



Langue et culture : L'interculturalité pour favoriser l'apprentissage de l'allemand

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de [Marina Taillard](#)

Sous la direction du Prof. [Roger Grünblatt](#)

Le Noirmont, le [14 mai 2019](#)

Remerciements

Un grand merci,

À mon directeur de mémoire Monsieur Roger Grünblatt pour son aide et ses conseils précieux.

À mes formateurs HEP et au sein de mon établissement de formation pour leur soutien et leur encadrement.

À la direction et aux collègues de l'établissement dans lequel cette recherche a été menée ainsi qu'aux élèves qui y ont participé avec franchise.

À tout ceux enfin qui, par leurs bons conseils, leur soutien, la relecture de ce travail ou d'une manière ou d'une autre on participé à la réalisation de ce projet.

Résumé

Les langues sont toutes, que ce soit linguistiquement, culturellement ou didactiquement sujettes à des représentations que chacun construit au contact d'autrui. Nous proposons, dans ce travail, de questionner ces représentations et leurs origines dans un premier temps afin, dans un second temps, de les employer de manière à valoriser et favoriser l'apprentissage de l'allemand langue seconde. A travers deux séquences interculturelles, nous tentons ici de valoriser une approche actionnelle qui amène les élèves à s'interroger et à s'exprimer au sujet de la culture de l'Autre mais aussi de leur propre culture. En favorisant une dynamique de comparaison culturelle, nous souhaitons démontrer que l'interculturalité permet les acquis langagiers nécessaires à l'atteinte de buts communicationnels mais aussi le développement d'un savoir-être qui ne peut être dissocié ni de l'apprentissage d'une langue, ni des capacités transversales à acquérir en milieu scolaire.

Les résultats du travail ci-après montrent la pertinence de l'interculturalité dans l'enseignement des langues tel qu'attendu par le Plan d'études romand tout en mettant en lumière les limites et dérives potentielles de cette méthode d'enseignement.

Mots-clés :

allemand - interculturalité – représentations – approche actionnelle - apprentissages

Table des matières

Remerciements.....	1
Résumé.....	2
Table des matières.....	3
Introduction.....	6
1 Problématique et question de recherche.....	10
1.1 Représentations et attitudes.....	10
1.2 Un outil : l'interculturalité.....	12
1.3 Une démarche et des critères sociaux.....	15
1.4 Hypothèses et questions de recherche.....	17
2 Démarche méthodologique.....	18
2.1 Description de la démarche.....	18
2.2 Apports.....	20
2.3 Limites.....	21
2.4 Outils de recueil des données.....	23
2.4.1 Un premier questionnaire.....	23
2.4.2 Une séquence interculturelle sur Noël.....	25
2.4.3 Un second questionnaire.....	32
2.4.4 Une séquence interculturelle sur Carnaval.....	33
3 Résultats.....	38
3.1 Présentation des résultats du premier questionnaire.....	39
3.1.1 Les représentations face à l'allemand.....	39
3.1.2 Les représentations face à l'Allemagne.....	41
3.1.3 Les domaines d'apprentissage.....	42
3.1.4 Les buts de l'apprentissage.....	43
3.1.5 Les fêtes allemandes et les traditions de Noël.....	45

3.2 Présentation des résultats de la séquence interculturelle sur Noël.....	46
3.2.1 Progression des apprentissages et acquis lexicaux et structurels.....	46
.....	49
3.2.2 Apports de l'approche interculturelle.....	49
3.3 Présentation des résultats de la séquence interculturelle sur Carnaval.....	51
3.3.1 Connaissance des traditions de Carnaval.....	52
3.3.2 Progression des apprentissages et acquis lexicaux et structurels.....	54
.....	56
.....	57
3.3.3 Apports de l'approche interculturelle.....	57
3.4 Analyse des résultats.....	58
3.4.1 Les représentations face à l'allemand.....	58
3.4.2 Les représentations face à l'Allemagne.....	59
3.4.3 Les domaines et les buts d'apprentissage en 10A.....	61
3.4.5 Les domaines et les buts d'apprentissage en 11B.....	66
3.4.5 Apports de l'approche interculturelle au sujet de Noël.....	68
3.4.6 Apports de l'approche interculturelle au sujet de Carnaval.....	69
Conclusion.....	72
Liste des graphiques.....	76
Bibliographie.....	77
Annexe 1 : Questionnaire pré-séquence 10A.....	1
Annexe 2 : Séquence sur Noël groupe A.....	3
Annexe 3 : Séquence sur Noël groupe B.....	12
Annexe 4 : Grille d'évaluation travaux d'élèves 10A.....	21
Annexe 5 : questionnaire post-séquence 10A.....	22
Annexe 6 : questionnaire pré-séquence 11B.....	26

