

**L'interculturalité au service de la didactique des langues-
cultures : quels apports pour l'enseignement de l'allemand
en Suisse romande?**

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de David Vonnez

Sous la direction de Roger Grünblatt

Bienne, août 2017

Remerciements

Par ces quelques lignes, je remercie toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire. Tout d'abord, mon directeur de mémoire M. Roger Grünblatt, pour sa patience dans son accompagnement et ses conseils précieux. Mais aussi Laura, mes sœurs et mes parents pour leur soutien fidèle et leurs encouragements. Finalement, je souhaite remercier celui par qui tout est possible et sans qui je n'aurais pas trouvé les forces et la motivation pour terminer ce mémoire.

Résumé

La mixité culturelle est aujourd'hui une réalité dans notre société contemporaine tout comme dans le contexte scolaire. En Suisse romande, rares sont les classes composées uniquement d'élèves helvétiques. Avec la mondialisation, l'augmentation de la mobilité des populations, et les nouveaux médias de communication comme Internet, l'information, les individus et les cultures circulent et se mélangent toujours plus vite. C'est ce constat qui nous a mené à discuter de la notion d'interculturalité en didactique des langues. Dans ce travail, nous nous sommes intéressés à l'enseignement de l'allemand et à l'éventuel impact de l'approche interculturelle sur la motivation des élèves. Tout d'abord nous avons cherché à définir les notions clés de cette recherche comme la notion de culture, d'identité, d'interculturalité, de transculturalité et de motivation. Puis, en nous appuyant sur ce cadre théorique, nous avons testé une séquence didactique basée sur l'approche interculturelle auprès d'élèves du cycle 3 au secondaire 1. Enfin, nous avons cherché à évaluer, par le biais de questionnaires, le potentiel plurilingue, les représentations de l'Allemagne et de la langue allemande ainsi que l'impact de l'approche interculturelle sur la motivation des élèves.

Mots clés :

allemand – secondaire 1 – interculturalité – transculturalité – motivation

Liste des figures

Figure 1 : Interculturalité et transculturalité : une comparaison.....	20
Figure 2 : La dynamique motivationnelle, selon Roland Viau.....	20
Figure 3 : Le schéma méthodologique de la recherche.	25
Figure 4 : Les six composants de la tâche, selon le canevas de Nunan.	26
Figure 5 : La part d'élèves parlant 1, 2 ou 3 langues (en %).	33
Figure 6 : La diversité des langues parlées ou comprises par les élèves.	34
Figure 7 : Les éléments qui décrivent les cours d'allemand pour les élèves.....	36

Liste des annexes

ANNEXE 1 : MODELE D'EVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS HISTORIQUES, SELON CHRISTIAN PUREN.	49
ANNEXE 2: SEQUENCE DIDACTIQUE.....	50
ANNEXE 3: TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO.....	57
ANNEXE 4: LE SITE INTERNET POUR LA TACHE FINALE.....	58
ANNEXE 5: EXEMPLES DE COMMENTAIRES DES ELEVES.....	59
ANNEXE 6: LES QUESTIONNAIRES PRE-SEQUENCE (1) ET POST-SEQUENCE (2).....	60
ANNEXE 7: LES REPONSES AUX QUESTIONNAIRES 1 ET 2.....	66

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	1
1.1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
1.2. PRESENTATION DE L'OBJET DE RECHERCHE	2
2. CADRE THEORIQUE	4
2.1. CONCEPTS-CLES DE LA RECHERCHE.....	4
2.1.1 <i>Didactique des langues-cultures</i>	4
2.1.2 <i>Culture et identité</i>	5
2.1.3 <i>Approche communicative et interculturalité</i>	9
2.1.4 <i>Perspective actionnelle et transculturalité</i>	15
2.1.5 <i>Motivation</i>	20
2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES.....	24
2.2.1 <i>Question de recherche</i>	24
2.2.2 <i>Hypothèses</i>	24
3. METHODOLOGIE	25
3.1. LA SEQUENCE DIDACTIQUE	27
3.2. LE PROFIL DES ELEVES	28
3.3. OBJECTIFS DE LA SEQUENCE	29
3.4. ACTIVITES DE LA SEQUENCE	29
3.5. EVALUATION DE LA SEQUENCE	31
4. RESULTATS.....	32
4.1. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE 1.....	33
4.1.1 <i>Potentiel plurilingue</i>	33
4.1.2 <i>Représentations</i>	35
4.1.3 <i>Niveau langagier et utilisation du smartphone</i>	37
4.2. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE 2.....	39
4.2.1 <i>Vidéo</i>	39
4.2.2 <i>Tâche finale</i>	41
4.2.3 <i>Motivation</i>	42
5. CONCLUSION	44
6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	46
7. ANNEXES	49

1. Introduction

1.1. Contexte de la recherche

En Suisse, l'enseignement des langues revêt une signification toute particulière. De par son contexte linguistique avec ses quatre langues nationales et sa position géographique centrale dans le continent européen, il est important pour la Suisse de donner du sens à un enseignement efficient des langues. De plus, la constante augmentation de la mobilité des citoyens helvétiques motive également cette nécessité. C'est dans ce but que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté en 2004 une stratégie nationale pour les langues, qui est d'ailleurs reprise dans l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité, le concordat HarmoS. Cette stratégie prévoit qu'une première langue étrangère (une langue nationale) soit enseignée au plus tard à partir de la 5^e année et une seconde au plus tard à partir de la 7^e année (généralement l'anglais). Comme l'indique la réglementation cantonale de la CDIP¹, la première langue étrangère enseignée est donc l'allemand pour tous les cantons romands² ainsi que le Jura bernois.

En Suisse romande, les élèves étudient donc l'allemand de la 5^e à la 11^e HarmoS, soit pendant une durée totale de 7 ans. Cependant, l'apprentissage de cette langue en particulier se révèle souvent être un défi. C'est en tout cas ce que l'on entend de la bouche de certains enseignants. Au niveau romand, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) fixe les objectifs d'apprentissage pour les langues étrangères dans le Plan d'études romand (PER) : à la fin de leur scolarité obligatoire, les élèves sont censés atteindre un niveau intermédiaire (A2-B1)³. Cependant, dans la pratique professionnelle, nous pouvons faire les deux observations suivantes. Premièrement, beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés à atteindre cet objectif ou sont promus en fin de 11^e sans pour autant l'avoir atteint. De plus, les élèves semblent souvent avoir un a priori négatif ou un manque d'intérêt vis-à-vis de la langue de Goethe. D'autres

¹ C.f. site internet de la CDIP. <http://www.edk.ch/dyn/15532.php>, consulté le 7 juillet 2017.

² Les cantons du Valais et de Fribourg ne sont concernés que pour leur partie francophone.

³ C.f. Progression des apprentissages et attentes fondamentales au cycle 3. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/#progression>, consulté le 10 mai 2017.

ont déjà réfléchi sur les causes de ces a priori et des représentations négatives⁴. Dans ce travail, je ne chercherai donc pas tant à comprendre le pourquoi de cet état de fait mais plutôt à travailler sur l'aspect didactique des leçons d'allemand et de leur conception afin de tenter d'apporter des pistes de réflexion pour tendre vers un enseignement plus efficace de celles-ci.

1.2. Présentation de l'objet de recherche

Depuis plusieurs années en Suisse romande, l'enseignement de l'allemand et des langues secondes en général (appelées aussi L2), subit des transformations profondes. Comme le note Sarah Widmer⁵, la façon d'enseigner l'allemand aujourd'hui diffère beaucoup de celle qui était en vigueur il y a dix ou quinze ans. Auparavant, l'enseignement d'une langue insistait beaucoup sur l'écrit alors qu'aujourd'hui on cherche à donner davantage de place à l'oral. Ce changement de paradigme conduit naturellement à une réflexion sur les compétences communicatives, culturelles et plurilingues nécessaires aux élèves pour avoir cette interaction avec autrui : « Le rôle et la fonction de [la 2^e langue nationale] dans un pays plurilingue, ainsi que les aspects culturels seront particulièrement pris en compte » (CDIP 2004, p.2). Pour parvenir à ce but, l'enseignement des langues cherche donc favoriser l'utilisation de nouvelles approches comme la perspective actionnelle et l'approche interculturelle. Cette dernière figure clairement dans les remarques spécifiques pour l'enseignement de l'anglais de l'allemand du PER⁶ :

Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue implique nécessairement une réflexion interculturelle portant (a) sur les éléments qui distinguent les cultures en contact, et (b) sur le fonctionnement de la communication entre personnes parlant des langues différentes.

La formation pédagogique de la HEP-Bejune prend bien évidemment en compte cette approche et cherche à sensibiliser les futurs enseignants au potentiel et à la plus-value que peut apporter l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues. Mais la notion

⁴ C.f. par exemple le Mémoire de master de Claire Gerber. (2005). *Un enseignement communicatif de l'allemand à l'aide d'un film permet-il de faire évoluer les représentations des apprenants envers l'Allemagne, la langue allemande et le cours d'allemand ?* Bienne : HEP-Bejune.

⁵ Travail de recherche de Sarah Widmer. (2015). *Enseigner l'interculturalité avec la méthode Geni@l. Les enseignants sont-ils conscients de son potentiel interculturel ?* Bienne : HEP-Bejune.

⁶ C.f. Commentaires généraux du domaine Langues, Remarques spécifiques pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, selon les cycles, Construire des références culturelles, <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>, consulté le 10 mai 2017.

d'interculturalité a aussi ses limites, nous le verrons. C'est pour cette raison que le terme de transculturalité (en lien avec la perspective actionnelle) est apparu dans la dernière décennie chez certains auteurs en sciences sociales.

En tant que futur enseignant d'allemand, le manque d'attrait de la part des élèves pour les cours d'allemand me concerne personnellement. Je souhaitais en apprendre davantage sur cet outil qu'est l'interculturalité mais aussi le tester dans des conditions de la classe afin de confronter la théorie à la pratique.

Ainsi, dans un premier temps, nous chercherons à définir les concepts clés de la problématique et tenterons de faire une synthèse théorique sur les concepts d'interculturalité et de transculturalité et leur place respective dans les approches en verve afin de mieux comprendre ce qui les différencie. Puis, dans un deuxième temps, nous tenterons de voir quels effets peuvent avoir une séquence interculturelle sur la motivation et, dans une moindre mesure, sur les représentations des élèves dans une classe d'allemand du secondaire.

2. Cadre théorique

2.1. Concepts-clés de la recherche

2.1.1 Didactique des langues-cultures

Deux concepts à la base de ce travail sont ceux de « didactique des langues » et de « culture ». Du point de vue de l'anthropologie culturelle, le lien entre pratiques langagières et culturelles semble évident (Kay & Kempton, 1984). Mais dans quelle mesure l'enseignement d'une langue implique-t-elle l'enseignement d'une culture ?

Au niveau européen, les textes du Conseil de l'Europe, comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001⁷), posent les bases d'une vision européenne commune sur ce sujet :

« En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une **compétence aussi bien interculturelle que linguistique** ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de **comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents** ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, je souligne)

Pour ces auteurs, l'objectif premier est de développer chez l'apprenant une double compétence à la fois linguistique et culturelle⁸. Langue et culture sont en effet non seulement indissociables mais aussi complémentaires, comme les deux faces d'une même pièce. C'est pour cette raison que le terme de didactique des langues-cultures est souvent préféré à la vision quelque peu réductrice du terme de « didactique des langues ». En Suisse, la *Loi sur les Langues*, en vigueur depuis 2010, s'inscrit clairement dans cette même perspective. En effet, l'article 15 précise que « l'enseignement des langues nationales prendra en compte les aspects culturels liés à un pays multilingue. » (*Loi sur les Langues*, 2007, p.5). Ce concept abstrait d'« aspects culturels » est repris, comme nous l'avons vu dans l'introduction, dans le texte de la CDIP mais il est davantage développé dans le PER. Cependant, on notera l'absence, dans la définition du PER, du terme de « compétence interculturelle » – pourtant présent dans le CECRL – au profit de celui de « réflexion interculturelle ». Comme nous l'avons vu, cette réflexion porte sur deux aspects distincts.

⁷ Deux premières versions ont été publiées en 1996 et 1998. Nous retenons ici la version définitive de 2001.

⁸ Nous omettons volontairement le préfixe « inter- » pour traiter d'abord de l'aspect culturel puis dans un deuxième temps de l'aspect interculturel.

Premièrement, sur les « éléments qui distinguent les cultures en contact » et deuxièmement sur le « fonctionnement de la communication entre personnes parlant des langues différentes ». Afin de simplifier la terminologie autour de cette même notion (compétence interculturelle et réflexion interculturelle), nous utiliserons dans la suite du travail le terme de « compétence interculturelle » car il exprime d'une part la présence d'un apprenant et, d'autre part, qu'il s'agit d'une capacité qui est appelée à se développer chez l'apprenant.

2.1.2. Culture et identité

Afin de comprendre la notion de compétence interculturelle, il est d'abord nécessaire de définir le concept de culture. Comme point de départ, nous reprenons la définition proposée par Paulette Rozon (2011, p. 210) qui définit la culture comme étant :

[...] l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

Cette définition fait apparaître deux aspects essentiels de la culture. Premièrement, la culture se retrouve à plusieurs niveaux de l'échelle sociale : à un niveau global (une société) et à un niveau plus local (un groupe social). Il est nécessaire de préciser que l'échelle locale peut (et doit) inclure le niveau individuel : une société ou un groupe social sont avant tout formés d'individus. Deuxièmement, cette définition de Rozon montre toute la complexité du concept de culture. Il englobe une multitude d'éléments matériels (les arts, les lettres) et immatériels (les modes de vie, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances). Une autre définition de la culture est proposée par le chercheur en sociolinguistique Leo Loveday, cité ici par John Corbett :

[Culture] involves the implicit norms and conventions of a society, its methods of "going about things", its historically transmitted but also adaptive and creative ethos, its symbols and its organisation of experience. (Corbett, 2003, p.20)

Selon Loveday, une société se construit un ensemble de croyances et de présuppositions qui sont considérées alors, comme le note Corbett, comme faisant partie d'un « sens commun ». La culture d'un groupe peut alors être considérée comme la relation entre les croyances, les valeurs du « sens commun » et les modes de vie, l'art et la communication que ce groupe produit. Le langage servant, selon Corbett, à organiser cette expérience, à construire et à

maintenir l'identité et la cohésion d'un groupe dont les valeurs, les croyances et les normes sont en perpétuelle renégociation.

Comme le notent Philippe Blanchet et Daniel Coste, une critique des approches culturelles de ces dernières années porte sur une « relégation au second plan des individus », une « relégation au second plan de l'explication des besoins sociaux » et finalement une relégation au second plan des contextes d'expressions culturelles » (Blanchet & Coste, 2010, p. 46). Ces auteurs s'opposent à cette vision « quasi- mécaniste » qui considère la culture comme une « sorte de programme sémantico-cognitif » (ibid, p.47). Ils reprennent la critique de Paul Kay qui apporte une définition différente du concept de culture :

Une culture ne fournit pas de théorie unifiée du monde – ou de vision du monde – à ses détenteurs, pas plus que ne le fait une langue. La culture consiste bien plus en une vaste **batterie de schémas qui représentent des événements et des états du monde**. [...] En conséquence, une culture est comme une **boîte à outils conceptuelle** qui contient des outils **pour faire du sens avec le monde**. (Blanchet & Coste, 2010, p.47, je souligne)

L'anthropologue norvégienne Unni Wikan parle de la culture dans le même sens. Cependant, elle va plus loin en décrivant également le processus de rencontre entre les cultures. Elle résume en trois points la problématique autour de ce concept. Ils sont ici rapportés par F. Dervin et B. Fracchiolla (2012, p. 8) :

- la culture est une construction, un concept qui ne peut ni penser, ni sentir, et qui n'existe pas, elle n'est pas un agent – c'est toujours un individu qui fait et pense ;
- les individus se rencontrent, et non les cultures ;
- la culture est un instrument d'exoticisation, qui joue avec et exagère les différences. Elle [Wikan] explique : « Talk of "culture" and the picture that springs to mind is one of difference, divergence, and distance ». Les différences sont souvent présentées comme étant externes aux groupes ; elles ignorent et écartent les différences internes – alors que celles-ci sont tout à fait évidentes au quotidien.

Comme le relèvent ici F. Dervin et B. Fracchiolla, la notion de culture est intimement liée à l'individu. Cette vision rappelle la critique faite par Blanchet & Coste que nous avons évoquée plus haut. La culture, ou devrait t'on dire les cultures, ne sont pas les agents de ce processus. Ce sont bel et bien les individus qui en sont les acteurs et cela que ce soit à l'échelle d'une société, d'un groupe social ou de l'individu lui-même. Il y a donc autant de

cultures différentes qu'il y a d'individus. Les deux derniers points expliqués par Wikan posent les bases de ce que l'on appelle l'approche interculturelle. Il s'agit d'une rencontre, d'un échange entre deux individus et c'est précisément lors de cet échange qu'un échange entre les cultures peut avoir lieu. Ce processus correspond à ce que Nathalie Auger, citée ici par Philippe Blanchet et Daniel Coste, appelle la rencontre interculturelle:

Dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de fait, interculturelité [...] la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers, fait de chaque rencontre une rencontre interculturelle. (Blanchet & Coste, 2010, p. 10)

Il est important de rappeler que la rencontre interculturelle dont parle Auger a lieu à l'échelle de deux individus. C'est cela qui motive certains auteurs à préférer parler de rencontre entre des individus plutôt que de rencontre entre des cultures. Comme le rappelle Alain Touraine (1994) :

Lorsque l'accent est mis sur les cultures de départ et d'arrivée considérées comme des systèmes fermés ou même comme des corps de valeurs opposés, les difficultés des immigrants deviennent très grandes et souvent insurmontables [...]. On devrait donc moins parler de rencontre entre des cultures et davantage d'histoire d'individus qui passent d'une situation à une autre et qui reçoivent de plusieurs sociétés et de plusieurs cultures des éléments dont sera formée leur personnalité. (Hily, 2001, p. 9)

La rencontre se fait ici à un autre niveau que celui de l'interaction entre deux cultures ou entre deux groupes sociaux. En effet, cela se passe au niveau de l'individu lui-même. Cela a pour effet, selon Touraine, de casser la vision systématique d'une rencontre entre deux cultures considérées comme figées et opposées l'une à l'autre. Pour appliquer cela au contexte de la classe, il ne s'agit pas pour l'enseignant de proposer aux élèves une rencontre entre deux cultures (la culture allemande versus la culture suisse) mais de rendre les apprenants attentifs au fait qu'il s'agit d'une rencontre entre un individu qui habite en Allemagne (avec une histoire, un contexte social, familial, etc. qui lui sont propres) et l'apprenant lui-même (porteur de sa propre histoire, de son propre contexte social, etc.).

Le dernier point de Wikan exprime précisément ce à quoi la compétence interculturelle (qui s'inscrit dans l'approche interculturelle et qui découle de l'échange interculturel) cherche à apporter une solution. Avoir à l'esprit la différence, la divergence et la distance lorsque l'on échange sur les cultures est une posture qui peut réellement menacer des valeurs à la base de notre société comme l'égalité, la tolérance ou la fraternité. Nous développerons cet élément plus loin dans notre travail.

Lorsque l'on parle d'individu, on en vient forcément à parler d'identité et c'est pour cette raison que nous avons choisi de traiter la notion d'identité en lien avec le concept de culture. Comme nous l'avons vu plus haut, la culture se définit entre autres à travers un système de valeurs, des traditions et des croyances. Cela implique que chaque individu porte une identité, définie entre autres par des représentations mentales sur sa propre culture ou sur la culture de l'autre. Dervin & Fracchiolla citent Ewing, pour qui tout individu projette un soi ou des *représentations de soi*, qui sont multiples et changeantes, et qui dépendent de contextes d'interactions et de stimuli extérieurs (Dervin & Fracchiolla, 2012, p. 9). Ces représentations jouent bien sûr un rôle important dans l'apprentissage des langues, comme le note Nathalie Müller (1998, p. 9) :

Apprendre une langue, ce n'est pas uniquement mettre en œuvre des compétences cognitives, c'est aussi actualiser un ensemble de représentations de la langue qu'on apprend, représentations de soi, de son groupe, des autres groupes. Cela signifie donc pour nous en didactique des langues-cultures que l'apprenant arrive chargé de ses représentations et de ses préjugés sur la langue. Mais cette citation montre qu'il est possible de faire évoluer ces représentations et de remettre en question, dans une certaine mesure, les stéréotypes négatifs vis-à-vis de la langue allemande, mais aussi vis-à-vis de sa propre « culture » et de soi-même.

