.10).

Voici quelques lignes de force de cette méthodologie résumées par Martinez (2002) : une pédagogie moins répétitive, la centration sur l'apprenant, les aspects sociaux et pragmatiques (savoir-faire), l'utilisation de documents « authentiques », l'apprenant devant être « l'acteur autonome de son apprentissage », ainsi que la dynamique du groupe. « Il s'agit non d'apprendre pour communiquer ensuite, mais de lier intimement les deux » (Martinez, 2002, p.78).

En ce qui concerne la langue première de l'apprenant, voilà ce qui est visé : « un retour à la langue première de l'apprenant sous la double forme de l'analyse contrastive ou différentielle de L1 et L2 et du recours à la traduction » (Martinez, 2002, p.79). En résumé, il s'agit d'une part de « faire prendre conscience de la spécificité, de l'originalité même de chaque langue » et, d'autre part, il s'agit d'utiliser la traduction « autant comme procédé d'acquisition que comme test de compétence » (Martinez, p.80). Rodriguez Seara (2001) l'explique de cette manière : « on utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction » (p.10).

L'éclectisme actuel

Actuellement, nous vivons dans une sorte de « crise des méthodologies », selon Rodriguez Seara. « Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. » (Rodriguez Seara, 2001, p.10). La méthodologie communicative n'étant pas considérée comme une méthodologie par beaucoup de spécialistes, « on assiste [depuis 1985 environ] à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés » (Rodriguez Seara, p.9). Les enseignants ne se limitent plus à une seule méthodologie ou un seul manuel, mais ils puisent dans différents manuels et choisissent des éléments tirés de plusieurs méthodologies afin de constituer la leur. Il s'agit dès lors de miser sur la formation des enseignants, car cet éclectisme exige de l'enseignant qu'il possède « de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe » (Rodriguez Seara, p.11).

En ce qui concerne l'enseignement de l'allemand en Valais, le plan d'études en vigueur jusqu'à présent mentionnait les « méthodes dites communicatives » (DECS, 2003, p.4). A l'avenir, le document de référence sera le nouveau plan d'études romand (PER). Celui-ci regroupe les langues (français, allemand, anglais) dans un domaine qui « vise à favoriser

chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères » (PER, commentaires généraux du domaine Langues, p.1). L'objectif de communication reste bien présent et il constitue la première des quatre grandes finalités du domaine :

- « - *Apprendre à communiquer et communiquer*
- *Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues*
- *Construire des références culturelles*
- *Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.* » (PER, commentaires généraux du domaine Langues, p.1)

Afin de préciser encore un peu plus le cadre de notre recherche, nous nous orientons à présent vers les moyens d'enseignement utilisés dans les classes valaisannes.

3.2.3 Moyens d'enseignement

Il paraît nécessaire d'être précis sur les termes utilisés, car la confusion n'est pas rare entre moyen d'enseignement et méthode d'enseignement.

Qu'entend-on par méthode ou méthode d'enseignement ? « Pris globalement, ce mot recouvre en général un ensemble de procédés didactiques, de techniques et matériel d'enseignement, d'activités en classe et parfois hors de la classe, d'interactions maître-élève et élève-élève. Dans un sens plus restreint, on a tendance à l'utiliser pour désigner un manuel ou un matériel d'enseignement et les considérations méthodologiques qui les accompagnent et qui consistent le plus souvent en un mode d'emploi plutôt qu'en une réflexion pédagogique » (Davaud et Allal, 1979, p.45).

Complétons cela à l'aide de la définition de Forcier (2003) : « Une méthode d'enseignement est une façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire faire des apprentissages aux élèves. On dira, par exemple, que l'exposé magistral, le travail en équipe, le stage sont des méthodes d'enseignement » (p.1).

Ces définitions nous permettent de comprendre que le terme « méthode » est large et qu'il englobe en fait les moyens d'enseignement, terme à la place duquel il est parfois utilisé, dans son sens restreint. Les moyens d'enseignement, quant à eux, correspondent à ce que Davaud et Allal appellent « manuel » ou « matériel d'enseignement ». Forcier (2003) en donne la définition suivante :

- « *Un moyen d'enseignement est un médium, un intermédiaire utilisé pour venir en aide et, c'est ce qu'il faut souhaiter, pour rendre le plus efficace possible une méthode d'enseignement. [...] Un document PowerPoint, un montage audio-visuel, un document écrit, un logiciel sont des moyens d'enseignement, ils ne devraient être utilisés que dans la mesure où ils agissent comme des moyens de rendre une méthode plus efficace et non pour s'y substituer.* » (p.1)

Geni@l et *Tamburin*, les moyens d'enseignement de l'allemand utilisés en Valais, correspondent à cette définition. Ils sont présents pour rendre plus efficace la méthode d'enseignement, sans pour autant s'y substituer. Le choix et la façon d'organiser les activités pédagogiques appartiennent à l'enseignant. Comme il est d'ailleurs spécifié dans le plan d'études valaisan, « les enseignants adapteront les objectifs et les contenus au contexte de leur classe et aux besoins de leurs élèves » (DECS, 2003, p.5).

Selon Davaud et Allal (1979) qui ont mené une étude intitulée « Influences de la méthode d'enseignement sur les attitudes des élèves », « la méthode d'enseignement semble

constituer l'une des variables pédagogiques le plus facilement manipulables » (p.41). Cela signifie que c'est une variable sur laquelle nous pouvons agir. Parmi les facteurs qui ont un impact sur les attitudes des élèves, ils citent la méthode d'enseignement, le sexe, la nationalité, les contacts extra-scolaires avec l'allemand ainsi que l'expérience linguistique : « [...] les attitudes des élèves à l'égard de l'allemand sont assez nettement influencées par les contacts extra-scolaires avec la langue et la culture allemande et alémaniques et, dans une moindre mesure, par certains facteurs démographiques (sexe, nationalité) » (Davaud & Allal, 1979, p.43). Nous pouvons donc affirmer que les activités telles que les voyages, les échanges ou les correspondances de lettre ou de mails sont très bénéfiques pour les élèves. De plus, cela leur permet de développer leur compétence de communication.

Dans notre recherche, nous n'avons pas choisi de mesurer l'influence de la méthode d'enseignement, comme Davaud et Allal, mais nous avons décidé de regarder l'impact du moyen d'enseignement – à savoir *Geni@I* ou *Tamburin* – sur la motivation des élèves.

Geni@I a été introduit en Valais au début de l'année scolaire 2010-2011 pour les élèves de 6^{ème} primaire, degré dans lequel *Tamburin* était utilisé jusqu'alors. Ce moyen d'enseignement est composé des éléments suivants : livre de l'élève, cahier d'activités, livre du maître, glossaire allemand-français, cahier d'entraînement intensif, cahier de tests avec CD, CD-ROM, vidéo (DVD) ainsi que vidéo d'entraînement, CD du livre de l'élève, CD du cahier d'activités. Une remarque dans les pages introductives de *Geni@I* nous apprend qu'il s'agit du matériel le plus complet actuellement pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère destiné à des adolescents. Il existe en fait trois niveaux : *Geni@I* A1, *Geni@I* A2, *Geni@I* B1. Le programme de 6P, qui nous concerne plus particulièrement, correspond aux six premiers chapitres de *Geni@I* A1.

Afin de préciser le cadre de notre recherche, penchons-nous à présent sur les principes généraux et conseils didactiques présentés dans le document d'introduction à *Geni@I* A1.

Dans les premières lignes figurent des éléments intéressants à propos de la motivation des élèves : « Un important élément de motivation dans le cours de langue, c'est d'offrir aux apprenants des contenus intéressants en civilisation et un éventail de situations qui leur permettent de se familiariser avec leur futur « pays d'accueil ». Nous essayons d'éveiller leur curiosité et de présenter des choses connues, familières, mais aussi d'autres moins connues » (Document d'introduction à *Geni@I* A1, p.5). Le moyen d'enseignement mise sur la connaissance du pays comme facteur de motivation, « tout en soutenant l'apprentissage » : « les apprenants se font une véritable image de cet autre pays, la comparant automatiquement avec leur propre vision et leurs expériences. Ils élargissent ainsi les connaissances qu'ils peuvent avoir de cette culture étrangère tout en se préparant à leur apprentissage de la langue » (Document d'introduction à *Geni@I* A1, p.5).

Les quatre compétences exercées dans chaque unité de *Geni@I* A1 sont les suivantes : écouter, lire, parler et écrire. Celles-ci mises à part, le travail des stratégies et des conseils d'apprentissage est très présent dans *Geni@I*. Ceux-ci sont en effet présents dans tous les chapitres du moyen d'enseignement. Deux principes de base régissent les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève :

- « - *principe 1 : enseignants et élèves réfléchissent à leur propre rôle dans l'enseignement*
- *principe 2 : permettre aux élèves de s'impliquer activement dans leur apprentissage de la langue.* » (Document d'introduction à *Geni@I* A1, p.7)

La progression grammaticale dans *Geni@I* a été établie sur quelques principes en lien avec les procédés naturels d'acquisition. Voici ces principes : « aller du plus simple au

plus compliqué ; passer du plus fréquent au plus rare ; recourir à des structures très utilisées avant d'aborder des structures rarement rencontrées ; partir de situations connues des élèves pour amener à des contenus plus abstraits ; répartir pragmatiquement les contenus grammaticaux ; orienter les processus d'apprentissage de la grammaire » (Document d'introduction à *Geni@I* A1, p.8).

En ce qui concerne la grammaire, ajoutons encore qu'elle est au service de la langue. « [...] seules des « données » langagières dont le contenu est jugé intéressant et motivant par les élèves doivent être utilisées comme base en vue de l'acquisition. Un travail grammatical sans contenus accrocheurs n'a « aucun sens » au vrai sens du terme » (Document d'introduction à *Geni@I* A1, p.9).

Finalement, l'apprentissage avec un ordinateur est également prévu pour tous les domaines d'apprentissage. Ce qui nous intéresse plus particulièrement pour la motivation est la création de projets d'échanges par E-mail. Le bilan des classes qui ont expérimenté cela est explicite : « les limites de la classe ont été franchies, des contacts directs ont été établis avec des jeunes parlant l'allemand et avec d'autres élèves. La communication n'a pas été simulée, mais bien réalisée concrètement, contribuant certainement à accroître la motivation des élèves et à stimuler leurs aptitudes productives au contact avec la langue étrangère » (Document d'introduction à *Geni@I* A1, p.12).

3.2.4 Représentations et apprentissage des langues

De nombreuses études que nous avons lues relèvent l'influence importante des représentations dans l'apprentissage des langues étrangères. Qu'entendons-nous par représentation ou représentation sociale? C'est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, cité par Castellotti et Moore, 2002, p.8). Autrement dit, ce sont, dans notre cas, les images que construisent les apprenants sur la langue allemande, sur le pays ainsi que sur la culture. Mais ce sont aussi les images véhiculées par la société dans laquelle vit l'apprenant.

Le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues est essentiel. « En effet, les langues sont « affectives » car liées aux fondements de l'identité. Leur apprentissage s'inscrit dans un faisceau complexe de représentations, d'expériences et aussi de considérations pratiques et économiques » (Elmiger&Forster, 2005, p.4).

Castellotti et Moore (2002) vont dans le même sens : « Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. [...] Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand, conception parfois relayée par les enseignants eux-mêmes » (p.11). Les représentations forment un réseau et s'influencent les unes les autres : image de l'Allemagne, de la Suisse allemande et de ses habitants, ainsi qu'image de la langue allemande – considérée « comme une langue ardue et sans charme » (Elmiger&Forster, 2005, p.4) – ou encore du dialecte.

Delay (2007) relève également « l'aversion avouée pour cette langue » qu'ont de nombreux jeunes. « Relativement rares sont ceux qui ont trouvé du plaisir à l'apprentissage de l'allemand à l'école. » Cherchant une explication à ce phénomène, elle écrit que « ce n'est pas la langue allemande, qui est enseignée pendant la scolarité obligatoire, ce sont essentiellement les difficultés de la langue allemande » (p.4). Son explication est en lien avec les représentations également, puisque c'est la difficulté de l'apprentissage qui est en jeu. Il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre les élèves se plaindre de la difficulté de l'allemand, ce qui les décourage dans leur apprentissage. Pour finir,

citons encore cette anecdote rapportée par Denise Delay (2007) qui montre la « peur de faire faux » des élèves romands : « Un linguiste allemand ayant eu l'occasion d'assister à des cours d'allemand dans le canton [de Vaud], comparait le comportement oral de beaucoup d'élèves à celui des suspects qui, une fois arrêtés, apprennent que, conformément à la loi, toute parole exprimée est susceptible d'être retenue contre eux. » (p.3). Qu'en est-il dans nos classes valaisannes ? C'est ce que nous allons apprendre dans la suite de ce travail, au travers de la phase d'expérimentation de notre recherche.

4. Questions de recherche et hypothèses

Après avoir défini la problématique et le cadre conceptuel de notre recherche, nous pouvons à présent formuler nos questions de recherche.

4.1 Questions de recherche

Voici les deux questions de recherche que nous avons formulées :

1. Dans quelle mesure le moyen d'enseignement utilisé (en classe de 5P et 6P) est-il un facteur de motivation pour l'apprentissage de l'allemand ?
2. Dans quelle mesure *Geni@I*, le nouveau moyen d'enseignement utilisé en 6P, est-il un facteur de motivation pour les élèves (en comparaison avec le moyen *Tamburin* utilisé en 5P) ?

4.2 Hypothèses

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons élaboré des hypothèses sur la base des lectures effectuées. Voici nos quatre hypothèses :

1. Les élèves qui n'utilisent pas le même moyen d'enseignement n'auront pas la même motivation pour l'apprentissage de l'allemand.
2. Les élèves qui utilisent le moyen d'enseignement *Geni@I* seront plus motivés à apprendre l'allemand que ceux qui utilisent *Tamburin*.
3. Les représentations des élèves qui utilisent *Geni@I* sont plus positives que celles des élèves qui utilisent *Tamburin*.
4. Les élèves qui utilisent *Geni@I* possèdent plus de stratégies d'apprentissage que ceux qui utilisent *Tamburin*.

5. Dispositif méthodologique

5.1 Echantillon

Pour notre recherche, nous avons choisi d'interroger des élèves de 5P et de 6P, afin de « tester » leur motivation à apprendre l'allemand. Nous avons effectué ce choix, car ces élèves n'utilisent pas le même moyen d'enseignement ; alors que les premiers travaillent avec *Tamburin*, les seconds ont découvert *Geni@l* cette année. Cela devrait donc nous permettre de mesurer l'influence du moyen d'enseignement sur la motivation des élèves.

Cependant, nous nous sommes rendu compte que le facteur enseignant – en lien avec la personnalité de celui-ci, son style d'enseignement ainsi que ses propres représentations de l'allemand – était très fort. Afin de limiter l'impact de celui-ci, nous avons opté pour des classes de 5-6P (à deux degrés).

Pour la prise de contact avec les enseignants, nous nous sommes adressée à M. Pascal Mabillard, collaborateur scientifique au DECS. Celui-ci nous a fourni une liste des titulaires de classe de 5-6P, sur laquelle figurent 46 enseignants. Parmi ceux-ci, nous avons écarté plusieurs classes, à savoir les classes des instituts (Notre Dame de Lourdes et St-Agnès), la classe de Charrat (parce que nous savons que l'enseignant ne donne l'allemand qu'aux élèves de 6P), ainsi que les classes dont l'effectif est inférieur à 5 pour l'un des deux degrés ou pour les deux (les Agettes, Bourg-St-Pierre, Trient, Finhaut, Nax/Mase/Vernamiège, St-Gingolph, Vérossaz et Bovernier).