Annexe 7 : Séquence Carnaval 10A et 11B.....	29
Annexe 8 : questionnaire post-séquence 10A et 11B.....	49
Tableaux 1 : Les représentations face à l'allemand.....	51
Tableaux 2 : Les représentations face à l'Allemagne	51
Tableaux 3 : Les domaines d'apprentissage.....	51
Tableaux 4 : Les buts de l'apprentissage.....	52
Tableaux 5 : Les connaissances des traditions de Carnaval.....	52
Tableau 6 : Les habitudes de Carnaval.....	52
.....	52
Tableaux 7 : Les apports de la Séquence sur Noël.....	53
Tableaux 8 : Les apports de la séquence sur Carnaval	53

Introduction

En Suisse romande, il est fréquent de faire remarquer aux enseignants d'allemand de langue maternelle française qu'ils ont fait le choix d'une étrange profession. En effet, beaucoup d'adultes gardent un mauvais souvenir de leurs années d'allemand soit parce que cette langue a été bien trop difficile à apprendre, soit parce qu'ils n'en ont jamais saisi l'utilité et ne l'ont, depuis, jamais plus pratiquée.

De ce type de commentaires, ressort toute une culture. Que ce soit l'allemand ou le suisse-allemand, ces langues représentent pour beaucoup de Romands, le « Röstigraben ». En plus des opinions propres à la Suisse romande, le passé nazi de l'Allemagne semble encore peser lourdement sur les représentations que l'on se fait de la langue de Goethe. Il n'est pas rare d'entendre un élève assimiler la langue allemande à Hitler et à la Seconde Guerre mondiale.

Ces remarques m'ont poussée à être plus attentive aux représentations qu'ont les élèves de l'allemand. Dès la première année Harmos, les élèves romands se familiarisent avec l'allemand. Au niveau secondaire 1, cet apprentissage se fait à raison de 3 à 4 leçons de 45 minutes par semaine. L'allemand est donc une des branches enseignée tout au long de la scolarité et pourtant, un grand nombre d'élèves et d'anciens élèves déplore ne pas être capable de s'exprimer en allemand. Nous pouvons prendre l'exemple d'une autre langue pour démontrer à quel point l'allemand est touché par une mauvaise opinion que ce soit par l'image que cette langue renvoie ou par les résultats de son apprentissage au cours de la scolarité.

L'anglais apparaît comme troisième langue (L3) en 7H. Pour cette langue aussi, les élèves se forment une opinion. Les observations faites personnellement en quelques années d'enseignement de l'allemand, montrent fréquemment une préférence pour l'anglais qui serait plus facile mais aussi plus utile. Les élèves sont constamment confrontés à l'anglais qu'ils identifient comme la langue qui permet de communiquer entre personnes de langues

maternelles différentes. L'anglais est également proche des élèves culturellement. Ils regardent des films anglais ou américains, jouent à des jeux notamment vidéo qui demandent une maîtrise spécifique de cette langue ou ils lisent des auteurs traduits de l'anglais. Si l'on constate une telle place culturelle pour l'anglais, on peut se demander ce qu'il en est de l'allemand.

Lors de discussions en classe d'allemand, les représentations négatives semblent encore être les plus évoquées malgré la place forte, pacificatrice et fédératrice de l'Allemagne au sein de l'Union Européenne aujourd'hui. De plus, peu ou aucun élément culturel pertinent aux yeux des élèves ne ressort en lien avec l'Allemagne. Contrairement aux exemples cités précédemment, les élèves ne font pas références à des jeux, des auteurs ou des films allemands.