Un dernier aspect à prendre en compte est la dimension multiculturelle de nos sociétés contemporaines. Dans un monde où il devient toujours plus facile de se déplacer, d'échanger à travers les moyens de communication, les réseaux sociaux et Internet, la notion de culture se complexifie. Par conséquent, il devient impossible de résumer une population entière ou même un groupe social à une seule culture. Même s'il est important de reconnaître qu'il peut y avoir des traits communs à l'échelle d'une population ou d'un groupe social, ceux-ci ne peuvent pas suffire à définir cette population ou ce groupe social. Le concept de culture est loin d'être homogénéisant. Pour donner un exemple local, toute la population suisse romande parle français, cependant on ne parle pas le même français à Sion et à Genève (pas seulement du point de vue de l'accent). C'est ce qu'exprime Olivier Meunier (2014, p.13) en écrivant que les notions de culture et de société ne sont pas « superposables », puisque les sociétés actuelles sont pour la plupart multiculturelles. Cet état de fait est également applicable à la salle de classe. Comme le note Puren, il n'y a pas de milieu réellement homogène du point de vue culturel :

Même dans des environnements entièrement monolingues (une seule langue maternelle chez les apprenants, qui est aussi celle de l'enseignant), il y a forcément des décalages entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage, et à l'intérieur de la culture d'apprentissage, il y a toujours des différences importantes d'un apprenant à l'autre, dues non seulement aux stratégies individuelles, mais aussi aux expériences et parcours antérieurs, au niveau et type de motivation, aux profils cognitifs, etc. : il n'existe jamais de milieu culturel vraiment « homogène. » (2011, p.11)

Cette réflexion autour du concept de culture nous mène donc penser la culture dans un sens pluriel (**les cultures**), à les voir comme un phénomène complexe, en perpétuelle évolution et qui prennent leur source à l'échelle de chaque individu. La rencontre entre deux individus permet cet échange entre les cultures qui leur sont propres et crée cette rencontre interculturelle que l'on cherche à appliquer en didactique des langues-cultures.

2.1.3. Approche communicative et interculturalité

Avant de définir le concept d'interculturalité en didactique des langues cultures, il convient de définir le contexte dans lequel il s'inscrit. Pour cela, nous dresserons un bref historique de l'évolution des différentes méthodologies appliquées dans l'enseignement des langues au niveau européen. Cela permettra également de comprendre comment et pourquoi ce concept est peu à peu apparu en didactique des langues-cultures. Nous proposons de reprendre ici le modèle d'évolution historique des configurations didactiques⁹ présenté par Christian Puren (2008). Il a l'avantage de montrer clairement les transformations de chaque méthodologie en fonction de plusieurs critères : compétences sociales (langagières et culturelles) de référence et les actions sociales qui s'y rapportent ainsi que des tâches scolaires correspondantes. Pour chaque méthodologie (ou configuration didactique), Puren démontre comment chacune s'est construite selon une mise en adéquation maximale (Puren utilise le terme d'homologie) entre perspective actionnelle (les actions et les tâches à réaliser en langue étrangère auxquelles elle prépare les apprenants) et perspective culturelle (les compétences culturelles auxquelles elle prépare les apprenants) (Puren, 2002). Pour Puren, la « méthodologie traditionnelle » du XIX^e siècle visait la compétence sociale langagière de relecture des grands textes classiques en lien avec la lecture (comme action sociale) et la traduction (comme tâche scolaire) Puren parle de « compétence transculturelle » pour décrire la perspective culturelle de cette méthodologie,

⁹ Le tableau de l'évolution des configurations didactiques se trouve en annexe 1.

mais il s'agissait ici d'acquérir et de partager des valeurs universelles humanistes expliquées par Émile Durkheim. Le terme « transculturelle » utilisé ici revêt un sens différent (et même en opposition) avec le sens que nous cherchons à définir dans ce travail. La méthodologie traditionnelle ne s'intéressait pas à construire des connaissances culturelles sur les particularités de telle ou telle culture mais à cette « culture générale », ce « fond commun de l'Humanité » construit autour des valeurs du Vrai, du Beau et du Bien (Puren, 2002).

La deuxième construction didactique correspond à une méthodologie dite « active » qui est restée en vigueur dans l'enseignement scolaire français jusque dans les années 1960. L'objectif social de référence est de rendre les apprenants capables d'entretenir et de développer des connaissances culturelles à travers des documents authentiques comme la littérature encore, bien sûr, mais aussi à travers les nouveaux médias de l'époque : revues, journaux, et plus tard émissions de radio et de télévision. Les progrès de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle (dans les transports, la diffusion de l'information, les) transforment les objectifs d'apprentissage pour les langues étrangères. Il est désormais possible d'être en contact avec l'Autre, même si ce contact reste très distant et extrêmement ponctuel. Pour la première fois, il est question dans la « méthodologie active » de mobiliser des connaissances culturelles. Puren nomme ce processus « compétence métaculturelle » dans lequel il s'agit de parler « sur » ou « à propos de ». Cela montre bien cette notion de distance dont nous avons parlé plus haut.

La troisième construction didactique, l'« approche communicative » trouve ses débuts dans les années 1980. Puis c'est l'introduction du CECRL dans la fin des années 1990 qui a posé les bases de la dernière construction didactique, la perspective actionnelle. Nous développerons ces deux approches dans les lignes suivantes. Il faut préciser que Puren sépare la didactique du plurilinguisme (*vivre avec*) et la perspective actionnelle (*agir avec*). Nous proposons de les traiter ensemble sous le terme « perspective actionnelle » car elles se rattachent toutes les deux au CECRL et trouvent naissance à la même période. Cependant, il faut impérativement garder à l'esprit qu'elles portent sur des compétences (langagières et culturelles) différentes.

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de clarifier un aspect terminologique en lien avec cette dernière construction didactique. Certains auteurs parlent d'« approche actionnelle » et d'autres, de « perspective actionnelle » ; le CECRL utilise d'ailleurs les deux expressions. Afin d'éviter toute confusion dans la suite du travail, nous préférons le terme

de « perspective actionnelle » car, comme le relève Puren (2011, p.9), il exprime un sens de « diversité » à disposition de l'enseignant.

Après avoir décrit l'évolution des configurations didactiques à travers le XXe siècle, nous pouvons maintenant nous concentrer davantage sur le lien entre l'approche communicative et la compétence interculturelle. Avec cette approche, l'objectif social change à nouveau. Il s'agit de préparer les élèves à « cohabiter harmonieusement dans une société qui est de plus en plus multilingue et multiculturelle » (Puren, 2008, p.5). C'est dans ce contexte que le CECRL introduit la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », qu'il présente de la façon suivante :

La compétence plurilingue est la **capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations** où, « dans leur langue et leur culture première, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, **exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle** interne à toute société complexe ». (CECRL, 2001 p.105, je souligne)

Et de préciser d'avantage:

Cette compétence se caractérise aussi par le fait que, dans sa mise en œuvre, les capacités et les connaissances tant générales que langagières (que possède un individu) sont sollicitées de manière différenciée. Par exemple, les stratégies mobilisées pour la réalisation de tâches à dimension langagières peuvent varier suivant les langues auxquelles il est fait recours. Ainsi, des savoir-être soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestuelle, les mimiques, la proxémique générale) peuvent, dans une langue dont on maîtrise mal la composante linguistique, compenser cette relative déficience au cours de l'interaction avec un natif, alors que, dans la langue mieux maîtrisée, le même acteur pourrait avoir une attitude plus distante ou plus réservée. (Ibid.)

Ce que nous pouvons retenir de cet extrait, c'est que les apprenants se doivent d'acquérir une compétence plurilingue (pour faire face aux différentes variétés linguistiques) et une compétence interculturelle (pour faire face à la différenciation culturelle). Ces deux compétences, telles que présentées ici, sont à la fois complémentaires mais aussi, selon nous, rétroactives. En effet, la compétence plurilingue peut à notre sens développer la compétence interculturelle et inversement : lorsque l'apprenant a recours à des savoir-être culturels (ouverture, convivialité), cela peut le mener à compléter sa compétence plurilingue pour cette situation ou ce champ lexical. À l'inverse, lorsqu'un apprenant dispose d'un niveau langagier suffisant, il est possible qu'il développe sa compétence interculturelle en modifiant son savoir-être dans une situation donnée.

Afin de préciser termes que nous avons rencontré jusqu'ici (pluriculturalité, multiculturalité, interculturalité), nous citons ici Martine Abdallah-Pretceille (1999), professeure en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII :

Sur le plan social et éducatif, on se rapportera aux éclaircissements et analyses de L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille et M. Rey. Dès les années 1980, un consensus est établi pour considérer que les notions de pluralité et de multiculturalité réfèrent à la description d'une situation. Le pluralisme (qui peut être culturel, politique, syndical ou religieux) et le multiculturalisme (variante anglo-saxonne du pluralisme focalisée sur la reconnaissance des différences culturelles) ne sont que des modalités possibles du traitement de la diversité. L'accent est mis sur la reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes. (Abdallah-Pretceille, 1999, 49).

Et de préciser sur la signification du préfixe « inter- » :

Le préfixe « inter » du terme « interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri-, le multicultural s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. [...] Les expressions comme « société interculturelle », « dialogue interculturel », etc., sont en fait des abus de langage, car elles s'appuient sur une confusion entre l'objet et l'analyse portée sur lui. (ibid).

Il est donc important de considérer l'interculturel comme une démarche, un processus et non comme un état servant à parler d'une situation. Les termes de pluriculturalité et multiculturalité servent à un niveau descriptif tandis que l'interculturalité implique un processus de développement de compétences à la fois communicatives et culturelles.

C'est en lien avec cette approche communicative que Puren associe la notion de « compétence interculturelle » comme la capacité à maîtriser des représentations culturelles croisées dans l'interaction avec l'Autre. Même si la notion de distance disparaît dans cet échange (différence avec la méthodologie « active »), celui-ci reste ponctuel. Les tâches scolaires de l'approche communicative prennent la forme d'actes de paroles, de jeux de rôles ou de simulations de dialogues portant sur des situations variées : à la poste, au café, dans la rue (Puren, 2008, p.13). La perspective culturelle – qui est donc celle de l'« interculturel » – se comprend à travers la conception de la perspective actionnelle de l'approche communicative :

L'exercice de civilisation peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. [...] Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa

qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables. (Zarate, 1993, p.98)

On retrouve dans cette définition les trois caractéristiques de la perspective actionnelle de l'approche communicative, à savoir l'inchoatif (par les thèmes de la « découverte », de l'« ouverture »), le ponctuel (par la « rencontre ») et l'interindividuel (par le thème de l'Autre). Mais la première fois, la perspective culturelle est au service de la perspective actionnelle et non plus l'inverse, comme c'était le cas dans les deux constructions didactiques. Comme le relève Puren, la culture est considérée comme une « composante (dite « socioculturelle ») de l'objectif visé, à savoir la compétence de communication. » (Puren, 2002, p. 7). Il précise cet objectif en citant Théodora Nikou, auteur d'une thèse portant sur l'interculturel. L'objectif de l'approche communicative est de « doter l'apprenant d'une compétence culturelle [qui] lui permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences pour pouvoir communiquer efficacement. » (Nikou, 2002, p.108). La compétence interculturelle est donc au cœur de l'approche communicative et elle sert directement son objectif actionnel qu'est la communication (*parler avec et agir sur*).

Comme le relève Laurent Bazin, l'interculturel est considéré par le CECRL à la fois comme un horizon (ce vers quoi doit tendre l'objectif de toute communication) et comme un médium (la compétence qui permet la réalisation de cet objectif) (Bazin, 2012, p. 36). Cette double perspective montre l'importance accordée à la compétence interculturelle par le CECRL et le Conseil de l'Europe dans l'enseignement des langues. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, nous pouvons parler d'échange interculturel lorsqu'il y a rencontre entre deux cultures. Pour l'enseignement des langues secondes, c'est clairement cette compétence interculturelle, qui trouve sa source dans l'échange interculturel, qui est visée. John Corbett (2003) assemble la compétence communicative avec la compétence interculturelle au point de parler de « compétence interculturelle communicative »:

The ultimate goal of an intercultural approach to language education is not so much « native speaker competence » but rather an « intercultural communicative competence » [...]. Intercultural communicative competence includes the ability to understand the language and behaviour of the target community and explain it to the « home » community – and vice versa. In other words, an intercultural approach trains learners to be « diplomats », able to view different cultures from a perspective of informed understanding. (Corbett, 2003, p. 2)

Corbett exprime ici les caractéristiques de cette compétence communicative interculturelle comme de la capacité à comprendre non seulement la langue mais aussi les habitudes et le comportement d'une communauté ou d'un individu et de l'expliquer à autrui. L'objectif final de l'approche interculturelle est d'entraîner les élèves, comme le dit Corbett, à devenir des « diplomates » capables de décoder et de comprendre les habitudes et les valeurs de l'autre. Cette vision rappelle la définition de la culture selon Loveday, que nous avons évoqué plus haut. L'apprenant d'une langue étrangère se trouve dans la position de celui qui est à l'extérieur du groupe de la langue cible et qui cherche à y adhérer. Même si l'apprenant ne souhaite pas adopter toutes les pratiques ou les croyances de la culture cible, il est capable de les comprendre afin de saisir pleinement la langue cible. Comme le note Corbett, c'est cette reconnaissance, à savoir que la langue est davantage que un simple transfert d'information, qui a mené au développement de l'approche interculturelle en didactique des langues¹⁰.

Comme nous l'avons vu avec Wikan, parler de cultures et les comparer nous mène à relever les différences externes (entre celles-ci) et internes (à l'intérieur de celles-ci), différences qui nous ramènent aux représentations que l'on a de soi et de l'Autre. Le chercheur d'origine japonaise Arata Takeda met en garde contre les conséquences d'une conception de la culture focalisant davantage sur les différences et les spécificités culturelles plutôt que sur les similitudes et sur ce qui rassemble. En effet, Takeda développe les conséquences d'un tel point de vue : « Ein solches Denken hat drei fatale Folgen : Das vermindert unser Urteilsvermögen, verfälscht unser Wissen über Kulturen und treibt die multikulturelle Gesellschaft auseinander » (Takeda, 2013). Ces trois conséquences sont premièrement une réduction de la capacité de jugement. On remet moins en question les préjugés et les stéréotypes culturels que l'on peut véhiculer. Deuxièmement, cela déforme la connaissance des cultures. On ne cherche pas à connaître réellement ce que vit l'autre. Et troisièmement, cela disperse la société multiculturelle. Cette dispersion se produit dans le sens que l'on ne cherche pas à créer des ponts, mais on se contente d'observer le fossé qui nous sépare de l'Autre. L'approche interculturelle cherche précisément à apporter une réponse à cette problématique des représentations et au « piège culturel » qu'elles peuvent constituer :

¹⁰ C.f. Corbett, 2003, p. 20.

Ces représentations ont cela de dérangeant qu'elles cristallisent les peuples, les produits et les pratiques alimentaires jusqu'à une **homogénéisation stéréotypisante qui ne laisse que peu de place à la diversité** – pourtant centrale dans un enseignement des langues qui puisse rendre compte d'aspects interculturels nuancés. Le culinaire peut donc être un thème de choix pour l'enseignement d'une langue et de sa/ses culture(s), pour autant qu'on évite certains pièges tels que la **généralisation et le stéréotypes, et que l'on préfère une approche nuancée**. (Pantet & Saudan, 2015, 7, je souligne)

Comme le notent Jeanne Pantet et Victor Sudan, l'approche interculturelle appliquée à une thématique au fort potentiel culturel (comme le culinaire) est pertinente pour l'enseignement des langues. Mais si l'on s'accorde pour légitimer cette approche théorique en didactique des langues, la réalité s'avère plus problématique. Pantet et Sudan relèvent en effet le rôle central de l'enseignant et sa responsabilité d'« éviter les pièges tels que la généralisation et les stéréotypes ». De plus, les objectifs actionnels (la construction des capacités communicatives) sont souvent dominants en classe de langue étrangère alors que le travail sur le culturel ou l'interculturel reste « marginal. » (Pantet et Sudan, 2015, p. 12). Cette approche est-elle donc adaptée au contexte de la classe ? Le duo approche communicative-approche interculturelle est-il encore pertinent aujourd'hui, plus de trente ans après ses débuts ? Depuis les années 2000, certains auteurs parlent d'un dépassement de la notion d'interculturalité et notamment en lien avec une nouvelle approche didactique, la perspective actionnelle.

2.1.4. Perspective actionnelle et transculturalité

En 2001, le CECRL a introduit trois grands éléments au niveau européen : les niveaux de compétence (A1, A2, B1, B2, C1, C2), la compétence plurilingue et pluriculturelle et enfin la perspective actionnelle. Christian Puren prétend que cette dernière configuration didactique de la « perspective actionnelle » constitue un dépassement de la perspective actionnelle (à savoir les actions et les tâches scolaires) de l'approche communicative. Cela implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée (l'interculturel). Puren n'utilise jamais le terme « transculturel¹¹ » pour qualifier cette nouvelle perspective culturelle. Cependant, son point de vue nous donne une base qui nous permet de mieux différencier les termes d'« interculturalité » et de « transculturalité ».

¹¹ Puren associe le terme « transculturel » à la compétence culturelle de la méthodologie traditionnelle (la première construction didactique). C.f. le chapitre 2.1.3., à la page 14 de ce travail.

Dans les configurations didactiques N°4 et 5¹², Puren distingue deux compétences culturelles : la compétence multiculturelle (en lien avec la didactique du plurilinguisme) et ce qu'il appelle la compétence co-culturelle (en lien avec la perspective actionnelle). La distinction que fait Puren est certes importante, mais les compétences langagières et culturelles vont de pair, de même que les actions sociales de référence. C'est pour cette raison que nous proposons de regrouper ces deux configurations didactiques pour plus de simplicité. Nous parlerons dorénavant de « perspective actionnelle », à la fois pour désigner la didactique du plurilinguisme et la perspective actionnelle.

Dans le cas de la compétence multiculturelle, il s'agit de comprendre les comportements des autres et d'adopter des comportements appropriés à une société culturellement diverse. L'action sociale visée par cette compétence est le *vivre avec*. Dans le cas de la compétence co-culturelle, il s'agit pour l'apprenant d'élaborer des conceptions communes, sur la base d'une série de valeurs partagées avec les autres dans le but de l'action collective. Dans le même sens, John Corbett décrit ce que Karen Risager appelle le « transculturel » comme une compétence qui permet à l'apprenant d'identifier des valeurs et des normes culturelles :

The « intercultural » or, in Risager's terms, « transcultural » learner is one who is linguistically adept (although not « native-speaker » proficient), who has skills which enable him or her to **identify cultural norms and values** that are often implicit in the language and behaviour of the groups he or she meets, and who can **articulate and negociate a position with respect to those norms and values**. (Corbett, 2003, p. 40-41, je souligne)

On retrouve ici cet aspect central de la compétence (*skill*) transculturelle, qui permet cette identification des normes et des valeurs culturelles dont parle ici Corbett. L'objectif culturel cherche donc à aller encore plus loin que la compétence interculturelle de l'approche communicative (maîtriser les *représentations*). Comme le relève Puren, il ne s'agit plus seulement de « communiquer avec l'Autre (de s'informer et d'informer), mais d'agir avec l'Autre en langue étrangère. » (Puren, 2008, p. 6). Et de continuer sur les implications de ce nouvel objectif :

Ce qui implique non plus seulement d'avoir une bonne image de lui [l'Autre] – des *représentations* positives –, comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de **partager avec lui les mêmes conceptions de l'action**

¹² C.f. le tableau de l'évolution historique des configurations didactiques en annexe 1.

commune, c'est à dire les finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action commune. (Puren, 2008, p. 6, je souligne)

L'approche transculturelle implique donc un dépassement de l'approche interculturelle. On ajoute l'action à la communication. Mais cette nouvelle approche n'est rien sans la première. La compétence interculturelle est, en effet, à la base de ce que Meunier appelle la dialectique transculturelle :

Ainsi, l'interculturalité apparaît comme une ressource fondamentale dans la quête pour l'émancipation. La possibilité d'habiter dans cet espace interculturel commun avec autrui nous donne la possibilité d'élargir nos paramètres critiques et de nous éveiller à de nouvelles formes de perceptions de la réalité et donc de passer à l'étape de la dialectique transculturelle.

Il s'agit d'un processus de formation, d'autoconstruction qui est déclenché par l'expérience interculturelle. Le moment de la rencontre avec l'autre est un moment essentiel pour une pédagogie qui se considère comme émancipatrice. Si je fais l'expérience existentielle de l'altérité de l'autre, je ne peux plus être comme avant. Si l'émancipation s'oppose à l'aliénation et si la pédagogie critique est une pédagogie vers la liberté, l'expérience interculturelle puis transculturelle peut être alors un outil pédagogique intéressant à utiliser. Cependant, une **sensibilité interculturelle est un préalable indispensable pour mener à bien ce type de projet**. (Meunier, 2014, p. 40, je souligne)

Selon Meunier, la transculturalité est donc un processus qui prend sa source dans l'expérience interculturelle. Cependant, alors que l'interculturalité se limite à la comparaison, à la recherche des différences et des similitudes et au travail sur les représentations, la transculturalité cherche à aller au delà, à tendre vers ce processus d'émancipation et d'autoconstruction, cette « pédagogie vers la liberté » dont parle Meunier. Le professeur Driss Alaoui définit de manière similaire la notion d'interculturalité :

[...] une conception de la diversité culturelle comme produit d'interactions et de construction, et une démarche relative aux contacts culturels. [...] Il n'a pas comme objet la culture des interactants, mais les processus par lesquels les acteurs produisent leurs cultures et ce qu'ils en font lors des contacts culturels. (Alaoui, 2010, p.7)

Cette citation nous montre que Alaoui nomme interculturalité la même compétence, le même processus, que Meunier décrit à travers la notion de transculturalité. Cette situation démontre que la notion d'interculturel n'a pas de frontière sémantique clairement définie et qu'au delà des dénominations d'« interculturalité » et de « transculturalité », ce qui importe le plus, c'est davantage le sens que l'on donne à ces deux notions plutôt que le terme en lui-même.