Il nous est donc resté 34 enseignants que nous avons contactés par mail. Après avoir brièvement exposé le sujet de notre recherche, nous leur avons posé les deux questions suivantes :

- 1) *Selon les données statistiques que j'ai obtenues auprès du DECS, vous enseignez en 5-6P. Est-ce vous qui donnez l'allemand aux deux degrés?*
- 2) *Seriez-vous prêts à participer à une enquête (questionnaire que je ferais passer à vos élèves ; durée : env. 30 min) sur la motivation et les moyens d'enseignement de l'allemand en 5-6P?*

Parmi les 34 enseignants contactés, nous avons reçu 17 réponses dans les délais : 6 enseignants étaient prêts à nous recevoir dans leur classe, alors qu'une seule personne a refusé. Les autres nous ont affirmé n'enseigner l'allemand qu'à l'un des degrés. Nous nous sommes donc rendue dans 6 classes du Valais romand, dont l'une nous a servi pour le prétest. Cela représente au total 88 élèves qui ont rempli notre questionnaire.

5.2 Méthode de recueil des données

La méthode pour laquelle nous avons opté est le questionnaire. Nous avons procédé par administration directe. Afin de garantir leur anonymat, les élèves n'ont pas écrit leur prénom sur le questionnaire et nous avons évité d'observer ce qu'ils écrivaient.

Nous avons également demandé aux enseignants de répondre par écrit à quelques questions, afin de pouvoir nuancer certaines réponses d'élèves, mais aussi afin d'obtenir quelques informations sur leur style d'enseignement et leurs habitudes dans l'enseignement de l'allemand.

Nous avons très bien été accueillie par les enseignants et nos interventions se sont déroulées sans aucun problème. Dans toutes les classes, nous nous sommes présentée brièvement (prénom, nom, lieu) et avons présenté le contexte de notre venue, à savoir notre formation à la HEP et le travail de recherche que nous devons mener. Nous avons toutefois veillé à ne pas trop dévoiler le sujet de notre recherche, afin de ne pas influencer

les élèves dans leurs réponses. Nous avons ensuite distribué une copie à chaque élève et nous sommes restée à disposition, si d'éventuelles questions survenaient. Le temps passé en classe était d'environ 30 minutes à chaque fois et nous n'avons jamais dû demander aux élèves de se dépêcher.

Si notre choix de méthode s'est porté sur le questionnaire, appelé aussi enquête, c'est parce que celui-ci est généralement utilisé pour étudier des objets de recherche difficilement observables (la motivation, une attitude, etc.), pour étudier les conceptions ou avis des acteurs sur divers sujets, pour faire des comparaisons à vaste échelle (PISA), pour diagnostiquer certaines aptitudes ou encore pour faire une « étude de cas ». La motivation étant difficilement observable, ce choix nous a paru le plus approprié.

Cette méthode consiste à « poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.171). L'enquête par questionnaire « vise la vérification d'hypothèses théoriques et l'examen de corrélations que ces hypothèses suggèrent » (Quivy & Van Campenhoudt, p.171).

Les problèmes ou risques de cette méthode sont les suivants : les biais introduits dans la conception d'un questionnaire, les erreurs dans l'utilisation de l'outil statistique, les biais introduits dans la conduite d'un entretien, le manque de rigueur et d'honnêteté scientifique dans l'analyse qualitative, et finalement, les moyens importants en temps et en argent que demande une enquête sur un grand échantillon, et les compétences spécifiques que nécessitent les enquêtes qualitatives comme quantitatives. Quant aux avantages, ce sont principalement le nombre de réponses (88 élèves) et le court laps de temps nécessaire pour les recueillir.

5.3 Elaboration de l'instrument d'enquête

Le but de notre questionnaire est de tester la motivation des élèves. Nous avons créé les questions à partir des composantes de la motivation que nous avons tirées non seulement de l'approche sociocognitive, mais aussi des approches behavioriste, cognitive et humaniste, afin d'appréhender plusieurs aspects de ce phénomène complexe. Nous nous sommes inspirée des deux questionnaires réalisés par Olivia Muller (2008) dans son travail de mémoire, afin de pouvoir comparer nos résultats aux siens.

Nous avons élaboré notre questionnaire en trois parties. La première, intitulée « Je me présente », comprend des informations générales, telles que le degré, le sexe et la langue maternelle. Puis, nous avons demandé aux élèves d'effectuer un classement des branches scolaires dans l'ordre de préférence d'une part, et dans l'ordre d'importance d'autre part. Ces questions nous permettent de voir où les élèves situent l'allemand et s'il y a une différence entre les deux tableaux.

La deuxième partie du questionnaire a pour titre « L'allemand et moi ». Nous visons là à comprendre les représentations qu'ont les élèves de l'Allemagne, de la langue allemande, de l'utilité de l'allemand et de l'importance des langues étrangères. Ces questions sont en lien avec la composante de perception de la valeur de la tâche. La dernière question de cette section interroge les élèves sur leur(s) raison(s) d'apprendre l'allemand. Les réponses nous permettent de classer les raisons dans les facteurs internes ou externes de la motivation et de mesurer approximativement la motivation. Nous avons jugé nécessaire de questionner les représentations des élèves, étant donné l'influence de ce facteur sur la motivation. Nous pourrions ainsi nuancer les résultats et mettre en relation les réponses concernant les représentations avec le degré de motivation.

La troisième et dernière partie est intitulée « Ma motivation pour l'allemand ». Nous demandons tout d'abord aux élèves de situer leur motivation pour la branche « allemand » à l'école sur une échelle de 1 à 10. Nous nous intéressons ensuite aux activités présentes dans les moyens d'enseignement en vigueur et qu'ils font avec le plus de plaisir. Le troisième item pose clairement la question au centre de notre recherche, à savoir si les élèves ont plus de plaisir avec *Geni@I* ou non. Le « pourquoi ? » nous permet de mieux comprendre les réponses des élèves. Nous avons ensuite une question concernant le climat de classe, composante humaniste, et une question à propos des encouragements, félicitations et autres commentaires, qui est une composante behavioriste. Au sommet de la dernière page, « l'envie » est une autre manière de mesurer la motivation. L'item 7 sur les stratégies permet de comparer celles-ci dans les deux moyens d'enseignement et surtout, leur mise en application et ce que les élèves en retiennent. Ces derniers sont censés connaître plus de stratégies s'ils travaillent avec *Geni@I*. Rappelons que les stratégies d'apprentissage sont une composante de la motivation dans le modèle Viau. La question 8 est en lien avec les résultats ou les notes, composante behavioriste, et, tout comme la question suivante, en lien avec la perception de la compétence, composante cognitive. Quant aux 3 derniers énoncés, ils touchent aux conséquences de la motivation, à savoir à l'engagement et la persévérance, facteurs du modèle sociocognitif.

Nous n'avons pas mis en avant qu'une seule approche, mais nous nous sommes appuyée sur toutes, afin de mesurer au mieux la réalité complexe qu'est la motivation. En ce qui concerne la forme des questions, nous avons mêlé questions fermées et questions ouvertes, bien que privilégiant les premières pour des raisons pratiques en lien avec le dépouillement et l'exploitation des données. Singly (1992) nous rappelle la différence entre les deux catégories : « Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent » (p.66).

5.4 Analyse et exploitation des données

Après avoir récolté les données, nous avons dépouillé les questionnaires et avons inséré les réponses par question dans un tableau Excel. Nous avons codé les valeurs des variables de la manière suivante : 3=beaucoup ; 2=un peu ; 1=pas du tout, de manière à pouvoir les additionner si nécessaire. Une fois les données entrées dans le tableau Excel, nous les avons copiées dans le logiciel de statistique SPSS, avant d'envoyer les différents documents à M. Ruppen, responsable statistique au sein de la HEP-VS. Celui-ci nous a envoyé en retour les résultats des analyses univariée et bivariée effectuées, afin de tester nos hypothèses.

Nous allons donc, dans le chapitre suivant, présenter ces résultats avec schémas à l'appui. Puis, nous pourrons les interpréter, relier les éléments entre eux ainsi qu'avec la théorie et tirer des conclusions de notre recherche.

6. Analyse et interprétation des résultats

La présentation des résultats s'articulera comme suit :

Nous allons, dans un premier temps, exposer les réponses des élèves et les analyser brièvement, puis, dans un second temps, nous les interpréterons et les relierons à la théorie.

6.1 Présentation des résultats

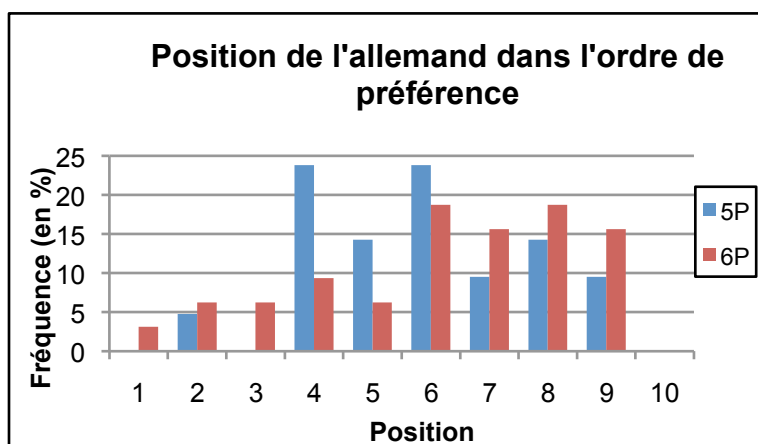
Notre présentation des résultats respectera la construction du questionnaire, à savoir son organisation en trois parties.

Première partie : « je me présente »

Concernant les informations générales, 88 élèves au total ont répondu au questionnaire, dont 37 élèves de 5P et 51 élèves de 6P. Nous n'avons cependant conservé que trois des cinq classes dans lesquelles nous nous sommes rendue, parce que, dans les deux autres, les élèves utilisaient tous (5P et 6P) les deux moyens d'enseignement, *Geni@l* et *Tamburin*, ce qui aurait faussé nos résultats.

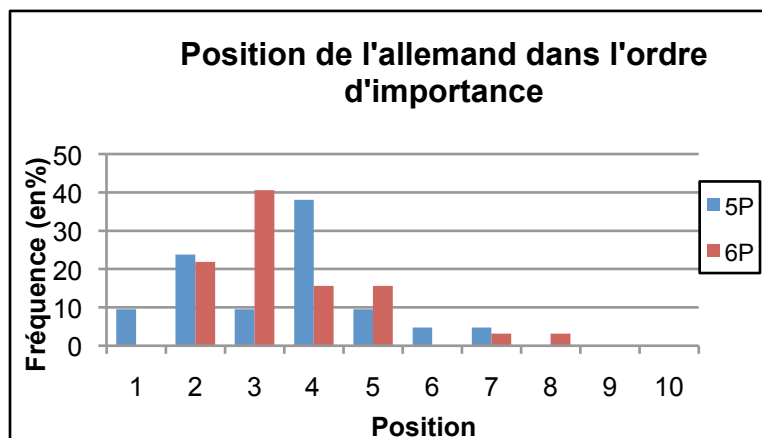
Nous allons donc analyser les réponses de 53 élèves, dont 21 élèves de 5P et 32 élèves de 6P. Parmi ceux-ci, nous comptons 30 filles et 23 garçons. Quant à la langue maternelle, 17 d'entre eux ont mentionné parler une autre langue que le français à la maison (portugais, espagnol, italien, albanais, serbe, népalais, suédois, anglais, suisse allemand, ou encore allemand), alors que 36 ont affirmé ne pas parler d'autre langue.

Penchons-nous, à présent, sur l'ordre de préférence des branches scolaires établi par les élèves, afin de découvrir la position de l'allemand.



Graphique 1 : Position de l'allemand dans l'ordre de préférence

Nous constatons que les élèves n'ont mis que rarement l'allemand en première position. Les positions les plus fréquentes sont les 4 et 6^{ème} rangs chez les 5P (24% des élèves) et les 6 et 8^{ème} rangs chez les 6P (19% des élèves). Alors que de nombreux élèves de 5P situent l'allemand dans les positions 4, 5 et 6, les élèves de 6P placent plutôt l'allemand entre les rangs 6 à 9. Le rang moyen est de 5.86 pour les 5P et de 6.16 pour les 6P. Cela nous permet de dire qu'en moyenne, les élèves de 5P ont placé l'allemand en meilleure position que leurs camarades de 6P. La différence n'est cependant pas très grande (0.3 sur la moyenne).



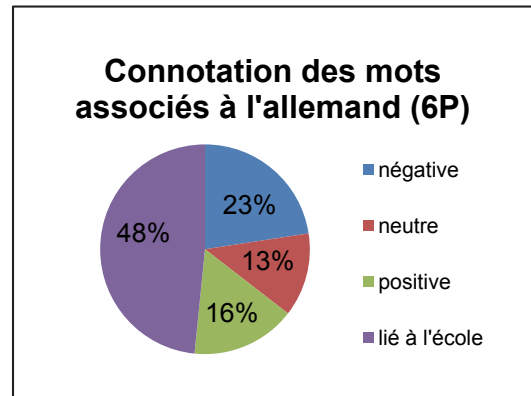
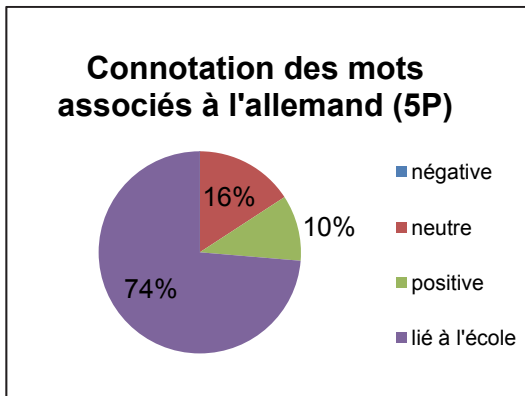
Graphique 2 : Position de l'allemand dans l'ordre d'importance

En ce qui concerne l'ordre d'importance, il est intéressant de voir que l'allemand se trouve plus proche de la 1^{ère} position que dans l'ordre de préférence. En effet, la position moyenne est de 3.48 chez les 5P et de 3.53 chez les 6P (contre 5.86 et 6.16 pour l'ordre de préférence). Les élèves ne comptent peut-être pas l'allemand parmi leurs branches préférées, mais ils en reconnaissent tout de même l'importance.

Chez les 5P, la position la plus fréquente à laquelle nous retrouvons l'allemand est la 4^{ème} position (38% des élèves), alors que chez les 6P, l'allemand est le plus souvent placé en 3^{ème} position (41% des élèves). Il est très rare de trouver l'allemand plus loin que la 6^{ème} position, alors que les rangs 1 et 2 sont donnés par de nombreux élèves (rang 2 : 24% des 5P et 22% des 6P).