Je m'interroge sur ces constats faits en classe et hors de l'école. Si adulte la réticence à l'allemand est encore tant présente, c'est que l'enseignement tel qu'il est souvent donné ne parvient pas à convaincre les élèves du bien fondé de l'apprentissage de l'allemand ni à les y intéresser. Il devient alors nécessaire de rechercher d'autres pistes d'enseignement. Le point de départ de cette réflexion sont les images, les associations, les représentations que se font les élèves de l'allemand et de son enseignement. Celles-ci sont majoritairement négatives que ce soit d'un point de vue culturel ou didactique. Cela signifie que l'apprentissage de l'allemand est, malgré les méthodes proposées aujourd'hui, encore souvent assimilé à l'apprentissage par cœur de liste de prépositions, de verbes irréguliers ou encore à une structure linguistique rigide et complexe. Pourtant, la posture d'enseignante d'allemand me permet de contester ces a priori. Il a été fait, jusqu'à lors état de représentations négatives alors que des éléments positifs existent comme dans toute culture. Ces représentations dites positives ne pourraient-elles pas maximiser l'apprentissage des élèves ?

L'idée de ce travail n'est toutefois pas d'apporter une image exclusivement positive et non discutable de la culture allemande. Au contraire, ce qui est souhaité est de provoquer des réactions et des échanges entre les élèves. L'approche interculturelle semble tout à fait se prêter à l'atteinte de tels objectifs. C'est une méthode d'enseignement qui amène les élèves à comparer leur culture à celle des natifs de la langue apprise. Cette démarche se met en place à travers des sources et des témoignages authentiques afin de permettre à chaque élève, à l'issue d'une séquence, de parler de ses propres habitudes et traditions. Par l'approche interculturelle, il devient donc possible de dépasser les idées reçues et les stéréotypes quant à l'Allemagne et à sa culture. Cette méthode offre en plus la possibilité de varier les supports de cours ce qui devrait réjouir les élèves. Il n'est plus question d'éléments lexicaux et grammaticaux au premier plan du cours mais ceux-ci se fondent dans l'étude, d'un texte, d'une vidéo ou d'une chanson par exemple.

Suite à ces réflexions menées en classe et lors des cours de didactique allemande, l'interculturalité dans un but d'éveil de l'intérêt des élèves à l'apprentissage de l'allemand ainsi qu'en tant qu'outil maximisant l'acquisition de compétences et connaissances linguistiques semble tout à fait pertinente. L'aspect social de cette approche pas négligeable puisqu'il favorise la reconnaissance et l'acceptation de l'Autre différent de Soi.

L'interculturalité m'apparaît comme étant une approche tout à fait adéquate pour atteindre l'objectif de mon travail. Elle permet de dépasser les stéréotypes liés à une langue, en l'occurrence l'allemand et à son apprentissage et elle va au-delà de la langue elle-même pour s'intéresser à une population, à un individu. Je souhaite tenter de donner aux élèves des outils leur permettant de dépasser leurs idées reçues sur la langue et la culture allemandes afin d'avoir l'envie d'apprendre cette langue au travers de la culture qui s'y attache. Il est également important de donner, dans un but plus social que scolaire, l'opportunité aux élèves de

s'exprimer sur des sujets qui les concernent et peuvent les rapprocher de leurs pairs germanophones. De mon côté, j'espère, à l'issue de ce travail, développer les réflexes didactiques me permettant de mettre en place les outils nécessaires à mes élèves.

Ce travail se composera de quatre parties principales. Dans un premier temps, nous construirons la problématique et les questions de recherche à l'aide de la littérature existante. La méthodologie sera ensuite élaborée et justifiée en regard de l'état de la recherche sur le sujet. Après présentation des outils de recherche nous analyserons les résultats que les outils en question nous auront permis d'obtenir. Enfin, nous conclurons par la mise en lumière des résultats principaux, des apports à notre pratique future mais aussi par le constat des limites de cette recherche et les biais pour les pallier.

1 Problématique et question de recherche

1.1 Représentations et attitudes

Il semble que tout élève se construise des représentations d'une langue seconde, de ses locuteurs, de la culture qui s'y rattache. Nous nous baserons, ici, sur la définition de représentations utilisée dans l'ouvrage de Nathalie Muller faisant état d'une recherche menée dans un gymnase de Bienne déjà citée par Jodelet : « Les représentations sont des réalités préformées, cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, système d'accueil des réalités nouvelles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre dans notre univers quotidien » (Muller, 1998, p.25). Castellotti et Moore (2002), font également état de la nature modifiable des représentations qui agissent sur nos processus d'apprentissage. Si elles sont positives elles vont fortifier et accélérer le processus alors que des représentations négatives auront tendance à le freiner. Heureusement, les représentations sont le fruit de notre vécu, notre environnement social et de notre culture. Elles sont donc malléables et peuvent être repensées, modifiées voire déconstruites (Castellotti & Moore, 2002). Cette théorie implique aussi que de nouvelles représentations peuvent être créées. C'est ce que nous souhaitons tenter par l'apport d'informations culturelles afin de valoriser et favoriser l'apprentissage de l'allemand comme langue seconde.