Il serait faux de considérer que l'approche transculturelle signifie le remplacement ou l'abolition de l'approche interculturelle, bien au contraire. La perspective actionnelle ne se substitue pas non plus à l'approche communicative. Il serait d'ailleurs incorrect de considérer ces méthodes comme imperméables les unes aux autres : l'aspect actionnel de l'approche communicative est indéniable, tout comme il est possible d'associer approche interculturelle et perspective actionnelle. Nous avons choisi de garder ces paires approche communicative-approche interculturelle et perspective actionnelle-approche transculturelle car cette façon de structurer les choses nous semblait plus compréhensible. Cependant, cette vision proposée par Puren comporte un biais: elle peut laisser croire que l'approche communicative est totalement séparée de la perspective actionnelle, ce qui est une vision totalement réductrice de la réalité.

Comme le note le chercheur d'origine japonaise Arata Takeda, l'apprentissage interculturel et transculturel ne sont pas des « contraires, ils ne s'excluent pas l'un l'autre, ils poursuivent chacun un but différent¹³ » (Takeda, 2013, p.3). Ce principe est aussi valable en ce qui concerne les constructions didactiques : la perspective actionnelle ne remplace pas l'approche communicative mais la complète et la développe. Puren relève que les prises de distance par rapport à l'approche communicatives ne correspondent pas à des « ruptures, mais, [...] à une évolution de l'approche communicative elle-même. » (Puren, 2011, p. 5). Evelyne Rosen (2009), maître de conférences en Sciences de l'Education, illustre ce point de vue dans sa comparaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle¹⁴. Son analyse systématique de six points différents (public ciblé, objectif ciblé, activités privilégiées, principes de base, arrière-plan théorique et évaluation) révèle certaines oppositions fondamentales entre les deux approches telles que « sensibilisation à la réalité de la communication exolingue » versus « sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle » (public cible), « parler avec l'autre » versus « agir avec l'autre » (objectif ciblé) ou également du point de vue de l'arrière-plan théorique, « importance accordée à l'autonomie individuelle » versus « importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe ». Cependant, Rosen (2009, p.8) considère le tableau qu'elle propose comme une « synthèse des évolutions ainsi réalisées sous forme de continuum (mettant en avant moins des ruptures que des continuités marquées) ».

¹³ Texte original traduit de l'allemand.

¹⁴ Pour plus de détails, voir le grand tableau aux pages 8 et 9 de son article.

Afin de résumer ce tour d’horizon autour des notions d’interculturalité et de transculturalité, nous proposons un tableau récapitulatif comparant ces deux notions. Ce tableau synthétise plusieurs éléments nommés précédemment par Rosen et Puren.

		Interculturalité	Transculturalité
	Construction/approche didactique correspondante	Approche communicative.	Didactique du plurilinguisme et perspective actionnelle.
Objectifs	Langagiers	Capacité à communiquer, à échanger des informations, à <i>parler avec l’autre</i> .	Capacité à réaliser des actions communes, à cohabiter, à travailler, à <i>agir avec l’autre</i> .
	Culturels	Compétences interculturelles : capacité à maîtriser les représentations croisées dans l’échange interculturel. Développer des <i>représentations positives</i> .	Compétences transculturelles : capacité à comprendre les comportements et à adopter des comportements communs appropriés (comp. multiculturelle) et capacité à élaborer des conceptions communes sur la base de valeurs partagées (comp. co-culturelle). Partager des <i>conceptions</i> de l’action commune.
	Contact	Initial. « On se rencontre pour la première fois ».	Suivi. Se développe sur la durée.
	Temporalité	Temps « court », contact ponctuel.	Temps « long », contact duratif.
	Centration	Sur l’apprenant, sujet et acteur principal de l’apprentissage. Apprenant comme individu critique et autonome.	Sur le groupe (classe), dimension collective. Apprenant comme individu critique et autonome et comme citoyen actif et solidaire.
	Activités scolaires	Production/réception de l’oral et de l’écrit. Pédagogie par tâches (communicatives, authentiques). Jeux de rôles, simulations.	Production/réception de l’oral et de l’écrit. Pédagogie par tâches (communicatives, authentiques). Jeux de rôles, simulations et pédagogie de projet.

Evaluation	Evaluation de la compétence communicative.	Evaluation des compétences communicatives langagière et des compétences individuelles et sociales.
Niveau langagier (NL) requis	Le NL nécessaire pour l'approche interculturelle est à la portée des élèves du secondaire 1.	Pour l'approche transculturelle, le NL nécessaire peut être un frein à son application au secondaire 1.

Figure 1 : Interculturalité et transculturalité : une comparaison.

Une différence qui nous semble fondamentale entre l'interculturalité et la transculturalité, au delà des compétences langagières et culturelles, est l'aspect temporel de ces deux approches. L'interculturel se construit dans un « temps court » ; il s'agit de *parler avec*, le contact est ponctuel. Alors que le transculturel se développe dans un « temps long » dans lequel l'objectif est de *vivre avec* et *agir avec*, le contact est duratif. Cette différence a évidemment une conséquence sur les possibilités d'application de ces approches dans l'enseignement des langues, comme nous le verrons plus loin.

2.1.5. Motivation

Nous avons vu jusqu'ici qu'il est plus que pertinent de traiter des thématiques culturelles dans le cadre de la didactique des langues. Mais au-delà du développement des valeurs citoyennes et des compétences culturelles chez les élèves, l'approche interculturelle et transculturelle peut-elle apporter des bénéfices du point de vue de la motivation ?

Un personnage bien connu en sciences de l'éducation pour parler de la notion de motivation est bien sûr l'enseignant et écrivain québécois Roland Viau. Dans son livre *La motivation en contexte scolaire* (2009), il propose une définition de la dynamique motivationnelle que nous avons schématisée de la façon suivante:

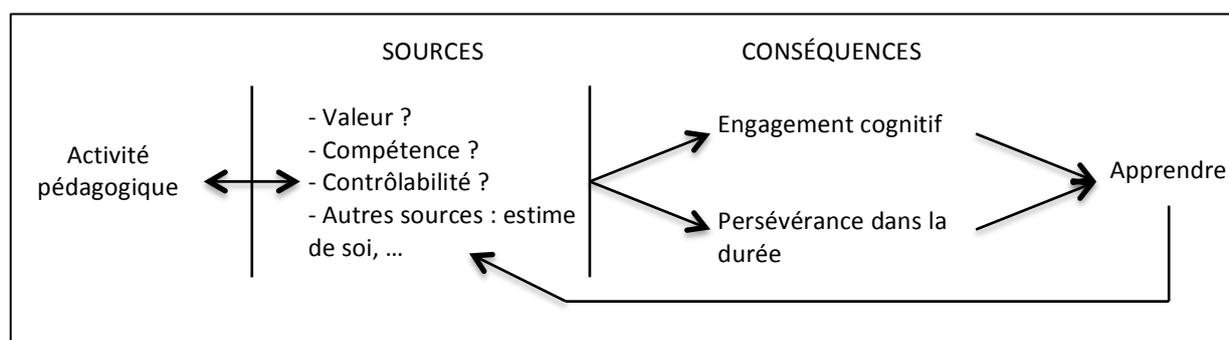


Figure 2 : La dynamique motivationnelle, selon Roland Viau.

Les trois sources de la dynamique motivationnelle concernent la perception de l'élève. Quelle valeur, quelle importance et quelle légitimité l'élève perçoit-il dans l'activité pédagogique ? L'élève peut-il répondre positivement à la question : « Suis-je capable de réaliser cette activité » ? Et enfin, dans quelle mesure l'élève a-t-il un choix à faire ou quelle part de contrôle a-t-il dans l'activité qui lui est proposée ? D'autres facteurs comme l'estime de soi, si l'élève a redoublé, etc. peuvent être une source de motivation ou de démotivation pour la réalisation de l'activité pédagogique. Dans le cas où tout ou partie de ces sources de motivation sont présentes chez l'élève, cela aura pour conséquence l'engagement cognitif de celui-ci ainsi que la persévérance dans la durée. Ces deux conséquences influent sur l'apprentissage, qui lui-même joue un rôle dans la réactivation des sources de la motivation, créant ainsi un cycle rétroactif. En effet, lorsque l'élève réalise qu'il fait des progrès et qu'il acquiert des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être, cela a pour effet de valoriser ses efforts et d'augmenter *de facto* sa motivation.

Viau décrit également dans son livre les quatre types de facteurs qui ont une influence sur la motivation dans le contexte scolaire. D'abord, il y a les facteurs relatifs à la classe. Ensuite, les facteurs relatifs à l'élève, puis viennent les facteurs relatifs à l'établissement et enfin, les facteurs relatifs à la société. Sur ces trois derniers aspects, l'enseignant n'a que peu d'influence. Nous allons donc nous concentrer sur le premier type de facteurs qui représente une porte d'entrée pour l'enseignant : les facteurs relatifs à la classe. Viau précise ces différents facteurs selon cinq aspects : les activités pédagogiques, les pratiques évaluatives, l'enseignant lui-même, le climat de la classe et la paire récompenses-sanctions. Pour notre recherche, nous allons nous focaliser sur le premier aspect, autrement dit, les activités pédagogiques. Nous pouvons donc nous demander quels sont les éléments nécessaires du point de vue de l'ingénierie didactique pour qu'une séquence favorise la motivation auprès des élèves. Et en lien avec notre problématique, l'approche interculturelle peut-elle servir dans ce but ?

Partant de ces considérations, il y a, pour Roland Viau (2009), certaines conditions à respecter pour qu'une activité d'apprentissage suscite de la motivation chez les élèves. Elles se listent au nombre de dix :

1. Être signifiante, aux yeux de l'élève. Pour qu'une activité soit considérée comme signifiante aux yeux de l'élève, elle doit correspondre à ses champs d'intérêt. Si tel est le cas, l'élève percevra alors de la valeur dans l'activité qui lui est proposée.
2. Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Les activités doivent être variées et éviter les répétitions. Cela est valable au sein d'un même exercice tout comme entre les leçons : il faut éviter de répéter une même activité jour après jour. De plus, les activités doivent s'inscrire dans une séquence logique. Elles doivent être en lien les unes avec les autres et montrer une progression dans la difficulté des apprentissages.
3. Représenter un défi pour l'élève. Une activité représente un défi pour l'élève si elle correspond à ses capacités : elle doit être ni trop facile, ni hors de la portée de l'élève. Un élève montrera un désintérêt si un succès dans l'activité ne lui a coûté aucun effort ou si un échec est dû à son incapacité à la réussir. Le sentiment d'auto-efficacité dont parle le psychologue français Jacques Lecomte va dans le même sens. Il résume le principe d'auto-efficacité en ces termes :

Si une personne estime ne pas pouvoir produire des résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent [...] En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées. (Lecomte, 2004. p.60)
4. Être authentique. La production de la séquence, ici la tâche finale, doit mener à une réalisation qui ressemble le plus possible à ce que l'élève peut trouver dans la vie courante. Cela peut prendre la forme, par exemple, d'une affiche, d'un texte électronique sur un site Internet, d'une interview, etc.
5. Exiger un engagement cognitif de l'élève. Si l'élève est amené par les activités de la séquence à utiliser des stratégies d'apprentissage, à faire des liens avec des connaissances déjà acquises ou à réorganiser une information qui lui a déjà été présentée, cela sera pour lui une source de motivation. Dans le cas contraire, si l'élève doit appliquer une règle grammaticale de façon mécanique, cela sera davantage pour celui-ci une source d'ennui. Il est évidemment primordial que le degré d'engagement cognitif nécessaire soit adapté à ce que l'élève peut offrir.

6. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix. Laisser à l'élève la possibilité de faire certains choix comme le sujet d'un travail, le titre d'une œuvre à lire, la désignation des membres d'une équipe, le mode de présentation du travail ou le calendrier favorisent le sentiment de responsabilité chez l'élève et par conséquent la motivation. Cependant, cela reste de la responsabilité de l'enseignant de déterminer quels éléments de l'enseignement pourront être délégués à l'élève.

7. Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres. Selon Viau, l'apprentissage coopératif suscite généralement la motivation des élèves. Amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun favorise la perception qu'ils ont de leur compétence. Il est intéressant de noter que cette condition semble aller dans le sens de la perspective actionnelle et de la compétence transculturelle (ou co-culturelle, pour Puren) comme nous l'avons définie précédemment.

8. Avoir un caractère interdisciplinaire. Viau donne l'exemple de l'enseignement du français qui peut prévoir des activités en lien avec d'autres disciplines comme la philosophie, l'histoire ou même des disciplines scientifiques comme les mathématiques. Pour l'enseignement d'une langue seconde qui nous concerne, des liens avec des disciplines comme l'histoire ou la géographie sont bien évidemment possibles. Cependant, des disciplines comme la philosophie seraient hors de portée pour les élèves de l'école obligatoire.

9. Comporter des consignes claires. Avec des consignes claires, l'élève ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce que l'enseignant attend de lui. De plus, de telles consignes permettent de réduire le sentiment d'anxiété chez les élèves et le doute que certains peuvent éprouver quant à leur capacité à accomplir ce qui leur est demandé. Cela est d'autant plus important lorsque les consignes sont données dans la langue cible, dans notre cas l'allemand.

10. Se dérouler sur une période de temps suffisante. L'objectif ici est que le temps nécessaire à l'élève pour réaliser la tâche ou l'activité corresponde au temps qui lui serait nécessaire dans la réalité. Le fait de donner à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui.

Nous avons donc cherché à prendre en compte tous ces éléments lors de la conception de la séquence décrite plus loin. Certains aspects ont pu être intégrés à ladite séquence alors que d'autres, comme le côté interdisciplinaire dans les activités fut plus difficile à inclure. Même

si il est important de garder à l'esprit tous ces aspects, il est cependant difficile de tous les inclure dans la conception d'une séquence. Comme le relève Viau (2009), toute séquence didactique, aussi méticuleusement conçue et préparée soit-elle, garde certaines limites.

Mais y a-t-il un lien entre la motivation et la notion de culture que nous avons défini précédemment ? John Corbett répond par l'affirmative et il n'est d'ailleurs pas le seul. En effet, il cite le travail de Tomalin et Stempleski, qui depuis le début des années nonante, présentent des produits de la culture comme par exemple la littérature, les arts, les comportements, les habitudes et les coutumes, les croyances, l'habillement ou encore les habitudes culinaires comme des moyens de motiver l'utilisation de la langue (Corbett, 2003, p.25). En considérant tous ces éléments développés dans le cadre théorique, il paraît donc pertinent de tester la motivation des élèves dans un contexte où ils sont confrontés à la rencontre interculturelle.

2.2. Questions de recherche et hypothèses

2.2.1. Question de recherche

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'utilisation de l'approche interculturelle influence-t-elle positivement à la motivation des élèves?

2.2.2. Hypothèses

Partant de ce questionnement, nos hypothèses sont les suivantes :

- a. Les élèves disposent chacun intrinsèquement d'un potentiel plurilingue et pluriculturel.
- b. Les représentations des élèves véhiculent des stéréotypes et des visions schématiques à propos de l'Allemagne et de la langue allemande.
- c. Le développement de la compétence interculturelle des élèves a un impact positif sur leur dynamique motivationnelle.

3. Méthodologie

Dans le cadre de notre recherche, la méthodologie se décline selon trois phases. Tout d'abord, nous avons cherché à évaluer le potentiel plurilingue des élèves, à savoir le nombre de langues qu'ils pratiquent quel que soit leur niveau de compétence. Ensuite, nous avons cherché à connaître quelles étaient les représentations des élèves de la langue allemande et de l'Allemagne. Enfin, nous avons cherché à mesurer la motivation des élèves après les avoir confronté à une séquence didactique basée sur l'approche communicative et interculturelle. Afin de réaliser cela, nous utilisons les outils suivants. Le cœur de la recherche se compose de la séquence didactique. Elle est précédée par un questionnaire pre-séquence qui vise à décrire la biographie langagière des élèves ainsi que leurs expériences et leurs stéréotypes vis-à-vis de la langue ou de la culture allemande. Puis, après la réalisation de la tâche finale, un deuxième questionnaire cherche à recueillir les perceptions des élèves face à la séquence didactique. Dans ce questionnaire post-séquence, les questions portent sur l'utilité des activités, le sentiment de capacité des élèves dans les activités langagières, ainsi que sur leur sentiment de motivation face à cette séquence. Nous pourrions résumer cette méthode selon le schéma suivant :

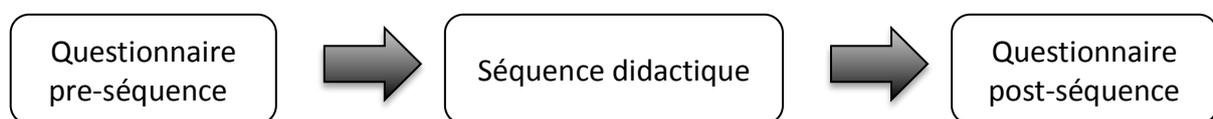


Figure 3 : Le schéma méthodologique de la recherche.

Notre démarche suit plutôt un schéma d'analyse hypothético-déductif, basée sur des questions et des hypothèses préconstituées. La méthode de recherche correspondant se base le plus souvent sur une recherche quantitative produisant des données essentiellement numériques, rigoureuses et répliquables dans le but de déduire des lois ou des principes selon une approche nomothétique. Cependant, nous avons jugé nécessaire d'inclure certaines questions de type qualitatif (« Pourquoi ? ») – principalement dans le deuxième questionnaire – afin de compléter la démarche hypothético-déductive par une approche compréhensive des phénomènes en jeu dans cette recherche.

Afin de mieux décrire les étapes de la réalisation de la séquence didactique, nous utiliserons les six composants du canevas de Nunan, repris par Corbett (2003, p.41) que nous avons traduit ici en français pour plus de compréhension.

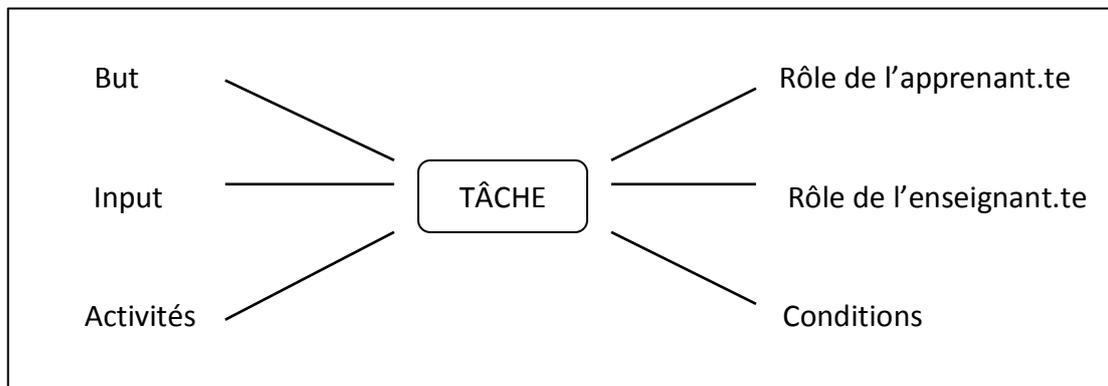


Figure 4 : Les six composants de la tâche, selon le canevas de Nunan.

Le but correspond à l'objectif pédagogique de la tâche. Comme le note Corbett, les objectifs d'une tâche interculturelle impliquent habituellement une combinaison d'activités d'exploration de recherche interculturelle et le développement langagier (Corbett, 2003, p.41).

Par input, Corbett fait référence au matériel, au stimulus, fourni par l'enseignant pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Il peut s'agir d'un texte écrit, d'un enregistrement audio ou d'une vidéo. Un point essentiel selon Corbett est l'authenticité de ce matériel (Corbett, 2003, p.42). Cela implique que ce texte ou cette vidéo limite au maximum le côté artificiel ou parfois fictif que peuvent avoir certains exercices des manuels scolaires car la réalité des élèves peut se retrouver en décalage par rapport aux schémas traditionnels. En effet, le temps est révolu où la famille pouvait toujours prendre son petit déjeuner tous ensemble en famille : les facteurs sociaux comme les horaires de travail irréguliers, les familles monoparentales ou recomposées refaçonnent le quotidien des élèves. Il est donc important que le matériel utilisé pour l'input n'ait pas « mal vieilli » et qu'il ne soit pas porteur de vision réductrices et simplificatrices du quotidien.

Une grande variété d'activités communicatives peut être utilisée pour atteindre l'objectif de l'attache interculturelle. Les élèves peuvent être amenés à chercher et partager des informations à travers des présentations en classes ou des travaux de groupe. Ils

peuvent, dans un deuxième temps, évaluer et discuter leurs différentes découvertes et observations.