2^{ème} partie : « L'allemand et moi »

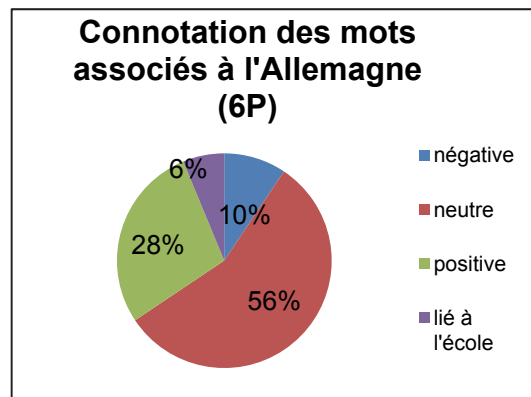
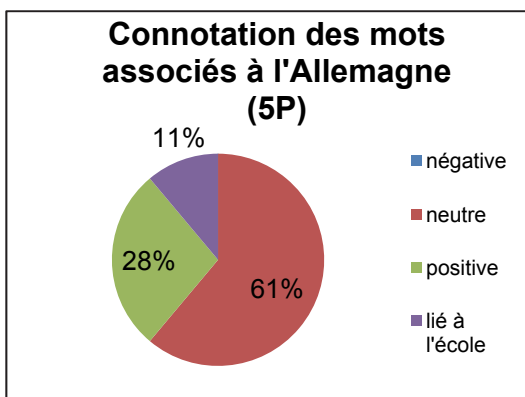
Cette partie avait pour but de questionner les élèves quant à leurs représentations de l'allemand. Dans la première question, les élèves devaient écrire les trois premiers mots qui leur venaient à l'esprit quand ils pensent à l'allemand. Précisons cependant que tous n'ont pas mentionné trois éléments : 71% des 5P et 78% des 6P l'ont fait. Nous avons ensuite classé les mots en trois catégories selon leur connotation : positive, neutre, négative. Nous avons ajouté la catégorie « lié à l'école » pour les mots en lien avec l'enseignement de la langue à l'école, tels que Deutsch, examen, vocabulaire, der/die/das, Arbeitsbuch, *Geni@//Tamburin*, etc.



Graphiques 3 et 4 : Connotation des mots associés à l'allemand (5P et 6P)

Dans les deux groupes – 5P et 6P – représentés ici sur deux schémas différents, nous constatons que la catégorie « lié à l'école » se retrouve en première position (avec 74% chez les 5P et 48% chez les 6P). Alors qu'aucun élève de 5P n'a écrit de mots à connotation négative, ils sont 7 en 6P à l'avoir fait, ce qui représente 23% des élèves de 6P. La part des mots neutres est quasiment équivalente dans les deux groupes. Quant aux mots à connotation positive, ils sont un peu plus nombreux chez les 6P (16% contre 10% de 5P).

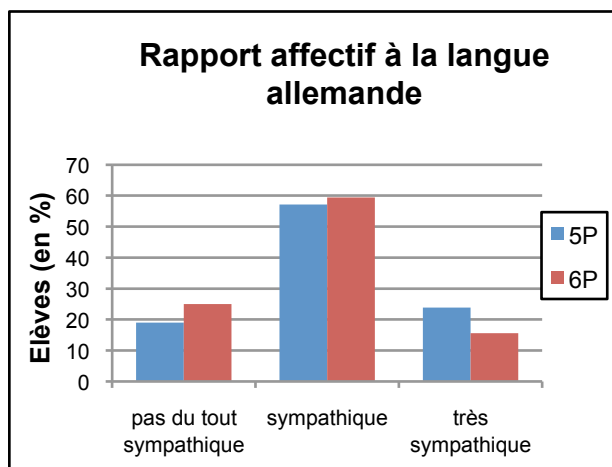
Nous avons demandé aux élèves, dans la question suivante, de faire le même exercice à propos de l'Allemagne. A nouveau, tous n'ont pas rempli les trois lignes à disposition : seuls 48% des 5P ont écrit trois mots, alors qu'ils étaient quand même 69% chez les 6P. Quant à la connotation des mots écrits, nous avons classé ceux-ci dans les quatre mêmes catégories que pour les mots associés à l'allemand.



Graphiques 5 et 6 : Connotation des mots associés à l'Allemagne (5P et 6P)

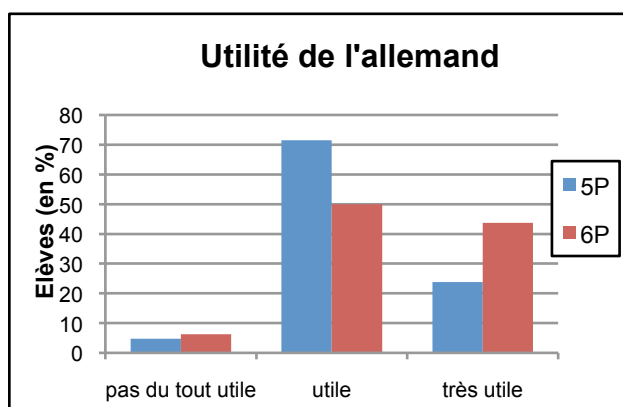
Nous remarquons sur ces deux schémas que la part la plus importante est celle des mots à connotation neutre (61% chez les 5P et 56% chez les 6P). Par rapport à la question précédente, les élèves sont beaucoup moins nombreux à penser à l'école lorsqu'ils entendent « Allemagne » que lorsqu'ils entendent « allemand » (11% des 5P et 6% des 6P ont écrit des mots en lien avec l'école). Quelques élèves de 6P ont des représentations négatives de l'Allemagne (10%), alors que ce n'est le cas d'aucun élève de 5P. Finalement, ils sont 28% en 5P et en 6P à avoir des représentations positives de l'Allemagne.

Les graphiques suivants sont également en lien avec les représentations des élèves, puisqu'ils concernent le rapport affectif à la langue allemande, l'utilité de l'allemand ainsi que l'importance des langues étrangères de manière générale.



Graphique 7 : Rapport affectif à la langue allemande

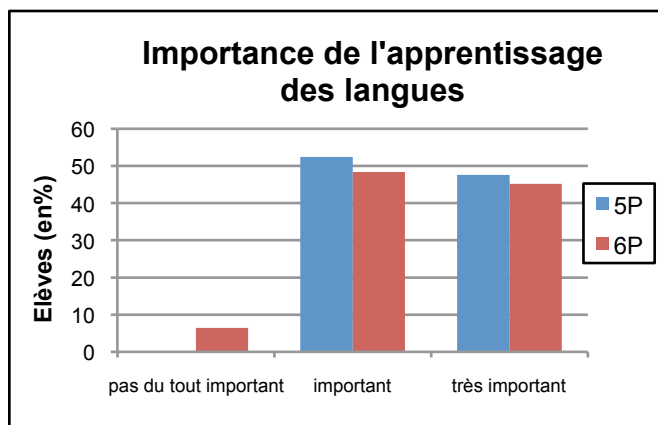
Nous constatons que la majorité des élèves (57% en 5P et 59% en 6P) ont un rapport moyen à la langue allemande, puisqu'ils la trouvent ni « très sympathique » ni « pas du tout sympathique ». Les élèves qui n'aiment pas la langue allemande sont plus nombreux en 6P (25% contre 19%), alors que ceux qui la trouvent très sympathique sont plus nombreux en 5P (24% contre 16%). Nous pouvons donc affirmer, à partir de ces chiffres, que les élèves de 5P que nous avons interrogés ont un meilleur rapport affectif à la langue allemande que leurs camarades de 6P (avec une moyenne de 2.05 (sur 3) contre 1.91 pour les 6P).



Graphique 8 : Utilité de l'allemand

Le graphique ci-dessus nous apprend que tous les élèves – à l'exception de quelques-uns (1 élève de 5P et 2 de 6P) considèrent que, dans leur vie, l'allemand peut leur être « utile » voire « très utile ». Ce résultat va dans le même sens que la question sur l'ordre d'importance, dans laquelle les élèves avaient placé l'allemand parmi les branches les plus importantes pour leur avenir.⁵ Ici, nous constatons que la majorité des élèves de 5P (71%) considère l'allemand comme « utile », alors que leurs camarades de 6P sont partagés entre les catégories « utile » (50% d'entre eux) et « très utile » (44%). Il est intéressant de relever que les 6P sont bien plus nombreux que les 5P à considérer l'allemand comme très utile (44% contre 24%).

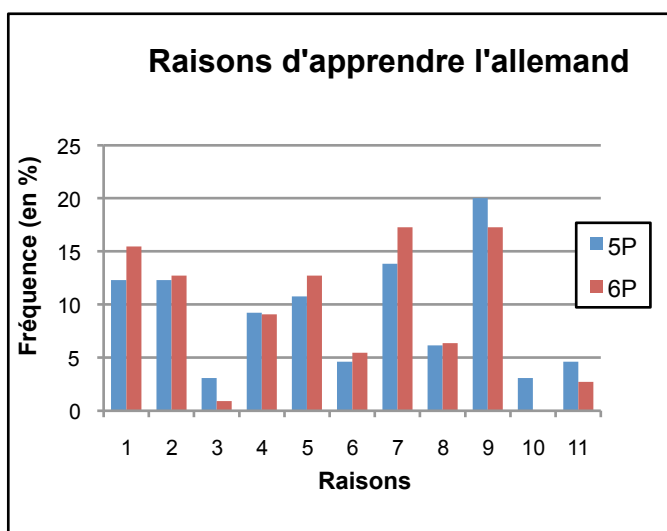
⁵ Voir graphique 2



Graphique 9 : Importance de l'apprentissage des langues

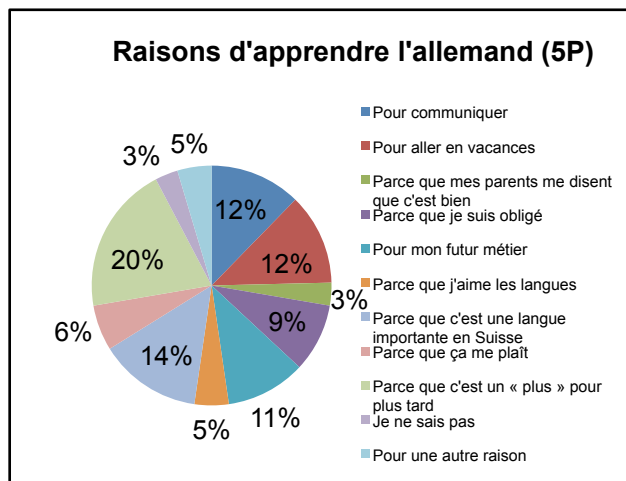
En ce qui concerne l'importance des langues étrangères, les élèves sont unanimes, puisque seuls 2 enfants de 6P ont coché la case « pas du tout important ». Pour le reste, ils sont partagés entre « important » (52% des 5P et 48% des 6P) et « très important » (48% des 5P et 45% des 6P). Notons encore que la catégorie « très important » rencontre ici plus de succès que pour l'utilité de l'allemand. Cela nous permet d'avancer que les élèves reconnaissent plus volontiers l'importance des langues de manière générale que celle de l'allemand.

La question suivante amenait les élèves à choisir, parmi 10 raisons d'apprendre l'allemand, celles qui étaient vraies pour eux.

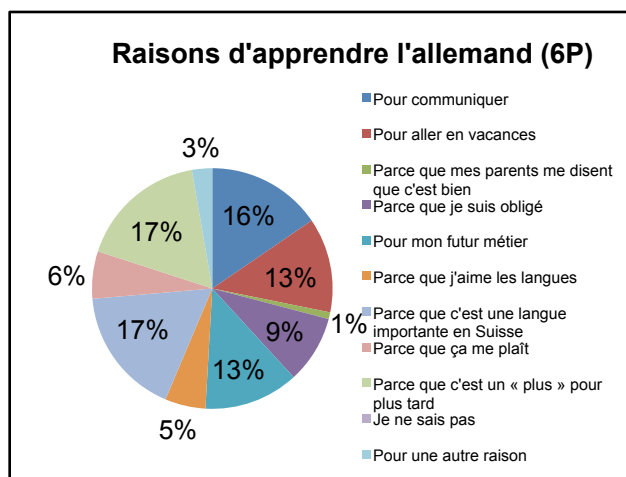


1	Pour communiquer
2	Pour aller en vacances
3	Parce que mes parents me disent que c'est bien
4	Parce que je suis obligé
5	Pour mon futur métier
6	Parce que j'aime les langues
7	Parce que c'est une langue importante en Suisse
8	Parce que ça me plaît
9	Parce que c'est un « plus » pour plus tard
10	Je ne sais pas
11	Pour une autre raison

Graphique 10 : Raisons d'apprendre l'allemand (5P et 6P)



Graphique 11 : Raisons d'apprendre l'allemand (5P)



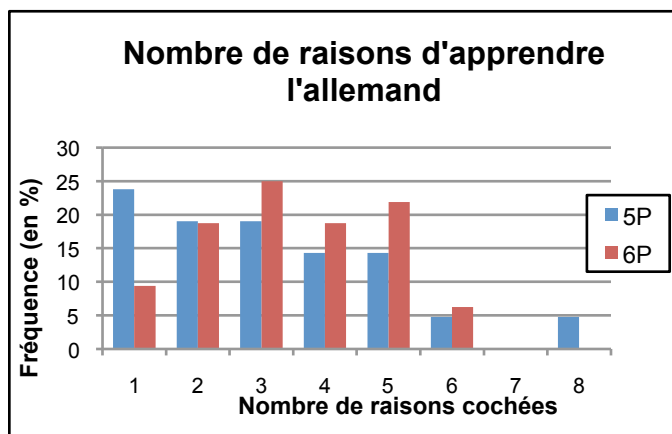
Graphique 12 : Raisons d'apprendre l'allemand (6P)

La raison qui arrive en tête chez les 5P est la raison 9 : « Parce que c'est un « plus » pour plus tard » (20% des élèves). En deuxième position, nous trouvons « Parce que c'est une langue importante en Suisse » (14%) et en troisième position, à égalité, les raisons 1 et 2, à savoir « Pour communiquer » et « Pour aller en vacances » (12%).

Chez les 6P, il n'y a pas beaucoup de différences, comme nous pouvons le voir sur le graphique 12. Ce sont en effet les deux mêmes raisons (« Parce que c'est un « plus » pour plus tard » et « Parce que c'est une langue importante en Suisse ») qui sont les plus citées par les élèves (17%). En troisième position, nous retrouvons la raison « Pour communiquer » (15%).

Quant aux raisons les moins cochées, ce sont : « Parce que mes parents me disent que c'est bien » (cochée 2 fois chez les 5P et une fois chez les 6P) et « Je ne sais pas » (cochée 2 fois chez les 5P et aucune fois chez les 6P).

Afin d'approfondir la comparaison entre les deux degrés, nous avons également compté le nombre de raisons cochées en totalité par les élèves. De cette manière, nous pouvons vérifier s'il y a une différence ou non.

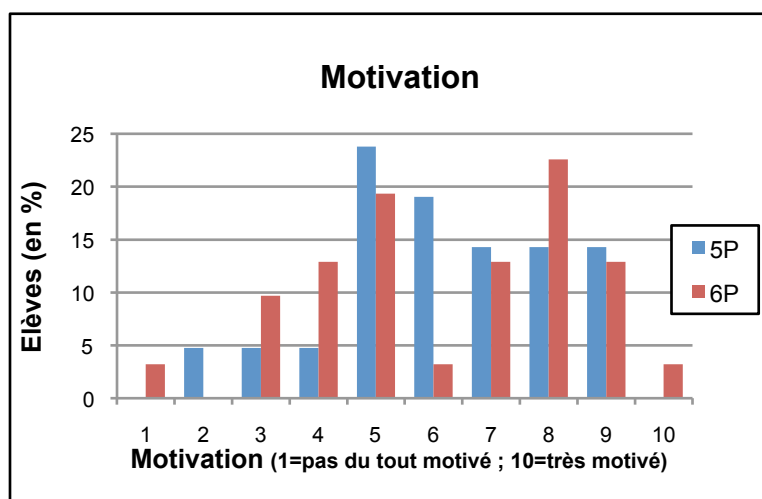


Graphique 13 : Nombre de raisons d'apprendre l'allemand

Nous constatons qu'il existe bel et bien une différence selon le degré. Les élèves de 6P ont été plus nombreux à cocher 3, 4, 5 ou 6 raisons. Les 5P, quant à eux, ont été plus nombreux à cocher une ou 2 raisons. Seul un élève de 5P fait exception avec 8 raisons cochées.