La question de la réticence des élèves face à l'allemand a déjà été abordée entre autres dans une étude menée par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève et le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation. Cette étude se penche principalement sur le rôle que joue la méthode d'enseignement choisie sur la motivation des élèves. Il y est question de deux dimensions de motivation (Davaud & Hexel, 1979) : instrumentale et intégrationniste. La première est caractérisée par la motivation à apprendre une langue pour atteindre un but utile comme trouver un travail ou poursuivre des études. La

seconde se définit par le désir d'approfondir les contacts avec des personnes parlant cette langue et de découvrir leur culture. Nous n'avons pas pour but d'évaluer la motivation des élèves, notion trop abstraite, mais si la motivation comme définie par Legendre, est l'ensemble des forces qui poussent un individu à agir (Legendre, 2005), nous pouvons agir sur l'une ou l'autre des dimensions de la motivation pour optimiser les processus d'apprentissage. En menant une approche par le biais de la culture allemande, nous supposons qu'il est possible d'éveiller, chez les élèves, le désir de découvrir la culture allemande, dans un but intégrationniste (Davaud & Hexel, 1979).

Selon cette hypothèse, les opinions ou les représentations peuvent pousser les élèves à agir donc à apprendre ou non tout comme les finalités qu'ils perçoivent à l'apprentissage d'une langue, ce qui signifie que les représentations mais aussi les buts poursuivis ont une influence sur la motivation. Une fois qu'il agit, tout apprenant peut adopter, selon Cavalli, trois attitudes différentes vis-à-vis de la langue. Il y a tout d'abord l'attitude esthétique, qui désigne une opinion selon laquelle une langue est belle ou non. Cette première attitude est souvent liée à l'opinion que l'on se fait de la population qui pratique cette langue. Par exemple, l'allemand est une langue moche, dure et sévère parce qu'elle est la langue des nazis. Il est question d'un critère affectif (Dabène, 1997). Il s'agit d'identifier les interactions entre les différents pays ou régions qui parlent une langue ou l'autre, entre le pays de la langue première et celui de la seconde. Ces interactions régissent les sentiments face à la langue de l'autre. Si à l'histoire s'ajoute l'histoire personnelle, l'affectivité sera encore plus forte (Dabène, 1997). Il est important donc de placer les questionnements de ce travail dans leur contexte social et dans les groupes concernés.

Les élèves ne sont donc pas seuls responsables de leurs représentations. Les langues jouissent ou souffrent de représentations sociales ambiantes qui sont créées par les échanges sociaux et

influencées par chacun que ce soit les élèves, les enseignants ou les politiciens qui orientent l'enseignement (Dabène, 1997). Chaque individu représente un peuple, sa langue selon la perspective de son propre groupe. C'est une représentation collective (Gülich, 1997).

Nous entrons désormais dans une perspective plus large que celle des représentations linguistiques. Il s'agit des relations intergroupes sur lesquelles une langue a de l'influence tout comme la langue influence ces relations. La langue permet à chaque individu de s'identifier à un groupe. Elle induit aussi une catégorisation sociale qui permet aux différents locuteurs de se rapprocher ou de se distancer. Selon la langue parlée par une personne, on va se faire une image de son identité et de ce qui caractérise cet individu (Muller, 1998). Nous avons donc affaire à une mise en relation entre les caractéristiques de la langue et celles attribuées aux personnes parlant cette langue et vice-versa. Nous pouvons nous attendre à ce que les élèves se distancient de la langue allemande s'ils se sentent déjà distants de ses locuteurs.

Il y a ensuite l'attitude fonctionnelle qui se focalise, comme son nom l'indique sur l'utilité qu'aura l'apprentissage d'une langue. Cette seconde attitude peut être liée à une motivation intégrationniste puisque l'utilité de l'apprentissage pourrait être le rapprochement avec les locuteurs d'une langue, dans ce cas précis l'allemand. Pour finir, il y a l'attitude didactique qui évalue la difficulté d'une langue en fonction de sa complexité structurelle (Cavalli & Coletta, 2003).