Le rôle des apprenants varie bien évidemment en fonction des activités ainsi que de l'avancement dans la séquence. En effet, une certaine gradation s'observe à travers la séquence dans le sens que l'enseignant attend de l'élève qui soit plus autonome vers la fin de la séquence qu'au début.

Le rôle de l'enseignant devrait être, comme l'écrit Corbett, l' « image-miroir » du rôle de l'apprenant (Corbett 2003, p.43). L'enseignant se doit d'être plus présent au début de la séquence afin de fournir le matériel pour les tâches, donner des exemples et suggérer des solutions aux problèmes que les élèves pourraient rencontrer. Mais au fur et à mesure que les élèves avancent dans la séquence, le rôle de l'enseignant passe petit à petit de celui d'initiateur et d'autorité à celui d'un guide et d'un conseiller (Corbett 2003, p.44).

Le sixième et dernier composant est les conditions dans lesquelles des élèves réalisent les activités en vue de la tâche finale. Ces conditions varient en fonction des activités langagières et de leurs objectifs. Il peut s'agir de travail individuel, de travail en binôme, de travail en groupe ou de travail avec la classe tout entière en plénum.

Tous ces éléments jouent un rôle dans la composition de la tâche finale des élèves (output) qui prend la forme d'une production orale ou écrite.

3.1. La séquence didactique

Le cœur de cette recherche se base sur la création d'une séquence didactique en allemand. La séquence didactique¹⁵ que nous avons créée vise à combiner l'approche actionnelle et interculturelle et s'inscrit dans la méthode *Geni@l*, utilisée pour l'enseignement de l'allemand au cycle 3 en Suisse romande. Il convient de préciser que notre séquence didactique combine à la fois l'approche communicative, à travers une tâche communicative, et la perspective actionnelle. Comme nous l'avons vu plus haut, ces approches sont complémentaires et c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de les combiner. Nous choisissons volontairement de nous focaliser sur une application de l'approche interculturelle car celle-ci se révèle plus adaptée au niveau langagier des élèves du secondaire 1. Comme nous le développons plus bas, les deux classes mises à contribution pour cette recherche ont un niveau d'allemand qui ne leur permet pas de parler de concepts

¹⁵ C.f. annexe 2.

abstraites comme des valeurs et des conceptions communes pour aller dans la direction de la dialectique transculturelle. Mais il y a également d'autres raisons à ce choix. La deuxième est que le thème retenu pour cette séquence est plus limité du point de vue transculturel, comparé à une thématique comme les habitudes culinaires par exemple qui ouvre davantage le champ des conceptions communes et de la co-action, du *agir avec*. Enfin la troisième et dernière raison est d'ordre pratique. N'ayant jamais fait de transculturel, ni d'interculturel, avec nos élèves, nous avons préféré procéder par étapes et nous limiter pour cette fois à l'approche interculturelle.

La séquence didactique que nous allons décrire n'utilise aucun des exercices des manuels de la méthode *Geni@l*. Elle peut donc être utilisée de façon autonome en complément de la méthode officielle, puisqu'elle vise les mêmes objectifs langagiers. Dans notre cas, nous l'avons utilisée comme amorce au début de l'unité avant de consolider les apprentissages avec d'autres exercices des manuels *Geni@l*. Pour créer cette séquence, nous avons choisi l'unité 4 du manuel A2 portant sur le thème des médias et de leur utilisation. Afin de gagner en simplicité et efficacité, nous avons focalisé la séquence sur l'utilisation d'un seul média bien connu des élèves : le smartphone.

3.2. Le profil des élèves

Nous avons testé cette séquence auprès d'élèves des 10^e et 11^e HarmoS du collège de Delémont avec lesquels j'effectue mon stage en emploi. Le système scolaire jurassien répartit les élèves sur trois niveaux (A, B et C), selon leur capacités. La classe 10H se compose de 11 élèves de niveau B, avec sept filles et quatre garçons. La classe de 11H réunit 10 élèves de niveau C, avec quatre filles pour six garçons. Chaque classe de 10H Niveau B dispose de 3 périodes hebdomadaires en allemand, dont une en laboratoire de langue. Les classes de 11H Niveau C disposent, elles, de seulement 2 périodes par semaine, dont une en laboratoire de langue. Le niveau des élèves en allemand est plutôt faible pour les 11H, certains peinent encore à maîtriser le niveau A1. De plus, plusieurs élèves ont des problèmes de concentration et de comportement, ce qui ne facilite pas les apprentissages. Les élèves de 10^e année sont plus intéressés que leurs camarades de 11H et cela se ressent dans leur niveau d'allemand. Avec le recul, nous réalisons que le niveau langagier des élèves était juste suffisant pour l'approche interculturelle, d'où notre choix de laisser de côté l'approche transculturelle. Il est cependant plus probable que le problème résidait dans la tâche qui

était trop ambitieuse ou dans la séquence qui était inadaptée pour le niveau langagier des élèves. En effet, certains moyens d'enseignement sont conçus pour développer les compétences interculturelles avec des élèves des niveaux préscolaire et primaire¹⁶. Cela montre que l'approche interculturelle se prête à tous les niveaux langagiers, même dans les premiers niveaux.

Comme mentionné plus haut, le collège de Delémont dispose de plusieurs laboratoires de langue. Il s'agit de salles équipées de postes informatiques permettant de mettre les élèves en communication, soit entre eux, soit avec l'enseignant. Cet accès aux MITIC est une formidable opportunité car il permet un réel enrichissement des moyens et des modes d'enseignement.

3.3. Objectifs de la séquence

Trois objectifs principaux ont été visés pour cette séquence. Tout d'abord, développer les compétences langagières et communicatives des élèves au moyen d'une vidéo (input) et de leur permettre de partager à propos de l'utilisation de leur smartphone (output), et enfin développer, dans une certaine mesure, leur compétence interculturelle. Ce dernier objectif est bien évidemment le plus ambitieux puisque la plupart des élèves ne sont que trop rarement encouragés à développer cette compétence dans le cadre scolaire.

Pour ce qui concerne les objectifs langagiers, ils reprennent ceux de l'unité 4 de la méthode *Geni@l*. Dans le manuel, le thème des médias sert à introduire le comparatif en proposant aux élèves de parler des différences et des similitudes entre les médias actuels (téléphone portable, email, télévision, etc.) et des médias plus anciens comme le fax, la lettre ou la radio. De plus, il s'agit d'introduire le temps du passé (*Präteritum*) pour les verbes de modalité comme *wollen*, *können*, *müssen* ou *dürfen*. La séquence que nous avons créée vise donc à développer ces mêmes compétences langagières que la méthode *Geni@l* afin que les élèves puissent ensuite continuer avec les unités suivantes.

3.4. Activités de la séquence

La séquence se base sur une vidéo en allemand présentant trois jeunes ados dans une famille berlinoise, la famille Geyer, ainsi que l'utilisation qu'ils ont de leurs smartphones.

¹⁶ C.f. l'article de Francesco Arcidiacono dans la revue *Enjeux Pédagogiques* de novembre 2016.

Cette vidéo est visible sur le site de *Deutsche Welle*¹⁷ sous le titre « *Digitale Medien im Kinderzimmer* ». Il est important de préciser que cette vidéo de quatre minutes a été réduite d'une minute environ. C'est en effet une version raccourcie qui a été présentée aux élèves, l'interview de la spécialiste Sara Lang ayant été coupé au montage car nous avons jugé qu'il n'apportait rien de plus aux élèves pour la compréhension du thème. Il n'a pas été facile de trouver une vidéo adaptée sur laquelle construire la séquence. Comme nous l'avons vu plus haut avec Viau et Corbett, l'authenticité du matériel est une condition importante pour son utilisation dans la classe. Cela fait donc une première contrainte dans la recherche d'une vidéo appropriée pour la réalisation d'une séquence didactique. De plus, il est nécessaire que le niveau langagier du texte de la vidéo soit adapté à celui des élèves. Et si cela ne devait pas être le cas, il est nécessaire pour l'enseignant de construire des activités qui permettent à l'élève de réduire l'écart entre le niveau langagier nécessaire à comprendre la vidéo et son propre niveau langagier. Cette vidéo du site *Deutsche Welle* a l'avantage d'être un support pleinement authentique, dans le sens que ce sont des personnes qui partagent sur leur situation réelle et concrète de la vie de tous les jours. Une telle vidéo peut être perçue comme plus utile par les élèves car elle apparaît moins artificielle qu'un exercice d'écoute créé de toute pièce pour les besoins de la méthode.

Ce support didactique a donc servi d'input à la séquence et a été utilisée comme exercice de compréhension orale auprès des élèves. Les élèves avaient une série de questions à laquelle ils devaient répondre tout en regardant la vidéo. Tout d'abord, une première série portait sur une compréhension globale (exercice 2) alors qu'une deuxième série portait sur des informations spécifiques (exercice 3). Le but de ces exercices était de donner l'opportunité aux élèves de développer leurs compétences langagières (compréhension, vocabulaire et expressions). La vidéo présentant la famille Geyer a été montrée aux élèves trois fois car beaucoup d'entre eux avaient de la peine à comprendre et trouvaient que le rythme était rapide. Après cela, les élèves avaient pour tâche de travailler sur la chronologie de l'histoire avec des images tirées de la vidéo afin d'utiliser les connaissances préalablement construites et de les consolider. Finalement, en préparation d'une tâche communicative, ils devaient répondre à une série de questions portant sur leur propre utilisation du smartphone ainsi que sur les différents types de média utilisés par leurs parents quand ils avaient leur âge. Les élèves ont ensuite eu l'occasion de réaliser une tâche

¹⁷ Vidéo visible sous le lien suivant. <http://www.dw.com/de/digitale-medien-im-kinderzimmer/a-36137193>.

communicative sous forme de dialogue par deux en se posant des questions sur l'utilisation de leur smartphone. Cette étape est centrale dans la séquence car elle se situe à la base de l'approche interculturelle. Le but est en effet que les élèves réfléchissent sur leur utilisation du smartphone, réunissent des informations et du vocabulaire qui leur permettra de communiquer sur le vécu, les habitudes, les valeurs et les conceptions qui font leur quotidien. C'est ensuite lors de la tâche communicative que la rencontre interculturelle pourra avoir lieu entre les élèves.

Cette séquence combine donc des activités de compréhension orale, d'expression orale et d'expression écrite. Nous l'avons testée sur une période d'un mois entre fin mars et fin avril 2017. Cependant, les élèves n'ont travaillé que deux semaines sur cette séquence puisqu'il y avait les vacances de Pâques du 3 au 17 avril. Cette coupure au milieu de la séquence a nécessité de réactiver les connaissances de élèves à la rentrée afin qu'ils puissent terminer les activités langagières pour la préparation de la tâche finale.

3.5. Evaluation de la séquence

La tâche finale (output) consistait à écrire un commentaire sur un site Internet créé spécialement pour la séquence et permettant à l'élève de s'exprimer quant à son utilisation du smartphone. Nous avons créé ce site Internet de toute pièce spécialement pour les besoins de la séquence. Nous avons utilisé l'outil de création de sites Wordpress sur lequel nous avons créé une page sécurisée pour chacune des classes. La page était protégée par un mot de passe que les élèves de la classe correspondante étaient les seuls à connaître. Certains élèves avaient en effet une sorte de pudeur, une appréhension à ce que d'autres élèves du collège puissent aller voir ce qu'ils avaient écrit. Une photo d'écran du site en question ainsi que trois exemples des commentaires écrits par les élèves (avant correction) peuvent être consultés en annexe¹⁸. Nous avons sélectionné des commentaires illustrant le mieux possible le panel des résultats allant du meilleur au moins bon.

Dans le processus d'évaluation, nous avons cherché à évaluer les compétences communicatives et langagières des élèves à travers la production écrite qu'ils ont réalisé. L'objectif communicatif était de répondre aux questions posées et de parler de sa propre utilisation du smartphone, des applications préférées pour communiquer ou encore des

¹⁸ C.f. annexe 4 et 5.

éventuelles règles en vigueur à la maison. Une brève analyse du travail des élèves montre que l'objectif communicatif est atteint pour la totalité des élèves. Ils sont habitués à suivre le schéma questions-réponses et cette méthode donne de très bons résultats. En ce qui concerne l'objectif langagier, nous pouvons observer que le niveau des élèves reste très limité. Certains élèves avec plus de facilité ont réalisé une production plus riche du point de vue du vocabulaire, des expressions et des structures de phrases. Cependant, toutes les productions suivent un même schéma – c'est une conséquence de la méthode questions-réponses – et cela peut empêcher une certaine liberté des élèves à donner leur maximum dans l'expression de leur capacité langagière.

L'évaluation de la compétence interculturelle s'est faite à travers le questionnaire post-séquence, davantage focalisé sur l'évaluation de la motivation. Les questions n'ont donc pas été spécifiquement pensées et formulées dans le but de l'évaluation de la compétence interculturelle des élèves. Une évaluation plus spécifique de cette compétence aurait représenté un réel bénéfice pour notre recherche. Cette limite aurait pu être comblée par la mise en place d'outils spécifiques, comme l'auto-évaluation, un portfolio ou un questionnaire d'enquête, afin de tester les trois dimensions de la compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être¹⁹.

4. Résultats

Les élèves ont donc répondu en classe aux questionnaires pre- et post-séquence. Sur le total des 21 élèves de notre étude, tous ont répondu au premier questionnaire alors que deux élèves étaient absents lors du questionnaire 2. Ces questionnaires étant anonymes, il n'est pas possible de connaître certaines informations comme le sexe ou l'âge de l'élève dont il est question. C'est pourquoi, dans l'analyse des résultats, nous utiliserons uniquement la forme masculine pour se référer aux élèves. Afin de faciliter la recherche des réponses, les élèves sont numérotés de 1 à 21. Pour plus de détails concernant les questionnaires et leurs réponses, ceux-ci se trouvent en annexe²⁰.

¹⁹ Pour plus d'informations concernant l'évaluation de la compétence interculturelle, c.f. le guide du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, pages 29 à 37.

²⁰ C.f. annexe 6 et 7.

4.1. Analyse du questionnaire 1

4.1.1. Potentiel plurilingue

Le potentiel plurilingue des élèves a été évalué à travers les questions 1 à 5 et portaient sur le nombre de langues parlées à la maison, la langue maternelle de la mère et du père et finalement les langues étudiées à l'école. Sur les 21 élèves concernés, huit d'entre eux ne parlent ou ne comprennent qu'une langue, le français. Huit autres élèves parlent ou comprennent deux langues différentes. Dans ce cas, en plus du français, on trouve l'albanais, le tchéchène, l'italien, le kurde et un dialecte camerounais. Finalement, quatre élèves ont déclaré parler ou comprendre trois langues. Le français, l'allemand, l'anglais, l'italien, le portugais et le bicolano central (langue parlée aux Philippines) sont les langues parlées ou comprises par cette dernière catégorie.

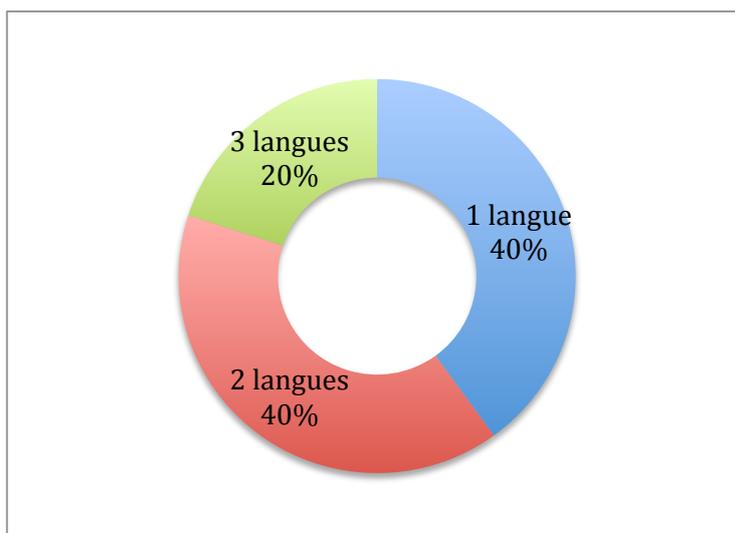


Figure 5 : La part d'élèves parlant 1, 2 ou 3 langues (en %).

Le graphique ci-dessus montre les pourcentages de chaque catégorie respective. La part des élèves qui déclarent parler ou comprendre plus d'une langue s'élève à 60 %. La diversité linguistique des élèves s'observe sur le graphique suivant. En effet, près de 50% des langues parlées ou comprises diffèrent du français.

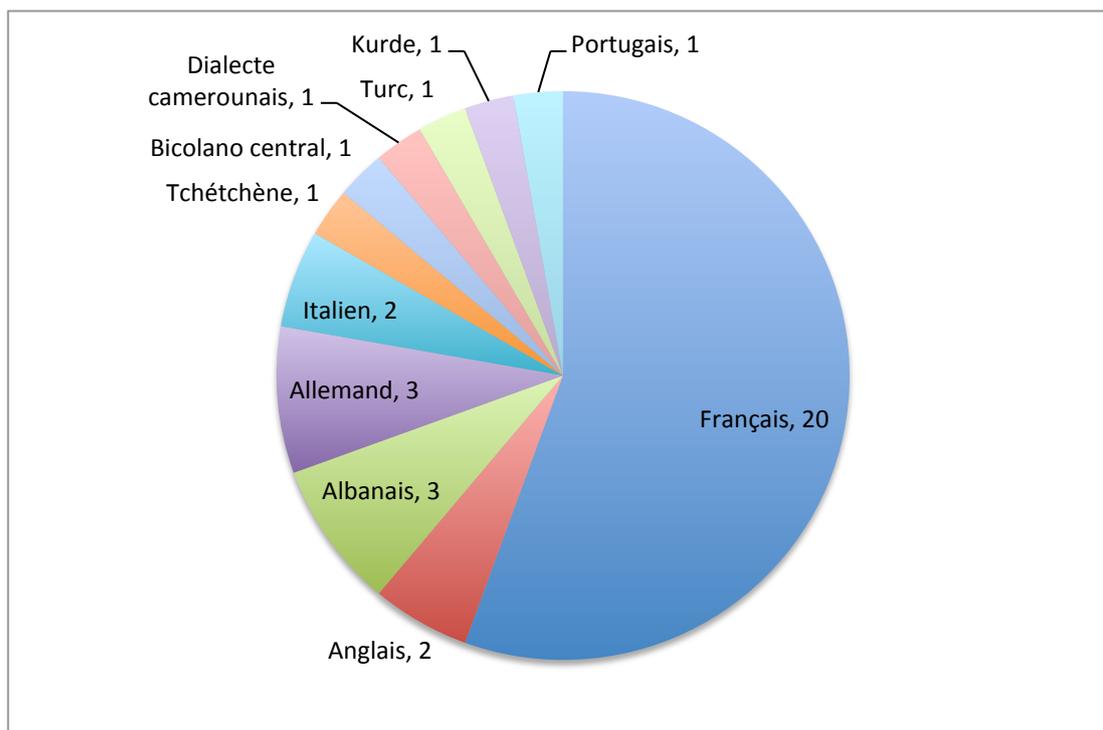


Figure 6 : La diversité des langues parlées ou comprises par les élèves.

Quant aux langues étudiées à l'école, en plus du trio formé par le français, l'anglais et l'allemand viennent s'ajouter l'italien (pour 9 élèves) et le latin (pour 1 élève). L'analyse de ces résultats illustre clairement une richesse culturelle et plurilingue chez des élèves. Même si 40% des élèves ont déclaré vivre dans un environnement monolingue à la maison, ils sont en contact avec des langues étrangères à travers leur scolarisation. Ce constat justifie par conséquent la présence d'un potentiel plurilingue parmi les élèves des classes analysées et valide donc notre première hypothèse. Comme nous l'avons vu précédemment, la présence d'un potentiel plurilingue chez les élèves – qui est un fait presque évident dans la société occidentale actuelle – implique *de facto* un potentiel interculturel (et également transculturel) intrinsèque à la classe. De plus, même un environnement monolingue n'implique pas un contexte culturellement homogène, comme nous l'avons vu avec Puren²¹. C'est précisément cet état de fait qui légitime l'intégration de l'approche communicative, de la perspective actionnelle ainsi que des approches interculturelles et transculturelles dans l'enseignement des langues étrangères. C'est à travers l'exposition à cette variété linguistique et aux différenciations culturelles lors du processus de socialisation que les

²¹ C.f. chapitre 2.1.2. sur la culture et l'identité, pages 10 à 14.

élèves développent leur compétence plurilingue et pluriculturelle selon les objectifs de la CDIP et du PER.

4.1.2. Représentations

Les représentations de l'Allemagne et de la langue allemande sont évaluées par les questions 6 à 12. Nous avons d'abord cherché à savoir si les élèves pensaient avoir déjà reçu des informations à propos des façons de vivre en Allemagne (question 6 et 7). Huit élèves, soit 38 %, ont répondu positivement et ont évoqué des éléments comme le système de note inversé en Allemagne par rapport à la Suisse. Quatre élèves ont relevé que les notes « vont de 6 à 1 de la moins bonne à la meilleure » (Élève N°9). Deux élèves, les numéro 15 et 16, ont écrit simplement : « Ils vivent comme nous. ». Cela montre une certaine connaissance d'une partie élèves des modes de vie en Allemagne et des similitudes qu'il peut y avoir.