3^{ème} partie : « ma motivation pour l'allemand »

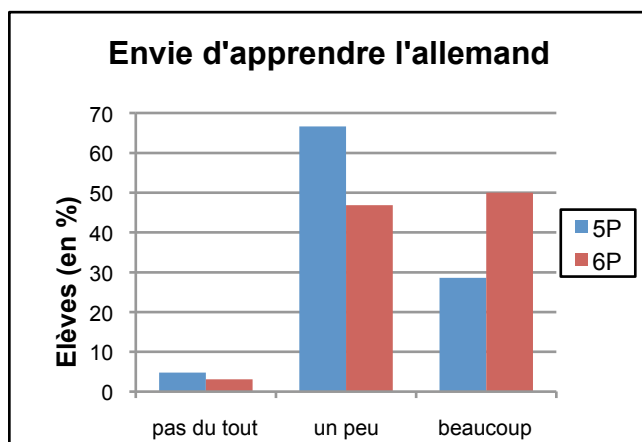
Le graphique numéro 14 représente une autoévaluation par les élèves de leur motivation sur une échelle de 1 : « pas du tout motivé » à 10 : « très motivé ». La moyenne est de 6.19 chez les 5P et de 6.14 chez les 6P, ce qui laisse à supposer une motivation semblable. Nous pouvons toutefois constater des différences entre les deux degrés, à l'aide du graphique ci-dessous.



Graphique 14 : Motivation pour la branche « allemand » à l'école

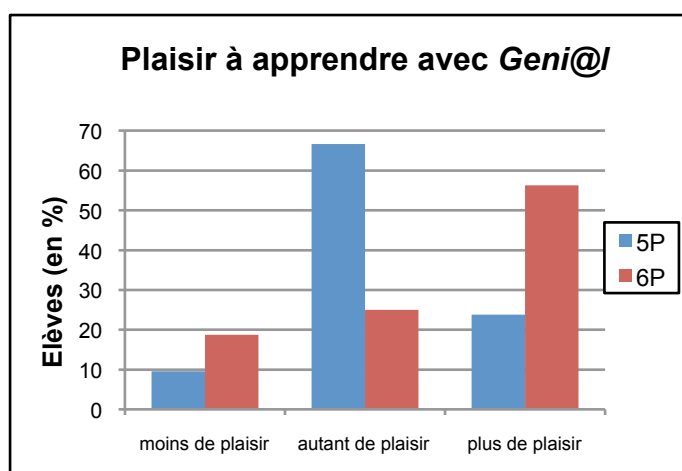
Le degré de motivation le plus fréquent chez les 5P est le « 5 » (24%), alors que chez les 6P, c'est le « 8 » (23%). D'autre part, il y a plus d'élèves dont la motivation est de 3 ou 4 en 6P, et plus d'élèves dont la motivation est de 6, 7 ou 9 en 5P, bien que les écarts ne soient pas importants.

Afin de compléter ces informations, nous avons demandé aux enfants de qualifier leur « envie d'apprendre l'allemand » avec les mots « beaucoup », « un peu » et « pas du tout ».



Graphique 15 : Envie d'apprendre l'allemand

Le graphique 15 nous montre que la majorité des élèves de 5P ont répondu par « un peu » (67%). Leurs camarades de 6P, cependant, ont été plus nombreux à cocher « beaucoup » (50%). Seuls deux élèves (un dans chaque degré) prétendent ne pas avoir envie du tout d'apprendre l'allemand.



Graphique 16 : Plaisir à apprendre avec Geni@I

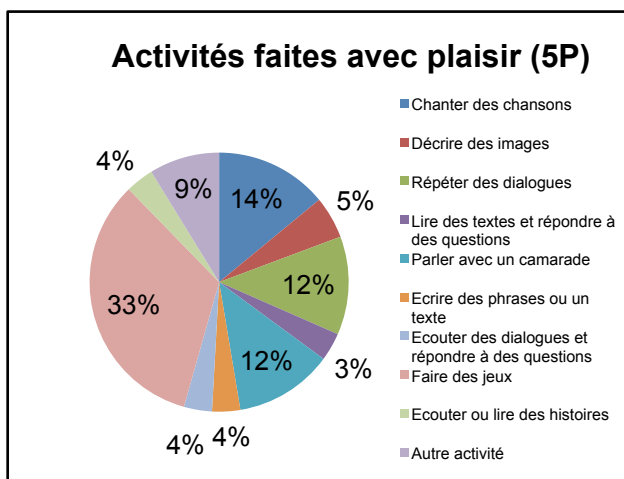
Le graphique 16 regroupe deux questions différentes selon le degré : les élèves de 5P devaient dire s'ils pensaient qu'ils auraient plus/autant/moins de plaisir à apprendre l'allemand l'année suivante avec *Geni@I*; les élèves de 6P devaient dire s'ils avaient plus/autant/moins de plaisir à apprendre l'allemand par rapport à l'année précédente (avec *Tamburin*). Cette question est au centre de notre recherche.

Distinguons les deux degrés dans notre analyse.

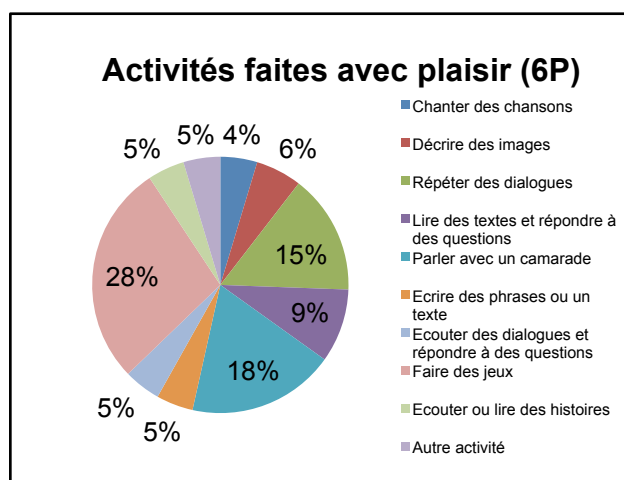
En 5P, une grande majorité des enfants pensent qu'ils auront autant de plaisir avec *Geni@I*. Autrement dit, ce nouveau moyen d'enseignement ne va pas changer leur plaisir (ou leur manque de plaisir) à apprendre l'allemand. Pour 9% d'entre eux, ils auront moins de plaisir, alors que 24% pensent qu'ils en auront plus. Notons encore que l'avis de ces enfants ne se fonde pas sur leur propre expérience du moyen *Geni@I*, mais sur celle de leurs camarades de 6P ou sur ce qu'ils en ont entendu.

En 6P, plus de la moitié (56%) affirme avoir plus de plaisir avec *Geni@l*. 25% disent avoir autant de plaisir, alors que 19% ont coché « moins de plaisir ».

La question suivante amenait les élèves à choisir, parmi 9 activités, les trois qu'ils font avec le plus de plaisir. Dans le cas où plus de trois cases étaient cochées, nous avons choisi les activités de manière aléatoire (1^{er} cas : nous avons pris les 3 premières activités de la liste ; 2^{ème} cas : nous avons pris les 3 suivantes ; etc.)



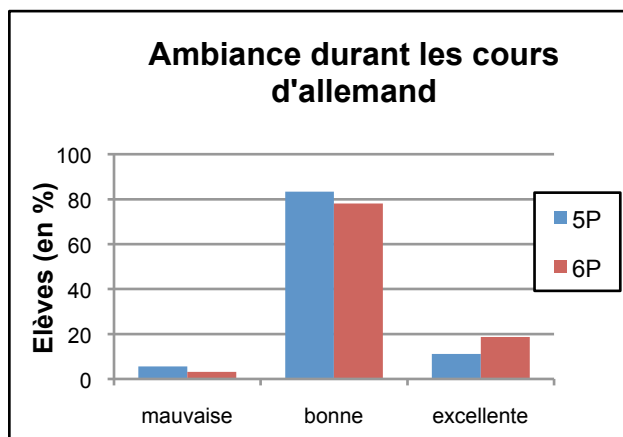
Graphique 17 : Activités faites avec plaisir (5P)



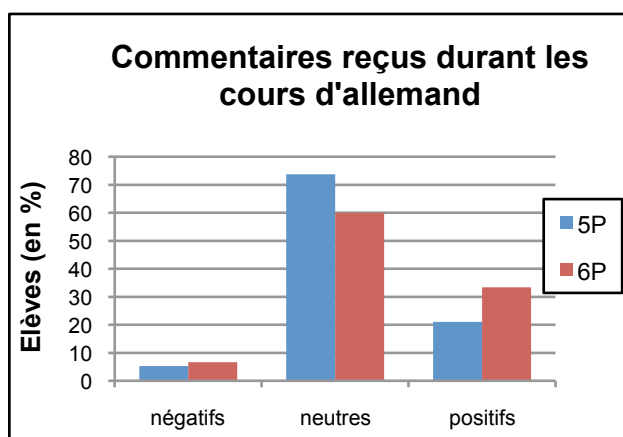
Graphique 18 : Activités faites avec plaisir (6P)

Dans les deux graphiques, nous constatons que l'activité la plus cochée est « faire des jeux » (33% chez les 5P et 28% chez les 6P). Le deuxième rang revient à « chanter des chansons » pour les 5P et « parler avec un camarade » pour les 6P. En troisième position ex æquo, nous avons « répéter des dialogues » et « parler avec un camarade » en 5P, alors qu'en 6P nous avons « répéter des dialogues ». Quant aux activités les moins appréciées, ce sont « lire des textes et répondre à des questions », « écrire des phrases ou un texte », « écouter des dialogues » et « écouter ou lire des histoires ». Notons encore la différence entre les deux degrés pour l'activité « chanter des chansons » (14% en 5P et 4% en 6P).

Les graphiques suivants illustrent des indicateurs de la motivation. Nous ne questionnons plus directement les élèves sur leur motivation à apprendre l'allemand ou leur plaisir à réaliser telle ou telle activité, mais nous les interrogeons à propos de facteurs influençant leur motivation. Parmi ceux-ci, les deux premiers sont le climat de classe (ou ambiance durant les cours d'allemand) et les commentaires que reçoit l'élève en cours d'allemand (félicitations, encouragements, reproches ou commentaires dévalorisants).



Graphique 19 : Ambiance durant les cours d'allemand



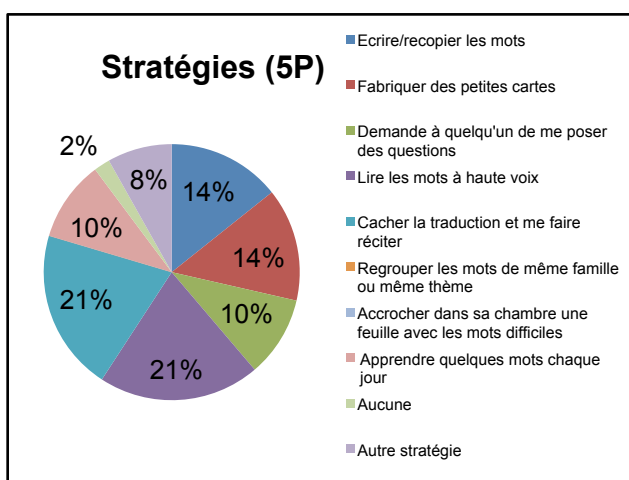
Graphique 20 : Commentaires reçus durant les cours d'allemand

Les graphiques 19 et 20 illustrent des résultats plutôt modérés. La grande majorité des élèves a en effet coché « bonne » pour l'ambiance (83% de 5P et 78% de 6P). Ceux qui trouvent l'ambiance excellente sont, quant à eux, plus nombreux en 6P (19%) qu'en 5P (11%).

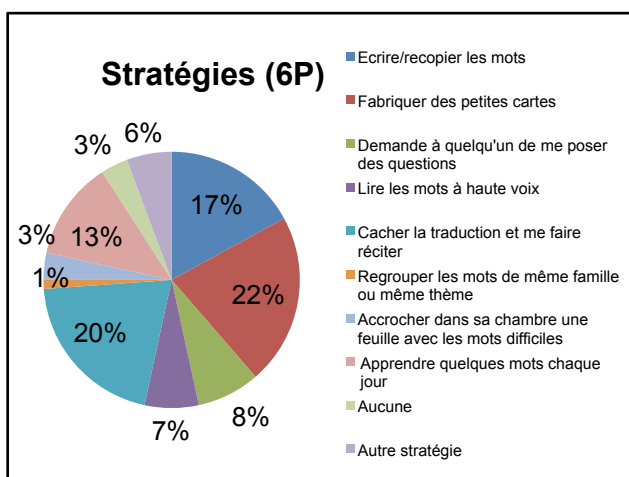
Concernant les commentaires, nous retrouvons la catégorie moyenne en tête, à savoir les remarques « neutres » (74% en 5P et 60% en 6P). Les commentaires positifs sont plus nombreux en 6P (33%) qu'en 5P (21%). Quant aux remarques négatives, elles n'apparaissent que peu de fois (une fois en 5P et deux fois en 6P).

Notons encore que des élèves ont coché plusieurs réponses, ce que nous n'avons pas pu faire figurer dans les graphiques ci-dessus : un élève de 5P a coché « mauvaise » et « bonne » pour l'ambiance et deux élèves de 5P ont coché « bonne » et « excellente » ; deux élèves de 5P et deux élèves de 6P ont coché à la fois « neutres » et « positifs » pour les commentaires.

Les stratégies font également parties des facteurs de la motivation. Celles-ci sont particulièrement développées dans le moyen d'enseignement *Geni@I*, c'est pourquoi les résultats ci-dessous nous intéressent, et principalement la comparaison 5P-6P.



Graphique 21 : Stratégies utilisées par les élèves (5P)

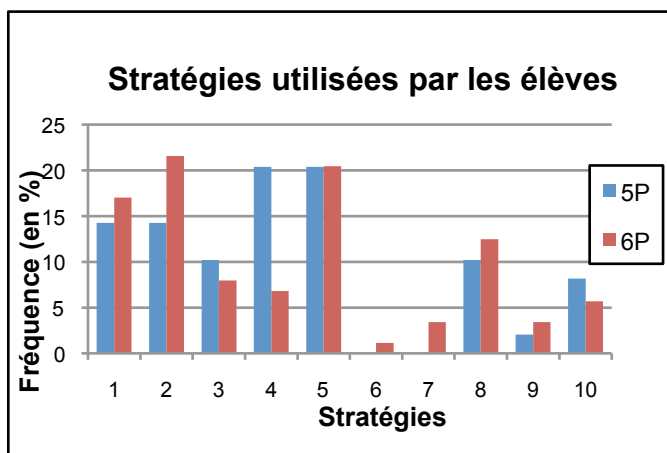


Graphique 22 : Stratégies utilisées par les élèves (6P)

Chez les 5P, les deux stratégies les plus mentionnées par les élèves sont : « lire les mots à haute voix » et « cacher la traduction et me faire réciter » (21%). Ensuite viennent les stratégies 1 et 2, à savoir « écrire/recopier les mots » et « fabriquer des petites cartes » (14%). Puis, avec 10%, nous trouvons les stratégies « demander à quelqu'un de me poser des questions » et « apprendre quelques mots chaque jour ». Deux stratégies n'apparaissent chez aucun élève : ce sont « regrouper les mots de même famille ou même thème » et « accrocher dans sa chambre une feuille avec les mots difficiles ».