1.2 Un outil : l'interculturalité

L'attitude adoptée par un apprenant peut donc tout autant être décidée par l'image que l'on a de ceux qui pratiquent la langue que par l'idée que l'on se fait de la langue elle-même ou encore par l'image que l'on a de l'apprentissage de cette langue. Peu importe l'attitude que l'on adopte vis-à-vis d'une langue, il y a bien des représentations qui entrent en jeu pour influencer le processus d'apprentissage. Apporter des éléments culturels afin de valoriser l'attitude fonctionnelle face à l'allemand devrait favoriser l'apprentissage.

L'approche interculturelle semble permettre cette valorisation. L'interculturalité, au sujet de laquelle les premiers écrits datent d'une trentaine d'années, peut être définie comme la construction de ponts entre Soi et l'Autre. Par l'interculturalité, les individus échangent principalement autour de leurs différences, éléments provoquant l'attrait pour la culture de l'autre. L'interculturalité implique donc que l'apprentissage de la langue ne peut être dissocié d'éléments identitaires comme les traditions ou le sentiment d'appartenance à une histoire commune (Kappus, 2015). Selon cette définition, l'apprentissage d'une langue ne peut plus, comme cela a été le cas par le passé, être l'acquisition de compétences grammaticales, syntaxiques et lexicales compartimentées. La démarche interculturelle offre ainsi une approche didactique plus attrayante permettant aux élèves qui se focalisent sur les aspects structurels complexes d'une langue, d'y découvrir des attraits. Dans le cadre d'une approche interculturelle, la grammaire n'est plus au premier plan des séquences sans pour autant être délaissée. L'apprentissage va au-delà de la maîtrise des différentes compétences langagières dans un but communicationnel. La prise de conscience de la culture de l'Autre, celui dont on apprend la langue devient indissociable de l'acquisition d'une langue seconde. L'interculturalité est un concept qui va au-delà d'une approche culturaliste à laquelle il est reproché de promouvoir des idées figées et réductrices sur les individus. Dans une telle démarche, le contexte social et les interactions entre individus ne sont pas pris en compte, on risque alors les stéréotypes (Meunier, 2014). On comprend donc l'importance d'identifier et conscientiser les représentations. Par l'interculturalité, il s'agit de dépasser les stéréotypes à travers une démarche actionnelle¹. Cette démarche favorise le but communicatif de l'apprentissage. Cela signifie que l'élève comme tout apprenant d'une langue développe des compétences langagières pour pouvoir interagir dans la société. Il existe ainsi différents niveaux d'objectifs dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il y a certes la communication

1 Cette définition fait référence à un manuscrit non publié ainsi qu'à une communication personnelle avec ses auteurs, S. Onillon et R. Grünblatt.

linguistique mais la prise de conscience de la diversité culturelle au sein de la classe et dans le monde, le respect des autres et l'ouverture à l'altérité sont tout aussi primordiaux. Cette définition de l'approche interculturelle et actionnelle permet de comprendre la nécessité de témoignages réels et de matériel authentique évitant les stéréotypes ou permettant de les travailler de manière critique (Meunier, 2014).

L'élève entrera dans une démarche de recherche de différences ou similitudes entre sa culture et celle d'un jeune d'origine allemande ou vivant en Allemagne. A travers cette découverte de points communs, une motivation à apprendre l'allemand pour pouvoir communiquer ou encore mieux découvrir une culture qui intéresse l'élève pourra être développée. L'interculturalité aurait donc également un impact sur l'attitude fonctionnelle puisqu'elle pousse les élèves à s'interroger au contact de cultures plus ou moins connues, plus ou moins proches de la leur.

Au-delà de la prise de conscience d'aspects culturels semblables avec des personnes qui pouvaient paraître si différentes, l'élève conscientise son propre attachement à une culture et le rôle que celle-ci joue dans la définition de son identité et de son appartenance à un groupe. Dans le cadre de l'interculturalité, les relations et échanges entre Soi et l'Autre sont primordiaux. L'Autre n'est pas forcément un étranger mais, par exemple, un élève de la même classe (Meunier, 2014). Ce qui importe est d'échanger au sujet de ces différences mais aussi de se trouver des points communs. L'enseignement devient alors transculturel (Kappus, 2015). Une approche transculturelle aboutie implique, dans le cadre scolaire, une comparaison au sein même de la classe en plus de celle effectuée avec les natifs d'une langue seconde. Les élèves pourraient être étonnés de constater à quel point leurs habitudes diffèrent alors même qu'ils s'identifient comme appartenant à un même groupe. A l'inverse, ils trouveront des similitudes avec des personnes associées instinctivement à un autre groupe que le leur. Ici, la langue n'est plus critère de différenciation mais de rapprochement. La distinction entre

transculturalité et interculturalité étant complexe et faisant, aujourd’hui encore débat, nous emploierons, dans ce travail, uniquement le terme d’interculturalité tout en admettant que cette notion englobe des aspects transculturels.²