À travers la question 8, nous avons cherché à voir si les élèves avaient des représentations stéréotypées vis-à-vis de l'Allemagne et de la langue allemande. Certains élèves n'ont pas compris la question et ont répondu avec des mots en allemand. La formulation de la question manquait probablement de clarté. Toutefois, une partie des élèves a répondu dans la cible. Parmi tous les mots qui ont été cités, certains sont plus stéréotypés que d'autres. En effet, certaines séries comme «Hitler, la Mannschaft, le Bayern Munich, Mur de Berlin, Bière munichoise » portent davantage de représentations culturelles que des mots plus en lien avec le côté linguistique, comme « bizarre à prononcer », « parler vite » ou encore « charabia ». L'analyse des résultats de ces trois questions montre que les élèves sont porteurs de représentations parfois stéréotypées ou superficielles à propos de l'Allemagne et la langue allemande. Nous pouvons donc répondre positivement à la deuxième hypothèse. Il faut cependant mettre ce constat en perspective avec le contexte de construction des représentations des élèves. En Suisse romande comme dans plusieurs pays faisant partie des Alliés de la Seconde Guerre mondiale, l'Allemagne reste bien souvent associée à Hitler et au national-socialisme et cela malgré les plus de septante ans qui nous séparent de la chute du nazisme. Même le contexte d'une Union Européenne dans laquelle l'Allemagne joue un rôle d'acteur pacifique et fédérateur n'a pas fait évoluer de façon significative cette représentation stéréotypée. Au delà de l'aspect du nazisme, une raison qui explique que les représentations peinent à changer est le manque de contacts et d'échanges dans la durée avec des personnes physiques (en chair et en os), que ce soit en face à face ou

par écran interposé. Le monde dans lequel nous vivons offre des possibilités de contact et de mobilité quasi illimitées. Pourtant, l'enseignement des langues se contente bien souvent d'utiliser les mêmes constructions didactiques du passé et de rester dans les mêmes schémas. Nous ne sommes pas en train de dire qu'il est nécessaire d'abandonner des méthodes comme celles de la méthodologie active ou de l'approche communicative. Une fois de plus, nous insistons sur l'importance de la complémentarité et de la variété des méthodes et cela afin d'enrichir l'enseignement des langues et de le rendre toujours plus pertinent, concret et authentique pour les élèves.

Le graphique suivant récapitule les réponses des élèves à la question 10 qui porte sur leurs représentations des leçons d'allemand. Avec cette question, nous avons cherché à savoir ce qui caractérisait le mieux l'aspect didactique des leçons d'allemand pour les élèves.



Figure 7 : Les éléments qui décrivent les cours d'allemand pour les élèves.

Les trois caractéristiques qui apparaissent le plus souvent sont les exercices (à savoir le « drill »), le vocabulaire et les épreuves (entendu dans le sens « travaux écrits »). Ce résultat montre que les méthodes d'enseignement de l'allemand restent encore très traditionnelles. La discussion et la communication – et c'est encourageant – suivent juste après tandis que les caractéristiques comme culture, civilisation, ouverture aux autres et découverte des manières de vivre en Allemagne n'ont été cochées respectivement que quatre et trois fois. Plusieurs cas de figure peuvent expliquer ces résultats. Il est possible que les thématiques

qui renvoient au culturel et à l'interculturalité soient rarement abordées en cours d'allemand. Une deuxième possibilité est que les élèves ne soient pas conscients, ne réalisent pas que l'on traite d'une thématique culturelle car ils sont trop focalisés sur l'aspect langagier de la leçon et des difficultés qu'ils rencontrent face à la langue. Un troisième cas de figure est que les élèves ne se souviennent simplement plus. Ce dernier cas, nous semble le moins probable car les élèves semblent se souvenir plus longtemps des différences culturelles (par exemple le système de notation) que de certains aspects syntaxiques de la langue allemande, comme par exemple l'inversion sujet-verbe dans une question. La spécificité culturelle semble avoir cet avantage de surprendre et de marquer les esprits davantage que ne le fait la différence dans la structure de phrase entre deux langues. Cela soutient la vision de Corbett quant à l'importance des thématiques culturelles en didactique de langue et de leur effet sur la motivation. Comme le montre notre analyse, traiter de ces thématiques renforce la première condition de Viau, à savoir la signifiante de l'apprentissage. Celui-ci prend du sens car il correspond aux centres d'intérêts de l'élève. Cela permet par conséquent à l'élève d'augmenter la valeur qu'il donne à l'apprentissage et renforce donc la dynamique motivationnelle²².

4.1.3. Niveau langagier et utilisation du smartphone.

Les questions 13 à 21 portent sur l'auto-évaluation du niveau langagier des élèves, sur la hiérarchisation des 4 compétences communicatives et sur leur utilisation du smartphone. L'objectif de ces questions est d'abord d'illustrer le sentiment de compétence des élèves. D'une manière globale, l'analyse des résultats de la question 13 confirme le niveau langagier supérieur de la classe de 10H niveau B (valeur moyenne arrondie de 4,39 sur 6) par rapport à la classe de 11H niveau C (3,62 sur 6). Ces résultats n'ont de la valeur que si nous partons du principe que les élèves ont évalué leur niveau avec sérieux et en toute impartialité. L'analyse de la question 14 a, elle aussi, révélé quelques problèmes de compréhension. En effet, certains élèves ont placé deux compétences communicatives au même niveau et n'ont donc rempli que la moitié des lignes disponibles. Néanmoins, ces résultats illustrent un fait intéressant : une grande majorité des élèves (66%) placent l'expression orale comme la compétence la plus importante. Les compétences jugées les moins importantes pour leur conception de la communication sont l'expression écrite et la

²² C.f. chapitre 2.1.5 sur la motivation.

compréhension écrite. Ce constat impose un changement radical de la vision de l'enseignement des langues ! Les méthodes traditionnelles, qui se basent principalement sur les compétences écrites (exercices de drill, travaux écrits, listes de vocabulaire), sont celles qui sont le plus souvent utilisées en classe car elles sont plus faciles à mettre en place et à évaluer. Or, ces compétences ne correspondent pas à celles dont la majorité des élèves aspire. L'approche interculturelle apporte un élément de solution à cela en visant le développement des compétences communicatives et culturelles à travers une interaction, certes écrite mais aussi et surtout orale, avec l'Autre. Cela transforme également les objectifs langagiers dans le sens qu'il ne s'agit pas pour l'enseignant d'amener les élèves à une maîtrise de la langue du niveau de celui d'un expert ou d'un natif (personne de langue maternelle cible). L'apprenant « interculturel » a cette capacité qui lui permet, sans avoir un niveau de langue d'un natif, « d'identifier les normes et valeurs souvent implicites dans la langue et le comportement des groupes qu'il rencontre ainsi que d'articuler et de négocier une position en accord avec ces normes et ces valeurs. » (Corbett, 2003, p.40-41).

Finalement, les dernières questions illustrent les différentes façons des élèves d'utiliser (ou de consommer) leur smartphone au quotidien. Une très grande majorité des élèves utilisent chaque jour leur smartphone pendant deux heures ou plus. Alors que seuls certains élèves semblent avoir un cadre quant à leur temps d'utilisation. Les utilisations du smartphone visent principalement la communication (téléphoner, SMS, MMS, email, réseaux sociaux) ou la consommation de canaux d'information. Enfin, une autre utilisation du smartphone est en lien avec les loisirs : Jeux, Youtube, écouter de la musique, prendre des photos et des vidéos. Ce dernier aspect peut relever cependant à la fois des loisirs (prendre un selfie) et de la communication (prendre un selfie et le partager sur les réseaux sociaux). Cette analyse illustre un double constat : d'une part que les élèves sont hyper connectés au monde et aux autres via leur smartphone et, d'autre part, qu'ils ont un grand besoin de communiquer. Cela justifie selon nous l'importance d'introduire et de développer les compétences interculturelles au secondaire 1 afin de permettre aux élèves de répondre à leur besoin de communiquer dans un esprit de curiosité, de complémentarité et de respect de l'Autre.

4.2. Analyse du questionnaire 2

Nous rappelons ici que le total des élèves ayant répondu au questionnaire 2 est de 19, et non de 21, deux élèves étant absents. À la question sur l'appréciation globale de la séquence sur le thème des médias (question 1), 18 élèves ont répondu positivement et un seul négativement. C'est donc une très grande majorité (94,7 %) des élèves qui a apprécié la leçon sur le thème des médias. La raison de ce résultat est principalement le fait que la thématique choisie diffère de ce dont les élèves ont l'habitude en classe. Plusieurs réponses vont dans ce sens : «Car dans les autres branches à l'école on n'en a jamais parlé.» (Élève N°7), «Ca change de l'allemand comme on a d'habitude, c'est plus divertissant en apprenant.» (Élève N°3), ou encore «Parce que ça change un peu des autres thèmes.» (Élève N°2). Ces réponses montrent que surprendre les élèves avec un thème inattendu est réellement bénéfique sur le sentiment d'appréciation des élèves. D'autres élèves ont répondu qu'ils se sentaient concernés par le thème de la séquence: «Parce que c'est un sujet actuel que nous, les ados, adultes et même enfants on utilise. Je trouvais ça chouette. » (Élève N°11). Toutes ces réponses montrent le potentiel d'intérêt et de motivation que peut susciter une thématique pertinente pour l'apprentissage des langues. L'approche actionnelle et interculturelle focalise le thème sur les comportements, les habitudes et les coutumes et cela semble clairement avoir un impact positif sur la dynamique motivationnelle des élèves, comme nous l'avons développé plus haut²³.

Quant à l'élève qui a répondu négativement la question (Élève N°16), il donne simplement pour raison «J'aime pas l'allemand en général. ». Il est difficile de savoir ce qui se cache derrière cette réponse. Une hypothèse peut être que les représentations et le sentiment de cet élève pour la langue allemande ont une connotation négative si forte qu'il met les pieds contre le mur et n'accepte pas de remettre en question ses stéréotypes.

4.2.1. Vidéo

À la question sur l'appréciation de la vidéo par les élèves (question 2), les résultats sont beaucoup plus mitigés. En effet, c'est exactement 50 % des élèves qui ont répondu positivement à la question. Il est important de noter ici que trois élèves ont répondu à la fois oui et non à la question. Cela n'influe cependant pas sur le pourcentage final. Cependant,

²³ C.f. chapitre 2.1.5. sur la motivation.

certaines élèves ont répondu oui et non à plusieurs questions. À chaque fois que le cas s'est présenté, nous avons décidé de compter le vote oui et le vote non de ces élèves. Cela implique que le total des votes varie parfois entre 19 et 21.

Ce fut surprenant de voir qu'une moitié des élèves n'avait pas apprécié le travail avec la vidéo. Cependant, les réponses à la question « pourquoi ? » sont très constructives pour apporter des pistes afin de proposer aux élèves une activité plus efficace. Tout d'abord, cinq élèves ont trouvé difficile de comprendre la vidéo à cause de la difficulté de la langue ou de la vitesse des dialogues. Même en ayant spécifié aux élèves avant le visionnage qu'il n'était pas possible qu'ils comprennent tous les mots et que l'objectif était de comprendre le sens global de la vidéo, plusieurs semblent ne pas s'être détachés de la pression de comprendre en totalité ce qui leur était présenté. Les élèves ont parfois tendance à rechercher une « performance » totale dans une tâche de compréhension écrite ou orale en se mettant pour objectif de comprendre tous les mots. Or ce qui est visé dans une telle tâche est davantage les stratégies de compréhension ou de lecture qu'une compréhension totale du texte. Un élève de la classe 11H a d'ailleurs trouvé la vidéo facile à comprendre. Cet avis opposé montre l'hétérogénéité de la classe du point de vue des savoirs et des compétences des élèves d'une part, mais aussi d'autre part, des différentes façons de percevoir un même médium ainsi que les stratégies éventuelles pour l'appréhender.

D'autres commentaires s'opposent également. Deux élèves ont trouvé la vidéo « pas intéressante » ou « ennuyeux, pas drôle » tandis que d'autres élèves ont trouvé cela intéressant car « on a pu apprendre comment ils vivaient, quelles règles ils avaient. » (Élève N°7). Finalement, un élève n'a pas apprécié le fait de visionner la vidéo trois fois (Élève N°2). Ce commentaire confirme ce que nous avons développé plus haut à propos la condition de diversification chez Viau. Une activité peut en effet vite devenir répétitive du point de vue de l'élève et casser sa dynamique motivationnelle.

L'utilisation de la vidéo au début de la séquence interculturelle semble donc être une bonne idée pour parler d'un thème ou pour l'introduire. Cependant, il est important que les activités qui s'y rattachent permettent aux élèves de ne pas se sentir dépassés par la difficulté du niveau langagier la vidéo.

4.2.2. Tâche finale

La tâche finale a été majoritairement appréciée par les élèves. En effet, seuls 4 élèves ont répondu négativement. Deux élèves ont, cette fois aussi, répondu à la fois oui et non à la question 3. Le total est donc de 21 et non de 19 pour cette question. C'est donc 19% des élèves qui n'ont pas apprécié la tâche finale et cela pour des raisons diverses : la difficulté à comprendre, le manque d'affinité avec la langue allemande ou encore la crainte de ne pas connaître la note pour cette tâche.

Une grande partie des élèves a apprécié la tâche finale pour une double raison. Tout d'abord, l'activité contraste avec ce dont les élèves ont l'habitude dans le cadre scolaire. Mais aussi l'utilisation des MITIC comme l'ordinateur et le site Internet a été fortement apprécié par les élèves : «Ca nous a permis d'utiliser les ordi, ça nous change des crayons et cahiers. » (Élève N°2), «parce que le site a été créé par le professeur est parce que ça change de ce que l'on fait d'habitude en allemand. » (Élève N°4). Il est intéressant de noter ici la valeur que met cet élève dans le contexte de la tâche. Le site Internet semble ici être perçu comme une plate-forme authentique est justifiée pour la réalisation de la tâche. Certains élèves ont apprécié la tâche finale car elle permettait de développer leurs compétences langagières ou leurs stratégies : « Car ça nous entraîne à présenter des choses, à faire des textes [...] » (Élève N°3), «Car ça pourra nous aider dans le futur pour envoyer un message à une personne qui parle allemand. » (Élève N°14).

Un élève (Élève N°8) a apprécié la tâche finale en raison de sa performance : «Je me suis bien amusé en écrivant 157 mots ! ». Cette remarque est en lien avec les conditions numéro 3 et 5 de la motivation selon Roland Viau, à savoir représenter un défi pour l'élève et l'engagement cognitif de celui-ci. Cet élève associe sa performance à de l'amusement, à un jeu ; cela semble indiquer deux choses. Premièrement, que la tâche représentait pour lui un défi adapté à son niveau : elle n'était pas trop facile, l'élève a donc évité le désintérêt et le sentiment d'ennui pour la tâche, mais elle n'était cependant pas hors de sa portée et c'est pour cela qu'il a trouvé du plaisir à relever ce défi et à donner son maximum, comme le suggère le fait qu'il ait spécifié le nombre de mots. D'autre part, la conception de cette tâche finale amenait les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage, à faire appel à des connaissances déjà acquises et par conséquent nécessiter un engagement cognitif de la part de l'élève. Cela semble être le cas ici car au lieu de se contenter de terminer la tâche d'une

façon minimaliste en se contentant de répondre à chaque question le plus courtement possible, l'élève démontre un investissement certain qui suggère qu'il s'est engagé cognitivement dans cette tâche et que cela lui a procuré un sentiment de motivation et de satisfaction.

4.2.3. Motivation

La quatrième question porte sur le sentiment de capacité des élèves qui est, comme nous l'avons vu, directement en lien avec la motivation. Ici aussi, une très grande majorité des élèves s'est estimé capable de réaliser les exercices et les tâches qui lui étaient proposés. Un seul élève a répondu négativement, un autre a répondu à la fois oui et non et un élève (Élève N°7) n'a pas répondu à question. C'est donc 89% des élèves qui se sont estimés capables, du moins en partie, de réaliser les tâches qui leur étaient demandées. D'une façon globale, les élèves ont trouvé que les activités étaient adaptées à leur niveau : « Car les exercices étaient corrects (simple, pas trop non plus). Ce n'était pas des exercices super compliqués pour moi. Vraiment très sympa ce thème! » (Élève N°5). Nous pouvons nous demander maintenant pourquoi et par quoi les élèves ont été motivés.

Les deux éléments qui ont le plus motivé les élèves dans la leçon (question 6) sont la présence de MITIC dans la séquence et la pertinence du thème. Les élèves retiennent l'utilisation de l'ordinateur, du site Internet et du smartphone comme les sources de motivation : « J'ai bien aimé le concept d'écrire un commentaire sur un site. » (Élève N°3), « C'est le fait de parler de choses technologiques qui m'a motivé à écouter de participer. » (Élève N°9), « On fait de l'allemand mais comme c'est sur un ordinateur, on s'amuse plus. » (Élève N°3). Cette remarque est intéressante car elle montre que la focalisation de l'élève ne se fait plus sur la langue mais sur le moyen utilisé pour réaliser la tâche, ici l'ordinateur, et le contexte dans lequel la tâche s'inscrit. Cela montre qu'il est possible de centrer les activités des élèves sur d'autres éléments que la langue, ses règles et sa grammaire.

Trois élèves (11, 12 et 18) ont été motivés parce qu'ils considéraient le thème comme pertinent : « Parce que c'est d'actualité et cela me concerne. », « C'était un sujet cool parce que l'on parle de choses qu'on utilise tous les jours. », « Cela m'a motivé parce que ça parle de quelque chose de récent. ». Ces remarques montrent l'importance et la sensibilité qu'ont les élèves aux thèmes qui leur sont proposées. Cela explique pourquoi une méthode comme *Geni@l* construit chaque unité autour d'un thème censé rejoindre les élèves dans leur réalité

du quotidien. Le problème est que trop souvent cette réalité évolue plus vite que la méthode, ses thèmes et ses exercices se retrouvent donc démodés et en décalage avec le quotidien des élèves. Il nous semble que c'est le cas de cette unité sur les médias. Il est par conséquent nécessaire pour l'enseignant d'adapter la séquence, de compléter les exercices du manuel avec des activités qui utilisent les objets, les questionnements et les problématiques que rencontrent les élèves dans leur réalité d'aujourd'hui.

Finalement, deux élèves ont été motivés par des éléments qui se rapprochent de l'interculturalité et d'une prise de conscience de certaines habitudes culturelles. Ce qui a motivé l'élève N°7, c'est « de voir comment d'autres personnes doivent utiliser leur téléphone et quelles sont les règles, à travers la famille Geyer et les exercices en classe. ». Dans le même sens, l'élève N°17 a trouvé de la motivation dans « le fait de pouvoir parler de soi et de son natel, et on a pu aussi se rendre compte si on utilisait beaucoup ou peu son natel. ». Il est encourageant de voir que pour ces deux élèves, la dimension humaine et la rencontre interculturelle leur a apporté de la motivation.

L'analyse des résultats de ce questionnaire montre donc qu'il est possible, dans une mesure certes limitée, de motiver les élèves à travers une séquence basée sur l'approche actionnelle et interculturelle. Bien que cela ne concerne qu'une minorité (2 élèves sur 21, soit moins de 10%), il est encourageant de voir que certains élèves développent leur dynamique motivationnelle à travers les aspects culturels de la séquence. Cependant, il ne nous semble pas possible de répondre par l'affirmative à la troisième hypothèse, à savoir que le développement de la compétence interculturelle a un impact positif sur la dynamique motivationnelle des élèves. En effet, les résultats du questionnaire montrent que plusieurs élèves ont été motivés par le thème de la séquence (les médias), d'autres par son aspect communicatif (parler de son utilisation du smartphone) et d'autres encore par l'utilisation des MITIC. La motivation à travers les aspects culturels n'est valable que pour une très petite minorité des élèves. Par conséquent, notre hypothèse ne se vérifie que partiellement dans le sens que le développement de la compétence interculturelle *peut avoir* un impact positif sur la motivation des élèves.

5. Conclusion

Cette recherche est illustrative des enjeux actuels qui concernent l'approche interculturelle dans les sciences de l'éducation. Le potentiel interculturel présent chez les élèves et dans certains manuels scolaires reste, dans la grande majorité des cas, sous-exploité. Il est vrai qu'inclure l'approche interculturelle dans une séquence d'enseignement peut représenter un défi pour l'enseignant. Intégrer l'approche interculturelle, c'est prendre des risques, quitter la sécurité de sa zone de confort et accepter de céder une part de contrôle aux élèves. Cependant, le potentiel est présent, il vaut la peine d'être exploité et une telle démarche peut donner des résultats. Bien qu'il soit difficile de dire dans quelle mesure la compétence interculturelle a impacté les élèves, nous avons vu dans l'analyse des résultats, que la séquence basée sur l'approche actionnelle et interculturelle a d'une manière globale suscité de l'intérêt et de la motivation de leur part. En effet, le choix du thème des médias a été pour plusieurs élèves une source de motivation importante. Néanmoins, quelques élèves ont montré qu'ils avaient appris des éléments nouveaux sur les cultures de l'Autre à travers la séquence et qu'ils s'étaient posés des questions sur leur propre mode de vie. Cette recherche montre donc que le développement de la dynamique motivationnelle chez les élèves résulte de la combinaison de plusieurs des conditions proposées par Roland Viau: le sentiment d'auto-efficacité des élèves, l'interaction entre les élèves, l'utilisation des MITIC, etc... Et peut être le plus important, le thème de par sa pertinence, son authenticité et bien sûr sa composante culturelle.