Chez les 6P, la stratégie la plus cochée n'est pas la même, puisqu'il s'agit de « fabriquer des petites cartes ». Cela est intéressant, car les cartes de vocabulaire font partie du matériel annexe de *Geni@I* et sont à disposition des enseignants. La stratégie qui arrive en deuxième position est « cacher la traduction et me faire réciter » (20%), aussi présente chez les 5P. Puis, nous retrouvons « écrire/recopier les mots » avec 17%. « Lire les mots à haute voix » qui avait beaucoup de poids chez les 5P n'a ici plus que 7% des élèves qui

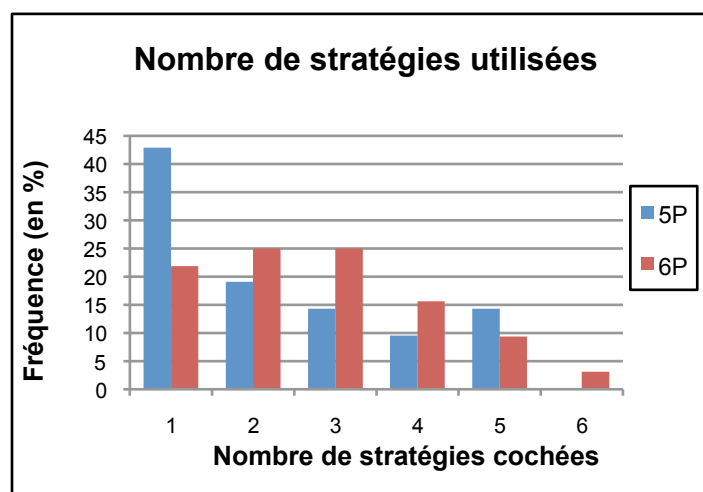
l'ont cochée. Le graphique ci-dessous nous aide à visualiser les principales différences entre les deux degrés.



1	Ecrire/recopier les mots
2	Fabriquer des petites cartes
3	Demande à quelqu'un de me poser des questions
4	Lire les mots à haute voix
5	Cacher la traduction et me faire réciter
6	Regrouper les mots de même famille ou même thème
7	Accrocher dans sa chambre une feuille avec les mots difficiles
8	Apprendre quelques mots chaque jour
9	Aucune
10	Autre stratégie

Graphique 23 : Stratégies utilisées par les élèves

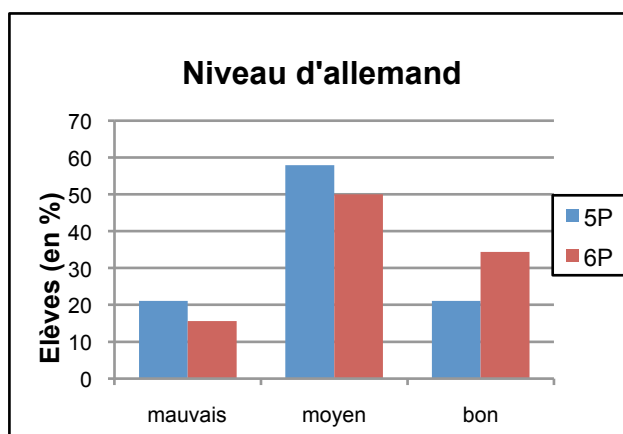
Afin d'affiner notre analyse, nous avons également compté les stratégies cochées par chacun des élèves. Cela nous permet de vérifier si les enfants de 6P en utilisent plus que leurs camarades de 5P.



Graphique 24 : Nombre de stratégies utilisées

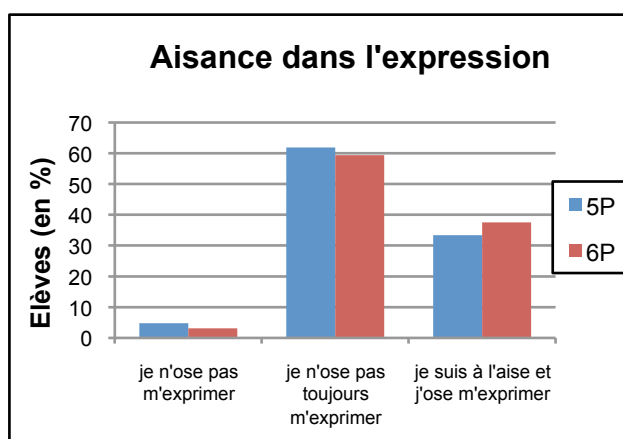
Nous constatons qu'il existe des différences entre les deux degrés. Près de la moitié des élèves de 5P n'ont coché qu'une seule stratégie (43% contre 22% des 6P). Les élèves de 6P sont, quant à eux, plus nombreux à avoir coché deux ou trois stratégies (25% dans chacune de ces deux catégories). En moyenne, le nombre de stratégies utilisées est de 2.33 chez les 5P et de 2.75 chez les 6P.

Les deux tableaux suivants ont encore trait à des facteurs de la motivation. Il a été demandé aux élèves d'évaluer leur niveau d'allemand et de dire comment ils se sentent lorsqu'ils doivent parler en allemand.



Graphique 25 : Niveau d'allemand (évalué)

De manière générale, les élèves qualifient leur niveau de « moyen », puisque la moyenne est de 2 (sur 3) chez les 5P et de 2.19 chez les 6P. Notons que les élèves de 6P sont plus nombreux que leurs camarades de 5P à avoir coché « bon » (34% contre 21%). Les 5P sont, quant à eux, autant nombreux à considérer leur niveau comme « bon » que comme « mauvais » (21%). Précisons – car ils ne figurent pas sur ces graphiques – qu'un enfant de 5P a coché les deux options « mauvais » et « moyen » et un camarade du même degré a coché « moyen » et « bon ».

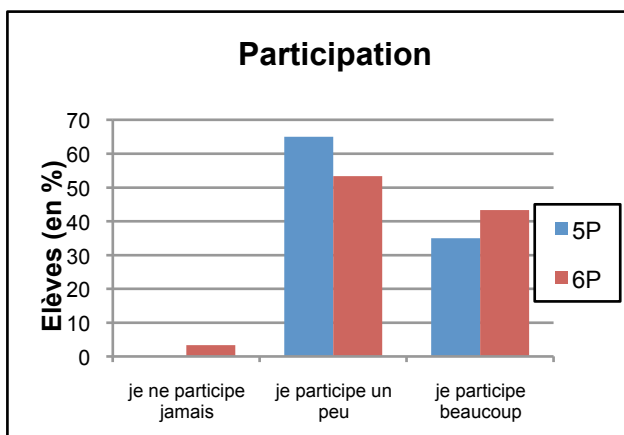


Graphique 26 : Aisance dans l'expression (orale)

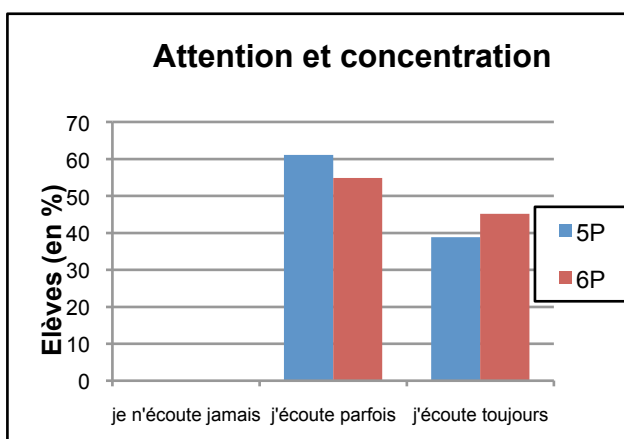
Concernant le fait d'oser s'exprimer, les résultats sont meilleurs – si nous osons dire – que ce à quoi nous nous attendions. Alors que la littérature rapporte la peur de l'erreur des francophones lorsqu'ils doivent s'exprimer en allemand⁶, nous aurions pu attendre un plus grand nombre d'élèves qui cochent « je n'ose pas m'exprimer » (5% des 5P et 3% des 6P). La majorité des enfants a coché « je n'ose pas toujours m'exprimer » (62% des 5P et 59% des 6P). Quant aux élèves qui sont à l'aise, ils sont relativement nombreux, avec 33% des 5P et 38% des 6P.

⁶ Delay (2007)

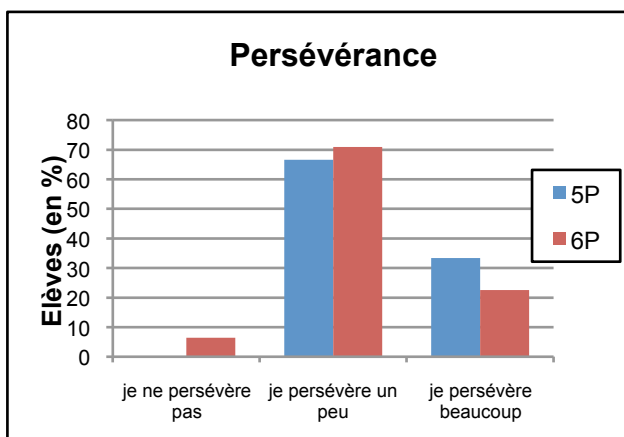
Finalement, nous avons questionné les élèves sur les conséquences de la motivation, à savoir la participation, l'attention et la concentration ainsi que la persévérance.



Graphique 27 : Participation



Graphique 28 : Attention et concentration



Graphique 29 : Persévérance

Pour les trois questions, nous constatons que les items « je ne participe jamais », « je n'écoute jamais » et « je ne persévère pas » ont été très peu choisis par les élèves. Le plus grand nombre de croix revient chaque fois à la catégorie moyenne : « je participe un peu » (65% des 5P et 53% des 6P) ; « j'écoute parfois » (61% des 5P et 55% des 6P) ; et « je persévère un peu » (67% des 5P et 71% des 6P). Les élèves qui « participent

beaucoup » et qui « écoutent toujours » sont plus nombreux en 6P qu'en 5P (43% contre 35% pour la participation et 45% contre 39% pour l'attention). Ceux qui persévèrent beaucoup, en revanche, sont plus nombreux en 5P qu'en 6P, avec 33% contre 23%.

Relevons encore les élèves qui ont coché plus d'une proposition – et qui ne figurent pas sur ces différents graphiques : pour la participation, un élève de 5P et deux élèves de 6P ont coché « un peu » et « beaucoup » simultanément ; pour l'attention et la concentration, trois élèves de 5P et un élève de 6P ont coché « je n'écoute pas toujours attentivement » et « j'écoute attentivement » ; pour la persévérance, trois élèves de 5P et un élève de 6P ont coché « je persévère un peu » et « je persévère beaucoup ».

6.2 Interprétation des résultats

Après avoir présenté et décrit les résultats de notre questionnaire, nous allons maintenant tenter d'interpréter ceux-ci, afin d'apporter des réponses à nos questions de recherche. Chacune des hypothèses va être reprise et commentée en regard des résultats obtenus. Et nous mettrons en lien les résultats avec la théorie développée dans notre cadre conceptuel.

Hypothèse 1 : Les élèves qui n'utilisent pas le même moyen d'enseignement n'auront pas la même motivation pour l'apprentissage de l'allemand.

Nous nous attendions, par hypothèse, à observer une différence de motivation entre les deux catégories d'élèves qui n'utilisent pas le même moyen d'enseignement, à savoir entre les 5P et les 6P. Les résultats obtenus nous permettent-ils de confirmer notre hypothèse ?

La motivation étant une variable complexe et « très difficile à cerner » (Vianin, 2007, p.12), nous avons mesuré différents indicateurs de la motivation, dont les résultats ont été présentés dans les graphiques 1, 2, 14, 15, 19, 20, et 25 à 29. Pour chacun de ces indicateurs, nous avons observé des différences entre 5P et 6P. Mais ces différences sont-elles significatives ? Sont-elles suffisamment importantes pour confirmer notre hypothèse ?

Ce qui nous permet de répondre à cette question est la valeur p calculée pour chacun des tests statistiques effectués (voir Tableau 1). Dans la recherche en sciences sociales, le niveau de signification est habituellement fixé à 0.05 (Ruppen, 2011, p.6). Cela signifie que si la valeur p est inférieure à 0.05, le test est statistiquement significatif ; c'est-à-dire que le résultat du test s'explique mal par le hasard (Ruppen, p.7). Nous pouvons alors affirmer que notre hypothèse se vérifie, avec seulement cinq possibilités sur cent de nous tromper. Dans notre cas, aucun des indicateurs n'a pu être testé avec une valeur p inférieure à 0.05. C'est pourquoi nous ne pouvons qu'infirmar notre hypothèse, les différences observées n'étant pas statistiquement significatives.

	Moyenne 5P	Moyenne 6P	Valeur p
Position de l'allemand dans l'ordre de préférence (1 étant la meilleure position)	5.86	6.16	0.432
Position de l'allemand dans l'ordre d'importance (1 étant la meilleure position)	3.48	3.53	0.943
Motivation pour la branche « allemand »	6.19	6.14	0.932
Ambiance durant les cours d'allemand	2.07	2.16	0.423
Commentaires reçus durant les cours d'allemand	2.19	2.28	0.415
Envie d'apprendre l'allemand	2.24	2.47	0.114
Niveau d'allemand	2	2.19	0.439
Aisance pour s'exprimer	2.29	2.34	0.715
Participation	2.36	2.41	0.542
Attention et concentration	2.4	2.45	0.245
Persévérance	2.36	2.17	0.218

Tableau 1 : Moyennes et valeur p pour les indicateurs de la motivation

Pourquoi les résultats observés diffèrent-ils des résultats attendus ? Comment expliquer le fait que notre hypothèse ne se vérifie pas ?

Tout d'abord, l'influence de l'enseignant est importante. Girard (1995) le cite parmi les 4 facteurs principaux de motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère. Non seulement, les cours d'allemand seront différents en fonction de son style d'enseignement, de sa personnalité et de son propre rapport à la langue allemande, mais la mise en application et l'utilisation du moyen d'enseignement *Geni@I* peut beaucoup varier d'un enseignant à l'autre. C'est pourquoi les élèves de 5P et de 6P d'une même classe sont motivés de manière semblable pour l'apprentissage de l'allemand.

Ensuite, les raisons personnelles ont une place importante. Les proches ou amis germanophones des élèves représentent une grande motivation pour apprendre l'allemand (des membres de la famille, tels que les parents, un oncle, une grand-maman, une cousine, ont été mentionnés à 7 reprises en réponse à la question ouverte « qu'est-ce qui t'encourage dans l'apprentissage de l'allemand ? »). De même, les concepteurs du moyen *Geni@I* encouragent la création de projets d'échange par E-mail et soulèvent les retours positifs de ceux qui ont expérimenté cela : « les limites de la classe ont été franchies, des contacts directs ont été établis avec des jeunes parlant l'allemand et avec d'autres élèves. La communication n'a pas été simulée, mais bien réalisée concrètement, contribuant certainement à accroître la motivation des élèves et à stimuler leurs aptitudes productives au contact avec la langue étrangère » (Document d'introduction à *Geni@I* A1, p.12). L'autre raison personnelle citée par de nombreux élèves (18 élèves sur 53) est le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard ou l'utilité que représente la maîtrise de l'allemand pour leur avenir professionnel. Viau (2007) parle de « perspective future » ou « d'étalement des buts dans l'avenir d'une personne ». Selon lui, « [...] un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas des récompenses immédiates » (p.48). Or, la perception de la valeur de l'activité a une grande influence sur la motivation, selon cet auteur.