1.3 Une démarche et des critères sociaux

Nous l'avons vu, intégrer la culture à l'apprentissage des langues secondes complète l'acquisition des compétences langagières en permettant de s'ouvrir au monde et à l'autre. (Dabène, 1997). C'est aussi un élément motivationnel qui éveille la curiosité de l'élève. Déjà au sein de la classe, pouvoir parler de soi aux camarades et découvrir les coutumes d'autrui est motivant. Lorsqu'il s'agit d'aborder le même sujet avec un interlocuteur de langue étrangère, l'apprentissage de la langue devient une nécessité poursuivant un but concret, celui de comprendre et d'être compris par l'Autre. On ne parlera alors plus des Allemands, dénomination stéréotypée mais de personnes auxquelles on peut en partie s'identifier (Kappus, 2015).

Diverses recherches portant sur l'interculturalité ont déjà été menées en milieu scolaire bilingue ou plurilingue, notamment dans le contexte de la ville de Bienne. Dans le cadre de celle-ci, les chercheurs se sont intéressés à la nature et aux fonctions des représentations d'étudiants au gymnase concernant l'apprentissage de l'allemand (Muller, 1998). Dans une ville comme Bienne où nous observons une situation de bilinguisme qui culturellement mêle francophones, suisses-allemands et personnes bilingues, la question se pose de la pertinence de l'apprentissage de l'allemand alors que c'est le suisse-allemand qui est l'une des langues de communication.

Alors que la proximité au Jura avec des localités alémaniques pourrait supposer une proximité sociale entre les différents locuteurs, il semblerait que la réalité soit autre. En effet, les

2 Cette définition fait référence à un manuscrit non publié ainsi qu'à une communication personnelle avec ses auteurs, S. Onillon, R. Grünblatt.

locuteurs de langues différentes réagissent souvent comme si la différence linguistique de l'autre était une menace à sa propre identité (Muller, 1998). L'étude menée à Bienne démontre que les élèves sont plus négatifs et plus sévères envers l'Allemagne que dans d'autres pays tels que la France ou la Bulgarie où une étude identique a été menée (Muller, 1998). En admettant que l'allemand est potentiellement une langue commune de communication entre la Suisse romande et la Suisse alémanique, la sévérité des élèves vis-à-vis de cette langue est à vérifier.

Cependant, même si d'un point de vue historique et social, l'opposition semble être le premier réflexe plutôt négatif face à l'allemand, cette approche peut devenir positive et favoriser l'interculturalité tout comme la recherche de ressemblances.

De plus, l'acquisition d'une langue implique fréquemment de souhaiter ressembler le plus possible au natif de la langue apprise (Dabène, 1997). De ce fait, on peut émettre l'hypothèse qu'une image positive travaillée à travers l'interculturalité, favorisera la motivation à l'apprentissage.

L'interculturalité, à travers la démarche actionnelle qu'elle implique n'est pas seulement une méthode d'apprentissage mais aussi un outil de développement de son rapport à l'Autre. Le milieu scolaire est un lieu où se développent le savoir-vivre en société et les codes d'interaction entre êtres humains. Les objectifs du PER (Plan d'études romand) concernant la reconnaissance de l'altérité comme projet global de formation de l'élève viennent orienter les enseignants dans ce sens. En effet, il y est question de la reconnaissance de l'altérité à travers des échanges autour des différentes appartenances par le biais d'éléments culturels à plusieurs niveaux ; national, régional, familial ou encore personnel (PER 2012, FG 35).