Avant de terminer ce travail par un mot personnel, nous tenions à apporter une piste de développement. Les deux premières hypothèses que nous avons posées auraient pu aller plus loin dans leur questionnement de la problématique. C'est pourquoi nous proposons une reformulation de trois hypothèses sous forme suivante :

- a. Les élèves utilisent le potentiel plurilingue dont ils disposent pour développer leur compétence plurilingue.
- b. Les représentations et les stéréotypes des élèves à propos de l'Allemagne et de la langue allemande évoluent après la séquence interculturelle.
- c. Le développement de la compétence interculturelle des élèves a un impact positif sur leur dynamique motivationnelle.

Les questionnaires de notre recherche ne nous permettant pas d'y répondre en totalité, il serait pertinent dans un prolongement de ce travail de chercher à savoir si les élèves utilisent effectivement leur potentiel plurilingue pour le développement de leur compétence pluriculturelle. Cet objectif pourrait être réalisé par une série d'observations des stratégies des élèves et peut-être complété par une série de questions ciblant spécifiquement ce questionnement. Quant à la seconde hypothèse, elle pourrait être vérifiée par un questionnaire post-séquence demandant aux élèves de citer à nouveaux des mots qui représentent l'Allemagne et la langue allemande pour les comparer avec les représentations initiales.

Ce travail de mémoire m'a permis de préciser les concepts théoriques tels que le concept de culture, l'interculturalité et la transculturalité ainsi que la notion de motivation. Au moment de conclure ce mémoire, je réalise qu'il aurait été intéressant de voir si les représentations des élèves ont évolué après la séquence, ceci étant justement le but de la rencontre interculturelle et de la transculturalité que de faire évoluer les représentations et les stéréotypes projetés sur l'autre et sa culture.

Une des difficultés rencontrées dans ce travail fut de trouver une vidéo adaptée aux besoins de la séquence didactique. Une autre limite fut la gestion du calendrier avec la classe. Il fallait en effet planifier du temps pour remplir les questionnaires et effectuer la séquence en elle-même, tout cela de part et d'autre des vacances de Pâques. Une dernière limite de ce travail est le peu de données quantitatives qui ne permet pas une analyse statistique approfondie. En effet, en évaluant la compétence interculturelle et la motivation sur un modèle qualitatif, il aurait été possible de croiser ces données afin de tester la relation statistique entre ces deux variables.

Nonobstant ce qui précède, je ressors de cette expérience grandi, encouragé et pleinement conscient du potentiel de motivation que l'approche interculturelle peut avoir dans le contexte scolaire.

6. Références bibliographiques

Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Alaoui, D. (Ed.) (2010). Edito. Eduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal. Education et formation interculturelles : regards critiques. *Recherches en Education*, 9, 5-10.

Arcidiacono, F. (2016). Enseigner les langues et interagir en classe multiculturelle avec SOFT. *Enjeux pédagogiques*, 27, 21-22.

Bazin, L. (2012). Anthropologie et interculturalité en didactique du FLE : du mal-entendu au mieux-disant. In F. Dervin & B. Fracchiolla (Eds.), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues* (35-48). Berne : Peter Lang.

Blanchet, P. & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand (PER) : Aperçu des contenus*. Neuchâtel : CIIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale, 25 mars 2004*. Berne : CDIP.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1^e éd. 1996, 2^e éd. corr. 1998. Paris : Didier

Conseil de l'Europe, centre européen pour les langues vivantes. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Disponible sur : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf, consulté le 10 août 2017.

Dasen, P. & Perregaux, C. (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Paris : De Boeck & Larcier.

Dervin, F. & Fracchiolla, B. (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*. Berne : Peter Lang.

Gerber, C. (2005). *Un enseignement communicatif de l'allemand à l'aide d'un film permet-il de faire évoluer les représentations des apprenants envers l'Allemagne, la langue allemande et le cours d'allemand ?* Mémoire de master. Bienne : HEP-Bejune.

Hily, M.-A. (2001). Rencontres interculturelles, échanges et sociabilités. In R. de Villanova, M.-A. Hily & G. Varro. (Eds), *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques (7-14)*. Paris : l'Harmattan.

Kappus, E. N. (2015). Von Speisen und Sprachen: Inter-und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 1, 20-27.

Kay, P. & Kempton, W. (1984). What is the Sapir-Whorf Hypothesis? *American Anthropologist*, 86 (1), 65-70.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In A. Savoires (Ed.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura*. (59-90) Paris : L'Harmattan.

Loi sur les langues, LLC. (2007). Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques. Texte disponible sur : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/201701010000/441.1.pdf>, consulté le 11 juillet 2017.

Meunier, O. (2014). *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Arras : Artois Presses Université.

Pantet, J. & Saudan, V. (2015). *Des mets et des mots: Gastronomie, cultures et apprentissage des langues*. *Babylonia*, 1, 6-9.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Article de référence disponible sur : consulté le 11 juillet 2017.

Ibid. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. Article de référence disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/>, consulté le 11 juillet 2017.

Ibid. (2011). Mise au point de/sur la perspective actionnelle. Article de référence disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>, consulté le 11 juillet 2017.

Saudan, V. (2015) Didactique des langues, didactique de l'(inter-)culturel et du culinaire : le projet *Les Mets et les Mots*. *Babylonia*, 1, 10-20.

Rosen, E. (coord). (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langues. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* n°45, janvier 2009. Paris : CLE international-FIPF.

Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baustämme im Schnee: ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann Verlag.

Ibid. (2013). *Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung*. Texte disponible sur: <https://hpd.de/node/15880>, consulté le 13 juillet 2017.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Ibid. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck université.

Ibid. 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre. Publié pour les étudiants de TECFA avec la permission de son auteur. Article de référence disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>, consulté le 11 juillet 2017.

Widmer, S. (2015). *Enseigner l'interculturalité avec la méthode Geni@l. Les enseignants sont-ils conscients de son potentiel interculturel ?* Travail écrit de recherche. Bienne : HEP-Bejune.

7. Annexes

Annexe 1 : Modèle d'évolution historique des configurations historiques, selon Christian Puren.

	Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les <i>connaissances</i> sur la culture des autres : compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- didactique du plurilinguisme (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le CECRL (2000-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECRL (2000-?)

(Puren, 2008)

Annexe 2: Séquence didactique

1) Neues Thema: die Medien

Welche Medien kennst du? Macht ein Mindmap mit eurer Gruppe!



2) Hörverständnis

Schreibt die diktierte Fragen.
Dann schaut das Video an und beantwortet die Fragen mit einem vollständigen Satz.

Beispiel:

Wie heißt die Familie?
Sie heißt Familie Geyer.

Frage 1:Wo wohnt Familie Geyer?.....

____*Sie wohnt in Berlin.*_____

Frage 2:Wann findet die Videoszene statt?.....

____*Sie findet am Samstagmorgen statt.*_____

Frage 3:Wie heißen die 3 Kinder?.....

____*Sie heißen Oscar, Matilda und Gustav.* _____

Frage 4:Wie heißen die Eltern?.....

____*Die Mutter heißt Simone Pappler und der Vater heisst Oliver Geyer.*_____

Frage 5:Was macht die Familie zusammen?.....

____*Sie frühstücken/Sie essen das Frühstück.*_____

3) Hörverständnis

Schaut das Video noch ein Mal an und wählt die richtige Antwort aus. Für jede Frage gibt es nur eine richtige Antwort.

4. Seit wann haben die Kinder ein Smartphone?
 - a) Seit sie neun Jahre alt sind.
 - b) Seit sie zehn Jahre alt sind.
 - c) Seit sie zwölf Jahre alt sind.

4. Wer sind Oscar, Matilda und Gustav?
 - a) Oscar, Matilda und Gustav sind Geschwister.
 - b) Oscar und Gustav sind Brüder, Matilda ist ihre Cousine.
 - c) Oscar und Matilda sind Geschwister, Gustav ist ihr Cousin.

4. Wovor hat die Mutter Angst?
 - a) Sie hat Angst, dass die Kinder zu viel Zeit auf ihrem Smartphone verbringen.
 - b) Sie hat Angst, dass die Kinder etwas schreckliches auf ihrem Smartphone sehen.
 - c) Sie hat Angst, dass die Kinder ihr Smartphone zum Frühstück mitnehmen.

4. Was ist für Oscar, Matilda und Gaspar das wichtigste Medium?
 - a) Der Computer
 - b) Der Fernseher
 - c) Das Smartphone

4. Wie viel Prozent der deutschen Kinder kommunizieren mit Whatsapp?
 - a) Fünfzig Prozent
 - b) Sechzig Prozent
 - c) Siebzig Prozent

4. Was ist der Regel bei Familie Geyer?
 - a) Die Kinder dürfen nicht die Smartphones beim Essen mitnehmen.
 - b) Die Kinder müssen beim Essen ihre Smartphones auf Flugmodus schalten.
 - c) Die Kinder dürfen nicht mit ihrem Smartphone auf die Toiletten gehen.

4) Was macht Familie Geyer ?

Welche Stichwörter und Bilder passen zusammen?

Frag dein Partner/deine Partnerin:

- Was passiert auf Bild A?
- Auf Bild A decken die Eltern den Tisch.

a



b



c



d



e



f



sich mit dem Smartphone beschäftigen

die Smartphones im Wohnzimmer lassen

zusammen das Frühstück essen

auf dem Computer

den Tisch decken

Pokemon Go draußen spielen

5) Was macht Familie Geyer ?

Ordnet die Bilder chronologisch zu und erzählt die Geschichte zu deinem Partner/deiner Partnerin. **Benutzt Wörtern wie: zuerst, dann, danach, aber, und.**

a



b



c



d



e



f



1: _____

2: _____

3: _____

4: _____

5: _____

6: _____

Arbeitsblatt 4

6) Dein Handy und deine Eltern.

Wie ist es bei dir? Beantworte die Fragen.

1. Wie ist es bei dir zu Hause? Hast du ein Smartphone?

2. Wenn ja, seit wann? Wenn nein, warum?

3. Wozu benutzt du dein Handy oder Smartphone? Um zu surfen? Um Fotos zu machen? Um zu chatten? Oder etwas anderes?

4. Mit welchen Apps kommunizierst du mit deinen Freunden?

5. Welche Regeln mit deinem Smartphone musst du zu Hause halten?

Frag deine Eltern:

1. Hatten sie auch Handys, als sie 14 Jahre alt waren?

2. Wie kommunizierten deine Eltern mit ihren Freunden?

3. Welche Geräte hatten deine Eltern, als sie 14 Jahre alt waren?

Einheit 4 : Die Medien (2)

1. Das Präteritum der Modelverben

	können	wollen	dürfen	müssen
ich				
du				
er/sie/es				
wir				
ihr				
sie/Sie				

2. Sagt welche Apparate die Eltern früher hatten. Benütze Ausdrücke mit Verben im Präteritum :

Meine Mutter musste ...
haben, um Informationen
zu bekommen.

Mein Vater hatte...

Mein Vater durfte ... haben,
um mit Leuten zu sprechen.

Mein Vater konnte ... haben,
um Musik zu hören.

Apparate von
den Eltern

3. Der Komparativ

a) (nicht/genau) so ... wie = (pas) aussi ... que

Beispiele :

1. Le téléphone de ma mère n'était pas aussi petit que mon téléphone.

2. La musique d'autrefois était aussi belle qu'aujourd'hui.

b) Komparativ + als = comparatif + als

Beispiele :

1. L'ordinateur d'autrefois était plus cher qu'aujourd'hui.

2. La communication d'aujourd'hui est meilleure qu'avant.

Die Regel :

Adjektiv + __	a→ä u→ü o→ö	Ausnahmen (exceptions)
klein → klein__	groß → grösser	gern → lieber
schön → _____	kurz → _____	gut → besser
wenig → _____	lang → _____	viel → mehr
schnell → _____	alt → _____	hoch → höher

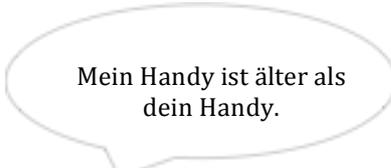
4. **Nimm dein Handy und vergleiche es mit dem Handy von deinem Nachbarn.**

Du kannst auch diese Adjektive benutzen:

gross, klein, schön, kompliziert, einfach, praktisch, alt, aktuell.



Mein Handy ist so groß wie
dein Handy.



Mein Handy ist älter als
dein Handy.

Annexe 3: Transcription de la vidéo

Ein ganz normaler Samstagmorgen bei Familie Geyer in Berlin. Die Eltern freuen sich auf ein gemeinsames Frühstück. Die beiden Söhne und ihre Cousine beschäftigen sich mit ihrem Smartphones. Seit sie neun Jahre alt sind, besitzen sie eigene Geräte.

- Man hat ein bisschen Kontrollverlust, latent, schlechtes Gewissen wenn man irgendwann zulässt, habe ich schon. Wenn ich mir denke: „Oh Gott, oh Gott! Guckt er etwas ganz fürchterliches, was überhaupt nicht für ihn gedacht ist.“

Für Oscar, Matilda und Gustav sind Smartphones das wichtigste Medium und Messenger Dienste wie Whatsapp sind die häufigsten Anwendungen. Siebzig Prozent der deutschen Kinder kommunizieren so am liebsten mit ihrem Freunden. Fünfzig Prozent nutzen Spiele Apps oder Soziale Netzwerk wie Instagram. Wer kein Smartphone hat, kann nicht mitreden.

- Weil es viele hatten und ich beeindruckt war, was man alles damit machen kann.

- Wir haben auch ein Klassenchat und da wird halt viel drin geschrieben aber wenn es auch nervig ist es weil Nachts geht's halt durchgehend. Und dann muss man halt auch auf Flugmodus schalten aber... Ja, das benutze ich am häufigsten.

Für den Neun- und die Zwölfjährigen gilt nur eine eiserne Regel. Beim Essen, bleiben die Smartphones außen vor. Darüber hinaus gibt es keine festen Vereinbarungen. Jeden Tag wird neuverhandelt wie lange sie digitale Medien nutzen dürfen.

- Da geht es noch darum, dass man Alternativen anbietet und vorlebt, dass man raus geht und etwas unternimmt. Das heißt, die haben andere Interessen und Vorstellungen was man so mit seiner Zeit machen kann. Und wenn sie dann nach einem langen Tag draußen, oder nach einem Fußball Training oder so was, ein bisschen kontemplieren mit dem Handy, das ist auch OK.

Eine häufige Sorge der Eltern: die Kinder würden Konzentration Störungen bekommen, wenn sie zu lange digitale Angebote nutzen.

Familie Geyer hat keine Jugendschutzsoftware auf ihre Computer aktiviert, weder bei spielen noch beim surfen. Die Kinder sollen eigenständig den sinnvollen Umgang mit Internetinhalten lernen. Wichtig ist, darüber zu sprechen und Grenzen gemeinsam zu setzen. Dazu raten auch Experten.

Das fällt vielen Eltern nicht leicht für Kinder und Jugendliche verschwimmen aufline und online Welten. Wie beim Spiel Pokemon Go. Bei Spielen, Chat und Apps sind ihren Eltern oft voraus. Allerdings manche Anwendungen nutzen zwischen die gesamte Familie wie selbstverständlich. So ist es heute viel einfacher an Kontakt zu bleiben, dank des Smartphones.

- Das es halt die Kulturtechnik, wenn man da nicht Bescheid weiß, und damit umgehen kann und flink ist, weil die Eltern Bildungsbürgerlicher Weise, einen die ganze Zeit nur gezwungen haben, nur Bücher zu lesen. Dann kann es auch schwierig werden, wenn man dann noch später einen Job finden will. Und deswegen finde ich, verhindern ist Blödsinn, aber man muss es ein bisschen Bewusst begleiten und gucken, dass es nicht aus dem Ruder läuft.

Digitale Medien haben die Familie erobert.

Annexe 4: Le site Internet pour la tâche finale

WordPress de DVo

MENU

Protégé : Mediennutzung in der Klasse 10'1

Hier sind die Artikel der Schüler der Klasse 10'1 in Delémont. Die Schüler haben zum Thema Handynutzung einen Artikel geschrieben. Schauen Sie unten im Kommentarfeld!

Hallo!

Ich heisse Martin. Ich bin vierzehn Jahre alt und wohne in der Nähe von München. Mein Smartphone ist mein bester Freund, ich habe es immer bei mir und kann mit ihm alles machen. Mit meinem Smartphone kann ich telefonieren und SMS schicken, aber ich kann auch Fotos und Videos machen. Das ist einfach klasse! Ich benutze auch oft die soziale Netzwerke! Instagram, Whatsapp und Snapchat finde ich besser als Twitter oder Facebook. Diese sind zu klassisch und altmodisch! Meine Mutter findet, dass ich zu viel Zeit mit meinem Smartphone verbringe. Dann muss ich am Abend mein Handy auf Flugmodus schalten. Das ist schade!

Und du? Hast du ein Smartphone? Was machst du damit? Mit welchen Apps kommunizierst du mit deinen Freunden? Hast du Regeln zu Hause?

Tschüss!

Martin



24 avril 2017 25 avril 2017 /

Annexe 5: Exemples de commentaires des élèves

Hallo Martin ! Ich heiÙe Chiara. Ich bin vierzehn Jahre alt und wohne ich in Delseberg in der Schweiz. Ich habe ein Smartphone von ich vier Jahre alt bin. Er ist mein Freund ! Mit meinen Smartphone, kann ich telefonieren und SMS schicken, aber kann ich Fotos machen, spielen und Musik hören. Das Handy ist einfach klasse ! Wenn ein Lehrer es sieht, er ist konfisziert. Ich muss aufpassen ! Ich bin auch immer die soziale Netzwerke : Whatsapp, Snapchat, Viva Vidéo, Zattoo, Musical.ly und viele andere Anwendungen. Meine Eltern finden, dass ich zu viel mit meinem Smartphone verbringe. Ich muss auch vorsichtig sein. Dann muss ich am Abend mein Handy im Flugmodus schalten und um einundzwanzig Uhr muss ich mein Handy auf meine Tisch sein. Mein Handy ist sehr wichtig und hilfreich für mich aber ich bin nicht immer mit meinem Smartphone. So benutze ich mein Smartphone.
Tschüss Martin und bis bald ! Chiara

Hallo

Ich heisse François. Ich habe 15 Jahre alt und ich wohne in Delémont.
Ich habe eine Smartphone, mein Smartphone ist ein Iphone 5s, mit mein Smartphone kommuniziere ich mit Whatsapp und Snapchat und ich spiele gern.
In meine hause habe ein regeln: ich habe mein Smartphone nur 30 minuten per tag und Ich mag mein Smartphone. in der week kann ich spiele viel mein smartphone, ich spiele am Samstag mit vier Freunde und am Sonntag mit eins, zwei oder drei Freunde den ganzen Tag spielen.
Tschüss!
François

Hallo Martin

Ich bin Franco. Ich bin sechzehn und ich wohne in Delémont.
Ich habe ein Smartphone aber ich benutze wenig nur for telefonieren und SMS/Whatsapp chicken . Ich gehe wenig auf Facebook und Twiter , Instagram denn ich habe nicht zeit . In mein Hause ich habe eins regeln bein mein familie

Annexe 6: Les questionnaires pre-séquence (1) et post-séquence (2)

Questionnaire 1

1. Combien de langues parles-tu ou comprends-tu à la maison ?

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | +4 |
| <input type="checkbox"/> |

2. Lesquelles ?

3. Quelle est la langue maternelle de ta mère ?

4. Quelle est la langue maternelle de ton père ?

5. Quelle(s) langue(s) étudies-tu à l'école (ou as-tu déjà étudiée(s)) ?

6. Penses-tu avoir déjà reçu à l'école des informations à propos des façons de vivre en Allemagne ?

Oui

Non

7. Si oui, lesquelles ?

8. Écris les 5 premiers mots qui te viennent à l'esprit lorsque tu penses à la langue allemande.

9. Écris 2 adjectifs qui caractérisent pour toi les cours d'allemand jusqu'à maintenant.