Finalement, les représentations jouent un rôle essentiel et de nombreux auteurs cités dans notre partie théorique le soulignent. « [...] Les langues sont « affectives » car liées aux fondements de l'identité. Leur apprentissage s'inscrit dans un faisceau complexe de représentations, d'expériences et aussi de considérations pratiques et économiques » (Elmiger&Forster, 2005, p.4). Comme l'affirment Castellotti et Moore (2002), « ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. » C'est pourquoi nous ne pouvons pas parler de motivation dans le domaine des langues, sans tenir compte des représentations. Nous les avons d'ailleurs intégrées dans notre questionnaire et nous avons formulé une hypothèse complémentaire (hypothèse 3, développée ci-dessous), les représentations servant de variable-test. Comme expliqué par Quivy & Campenhoudt (2006), « celles-ci sont introduites par les hypothèses complémentaires pour s'assurer que la relation supposée par l'hypothèse principale n'est pas fallacieuse » (p.195). Viau (2007), quant à lui, ne parle pas de « représentations » mais plutôt de « perceptions de soi » (p.40). Il en souligne également l'importance, relevant que certains auteurs ont été jusqu'à « affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir » (Covington, 1984 ; Weiner, 1984, cités par Viau, p.41).

Hypothèse 2 : Les élèves qui utilisent le moyen d'enseignement *Geni@I* seront plus motivés à apprendre l'allemand que ceux qui utilisent *Tamburin*.

Nous nous attendions à observer une motivation plus forte chez les élèves de 6P (qui utilisent *Geni@I*) que chez les 5P (qui utilisent *Tamburin*). Cette hypothèse ne se vérifie pas, comme la précédente à laquelle elle est étroitement liée. Puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves (5P et 6P), il est évident qu'aucun des deux n'est plus motivé que l'autre pour l'apprentissage de l'allemand.

Résumons toutefois les résultats obtenus à partir des moyennes calculées pour chacun des indicateurs de la motivation (voir Tableau 1).

- Dans l'ordre de préférence, l'allemand est en meilleure position chez les 5P.
- Dans l'ordre d'importance, l'allemand est en meilleure position chez les 5P.
- Le degré de motivation est plus élevé chez les 5P.
- L'ambiance durant les cours d'allemand est évaluée plus positivement chez les 6P.
- Les commentaires reçus durant les cours d'allemand sont plus positifs chez les 6P.
- L'envie d'apprendre l'allemand est plus forte chez les 6P.
- Le niveau d'allemand évalué est meilleur chez les 6P.
- L'aisance pour s'exprimer est meilleure chez les 6P.
- La participation est meilleure chez les 6P.
- L'attention et la concentration sont meilleures chez les 6P.
- La persévérance est meilleure chez les 5P.

Sur 11 indicateurs, 7 sont favorables à la validation de notre hypothèse. Les différences ne sont cependant pas significatives, c'est pourquoi nous ne pouvons pas affirmer que les élèves qui utilisent *Geni@I* sont plus motivés que ceux qui utilisent *Tamburin*.

Afin d'expliquer ces résultats, intéressons-nous au graphique 16. Celui-ci illustre les réponses des élèves à la question : « As-tu plus de plaisir à apprendre avec *Geni@I*? ». Ce qui nous intéresse également est le « pourquoi ? » donné par les élèves. 56% des élèves de 6P affirment avoir plus de plaisir à apprendre avec *Geni@I*, 25% ont autant de plaisir et 19% en ont moins. Quant aux justifications les plus fréquemment écrites, ce sont le fait de pouvoir mieux apprendre et le fait que le moyen est plus adapté à l'âge (*Geni@I*

étant un moyen prévu pour les adolescents) et au niveau des élèves (exercices faciles/difficiles, meilleure compréhension). Certaines remarques nous orientent aussi vers d'autres facteurs que le moyen d'enseignement : le métier apparaît chez deux élèves, et six élèves disent que cela ne changera rien, car l'allemand restera toujours de l'allemand.

Hypothèse 3 : Les représentations des élèves qui utilisent *Geni@l* sont plus positives que celles des élèves qui utilisent *Tamburin*.

Nous nous attendions à ce que les représentations des élèves qui utilisent *Geni@l* soient différentes (à savoir plus positives) de celles des élèves qui utilisent *Tamburin*. Est-ce que les résultats observés correspondent à cela ?

Revenons sur les graphiques 3 à 13 qui nous permettent de comparer les représentations des 5P et des 6P. En résumé :

- Les élèves de 6P ont écrit plus de mots à connotation négative que leurs camarades de 5P dans les mots associés à l'allemand ainsi que dans les mots associés à l'Allemagne.
- Les 5P ont, en moyenne, un meilleur rapport affectif à la langue allemande.
- Les 6P reconnaissent plus l'utilité de l'allemand.
- L'importance des langues est reconnue par les 5P et les 6P de manière équivalente.
- Les raisons d'apprendre l'allemand mentionnées par les élèves de 5P et de 6P ne sont pas très différentes. Les plus fréquentes sont : « parce que c'est un « plus » pour plus tard », « parce que c'est une langue importante en Suisse » et « pour communiquer ».
- Les 6P ont coché en moyenne plus de raisons que leurs camarades de 5P.

Les différences observées sont-elles significatives ? Le seul indicateur dont la valeur p est inférieure à 0.05 est la connotation des mots associés à l'allemand ($p = 0.024$, $\gamma = -0.496$). Cela veut dire que la relation entre les deux variables est statistiquement significative. Cependant, cette relation ne va pas dans le sens auquel nous nous attendions, puisque « gamma » est négatif. Les représentations (au travers de cet indicateur) sont donc plus positives chez les élèves de 5P. Les autres indicateurs ne présentant pas de différence significative, nous ne pouvons donc pas valider notre hypothèse.

Les réponses des élèves aux questions ouvertes nous donnent un aperçu de leurs représentations et apportent des éléments d'explication. Les représentations dépendent en effet en premier lieu d'autres facteurs avant de dépendre du moyen d'enseignement. Elles sont liées à la société et au contexte dans lequel nous vivons. Ce sont – comme nous l'écrivions dans notre cadre conceptuel – les images que construisent les apprenants sur la langue allemande, sur le pays ainsi que sur la culture. Mais ce sont aussi les images véhiculées par la société dans laquelle vit l'apprenant. Elmiger&Forster (2005) écrivent que la langue allemande est considérée en Suisse romande « comme une langue ardue et sans charme » (p.4). Denise Delay (2007) parle même « [d'] aversion avouée pour cette langue », soulignant que « [...] rares sont ceux qui ont trouvé du plaisir à l'apprentissage de l'allemand à l'école » (p.3). Les réponses des élèves que nous avons questionnés confirment cette image d'une langue difficile à apprendre, sans aller pour autant aussi loin que Denise Delay. En effet, 12 élèves sur 53 ont parlé de « mots difficiles », de « difficulté », de « dur » ou de « compliqué » en réponse à la question « qu'est-ce qui te décourage dans l'apprentissage de l'allemand ».

Hypothèse 4 : Les élèves qui utilisent *Geni@l* possèdent plus de stratégies d'apprentissage que ceux qui utilisent *Tamburin*.

Nous nous attendions à ce que les élèves de 6P utilisent plus de stratégies que les élèves de 5P. Cela est le cas, mais la différence n'est pas statistiquement significative. Le nombre de stratégies utilisées en moyenne est de 2.33 chez les 5P et de 2.75 chez les 6P. Cependant, le test de Mann-Whitney ($p = 0.232$, U de Mann-Whitney = 272) ne nous permet pas de valider notre hypothèse, puisque la valeur p est supérieure à 0.05.

Viau (2007) présente les stratégies d'apprentissage comme un important facteur de motivation. En effet, celles-ci appartiennent à la composante « engagement cognitif », développé dans notre partie théorique. De nombreux élèves sont découragés par la difficulté des tâches à réaliser. Ils ne se sentent pas capables de réussir, alors que le problème se situe au niveau des outils, à savoir les stratégies à utiliser. Les concepteurs de *Geni@l* reconnaissent également l'importance de celles-ci. C'est pourquoi « les conseils pour apprendre et les stratégies d'apprentissage sont présents dans tous les chapitres de *Geni@l* » (Document d'introduction à *Geni@l* A1, p.7). Nous pouvons d'ailleurs observer que les cartes de vocabulaire sont utilisées par les élèves de 6P.

Dès lors, pourquoi les écarts ne sont-ils pas statistiquement significatifs? Nous pourrions à nouveau parler du facteur enseignant (voir hypothèse 1, ci-dessus). La seule question que nous avons posée aux élèves au sujet des stratégies (« Coche la ou les stratégies (trucs) qui t'aident le plus pour apprendre le vocabulaire en allemand ») ne nous permet pas de mesurer la connaissance et l'utilisation des différentes stratégies d'apprentissage par les élèves. Si celles-ci sont bien présentes dans le moyen d'enseignement, nous ne savons cependant pas quel usage en est fait dans les classes. Puis, nous ne savons pas non plus ce que retiennent les élèves de ce qui est présenté en classe. C'est pourquoi d'autres questions – voire un questionnaire à part entière – seraient nécessaires pour approfondir le sujet.

7. Conclusion

7.1 Rappel des grandes lignes de la démarche

Le but de notre recherche était de mieux comprendre les facteurs qui influencent la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'allemand. Nous souhaitions vérifier en particulier si le moyen d'enseignement utilisé était un de ces facteurs, à partir de l'exemple des moyens d'enseignement *Tamburin* et *Geni@I*, utilisés respectivement dans les classes de 5P et 6P en Valais. Nos hypothèses portaient sur le fait qu'il existe une différence de motivation chez les élèves qui utilisent différents moyens d'une part, et, d'autre part, sur le fait que les élèves utilisant le nouveau moyen *Geni@I* soient plus motivés pour l'apprentissage de l'allemand que leurs camarades utilisateurs de *Tamburin*. La méthode choisie pour vérifier nos hypothèses a été le questionnaire : à partir des indicateurs définis par notre modèle d'analyse, nous avons comparé la motivation des élèves de 5P et celle des élèves de 6P. Les résultats observés ne correspondent cependant pas à ce que nous attendions : les élèves de 6P ne sont pas significativement plus motivés que ceux de 5P.

7.2 Distance critique

Au terme de notre travail de recherche, il est nécessaire de prendre de la distance, afin d'évaluer la valeur ou les apports de celui-ci ainsi que ses limites.

Apports

Sur le plan théorique tout d'abord, nous avons acquis de nouvelles connaissances à propos de la motivation, découvrant petit à petit cette réalité complexe et comprenant qu'elle est « très difficile à cerner » (Vianin, 2006, p.12) et que de nombreux facteurs peuvent l'influencer. Quant à la didactique des langues étrangères en général et de l'allemand en particulier, nous avons pu réactiver certaines connaissances et approfondir les concepts déjà abordés, ce qui nous sera utile pour notre future pratique professionnelle.

Ensuite, nous avons vécu une expérience sur le terrain qui s'est révélée très enrichissante. Nous avons eu la chance de rencontrer six classes et six enseignants dans leur réalité quotidienne de l'enseignement/apprentissage de l'allemand. Les échanges avec les enseignants autant que les questionnaires complétés avec application par les élèves nous ont apporté des réponses à nos questions de recherche, mais aussi des pistes de réflexion.

De notre recherche, il ressort que l'attitude des élèves envers les langues et envers l'allemand est globalement positive, contrairement à ce qu'en dit par exemple Denise Delay (2007). Cela est peut-être lié à l'âge des élèves, à la région (Delay parle surtout du canton de Vaud), ou encore à la motivation des élèves pour l'école en général.

Finalement, notre travail répond à nos interrogations de départ et il donne des explications à la non-vérification de nos hypothèses. De plus, il donne des pistes afin de motiver les élèves pour l'apprentissage de l'allemand.

Limites

En premier lieu, notre recherche ne pouvait pas démontrer le lien entre moyen d'enseignement et motivation, à l'aide des deux seuls moyens *Geni@I* et *Tamburin*, et de la comparaison entre les deux. Il aurait fallu mener une recherche à plus vaste échelle et avec plus de moyens d'enseignement. Quant à ces deux moyens, il aurait fallu

approfondir la comparaison à l'aide d'une méthode telle que l'analyse de contenu, et relever dans le détail les activités favorisant la motivation des élèves.

Ensuite, nous avons supposé que le moyen d'enseignement était la seule « variable » qui différait entre les 5P et les 6P, mais nous n'avions à ce moment-là pas pris en considération les raisons personnelles (famille, amis, notes, métier, etc.). De plus, l'âge des élèves et leur degré de maturité sont différents. Le moyen d'enseignement *Geni@I* sera donc approprié pour les 6P, sans l'être nécessairement pour les 5P. Le facteur nouveauté est également un biais dans notre recherche : certains élèves disaient en effet avoir plus de plaisir avec *Geni@I* « parce que c'est mieux disposé et c'est un peu plus de notre âge » ou parce que c'est « plus cool ».

Troisièmement, la taille de l'échantillon choisi ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des élèves de 5P et de 6P. En effet, seuls 88 élèves (mais 53 dont nous avons pu analyser les réponses) ont rempli notre questionnaire parmi les 2501 élèves de 5P et 2545 élèves de 6P que comptait le Valais romand au total durant l'année scolaire 2010-2011. Les conditions matérielles et le contexte de notre recherche (le fait de vouloir des classes à deux degrés, avec le même enseignant d'allemand pour les deux degrés) ne nous permettaient cependant pas d'interroger plus d'élèves.

Enfin, l'« effet enseignant » est très fort. Quel que soit le moyen d'enseignement en vigueur, la mise en pratique, la compréhension et l'utilisation de celui-ci sera différente d'un enseignant à l'autre. Cela dépend non seulement des compétences et intérêts particuliers de chacun, mais aussi du style d'enseignement et du contexte de la classe. C'est pourquoi nous n'avons observé que peu de différences à l'intérieur d'une même classe (entre les 5P et les 6P).

7.3 Perspectives

En lien avec les limites décrites ci-dessus, voici quelques pistes de prolongement à notre travail de recherche.

Puisque l'effet enseignant est si fort, il serait intéressant de mesurer son influence sur la motivation des élèves. Nous pourrions par exemple reprendre les données récoltées et effectuer une comparaison de motivation d'une classe à l'autre.

Ensuite, comme les élèves n'ont pas les mêmes représentations de l'allemand et que les raisons personnelles ont un rôle important également, nous pourrions interroger les mêmes élèves à deux reprises, à savoir une fois en 5P et une fois en 6P.

Afin d'améliorer la validité de nos résultats, il faudrait effectuer la même enquête avec d'autres moyens d'enseignement que *Geni@I* et *Tamburin*. L'analyse serait plus approfondie en ce qui concerne le contenu des moyens. Quant au nombre d'élèves interrogés, il serait évidemment plus élevé, afin d'obtenir une meilleure représentativité. Notons qu'il serait intéressant d'interroger des élèves qui n'ont pas le même âge, afin de mesurer si l'âge a de l'influence sur la motivation.

Finalement, nous avons choisi le moyen d'enseignement comme facteur de motivation, car cela était d'actualité dans le contexte de l'apparition de *Geni@I* et permettait une analyse au niveau de la classe. Cependant, d'autres facteurs plus personnels tels que la perception de la valeur de la tâche, la perception de la compétence, la perception de la contrôlabilité ou encore l'utilisation de stratégies (Viau, 2007) constitueraient d'intéressants points de départ pour de nouveaux travaux de recherche.