1.4 Hypothèses et questions de recherche

Maintenant qu'en théorie l'interdépendance entre représentations, processus d'apprentissage et interculturalité est établie, il s'agit de s'intéresser à leur dynamique concrètement et aux

applications qui peuvent en être tirées dans l'enseignement. Nous émettons, dans ce travail, l'hypothèse que donner aux élèves les outils nécessaires à la construction de représentations positives par le biais d'une approche actionnelle aura pour effet de leur permettre d'associer des buts à l'apprentissage de l'allemand en éveillant de l'intérêt pour la culture allemande. Cette motivation issue d'une meilleure et plus étendue connaissance de la langue et de la culture allemandes mènera à des processus d'apprentissage plus efficaces et donc, favorisera l'apprentissage de la langue allemande à travers des attitudes esthétique, didactique et fonctionnelle positives tout en développant leur rapport à l'Autre que ce soit à l'étranger ou dans la classe. En tentant de vérifier cette hypothèse, nous souhaitons répondre à la question : Dans quelle mesure l'interculturalité peut-elle favoriser l'apprentissage des élèves à l'aide de représentations positives et authentiques de l'allemand ?

Pour répondre à cette question, il sera nécessaire de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les représentations des élèves au sujet de l'Allemagne et de l'allemand ? Dans une approche interculturelle, les élèves sont-ils davantage à la recherche de similitudes ou de différences avec la culture de l'autre ? Quels types d'apprentissages ressortent suite à une séquence interculturelle ? En employant l'expression « type d'apprentissage », nous évoquons ici les éléments ayant trait à la structure de la langue, à son vocabulaire mais aussi aux capacités qu'acquièrent les élèves à employer la langue comme celles de comprendre ou produire un texte oral ou écrit (PER 2012, L2 32 et 34).

2 Démarche méthodologique

2.1 Description de la démarche

Avant d'établir des séquences d'enseignement interculturel, il est nécessaire d'identifier les représentations qu'ont les élèves de la langue allemande, de son apprentissage et de la culture qui y est attachée. Ceci se fera à l'aide de questionnaires qui ont pour but tout d'abord d'identifier les représentations des élèves. Ils ont aussi pour objectif d'établir une vision globale des habitudes d'apprentissage des élèves, ceci dans le but de définir si l'approche interculturelle et actionnelle constitue un changement dans leurs habitudes tout en répondant à leurs attentes d'apprentissage.

Puisque nous supposons que les élèves bénéficieront davantage ou du moins d'acquisitions linguistiques plus solides et plus ancrées, par le biais d'une méthode qui fait naître de l'intérêt et les rend acteurs de leur apprentissage, il est nécessaire de les questionner sur leur opinion suite à un tel enseignement. Il a déjà été remarqué la complexité d'évaluer des notions comme la motivation ou l'intérêt, c'est pourquoi plutôt que de catégoriser les réponses des élèves nous retranscrirons les leurs retours et réactions afin de tenter de les analyser. Il ne faudra cependant pas négliger l'éventualité que leur intérêt ou leur motivation découlent d'autres éléments que de l'interculturalité. Viau définit la motivation comme étant une composante parmi d'autres dans la relation pédagogique élèves-enseignant (Viau, 2009). La motivation est constamment en changement et influencée par les perceptions qu'a un élève de ses compétences et de son environnement. Il apparaît clairement que l'environnement et les approches employées lors de l'enseignement jouent un rôle dans la motivation à apprendre de chaque élève. En effet, un élève peut très bien connaître et avoir des affinités avec la culture allemande et cette langue sans pour autant être motivé à l'apprendre dans le cadre de l'école (Viau, 2009).

L'interculturalité n'est alors pas en tant que telle source d'intérêt mais ce sont plutôt les activités qu'elle induit qui provoquent un désir d'apprentissage. Par cette approche, l'enseignant peut éveiller la curiosité de la classe et amener les élèves à s'investir de manière délibérée dans l'apprentissage (Viau, 2009). Il est aussi possible que sans une intervention interculturelle, les élèves poursuivent déjà un but en apprenant l'allemand. Afin d'évaluer avec autant d'exactitude que possible l'influence de l'interculturalité, les élèves seront préalablement interrogés sur les buts perçus de l'enseignement de l'allemand. Nous tentons d'identifier le concept que Viau (2009) nomme « perspective future ». C'est la capacité à se projeter dans le futur et préciser toujours plus les buts de son apprentissage.

A l'école, ce niveau de perspective influence la valeur qu'un élève donnera à une activité. Celui qui bénéficie d'une faible perspective future sera en quête de satisfactions immédiates dans ses activités scolaires au contraire d'un élève qui percevra la portée de son apprentissage sur le long terme (Viau, 2009).