10. Coche, selon ton expérience, ce qui caractérise le mieux les leçons d'allemand que tu as suivies jusqu'à maintenant.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Communication | <input type="checkbox"/> Lecture |
| <input type="checkbox"/> Créativité | <input type="checkbox"/> Épreuves |
| <input type="checkbox"/> Culture, civilisation | <input type="checkbox"/> Exercices |
| <input type="checkbox"/> Prononciation | <input type="checkbox"/> Compréhension |
| <input type="checkbox"/> Grammaire | <input type="checkbox"/> Ouverture aux autres |
| <input type="checkbox"/> Vocabulaire | <input type="checkbox"/> Découverte des manières de vivre en Allemagne |
| <input type="checkbox"/> Discussion | |

11. Qu'est ce qui t'as le plus plu pendant les leçons d'allemand (depuis le début jusqu'à maintenant) ?

12. Qu'est ce qui t'as le moins plu pendant les leçons d'allemand (depuis le début jusqu'à maintenant) ?

13. Comment évalues-tu sur une échelle de 1 (= compétence mauvaise) à 6 (= compétence excellente) ta compétence en allemand sur les points suivants :

	1	2	3	4	5	6
Expression orale (Sprechen)	<input type="checkbox"/>					
Expression écrite (Schreiben)	<input type="checkbox"/>					
Compréhension orale (Hören)	<input type="checkbox"/>					
Compréhension écrite (Lesen)	<input type="checkbox"/>					

14. Quelle est, selon toi, l'importance de chaque compétence ? Inscrit un numéro entre 1 et 4 (1 = la plus importante, 4 = la moins importante).

- Expression orale (Sprechen) _____
- Expression écrite (Schreiben) _____
- Compréhension orale (Hören) _____
- Compréhension écrite (Lesen) _____

15. Quelle est ta source de motivation la plus importante en cours d'allemand ?

- Mieux connaître les habitants de l'Allemagne et leurs façons de vivre.
- Mieux connaître les habitants de Suisse allemande et leurs façons de vivre.
- Les notes
- Trouver un emploi dans le futur
- Connaître une des langues officielles de la Suisse.
- Autre : _____

16. Qu'est ce qui, selon toi, pourrait t'aider dans ton apprentissage de l'allemand ?

17. Possèdes-tu un smartphone ?

- Oui
- Non

18. Combien de temps par jour utilises-tu ton smartphone pendant la semaine (en minutes)?

- moins de 60 min.
- environ 60 min.
- entre 60 et 120 min.
- plus de 120 min.
- je ne sais pas.

19. Combien de temps par jour utilises-tu ton smartphone pendant le weekend (en minutes)?

- moins de 60 min.
- environ 60 min.
- entre 60 et 120 min.
- plus de 120 min.
- je ne sais pas.

20. Pour quelles activités utilises-tu ton smartphone ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Téléphoner | <input type="checkbox"/> Écouter de la musique |
| <input type="checkbox"/> Réseaux sociaux | <input type="checkbox"/> Prendre des photos/vidéos |
| <input type="checkbox"/> Jeux | <input type="checkbox"/> Lire un ebook |
| <input type="checkbox"/> Recherche internet | <input type="checkbox"/> Autre : _____ |
| <input type="checkbox"/> Agenda, calendrier | _____ |
| <input type="checkbox"/> Email | _____ |
| <input type="checkbox"/> SMS | |
| <input type="checkbox"/> MMS | |

21. Coche les applications que tu utilises.

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Skype | <input type="checkbox"/> 20 minutes |
| <input type="checkbox"/> Snapchat | <input type="checkbox"/> RTS Info |
| <input type="checkbox"/> Whatsapp | <input type="checkbox"/> RTS Sport |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Easyjet |
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Météo |
| <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> Messenger |
| <input type="checkbox"/> Beme | <input type="checkbox"/> Dictionnaire |
| <input type="checkbox"/> Periscope | <input type="checkbox"/> Spotify |
| <input type="checkbox"/> Youtube | <input type="checkbox"/> CFF |
| <input type="checkbox"/> Zattoo | <input type="checkbox"/> Autre : _____ |

Merci beaucoup pour tes réponses

Questionnaire 2

1. As-tu apprécié cette leçon sur le thème des médias ?

Oui

Non

Pourquoi ?

2. As-tu apprécié la vidéo présentant la famille Geyer ?

Oui

Non

Pourquoi ?

3. As-tu apprécié la tâche finale de cette leçon (écrire un commentaire sur le site internet?)

Oui

Non

Pourquoi ?

4. T'es-tu senti capable de réaliser les exercices et les tâches qui t'étaient proposés ?

Oui

Non

Pourquoi ?

5. Qu'as-tu appris en comparant ton utilisation du Smartphone avec celle de la famille Geyer ou celle de tes camarades ?

6. Qu'est-ce qui t'a le plus motivé dans cette leçon sur les médias et pourquoi?

7. Qu'est-ce qui t'a le moins motivé dans cette leçon sur les médias et pourquoi?

8. Qu'est-ce qui manquait dans la leçon qui aurait pu augmenter ta motivation ?

Merci beaucoup pour tes réponses !

Annexe 7: Les réponses aux questionnaires 1 et 2

Questionnaire 1	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Questionnaire 1	Q6	
							Oui	Non
Élève 1 (10H)	1	Français	Français	Français	Français, anglais, allemand	Élève 1 (10H)		1
Élève 2 (10H)	3	Français, anglais, allemand	Français	Français	Français, anglais, allemand, italien	Élève 2 (10H)	1	
Élève 3 (10H)	1	Français	Français	Français	Français, anglais, allemand, italien	Élève 3 (10H)		1
Élève 4 (10H)	2	Français, tchétchène	Tchétchène	Tchétchène	Français, anglais, allemand, italien	Élève 4 (10H)	1	
Élève 5 (10H)	1	Français	Français	Français	Français, anglais, allemand, italien	Élève 5 (10H)	1	
Élève 6 (10H)	2	Français, allemand	Français	Français	Français, anglais, allemand, italien	Élève 6 (10H)	1	
Élève 7 (10H)	1	Français	Camérounais	Français	Français, anglais, allemand	Élève 7 (10H)	1	
Élève 8 (10H)	2	Français, italien	Français	Italien	Français, anglais, allemand, italien	Élève 8 (10H)		1
Élève 9 (10H)	2	Kurde, français	Kurde	Kurde	Français, anglais, allemand	Élève 9 (10H)	1	
Élève 10 (10H)	1	Français	Français	Français	Français, anglais, allemand	Élève 10 (10H)		1
Élève 11 (10H)	3	Anglais, allemand, bicolano central	Bicolano central	Allemand	Français, anglais, allemand, latin	Élève 11 (10H)		1
Élève 12 (11H)	3	Français, portugais, allemand	Portugais	Portugais	Français, anglais, allemand	Élève 12 (11H)		1
Élève 13 (11H)	2	Français, albanais	Albanais	Albanais	Français, anglais, allemand	Élève 13 (11H)		1
Élève 14 (11H)	3	Français, allemand, italien	Français	Français	Français, italien, allemand	Élève 14 (11H)		1
Élève 15 (11H)	1	Français	Français	Français	Français, anglais, allemand	Élève 15 (11H)	1	
Élève 16 (11H)	1	Français	Français	Français	Français, anglais, allemand	Élève 16 (11H)	1	
Élève 17 (11H)	2	Français, dialecte camerounais	Français	Français	anglais, allemand, italien	Élève 17 (11H)		1
Élève 18 (11H)	2	Français, albanais	Albanais	Albanais	Français, allemand	Élève 18 (11H)		1
Élève 19 (11H)	2	Français, turc	Français	Turc	Français, anglais, allemand	Élève 19 (11H)		1
Élève 20 (11H)	2	Français, albanais	Albanais	Albanais	Français, anglais, allemand	Élève 20 (11H)		1
Élève 21 (11H)	1	Français	Français	Français	Français, anglais, allemand, italien	Élève 21 (11H)		1

Questionnaire 1	Q7
Élève 1 (10H)	
Élève 2 (10H)	Le système des notes est inversé, il va de 6 à 1.
Élève 3 (10H)	
Élève 4 (10H)	La meilleure note est 1 alors qu'en Suisse c'est 6.
Élève 5 (10H)	Je sais que si on a par exemple 9 ans et demi et ben en Allemagne on a droit de dire qu'on a 10 ans.
Élève 6 (10H)	Là-bas, 1 est égal à 6 ici.
Élève 7 (10H)	J'ai reçu des informations à propos de comment sont notées les épreuves et aussi qu'il y a plein de choses à visiter là-bas.
Élève 8 (10H)	
Élève 9 (10H)	En Allemagne, les notes vont de 6 à 1 de la moins bonne à la meilleure.
Élève 10 (10H)	
Élève 11 (10H)	
Élève 12 (11H)	
Élève 13 (11H)	
Élève 14 (11H)	
Élève 15 (11H)	Ils vivent comme nous.
Élève 16 (11H)	Ils vivent comme nous.
Élève 17 (11H)	
Élève 18 (11H)	
Élève 19 (11H)	
Élève 20 (11H)	
Élève 21 (11H)	

Questionnaire 1	Q8
Élève 1 (10H)	Complicqué, longs mots, dur, moche, long à apprendre
Élève 2 (10H)	Gut, schön, was, geburtstag, und problem
Élève 3 (10H)	Ennuyant, épreuve, difficulté, répétitif, vocabulaire
Élève 4 (10H)	Hallo, was, mutter, vater, buch
Élève 5 (10H)	Ja, nein, danke, Guten Tag, bitte
Élève 6 (10H)	Bretzel, Röchti, Berlin, froid, grand
Élève 7 (10H)	Guten tag, familien, hobby, pferd, hund
Élève 8 (10H)	Dur, beaucoup de "r", pas une belle langue, Berlin et Allemagne
Élève 9 (10H)	Brutale, bizarre à prononcer, parler vite, facile à comprendre, facile à prononcer à l'oral
Élève 10 (10H)	Hallo, Jugendherberge, habe, sein, Tierarzt
Élève 11 (10H)	Hallo, Gutentag, Hause, katze, zuverlässig
Élève 12 (11H)	Moche, dure à parler, dure à comprendre, désagréable, compliqué
Élève 13 (11H)	Ja, Was, hause, Kuh, noch
Élève 14 (11H)	Hitler, l'accent
Élève 15 (11H)	Ennuyeuse, moche, vite, forte, charabia
Élève 16 (11H)	Voiture, Dortmund, Berlin, Bière, currywurst
Élève 17 (11H)	Complicqué, moche, rapide, la lettre "r" beaucoup accentuée, incompréhension
Élève 18 (11H)	Guten tag, die Thiere, Alles gut
Élève 19 (11H)	Hitler, la Manschaft, le Bayern Munich, Mur de Berlin, Bière munichoise
Élève 20 (11H)	Dure, bizarre, prononciation, l'école, Allemagne
Élève 21 (11H)	Facile, ennuyant, long à apprendre, pas belle, moyennement proche de l'anglais

Questionnaire 1	Q9
Élève 1 (10H)	Variés, amusant
Élève 2 (10H)	Intéressant, prenant
Élève 3 (10H)	Dynamique, extrêmement et affreusement ennuyant
Élève 4 (10H)	Très intéressant, motivant
Élève 5 (10H)	(Joyeux, heureux), important motivant
Élève 6 (10H)	Varié, motivant
Élève 7 (10H)	Bien et intéressant
Élève 8 (10H)	Captivant et varié
Élève 9 (10H)	facile, varié
Élève 10 (10H)	cool, bon apprentissage
Élève 11 (10H)	amusant, varié
Élève 12 (11H)	amusant, compréhensif
Élève 13 (11H)	pas trop dur, bien
Élève 14 (11H)	cool, long
Élève 15 (11H)	lent, ennuyant
Élève 16 (11H)	lent, ennuyant
Élève 17 (11H)	difficile, nul
Élève 18 (11H)	j'aime bien, intéressant
Élève 19 (11H)	intéressant, éducatif
Élève 20 (11H)	Bien, des fois ennuyeux
Élève 21 (11H)	drôle, facile

Questionnaire 1	Q10				
	Epreuves	Exercices	Compréhension	Ouverture aux autres	Découverte des manières de vivre en Allemagne
Élève 1 (10H)			1		1
Élève 2 (10H)	1	1		1	
Élève 3 (10H)	1	1			
Élève 4 (10H)	1	1			1
Élève 5 (10H)	1	1	1	1	1
Élève 6 (10H)	1	1	1		
Élève 7 (10H)	1	1	1		
Élève 8 (10H)		1	1	1	
Élève 9 (10H)	1	1	1		
Élève 10 (10H)	1	1			
Élève 11 (10H)		1		1	
Élève 12 (11H)	1	1	1		
Élève 13 (11H)	1	1			
Élève 14 (11H)	1	1	1		
Élève 15 (11H)	1	1	1		
Élève 16 (11H)	1	1	1		
Élève 17 (11H)	1	1			
Élève 18 (11H)	1	1	1		
Élève 19 (11H)	1	1			
Élève 20 (11H)	1	1	1		
Élève 21 (11H)		1			

Questionnaire 1	Q11
Élève 1 (10H)	Apprendre des nouveaux mots, le vocabulaire
Élève 2 (10H)	Apprendre une nouvelle langue
Élève 3 (10H)	Quand je découvrais la langue
Élève 4 (10H)	Les activités, les discussions en classe
Élève 5 (10H)	Quand on travaille par deux ou quand on travaille sur les ordinateurs dans le labo de langue, les contrôles de voc.
Élève 6 (10H)	Pouvoir traduire des phrases et réussir à écrire des phrases justes
Élève 7 (10H)	La grammaire
Élève 8 (10H)	J'aime bien quand nous commençons par qqch d'amusant en allemand.
Élève 9 (10H)	Quand on fait des jeux pour apprendre, des exercices, apprendre
Élève 10 (10H)	Ce que j'ai le plus aimé, c'est de pouvoir apprendre une autre langue que ma langue maternelle.
Élève 11 (10H)	D'avoir appris les bases de la langue et de s'amuser en apprenant.
Élève 12 (11H)	Quand on doit répéter les mots de voc.
Élève 13 (11H)	Quand on varie, qu'on fait pas tout le temps la même chose.
Élève 14 (11H)	Quand on travaille sur les ordinateurs (Quizlet)
Élève 15 (11H)	L'unité 2
Élève 16 (11H)	Film
Élève 17 (11H)	Les dialogues que l'on devait apprendre
Élève 18 (11H)	Ce qui m'a plu, c'est que j'aime cette langue
Élève 19 (11H)	La façon d'apprendre. Je trouve que c'est lithg et c'est bien
Élève 20 (11H)	Quand on travaillait sur les ordis
Élève 21 (11H)	On explique moyennement bien

Questionnaire 1	Q12
Élève 1 (10H)	Les contrôles, la grammaire
Élève 2 (10H)	Les compréhensions orales
Élève 3 (10H)	Mme. G. (une enseignante): répétitif, l'incompréhension, l'impression que la classe est morte, non dynamique, aucune interaction avec la prof, ...
Élève 4 (10H)	Les épreuves
Élève 5 (10H)	
Élève 6 (10H)	Quand on fait que des exercices et qu'il y a pas d'ambiance
Élève 7 (10H)	Le vocabulaire
Élève 8 (10H)	Je n'aime pas faire de la compréhension.
Élève 9 (10H)	Les contrôles trop durs.
Élève 10 (10H)	Ce que j'ai le moins aimé, c'est le fait qu'on ait pas pu commencer plus tôt.
Élève 11 (10H)	Faire que des exercices et rien d'autre, (aller trop vite dans les unités)
Élève 12 (11H)	Les exercices de compréhension orale
Élève 13 (11H)	Les exercices dans Geni@l le livre.
Élève 14 (11H)	Exercice grammaire
Élève 15 (11H)	L'unité 3
Élève 16 (11H)	La grammaire
Élève 17 (11H)	Les épreuves sur les leçons, les phrases au Perfekt
Élève 18 (11H)	Ce qui m'a déçu, c'est qu'on apprend l'allemand depuis la 5ème Harms et je sais toujours pas l'allemand.
Élève 19 (11H)	Les épreuves mais ce n'est pas la chose qui est le plus chiant.
Élève 20 (11H)	Les verbes
Élève 21 (11H)	C'est ennuyant, on voit le temps qui défile lentement.

Questionnaire 1	Q13				Q14			
	EO	EE	CO	CE	N°1	N°2	N°3	N°4
Élève 1 (10H)	5	4	3	3	CO	EO	EE	CE
Élève 2 (10H)	5	4	4	5	EO	CO	EE	CE
Élève 3 (10H)	4	3	2	4	CO	EO	EE	CE
Élève 4 (10H)	5	5	3	4	EO	CO	EE	CE
Élève 5 (10H)	4	5	2	5	CE	EE	EO	CO
Élève 6 (10H)	5	5	4	5	EO	CO	CE	EE
Élève 7 (10H)	4	5	4	5	EO	CO	EE	CE
Élève 8 (10H)	4	4	5	5	EE	CE	EO	CO
Élève 9 (10H)	5	6	5	6	CO	EO	CE	EE
Élève 10 (10H)	5	4	3	5	EO	CO	CE	EE
Élève 11 (10H)	5	5	5	5	EO	CO	CE	EE
Élève 12 (11H)	3	4	2	3	EO, CO		CE, EE	
Élève 13 (11H)	5	3	3	5	EO, CO		CE, EE	
Élève 14 (11H)	4	3	4	5	EO, CO, CE		EE	
Élève 15 (11H)	4	4	3	3		EO, EE, CO, CE		
Élève 16 (11H)	2	2	2	2	EO, CO		CE, EE	
Élève 17 (11H)	3	3	4	5	EE	EO	CO	CE
Élève 18 (11H)	3	3	3	4	EO, EE	CO, CE		
Élève 19 (11H)	5	5	4	5	EO	EE	CO	CE
Élève 20 (11H)	4	4	5	5	EO	CO, CE	EE	
Élève 21 (11H)	3	4	3	4	EO	CO	EE	CE

Questionnaire 1	Q15				
	Mieux connaître ...	Mieux connaître ...	Les notes	Trouver un emploi dans le futur	Apprendre une des langues officielles de la Suisse
Élève 1 (10H)					1
Élève 2 (10H)			1	1	
Élève 3 (10H)			1		
Élève 4 (10H)				1	
Élève 5 (10H)			1		1
Élève 6 (10H)			1	1	1
Élève 7 (10H)			1	1	
Élève 8 (10H)					1
Élève 9 (10H)			1	1	1
Élève 10 (10H)					
Élève 11 (10H)					1
Élève 12 (11H)			1		
Élève 13 (11H)			1	1	
Élève 14 (11H)			1		1
Élève 15 (11H)			1	1	
Élève 16 (11H)				1	
Élève 17 (11H)					1
Élève 18 (11H)			1	1	1
Élève 19 (11H)			1		1
Élève 20 (11H)					1
Élève 21 (11H)					1

Questionnaire 1	Q15
	Autre
Élève 1 (10H)	
Élève 2 (10H)	
Élève 3 (10H)	
Élève 4 (10H)	
Élève 5 (10H)	
Élève 6 (10H)	
Élève 7 (10H)	
Élève 8 (10H)	
Élève 9 (10H)	
Élève 10 (10H)	Apprendre une autre langue que ma langue maternelle.
Élève 11 (10H)	
Élève 12 (11H)	
Élève 13 (11H)	
Élève 14 (11H)	
Élève 15 (11H)	
Élève 16 (11H)	
Élève 17 (11H)	
Élève 18 (11H)	
Élève 19 (11H)	
Élève 20 (11H)	
Élève 21 (11H)	

Questionnaire 1	Q16
Élève 1 (10H)	Aller dans un pays où ils parlent cette langue, parler avec quelqu'un dont l'allemand est sa langue habituelle.
Élève 2 (10H)	Dormir plus manger le matin, être plus concentré.
Élève 3 (10H)	Pas grand chose, je crois que je suis irrécupérable :')
Élève 4 (10H)	Bien apprendre, poser des questions, faire des bonnes notes
Élève 5 (10H)	Si on connaît bien déjà la langue c'est déjà pas mal du tout!
Élève 6 (10H)	Lire des petits textes en allemand. Ecouter la radio ou dialogue et traduire des phrases et pouvoir parler une autre langue que le français.
Élève 7 (10H)	Apprendre plus mon vocabulaire et plus travailler et me concentrer en cours.
Élève 8 (10H)	Mieux connaître la langue, quand-même importante dans la vie de tous les jours.
Élève 9 (10H)	Que le prof apprenne bien, pas faire des contrôles trop durs sinon on a une mauvaise note et on est découragé.
Élève 10 (10H)	Regarder des films en allemand et sous-titres en français.
Élève 11 (10H)	De parler avec d'autres personnes qui parlent l'allemand.
Élève 12 (11H)	De mieux réussir à comprendre la langue.
Élève 13 (11H)	Une fois par semaine que quelqu'un m'explique bien les choses, les règles, etc... (1h)
Élève 14 (11H)	Plus de lecture, plus utiliser l'ordinateur, Quizlet
Élève 15 (11H)	Je n'aurais plus d'allemand
Élève 16 (11H)	Partir dans le pays de la langue
Élève 17 (11H)	Aller faire un voyage linguistique en Allemagne. M'intéresser plus à la langue en classe.
Élève 18 (11H)	Je sais pas!
Élève 19 (11H)	Faire des cours à option d'allemand et encore plus étudier.
Élève 20 (11H)	Parler avc des gens que je connais en allemand.
Élève 21 (11H)	Travailler plus hors des cours