8. Références bibliographiques

- 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*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (2001). *Tamburin : Deutsch für Kinder. 2*. Ismaning : M. Hueber Verl.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. [Document PDF] Accès : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> [28.06.11]
- CDIP (s.d.). *Enseignement des langues*. [Page Web] Accès : <http://www.cdip.ch/dyn/12040.php> [30.06.10]
- CDIP (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégies de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. [Document PDF] Accès : www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/ref_b_03312004_f.pdf [30.06.10]
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: éd. Didier. [Document PDF] Accès : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [03.02.11]
- Davaud, C. (1979). *Effets de facteurs scolaires et extrascolaires sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Genève : Département de l'instruction publique.
- De Pietro, J-F. (1995). Vision de l'Allemagne. In *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues* (pp. 191-247). Paris : Commission française pour l'Unesco.
- DECS (2003). *Allemand. Objectifs généraux et spécifiques*. Programme pour la scolarité obligatoire. Degrés 3-9. Etat du Valais, Département de l'éducation, de la culture et du sport. [Document PDF] Accès : http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14044/fr/p-co-allemand.pdf [30.06.10]
- Delay, D. (2007). *Didactique de l'allemand : créativité et motivation. Damit wir endlich aufhören, Segelboote zu rudern*. Le Mont-sur-Lausanne : Editions LEP Loisirs et pédagogie.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Elmiger, D & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues*. Histoire du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues [Brochure]. Neuchâtel : IRDP.
- Forcier, P. (2003). *Méthodes d'enseignement – Stratégies d'enseignement – Moyens d'enseignement*. [Document PDF] Accès : http://www.infiressources.ca/fer/depot_documents/Methodes_strategies_enseignement_Paul_%20Forcier.pdf [28.06.11]

- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T., Keller, S. & Mariotta, M. (2002). *Geni@I A1 : Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin und München : Langenscheidt KG.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T., Keller, S. & Mariotta, M. (2009). *Document d'introduction à Geni@I A1*. Berlin und München : Langenscheidt KG.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- Houssaye, J. (1993). La motivation. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 223- 233). Paris : ESF éditeur.
- Huart, T. (2001). *Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. Liège : Université de Liège. [Document PDF] Accès : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cese/comfr/ulq/cahiers7_12.pdf [30.06.10]
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France.
- McCombs, B. & Pope, J. (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Meier, F. & Mufalle, S. (2010). *La motivation des élèves dans l'apprentissage de l'allemand du CYP au CYT*. Mémoire professionnel à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Muller, N. (1998). « *L'allemand, c'est pas du français !* » : *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique ; Lausanne : LEP Loisirs et pédagogie.
- Muller, O. (2008). *Motivation scolaire : La perception de la valeur de la connaissance de l'allemand comme facteur de motivation pour l'apprentissage de cette langue*. Mémoire de fin d'études à la Haute Ecole Pédagogique du Valais, St-Maurice.
- Myers, M. J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles : De Boeck.
- Narcy, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Les Editions d'Organisation.

- Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. & Schnyder, I. (2007). *Fachdidaktische Massnahmen im Französischunterricht aus Schülersicht : Der Zusammenhang mit Schulleistung und Motivation*. In Revue suisse des sciences de l'éducation 29 (3). Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Revaz, N. (2007, février). Le cadrage de l'enseignement des langues. *Résonances : Mensuel de l'Ecole valaisanne*, 5, 1.
- Rodriguez Seara, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. [Document HTML] Accès : http://www.uned.es/catudela/revista/n001/art_8.htm [30.08.11]
- Ruppen, P. (2011). *Schliessende Statistik*. [Document PDF] Accès : <http://sozio.logik.ch/.3bb67307/cmd.14/audience.D> [26.08.11]
- Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Editions Nathan.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Ed. Logiques.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

9. Liste des annexes et annexes

Annexe I : Questionnaire élève

Annexe II : Questionnaire enseignant

Annexe III : Variables et hypothèses

Annexe IV : Tableaux des données

Annexe V : Codage des variables

Annexe I : Questionnaire élève

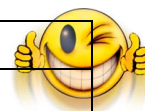
Questionnaire sur *Tamburin / Geni@I*

par Eve-Marie Roduit – Etudiante HEP-VS

Je me présente

1. Je suis (*en 5P / en 6P*) : _____
2. Je suis (*une fille / un garçon*) : _____
3. Parles-tu une autre langue que le français à la maison ? (*oui/non*) _____
Si oui, laquelle ? _____
4. Récris les branches suivantes dans ton ordre de préférence (1 = ma branche préférée ; 9 = la branche que j'aime le moins).

Liste des branches scolaires :	Ordre de préférence
- Français	1
- Allemand	2
- Mathématiques	3
- Education physique (gym)	4
- Musique (chant)	5
- ACM (bricolage)	6
- Dessin	7
- Enseignement religieux (religion)	8
- Environnement (géo/histoire/science)	9



5. Récris les branches suivantes dans ton ordre d'importance (1 = branche la plus importante pour mon avenir ; 9 = branche la moins importante pour mon avenir).

Liste des branches scolaires :	Ordre d'importance
- Français	1
- Allemand	2
- Mathématiques	3
- Education physique (gym)	4
- Musique (chant)	5
- ACM (bricolage)	6
- Dessin	7
- Enseignement religieux (religion)	8
- Environnement (géo/histoire/science)	9

L'allemand et moi

1. Ecris les 3 premiers mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses à l'**allemand**.

1. _____

2. _____

3. _____

2. Ecris les 3 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, dans ma vie, l'allemand peut m'être (coche)

- très utile
- utile
- pas du tout utile

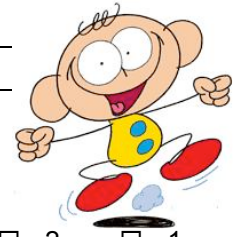
5. Apprendre une ou des langues étrangères, pour moi c'est (coche)

- très important
- important
- pas du tout important

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

- pour communiquer avec des germanophones (personnes qui parlent l'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
 - pour mon futur métier
 - 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 :
-

Ma motivation pour l'allemand



1. Quelle est ta motivation pour la branche « allemand » à l'école ?
(10 = très motivé ; 1 = pas du tout motivé) (coche)

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

2. Parmi les activités suivantes, coche les 3 que tu fais avec le plus de plaisir lors des cours d'allemand.

- chanter des chansons
- décrire des images
- répéter des dialogues
- lire des textes et répondre à des questions
- parler avec un camarade (en allemand)
- écrire des phrases ou un texte
- écouter des dialogues et répondre à des questions
- faire des jeux
- écouter ou lire des histoires
- autre activité : _____

3. Si tu es en 6P, réponds à la question a). Si tu es en 5P, réponds à la question b).

a) Cette année, en 6P, tu as une nouvelle méthode d'allemand.

Par rapport à l'année passée (méthode *Tamburin*), tu as : (coche)

- plus de plaisir
- autant de plaisir pour apprendre l'allemand.
- moins de plaisir

Pourquoi ? _____

b) Cette année, tes camarades de 6P ont une nouvelle méthode d'allemand.

Avec cette méthode l'année prochaine, tu penses que tu auras : (coche)

- plus de plaisir
- autant de plaisir pour apprendre l'allemand.
- moins de plaisir

Pourquoi ? _____

4. Comment est l'ambiance durant les cours d'allemand, à ton avis ? (coche)

- excellente
- bonne
- mauvaise

5. Comment sont les remarques ou les commentaires que tu reçois généralement durant les cours d'allemand ? (coche)

- positifs (par exemple : félicitations, encouragements)
- neutres (par exemple : c'est juste, c'est faux)
- négatifs (par exemple : reproches, se faire gronder)

6. J'ai envie de savoir l'allemand (coche)

- beaucoup
- un peu
- pas du tout

7. Coche la ou les stratégies (trucs) qui t'aident le plus pour apprendre le vocabulaire en allemand : (coche)

- écrire/recopier les mots
- fabriquer des petites cartes (mot en français d'un côté, en allemand de l'autre)
- demander à quelqu'un de me poser des questions
- lire les mots à haute voix
- cacher la traduction et me faire réciter
- regrouper les mots de même famille ou du même thème
- accrocher dans ma chambre une feuille avec les mots difficiles
- apprendre quelques mots chaque jour (plutôt que tout d'un seul coup)
- aucune
- autre stratégie : _____

8. Comment qualifies-tu ton niveau d'allemand ? (coche)

- bon
- moyen
- mauvais

9. Comment te sens-tu quand tu dois parler en allemand ? (coche)

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

10. Pendant les cours d'allemand (coche)

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



11. Pendant les cours d'allemand (coche)

- 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)

12. Quand je dois faire un exercice d'allemand difficile (coche)

- j'essaie et réessaie jusqu'à ce que je réussisse
- j'essaie, puis demande de l'aide si je n'arrive pas
- je n'essaie pas, « c'est trop dur de toute façon »

13. Qu'est-ce qui t'encourage dans l'apprentissage de l'allemand ?

14. Qu'est-ce qui te décourage dans l'apprentissage de l'allemand ?

15. Remarques sur ce questionnaire : _____

Merci beaucoup pour tes réponses ! Elles vont m'être très utiles 😊

Annexe II : Questionnaire enseignant

Questionnaire sur *Tamburin / Geni@I*

par Eve-Marie Roduit – Etudiante HEP-VS

Questionnaire aux enseignants

Vous arrivez à présent au terme de votre première année d'enseignement avec la méthode *Geni@I*. Le bilan que vous en tirez m'intéresse.

1. De manière générale, aimez-vous travailler avec *Geni@I* ?

- oui
 non
 sans avis

Pourquoi ?

2. Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients de ce moyen d'enseignement ?

Avantages	Inconvénients

3. Par rapport aux années précédentes (méthode *Tamburin*), comment qualifiez-vous la motivation de vos élèves pour l'apprentissage de l'allemand avec la méthode *Geni@I* ?

- ils sont plus motivés
 ils sont autant motivés
 ils sont moins motivés

Comment expliquez-vous cela ?

4. Les conseils et les stratégies d'apprentissage sont très présents dans *Geni@I*. Utilisez-vous ceux-ci avec vos élèves ?

- oui
 parfois
 non

Si oui, quelles sont les stratégies que vous utilisez le plus ?

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Et merci de m'avoir permis de mener cette enquête dans votre classe 😊

Annexe III : Variables et hypothèses

Variables

Variable 1 (nominale) : lieu

Variable 2 (nominale) : degré

Variable 3 (nominale) : sexe

Variable 4 (nominale) : langue maternelle (français ou allophone)

Variable 5 (nominale) : langue maternelle

Variable 6 (ordinaire) : position de l'allemand dans l'ordre de préférence

Variable 7 (ordinaire) : position de l'allemand dans l'ordre d'importance

Variable 8 (ordinaire) : nombre de mots associés à l'allemand

Variable 9 (ordinaire) : connotation des mots associés à l'allemand

Variable 10 (ordinaire) : nombre de mots associés à l'Allemagne

Variable 11 (ordinaire) : connotation des mots associés à l'Allemagne

Variable 12 (ordinaire) : rapport affectif à la langue allemande

Variable 13 (ordinaire) : utilité de l'allemand

Variable 14 (ordinaire) : importance de l'apprentissage des langues

Variable 15 (ordinaire) : raison d'apprendre l'allemand

Variable 16 (ordinaire) : nombre de raisons d'apprendre l'allemand cochées

Variable 17 (ordinaire) : motivation pour la branche « allemand »

Variable 18 (ordinaire) : activité faite avec plaisir

Variable 19 (ordinaire) : plaisir à apprendre l'allemand avec Geni@l

Variable 20 (ordinaire) : ambiance durant le cours d'allemand

Variable 21 (ordinaire) : commentaires reçus durant le cours d'allemand

Variable 22 (ordinaire) : envie d'apprendre l'allemand

Variable 23 (ordinaire) : stratégie qui t'aide le plus pour apprendre le vocabulaire

Variable 24 (ordinaire) : nombre de stratégies cochées

Variable 25 (ordinaire) : niveau d'allemand évalué

Variable 26 (ordinaire) : aisance dans l'expression

Variable 27 (ordinaire) : participation durant les cours d'allemand

Variable 28 (ordinaire) : attention et concentration durant les cours d'allemand

Variable 29 (ordinaire) : persévérance face à un exercice difficile

Hypothèses (et manière de les tester)

1. Les élèves qui n'utilisent pas la même méthode n'auront pas la même motivation pour l'apprentissage de l'allemand.

- variable 2 (degré) croisé avec :
- variable 6 (Q4 Position attribuée à l'allemand dans l'ordre de préférence)
- variable 7 (Q5 Position attribuée à l'allemand dans l'ordre d'importance)
- variable 17 (Q1 Motivation pour la branche "allemand")
- variable 19 (Q3 Plaisir à apprendre l'allemand avec Geni@I)
- variable 20 (Q4 Ambiance durant le cours d'allemand)
- variable 21 (Q5 Commentaires reçus durant le cours d'allemand)
- variable 22 (Q6 Envie d'apprendre l'allemand)
- variable 25 (Q8 Niveau d'allemand)
- variable 26 (Q9 Aisance dans l'expression)
- variable 27 (Q10 Participation)
- variable 28 (Q11 Attention et concentration)
- variable 29 (Q12 Persévérance face à un exercice difficile)

2. Les élèves qui utilisent la méthode *Geni@I* seront plus motivés à apprendre l'allemand que ceux qui utilisent *Tamburin*.

- mêmes variables que pour l'hypothèse 1

3. Les représentations des élèves qui utilisent *Geni@I* sont plus positives que celles des élèves qui utilisent *Tamburin*.

- variable 6 (Q4 Position attribuée à l'allemand dans l'ordre de préférence)
- variable 7 (Q5 Position attribuée à l'allemand dans l'ordre d'importance)
- variable 8 (Q11 Nombre de mots associés à l'allemand)
- variable 9 (Q12 Connotation des mots associés à l'allemand)
- variable 10 (Q21 Nombre de mots associés à l'Allemagne)
- variable 11 (Q22 Connotation des mots associés à l'Allemagne)
- variable 12 (Q3 Rapport affectif à la langue allemande)
- variable 13 (Q4 Utilité de l'allemand)
- variable 14 (Q5 Importance de l'apprentissage des langues)
- variable 15 (Q61 Raison d'apprendre l'allemand)
- variable 16 (Q68 Nombre de raisons cochées)

4. Les élèves qui utilisent *Geni@I* possèdent plus de stratégies d'apprentissage que ceux qui utilisent *Tamburin*.

- variable 23 (Q71 Stratégie)
- variable 24 (Q77 Nombre de stratégies cochées)

Annexe IV : Tableaux des données

Remarque : Seules les trois classes dont les résultats ont été analysés apparaissent dans les tableaux ci-dessous. Les élèves des classes 1 (élèves 1 à 17) et 5 (élèves 71 à 88) ont été enlevés.

Classe 2

Elève	Variable 3	Variable 4	Variable 5	Variable 6	Variable 7	Variable 8	Variable 9	Variable 10	Variable 11	Variable 12	Variable 13	Variable 14	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 16	Variable 17	Variable 18	Variable 18	Variable 19	Variable 20	Variable 21	Variable 22	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 24	Variable 25	Variable 26	Variable 27	Variable 28	Variable 29																
5P																																																		
18	1	2	2	2	1	3	4	2	2	3	3	3	1	2	5	6	8	9	0	6	9	2	3	5	2	2.5	2	3	1	2	3	4	10	0	5	2	2	2.5	2	5	2									
19	1	2	4	4	3	2	3	0	0	3	2	2	2	5	0	0	0	0	2	8	5	8	10	2	2	2	2	3	2	4	8	0	0	3	3	3	2	2	2	2	2	2								
20	1	2	5	7	5	2	2	2	2	2	2	2	5	7	9	0	0	0	3	5	3	7	8	2	2	2	2	2	1	5	0	0	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2							
21	2	2	5	4	2	3	4	3	4	2	2	3	2	8	10	0	0	0	3	6	8	0	0	2	2	2	2	2	9	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2					
22	2	2	10	4	2	3	4	2	2	3	3	2	5	9	0	0	0	2	9	8	0	0	3	2	3	2	3	3	5	0	0	0	0	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
23	1	1	1	7	3	3	2	2	2	1	1	3	4	0	0	0	0	1	2	3	5	8	3	2	2	1	5	0	0	0	0	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2					
24	2	1	1	6	4	1	4	1	3	2	2	2	4	9	0	0	0	2	5	8	0	0	2	2	2	2.5	2	5	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
25	1	1	1	6	4	3	4	1	2	2	2	2	1	2	7	9	0	0	4	6	3	5	8	3	2	2	2	3	4	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
26	2	1	1	8	4	0	0	2	3	2	2	3	1	7	9	0	0	3	5	7	8	10	3	2	2	2	2	1	2	5	8	0	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
6P																																																		
27	1	2	3	5	3	3	4	3	3	2	3	3	1	2	6	8	0	0	4	8	3	6	8	3	2	2	2	3	1	2	5	7	8	0	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
28	2	2	5	8	3	3	1	3	3	2	3	3	1	2	11	0	0	0	3	4	4	7	8	2	2	2	2	3	5	8	0	0	0	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
29	2	1	1	6	5	3	4	3	2	1	2	2	4	7	9	0	0	0	3	4.5	8	0	0	2	2	2	2	2	9	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
30	2	1	1	4	2	3	3	3	2	2	3	0	1	2	4	5	7	9	0	6	7	2	4	8	3	2	2	2	1	2	5	10	0	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
31	1	1	1	3	3	4	4	3	2	3	3	3	1	5	6	7	9	0	5	9	3	4	10	3	3	3	3	3	1	7	8	0	0	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
32	1	1	1	2	3	3	4	3	2	2	2	2	7	8	9	0	0	0	3	8	5	8	9	3	2	2	3	2	5	0	0	0	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3		
33	1	1	1	4	2	3	4	3	4	2	2	3	1	5	6	7	9	0	5	7	2	3	5	3	2	2.5	2	2	8	0	0	0	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
34	2	1	1	9	8	3	1	3	3	1	2	3	2	4	0	0	0	2	5	3	5	8	3	2	2	2	2	1	2	4	5	0	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
35	2	1	1	6	5	2	1	1	2	1	1	1	2	4	5	9	0	0	4	1	0	0	0	3	2	1	2	9	0	0	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Classe 3

Élève	Variable 3	Variable 4	Variable 5	Variable 6	Variable 7	Variable 8	Variable 9	Variable 10	Variable 11	Variable 12	Variable 13	Variable 14	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 16	Variable 17	Variable 18	Variable 18	Variable 18	Variable 19	Variable 20	Variable 21	Variable 22	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 24	Variable 25	Variable 26	Variable 27	Variable 28	Variable 29
5P																																								
36	1	2	2	4	4	3	2	3	2	2	3	3	1	7	0	0	0	0	0	2	7	1	4	8	3	2	3	2	4	0	0	0	0	0	1	2	3	2	2	2
37	2	2	2	5	2	3	4	3	2	2	2	2	9	0	0	0	0	0	1	5	1	8	9	2	2	2	2	2	2	4	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2
38	1	2	8	8	7	3	4	3	2	1	2	3	4	7	10	0	0	0	0	3	3	1	4	6	2	1.5	3	2	1	10	0	0	0	2	3	3	2	2	2	2
39	1	1	1	6	6	3	4	3	4	2	2	2	4	0	0	0	0	0	1	6	1	6	8	2	2	2	3	2	4	5	8	0	0	3	3	3	3	3	2	3
40	2	1	1	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	7	8	9	11	0	0	5	6	1	8	9	2	2	2.5	2	3	5	8	0	0	3	2	2	2	2	2	3
41	1	1	1	6	4	3	4	3	2	2	2	3	9	0	0	0	0	0	1	7	1	3	8	2	2	2	2	2	4	0	0	0	1	2	1	2	2	2	2	
6P																																								
42	1	2	7	2	2	0	0	2	3	3	2	3	1	6	8	0	0	0	0	3	8	4	5	8	3	2	3	3	2	3	8	0	0	3	3	3	2.5	2.5	2.5	2.5
43	1	1	1	4	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	6	7	8	9	0	6	9	4	5	7	3	3	2	3	1	2	5	8	10	0	5	3	3	3	2	2
44	2	1	1	7	3	3	2	3	2	2	2	2	1	8	9	0	0	0	0	3	9	2	4	8	3	3	2.5	2	1	2	3	4	0	4	2	2	3	3	2	2
45	1	1	1	6	3	3	3	3	2	3	3	3	6	7	8	9	11	0	0	5	10	2	5	7	3	3	3	3	1	2	8	0	0	3	2	2	3	3	3	3
46	2	1	1	6	5	3	4	3	2	2	1	2	1	2	0	0	0	0	2	5	8	9	10	2	2	2	2	1	1	2	3	4	5	6	6	1	2	2	2	2
47	1	1	1	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	1	4	8	9	0	0	5	8	1	2	4	3	3	3	3	1	2	5	8	0	4	2	2	3	2	2	2
48	2	1	1	7	4	2	1	2	1	1	2	2	5	0	0	0	0	0	1	5	5	8	0	1	2	2	2	2	1	5	8	0	0	3	2	2	2.5	2	2	2
49	1	1	1	1	5	3	3	3	2	3	2	3	1	2	7	9	0	0	4	9	5	8	10	3	2	2	2	3	1	2	5	0	0	3	3	3	3	3	2	2
50	2	1	1	8	7	2	4	3	2	2	3	3	2	5	7	0	0	0	3	4	4	6	8	3	3	3	3	2	2	3	5	8	0	4	3	3	3	3	3	3

Classe 4

Élève	Variable 3	Variable 4	Variable 5	Variable 6	Variable 7	Variable 8	Variable 9	Variable 10	Variable 11	Variable 12	Variable 13	Variable 14	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 15	Variable 16	Variable 17	Variable 18	Variable 18	Variable 18	Variable 19	Variable 20	Variable 21	Variable 22	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 23	Variable 24	Variable 25	Variable 26	Variable 27	Variable 28	Variable 29				
5P																																												
51	1	2	2	9	2	3	4	3	3	2	2	2	7	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	8	10	1	3	2	2	2	0	0	0	0	0	0	11.5	2	3	3	2			
52	2	2	6	8	5	3	4	2	2	2	3	2	1	2	7	9	11	0	0	0	5	8	3	5	8	2	2	2	2	3	1	3	4	5	10	0	5	2	3	32.5	2.5			
53	1	1	1	5	1	3	4	3	3	3	2	3	1	2	3	5	6	7	8	8	9	5	8	10	2	2.5	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	0	52.5	2	3	3	2.5		
54	2	1	1	6	2	1	4	0	0	3	3	3	1	2	5	6	9	0	0	5	8	2	3	8	2	2	2	2	3	1	2	5	8	0	0	4	2	2	32.5	2	2			
55	2	1	1	5	4	0	0	0	0	1	2	2	3	4	9	11	0	0	0	4	7	5	8	10	2	3	2	2	2	4	0	0	0	0	2	1	3	3	2	3	2			
56	1	1	1	9	4	3	4	3	2	1	2	3	1	4	5	9	0	0	0	4	5	1	2	8	1	1	1	1	2	10	0	0	0	0	1	1	2	2	2	3	3			
6P																																												
57	1	2	3	9	4	3	1	3	1	1	3	2	4	5	7	0	0	0	0	3	5	3	5	8	2	2	2	2	2	3	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2		
58	1	2	4	9	3	3	4	3	4	2	2	3	5	7	9	0	0	0	0	3	4	3	5	9	2	2	2	2	2	1	2	4	5	8	0	5	2	2	3	3	2	2		
59	2	2	9	8	3	3	4	3	1	2	3	3	7	11	0	0	0	0	0	2	8	3	5	8	3	2	2	2	3	5	10	0	0	0	0	2	2	3	2	2	2	2		
60	1	2	11	6	2	2	4	1	2	2	3	2	2	5	7	9	0	0	0	4	8	3	6	8	2	2	3	3	1	4	5	0	0	0	0	3	3	3	2	3	3	2	3	
61	2	1	1	5	4	3	1	3	3	2	2	2	1	3	4	9	0	0	0	4	3	5	6	8	1	2	3	2	3	2	3	0	0	0	0	2	3	3	2	2	2	2	2	
62	1	1	1	7	3	3	4	3	2	2	2	2	1	2	5	7	9	0	0	5	7	3	5	8	2	2	3	3	5	0	0	0	0	0	0	1	3	2	3	3	2	2	2	
63	1	1	1	8	3	3	4	2	2	2	3	3	5	0	0	0	0	0	0	1	6	5	0	0	0	3	2	2	3	2	3	5	0	0	0	0	3	2	2	2	2	2	2	2
64	2	1	1	7	4	3	2	2	1	2	2	1	9	0	0	0	0	0	0	2	3	3	7	8	2	1	1	2	2	7	0	0	0	0	0	2	1	2	2	2	2	1	2	
65	1	1	1	9	5	3	1	1	3	2	2	2	1	2	5	7	9	0	0	5	5	1	8	10	3	2	2	3	1	2	0	0	0	0	0	2	1	2	2	3	2	2	2	
66	1	1	1	8	3	3	4	1	2	1	2	1	4	0	0	0	0	0	0	1	4	8	0	0	1	2	2	2	10	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	
67	2	1	1	6	4	2	4	3	3	2	2	2	4	7	0	0	0	0	0	2	8	3	5	8	3	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	1	2	2	2	3	2	2	2	
68	1	1	1	8	2	3	2	2	2	2	3	3	5	7	0	0	0	0	0	2	7	3	8	9	1	2	3	3	10	0	0	0	0	0	1	3	3	3	3	3	2	2		
69	1	1	1	7	3	3	4	3	2	2	2	2	1	2	7	9	0	0	0	4	5	1	5	8	1	2	3	2	5	9	0	0	0	0	2	3	3	2	2	2	2	2		
70	2	1	1	9	3	3	2	2	2	1	3	3	1	4	5	7	9	0	0	5	3	1	3	8	1	2	2	2	3	1	4	5	0	0	0	3	2	2	2	2	2	2	2	

Annexe V : Codage des variables

Codage des variables

Variable 3 : sexe

(1=filles ; 2=garçon)

Variable 4 : langue maternelle

(1=français ; 2=allophone)

Variable 5 : langue maternelle

(1=français ; 2=portugais ; 3=espagnol ; 4=italien ; 5=albanais ; 6=serbe ; 7=népalais ; 8=suédois ; 9=anglais ; 10=suisse allemand ; 11=allemand)

Variable 6 : position de l'allemand dans l'ordre de préférence

(0=l'allemand n'apparaît pas ; 1=position 1 ; 2=position 2 ; ... ; 9=position 9)

Variable 7 : position de l'allemand dans l'ordre d'importance

(0=l'allemand n'apparaît pas ; 1=position 1 ; 2=position 2 ; ... ; 9=position 9)

Variable 8 : nombre de mots associés à l'allemand

(0=aucun mot ; 1=1 mot ; 2=2 mots ; 3=3 mots ; 4=plus de 3 mots ; 10=sans réponse)

Variable 9 : connotation des mots associés à l'allemand

(4=lié à l'école ; 3=positif ; 2=neutre ; 1=négatif ; 0=sans réponse)

Variable 10 : nombre de mots associés à l'Allemagne

(0=aucun mot ; 1=1 mot ; 2=2 mots ; 3=3 mots ; 4=plus de 3 mots ; 10=sans réponse)

Variable 11 : connotation des mots associés à l'Allemagne

(4=lié à l'école ; 3=positif ; 2=neutre ; 1=négatif ; 0=sans réponse)

Variable 12 : rapport affectif à la langue allemande

(3=très sympathique ; 2=sympathique ; 1=pas du tout sympathique ; 0=sans réponse)

Variable 13 : utilité de l'allemand

(3=très utile ; 2=utile ; 1=pas du tout utile ; 0=sans réponse)

Variable 14 : importance de l'apprentissage des langues

(3=très important ; 2=important ; 1=pas du tout important ; 0=sans réponse)

Variable 15 : raison d'apprendre l'allemand

(1=pour communiquer ; 2=pour aller en vacances ; 3=parce que mes parents me disent que c'est bien ; 4=parce que je suis obligé ; 5=pour mon futur métier ; 6=parce que j'aime les langues ; 7=parce que c'est une langue importante en Suisse ; 8=parce que ça me plaît ; 9=parce que c'est un "plus" pour plus tard, lorsque je chercherai du travail ; 10=je ne sais pas ; 11=pour une autre raison ; 0=sans réponse)

Variable 16 : nombre de raisons d'apprendre l'allemand cochées

(0=aucune raison cochée ; 1=1 raison cochée ; ... ; 7=7 raisons cochées)

Variable 17 : motivation pour la branche « allemand »

(10=valeur 10 (très motivé) ; 9=valeur 9 ; ... ; 1=valeur 1 (pas du tout motivé) ; 0=sans réponse)

Variable 18 : activité faite avec plaisir

(1=chanter des chansons ; 2=décrire des images ; 3=répéter des dialogues ; 4=lire des textes et répondre à des questions ; 5=parler avec un camarade ; 6=écrire des phrases ou un texte ; 7=écouter des dialogues et répondre à des questions ; 8=faire des jeux ; 9=écouter ou lire des histoires ; 10=autre activité ; 0=sans réponse)

Variable 19 : plaisir à apprendre l'allemand avec Geni@l

(3=plus de plaisir ; 2=autant de plaisir ; 1=moins de plaisir ; 0=sans réponse)

Variable 20 : ambiance durant le cours d'allemand

(3=excellente ; 2=bonne ; 1=mauvaise ; 0=sans réponse)

Variable 21 : commentaires reçus durant le cours d'allemand

(3=positifs ; 2=neutres ; 1=négatifs ; 0=sans réponse)

Variable 22 : envie d'apprendre l'allemand

(3=beaucoup ; 2=un peu ; 1=pas du tout ; 0=sans réponse)

Variable 23 : stratégie qui aide le plus pour apprendre le vocabulaire

(1=écrire/recopier les mots ; 2=fabriquer des petites cartes ; 3=demander à quelqu'un de me poser des questions ; 4=lire les mots à haute voix ; 5=cacher la traduction et me faire réciter ; 6=regrouper les mots de même famille ou du même thème ; 7=accrocher dans ma chambre une feuille avec les mots difficiles ; 8=apprendre quelques mots chaque jour ; 9=aucune ; 10=autre stratégie ; 0=sans réponse)

Variable 24 : nombre de stratégies cochées

(0=aucune stratégie cochée ; 1=1 stratégie cochée ; ... ; 6=6 stratégies cochées)

Variable 25 : niveau d'allemand évalué

(3=bon ; 2=moyen ; 1=mauvais ; 0=sans réponse)

Variable 26 : aisance dans l'expression

(3=je suis à l'aise et j'ose m'exprimer ; 2=je n'ose pas toujours m'exprimer ; 1=je n'ose pas m'exprimer ; 0=sans réponse)

Variable 27 : participation durant les cours d'allemand

(3=je participe beaucoup ; 2=je participe un peu ; 1=je ne participe jamais ; 0=sans réponse)

Variable 28 : attention et concentration durant les cours d'allemand

(3=j'écoute attentivement et je suis concentré ; 2=je n'écoute pas toujours attentivement et ne suis pas toujours concentré ; 1=je n'écoute jamais et ne suis pas concentré ; 0=sans réponse)

Variable 29 : persévérance face à un exercice difficile

(3=j'essaie et réessaie jusqu'à ce que je réussisse ; 2=j'essaie, puis demande de l'aide si je n'arrive pas ; 1=je n'essaie pas, "c'est trop dur de toute façon" ; 0=sans réponse)

10. 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.

Saillon, le 17 octobre 2011