Questionnaire 1	Q17		Q18				
	Oui	Non	moins de 60 min.	environ 60 min.	entre 60 et 120 min.	plus de 120 min.	ne sais pas
Élève 1 (10H)	1					1	
Élève 2 (10H)	1					1	
Élève 3 (10H)	1					1	
Élève 4 (10H)	1					1	
Élève 5 (10H)		1					
Élève 6 (10H)	1					1	
Élève 7 (10H)	1					1	
Élève 8 (10H)	1					1	
Élève 9 (10H)	1					1	
Élève 10 (10H)	1					1	
Élève 11 (10H)	1					1	
Élève 12 (11H)	1					1	
Élève 13 (11H)	1					1	
Élève 14 (11H)	1		1				
Élève 15 (11H)	1				1		
Élève 16 (11H)	1					1	
Élève 17 (11H)	1					1	
Élève 18 (11H)	1					1	
Élève 19 (11H)	1					1	
Élève 20 (11H)	1		1				
Élève 21 (11H)	1		1				

X

Questionnaire 1	Q19				
	moins de 60 min.	environ 60 min.	entre 60 et 120 min.	plus de 120 min.	ne sais pas
Élève 1 (10H)					1
Élève 2 (10H)				1	
Élève 3 (10H)				1	
Élève 4 (10H)				1	
Élève 5 (10H)					
Élève 6 (10H)				1	
Élève 7 (10H)				1	
Élève 8 (10H)		1			
Élève 9 (10H)				1	
Élève 10 (10H)				1	
Élève 11 (10H)				1	
Élève 12 (11H)					
Élève 13 (11H)					
Élève 14 (11H)		1			
Élève 15 (11H)					
Élève 16 (11H)					
Élève 17 (11H)					
Élève 18 (11H)					
Élève 19 (11H)					
Élève 20 (11H)					
Élève 21 (11H)				1	

Questionnaire 1	Q20								
	Téléphoner	Réseaux sociaux	Jeux	Recherche internet	Agenda, calendrier	Email	SMS	MMS	Ecouter de la musique
Élève 1 (10H)	1	1	1	1			1	1	1
Élève 2 (10H)	1	1	1	1	1	1	1	1	
Élève 3 (10H)		1		1		1	1	1	1
Élève 4 (10H)		1							1
Élève 5 (10H)									
Élève 6 (10H)	1	1	1	1			1	1	1
Élève 7 (10H)	1	1	1	1			1	1	1
Élève 8 (10H)	1	1		1		1	1	1	1
Élève 9 (10H)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 10 (10H)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 11 (10H)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 12 (11H)	1	1		1	1	1	1		1
Élève 13 (11H)	1	1					1		1
Élève 14 (11H)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 15 (11H)	1	1		1		1	1	1	1
Élève 16 (11H)	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Élève 17 (11H)	1	1		1			1	1	1
Élève 18 (11H)	1	1	1	1	1	1	1		1
Élève 19 (11H)	1	1							1
Élève 20 (11H)	1	1	1	1		1	1		1
Élève 21 (11H)	1	1	1	1			1		1

Questionnaire 1	Q20		
	Prendre des photos/vidéos	Lire un ebook	Autre
Élève 1 (10H)	1		
Élève 2 (10H)			
Élève 3 (10H)	1		
Élève 4 (10H)	1		
Élève 5 (10H)			
Élève 6 (10H)	1		
Élève 7 (10H)	1	1	
Élève 8 (10H)	1		Me cultiver
Élève 9 (10H)	1		
Élève 10 (10H)	1		
Élève 11 (10H)	1		
Élève 12 (11H)	1		
Élève 13 (11H)	1	1	
Élève 14 (11H)	1	1	Whatsapp, discord
Élève 15 (11H)	1		
Élève 16 (11H)	1		Résultats sportifs
Élève 17 (11H)	1		
Élève 18 (11H)	1		Parler avec la famille au Kosovo par Viber
Élève 19 (11H)			
Élève 20 (11H)	1		
Élève 21 (11H)			

Questionnaire 1	Q21													
	Skype	Snapchat	Whatsapp	Instagram	Facebook	Twitter	Beme	Periscope	Youtube	Zattoo	20 minutes	RTS Info	RTS Sport	Easyjet
Élève 1 (10H)	1		1	1					1	1			1	
Élève 2 (10H)	1	1	1	1					1					
Élève 3 (10H)	1	1	1	1		1		1	1					
Élève 4 (10H)	1	1		1					1					
Élève 5 (10H)														
Élève 6 (10H)		1	1	1					1					
Élève 7 (10H)	1	1	1	1	1	1		1	1					
Élève 8 (10H)	1	1	1						1	1				1
Élève 9 (10H)		1	1	1	1				1				1	
Élève 10 (10H)			1	1	1				1					
Élève 11 (10H)		1	1	1					1		1			
Élève 12 (11H)	1	1	1	1	1			1	1	1	1			
Élève 13 (11H)		1	1	1	1				1	1				
Élève 14 (11H)			1	1	1				1					
Élève 15 (11H)		1	1	1					1		1	1	1	
Élève 16 (11H)	1	1	1	1	1				1		1	1	1	
Élève 17 (11H)		1	1	1	1				1					
Élève 18 (11H)		1	1	1	1				1		1			1
Élève 19 (11H)		1	1	1		1			1		1		1	
Élève 20 (11H)		1	1	1					1		1			
Élève 21 (11H)		1	1	1	1				1					

Questionnaire 1	Q21					
	Météo	Messenger	Dictionnaire	Spotify	CFR	Autre
Élève 1 (10H)				1		1
Élève 2 (10H)	1				1	
Élève 3 (10H)						
Élève 4 (10H)					1	
Élève 5 (10H)						
Élève 6 (10H)	1					
Élève 7 (10H)		1			1	
Élève 8 (10H)	1			1	1	Carpostal, Wattpad, traducteur
Élève 9 (10H)	1	1		1	1	1
Élève 10 (10H)						
Élève 11 (10H)					1	
Élève 12 (11H)			1	1		
Élève 13 (11H)			1		1	Watpad, Viber
Élève 14 (11H)	1			1		1 Le Matin, Discord, Manga Rock
Élève 15 (11H)	1					1
Élève 16 (11H)	1	1			1	1
Élève 17 (11H)						1
Élève 18 (11H)	1	1				
Élève 19 (11H)	1				1	Foot Mercato
Élève 20 (11H)	1			1		
Élève 21 (11H)			1		1	1

Questionnaire 2	Q1		
	Oui	Non	Pourquoi?
Élève 1 (10H)	Absent	Absent	Absent
Élève 2 (10H)	1		Parce que ça change un peu des autres thèmes.
Élève 3 (10H)	1		Ca change de l'allemand comme on a d'habitude, c'est plus divertissant en apprenant.
Élève 4 (10H)	1		Parce que c'est quelque chose qu'on utilise au quotidien et comme j'adore les téléphones etc... ça m'a plu.
Élève 5 (10H)	1		Car on pouvait prendre notre natel et ça change aussi des autres leçons!!
Élève 6 (10H)	1		Car ça change d'habitude où on fait sur les amis ou comme ça.
Élève 7 (10H)	1		Car dans les autres branches à l'école on en a jamais parlé.
Élève 8 (10H)	1		C'est varié, les exercices, jeux, ...
Élève 9 (10H)	1		Car j'aime bien tout ce qui concerne la technologie, l'informatique, ...
Élève 10 (10H)	1		Oui car ça nous concerne, car on parle de nos natels, du temps qu'on passe dessus.
Élève 11 (10H)	1		Parce que c'est un sujet actuel et que nous, les ados, adultes et même enfants on utilise. Je trouvais ça chouette.
Élève 12 (11H)	1		Parce que c'est un sujet qu'on parle et qu'on utilise tous les jours. J'ai essayé vraiment de comprendre.
Élève 13 (11H)	Absent	Absent	Absent
Élève 14 (11H)	1		Car c'était une leçon inhabituelle.
Élève 15 (11H)	1		Qu'il y avait beaucoup de choses à dire.
Élève 16 (11H)		1	J'aime pas l'allemand en général.
Élève 17 (11H)	1		Parce que c'est par rapport à la génération d'aujourd'hui et c'est toujours bien d'en savoir plus sur les jeunes et l'utilisation de leur
Élève 18 (11H)	1		-
Élève 19 (11H)	1		-
Élève 20 (11H)	1		Je ne sais pas mais les questions sur les smartphones c'était bien encore.
Élève 21 (11H)	1		Car c'est ben d'être sur l'ordi, ça nous change les esprits.

Q2		
Oui	Non	Pourquoi?
Absent	Absent	Absent
	1	Parce qu'on a dû la réécouter 3 fois.
1		Ca change de l'allemand comme on a d'habitude, c'est plus divertissant en apprenant.
	1	Parce que je trouve qu'elle n'avait pas d'utilité.
	1	La vidéo était longue, pas intéressante et comme je n'aime pas les chiens et qu'il y avait un chien dans la vidéo, je ne l'ai pas trop appréciée.
1		Car c'est la vérité et on est vraiment tous tout le temps sur nos natels.
1	1	C'était intéressant car on a pu apprendre comment ils vivaient, quelles règles ils avaient. Mais je ne comprenais pas ce qu'ils disaient, ils parlaient trop vite.
1	1	J'ai pas trop apprécié le fait que ce soit en allemand, je n'ai pas compris ce qu'ils disaient.
1	1	Oui, car j'ai bien aimé et non car c'était en allemand, des fois on comprenait certaines choses des fois non. Mais sinon c'était cool.
1		Oui, car ça présentait les règles que certaines personnes ont et que d'autres n'ont pas. On voyait bien quand ils osaient l'utiliser que quand ils osaient pas.
1		Je sais que ce n'est pas très bien de rester longtemps sur les natels mais sur cette vidéo on se reconnaît pas mal et je trouve que la vidéo est bien.
1		Parce que ça nous aidait peut être mieux à comprendre ce qu'ils voulaient dire grâce aux images.
Absent	Absent	Absent
1		Parce que ça m'a permis de voir l'utilisation des médias dans une famille.
	1	Ils parlaient trop vite.
1		Facile à comprendre.
1		Ils présentaient bien leur famille et les règles et aussi qu'est ce qu'ils faisaient avec leur natel.
	1	C'était compliqué.
	1	On pourrait regarder des vidéos plus intéressantes. Ou même écouter des musiques en allemand qu'on veut pour traduire.
	1	C'était ennuyeux, pas drôle. On aurait pu regarder quelque chose de plus intéressant.
	1	Je n'ai pas trop aimé.

Questionnaire 2		Q3	
	Oui	Non	Pourquoi?
Élève 1 (10H)	Absent	Absent	Absent
Élève 2 (10H)	1	1	Ca nous a permis d'utiliser les ordis, ça nous change des crayons et des cahiers.
Élève 3 (10H)	1	1	Car ça nous entraîne à présenter des choses, à faire des textes et le fait que ce soit sur un ordinateur, ça change des cahiers et livres habituels.
Élève 4 (10H)	1	1	Parce que le site a été créé par le professeur et parce que ça change de ce que l'on fait d'habitude en allemand.
Élève 5 (10H)	1	1	Car si on est motivé on peut avoir une bonne note et c'est cool de travailler sur les ordinateurs. Ecrire, c'était une activité cool!
Élève 6 (10H)	1	1	Parce que je ne l'avais encore jamais fait et c'était un exercice intéressant.
Élève 7 (10H)	1	1	Car on a pu utiliser les ordinateurs, faire un commentaire sur un site. Je trouve que c'était bien.
Élève 8 (10H)	1	1	Je me suis bien amusé en écrivant 157 mots! J'ai bien aimé.
Élève 9 (10H)	1	1	Oui, car on apprend de nouvelles choses quand on fait les exercices.
Élève 10 (10H)	1	1	J'ai appris des mots et ça m'a fait sûrement progresser. Après on verrs quand je devrai corriger et quand je recevrai ma note.
Élève 11 (10H)	1	1	Personnellement cela ne me dérangeait pas de la faire mais je ne pourrais pas dire que j'ai énormément apprécié la tâche, mais je sais maintenant des mots que je ne savais pas é
Élève 12 (11H)	1	1	Oui, parce que ça nous aide à écrire des texte avec l'orthographe. Non, parce que c'est embêtant si on a du mal à comprendre.
Élève 13 (11H)	Absent	Absent	Absent
Élève 14 (11H)	1	1	Car ça pourra nous aider dans le futur pour envoyer un message à une personne qui parle allemand.
Élève 15 (11H)	1	1	Car ça change des autres leçons.
Élève 16 (11H)	1	1	C'était facile.
Élève 17 (11H)	1	1	Parce qu'on peut parler de nous de comment ça se passe à la maison chez nous ou pour nous, qu'est ce que l'on fait avec notre natel.
Élève 18 (11H)	1	1	-
Élève 19 (11H)	1	1	Ca change des autres trucs qu'on fait d'habitude.
Élève 20 (11H)	1	1	Parce que je n'aime pas écrire des commentaires en allemand.
Élève 21 (11H)	1	1	Oui c'était bien.

Questionnaire 2	Q4		
	Oui	Non	Pourquoi?
Élève 1 (10H)	Absent	Absent	Absent
Élève 2 (10H)	1		Parce que si notre professeur estime que nous en soyons capables alors nous le sommes.
Élève 3 (10H)	1		Car c'était de mon niveau!
Élève 4 (10H)	1		Parce que c'était simple et en écrivant mon commentaire j'ai appris de nouveaux mots.
Élève 5 (10H)	1		Car les exercices étaient corrects (simples, pas trop non plus). Ce n'était pas des exercices super compliqués pour moi. Vraiment très sym
Élève 6 (10H)	1		Car on devait répondre à des questions tout en formant des phrases.
Élève 7 (10H)			-
Élève 8 (10H)	1		Cela me semblait pas trop dur, il fallait simplement réfléchir et nous pouvions faire un bon résultat à la fin.
Élève 9 (10H)	1		Oui, car c'était pas très difficile, mais sinon j'ai bien aimé.
Élève 10 (10H)	1		Je faisais les exercices et quand on les corrigeait, ils étaient souvent juste donc c'est que j'ai bien compris ce qui m'était demandé.
Élève 11 (10H)	1		Oui, parce qu'en A on faisait souvent des lettres ou autre et j'arrivais bien à les faire donc je me sentais capable de faire les exercices.
Élève 12 (11H)	1		Parce que c'était un sujet que j'avais vraiment envie de comprendre, donc ça aide.
Élève 13 (11H)	Absent	Absent	Absent
Élève 14 (11H)	1		-
Élève 15 (11H)	1		Car c'était expliqué avec du vocabulaire que je comprenais.
Élève 16 (11H)	1		C'était facile.
Élève 17 (11H)	1		Parce que les questions étaient faciles et c'est un sujet assez facile à aborder pour nous les jeunes.
Élève 18 (11H)		1	Trop compliqué.
Élève 19 (11H)	1	1	Les questions c'était pas trop dur mais il y avait des mots difficiles.
Élève 20 (11H)	1		C'était assez simple.
Élève 21 (11H)	1		-

Q5
Absent
J'ai appris qu'aujourd'hui il n'y a pas beaucoup de famille Geyer qui instaure des règles par exemple.
Que je passais plus de temps dessus ^^
Je me suis tout de suite sentie moins accro à mon téléphone car j'ai vu la famille Geyer qui était beaucoup sur les téléphones etc...
Je n'ai rien appris de particulier car je trouve que pour moi la famille Geyer est une famille où les enfants sont accros aux appareils électroniques.
J'ai remarqué qu'on passait tous trop de temps dessus.
Qu'au final on a tous presque les mêmes règles à propos de l'utilisation du téléphone.
J'utilise beaucoup mon téléphone, mais à comparer des camarades, rien ne change pour moi mais sinon à la famille Geyer, elle est plus stricte sur certains points.
J'ai appris qu'on avait des trucs en commun et certaines choses non.
Moi, je n'ai pas beaucoup de règles concernant mon natel, je ne dois pas l'utiliser quand on mange ou la nuit, tandis que d'autres ont plus de contraintes.
Qu'on utilise à peu près tous les mêmes apps et qu'on reste beaucoup de temps dessus.
Presque rien parce que les règles, j'ai les mêmes, de ne pas prendre le téléphone à table. Quasiment aucune comparaison.
Absent
Que j'utilisais peu mon smartphone.
Qu'on a presque tous les mêmes règles.
Que c'était approximativement les mêmes règles que chez nous.
Que au final je n'avais pas de règle par rapport à mon natel.
Qu'on a pas tous les mêmes règles.
Que chacun l'utilise à sa façon.
Tout le monde utilise le smartphone pour tout.
Rien.

Q6
Absent
Pas grand chose.
Le smartphone: J'ai bien aimé le concept d'écrire un commentaire sur un site. On fait de l'allemand mais comme c'est sur un ordinateur, on s'amuse plus en le faisant.
Le site internet que le professeur a créé, car en plus le commentaire était écrit en allemand.
C'est qu'on parle d'appareil électronique, on fait des comparaisons, on peut aussi les sortir de notre sac, on fait un texte sur l'ordinateur, on écrit moins car on fait plus d'oral, on a
C'était le commentaire. Parce que ça nous aide à former des phrases et à mettre en pratique tout ce qu'on a appris pendant cette leçon.
De voir comment d'autres personnes doivent utiliser leur téléphone et quelles sont les règles, à travers la famille Geyer et les exercices en classe.
Comme la majorité de la classe a un téléphone, tout le monde ou presque "se sentait à sa place".
C'est le fait de parler des choses technologiques qui m'a motivé à écouter et participer.
Ce qui m'a le plus motivé c'est que c'est vraiment un thème qui nous concerne, c'est d'actualité.
Parce que c'est d'actualité et cela nous concerne.
C'était un sujet cool parce qu'on parle de choses qu'on utilise tous les jours.
Absent
La nouveauté.
De répondre aux questions en même temps que la vidéo. On doit toujours être attentif.
Le fait qu'il y ait une vidéo.
C'est le fait de pouvoir parler de soi et de son natel, et on a pu aussi se rendre compte si on utilisait beaucoup ou peu son natel.
Ca m'a motivé parce que ça parlait de qqch de récent.
J'aime bien regarder des vidéos et traduire.
Rien, je trouvais ça ennuyeux.
Car on était sur l'ordi.

Q7
Absent
Que même si c'est un bon thème, ça en reste un.
Rien de spécial, j'ai trouvé ça trps bien.
-
Quand on devait écrire car je n'aime pas trop écrire et aussi je n'ai pas trop aimé la vidéo de la famille Geyer car c'est une famille trop accro aux jeux et qui ne va pas assez dehors
L'exercice d'écoute avec le jeune et ses radios parce qu'on arrivait à presque rien noter.
Rien ne m'a vraiment moins intéressé et motivé dans tout ce qu'on a fait.
Les textes, j'ai pas trop aimé ces textes, trop longs ou je ne comprenais pas vraiment ce qu'ils disaient.
Il n'y a pas grand chose qui ne m'a pas motivé, il y a juste le moment avec la vidéo. Des fois, je ne comprenais pas car ils parlaient trop vite.
Je ne vois pas qu'est ce que je peux dire car j'ai bien aimé ce thème.
Rien, j'ai beaucoup aimé cette leçon!
Ce qui m'a le moins motivé c'est qu'il y a des choses, des mots, des phrases qui étaient compliqués à comprendre.
Absent
-
Elle a duré trop longtemps pour moi.
Pas assez dynamique.
Rien.
La vidéo parce qu'elle était difficile.
Quand il fallait répondre aux questions sur la famille.
Quand on devait répondre aux questions de la famille Geyer.
C'était de lire l'exercice.

Questionnaire 2	Q8
Élève 1 (10H)	Absent
Élève 2 (10H)	Un but.
Élève 3 (10H)	Comme ça je ne sais pas trop. Je le répète mais c'était bien et je n'aurais rien mis d'autre. =)
Élève 4 (10H)	Il ne manquait rien, c'était intéressant et j'espère refaire une activité pareille.
Élève 5 (10H)	Moins écrire à la main et plus prendre nos natels (les allumer pour montrer à la classe ce qu'on avait comme application et discuter des ces applis.
Élève 6 (10H)	Faire des dialogues sans rien noter, répondre normal comme si on parlait français.
Élève 7 (10H)	Plus regarder de vidéo pour voir les habitudes et les règles des autres personnes.
Élève 8 (10H)	Rien en particulier, la leçon était vraiment bien!
Élève 9 (10H)	Rien, tout était là. On ne pourrait pas augmenter ma motivation car elle était déjà au maximum.
Élève 10 (10H)	Rien.
Élève 11 (10H)	Rien!
Élève 12 (11H)	Rien de spécial. C'était super.
Élève 13 (11H)	Absent
Élève 14 (11H)	
Élève 15 (11H)	Qu'il y ait une note.
Élève 16 (11H)	Plus de dynamisme.
Élève 17 (11H)	Peut-être des activités (animation).
Élève 18 (11H)	Ecouter de la musique... Par exemple quand on devait faire les commentaires sur internet.
Élève 19 (11H)	-
Élève 20 (11H)	Faire des jeux ensemble, regarder des reportages plus intéressants. Ecouter des musiques de rap allemand.
Élève 21 (11H)	Ecouter de la musique.