Nous relevons la pertinence du concept de perspective future car, effectivement, la recherche que nous présentons se déroule dans une classe de 10H, niveau A composée de treize élèves et une classe de 11H, niveau B composée de onze élèves. Ce sont donc deux classes où le questionnement au sujet des aboutissants de leurs apprentissages est très présent notamment en lien avec leur avenir professionnel.

La première classe travaillera deux séquences interculturelles alors que la seconde classe n'en travaillera qu'une. Ce choix de différenciation est justifié par le fait que cela offre la possibilité d'évaluer la pertinence et les conséquences de l'enseignement interculturel selon la fréquence à laquelle ce type d'enseignement est employé. De plus, avoir une seconde classe permet d'augmenter l'effectif des élèves faisant état de leurs représentations. Ainsi, un peu plus de poids peut être donné aux résultats obtenus ou alors des constats qui n'auraient pas émergés dans une seule classe pourront être observables.

Les niveaux atteints et à atteindre pour chacune de ces classes rendent possible l'application de séquences semblables en 10A comme en 11B. Les premiers, se situent selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) entre les niveaux A1.2 et A2.1. Ils travaillent à l'acquisition du niveau A2.2 voire B1.1. Les seconds ont les compétences langagières des niveaux A2.1. pour certains et A2.2 pour d'autres. En onzième année, le niveau B1 devrait être acquis avec une consolidation des acquis faits au cours de la scolarité. Nous travaillerons donc les mêmes éléments lexicaux et grammaticaux dans ces classes. Quelques objectifs établis grâce au PER seront quelques fois plus exigeants dans la classe de 11B afin de reconnaître différentes acquisitions entre les deux classes s'il en est.

La thématique des séquences établies est les fêtes qui rythment l'année. La recherche se composera de deux séquences, l'une au sujet de Noël et l'autre de Carnaval. Elles répondent aux attentes du PER et s'inspirent du moyen d'enseignement *Geni@l A2*. Outre les aspects culturels, elles auront pour but d'aborder, répéter et acquérir des éléments linguistiques particuliers tout en mettant plusieurs d'entre eux en jeu dans un seul travail final. Ce choix de thématique est également justifié par les descripteurs du PEL dans lequel, au Niveau A2.2 Parler, l'élève « raconte une histoire courte en énumérant simplement les faits [...] Par exemple l'élève fournit quelques informations sur la manière dont nous célébrons Noël et d'autres fêtes chez nous. ».

2.2 Apports

Observer et influencer les représentations et les attitudes des élèves vis-à-vis de la langue allemande avec pour objectif qualitatif d'améliorer leur apprentissage est le point central de ce travail. Cependant, la démarche qui sera mise en place questionne aussi la pratique enseignante du point de vue de la pertinence et de l'efficacité des approches employées. Il est question de l'apport possible de l'interculturalité à la progression des élèves dans leur apprentissage de l'allemand mais ce type d'enseignement met également en avant le lien étroit

entre l'interculturalité et l'approche actionnelle dans un but motivationnel. Ce sont également des interactions sociales au sein de la classe que nous souhaitons voir émerger par le biais de ce travail. L'analyse des divers résultats de cette approche, apporte à l'enseignant l'opportunité d'évaluer l'apprentissage des élèves au-delà de la notation et d'un apprentissage pour le résultat mais bien dans le but d'un emploi de la langue et d'acquisitions pratiques à long terme. Conscientiser les enjeux et buts de l'apprentissage de l'allemand permet à l'enseignant de penser ses séquences dans une perspective où les besoins et la réalité des élèves sont pris en compte afin de donner de l'intérêt et un but à l'apprentissage d'une langue seconde. Cette conscientisation est souhaitée chez les élèves aussi afin qu'ils prennent une part active dans leur apprentissage. De plus, être capable d'identifier leurs progrès et ce dont ils ont été capables dans un contexte authentique devrait éviter ou au moins minimiser la frustration de ne pas pouvoir s'exprimer dans une langue étudiée pendant plusieurs années. La méthode devrait permettre de dépasser ce sentiment ou du moins montrer que parler l'allemand en l'ayant appris à l'école n'est pas impossible.

Du point de vue de la recherche plus précisément, ce travail aura pour objectif de vérifier la place effective des stéréotypes dans les représentations. Il sera également question de se rendre effectivement compte des attitudes des élèves et de vérifier si tel que le suggère Muller (1998), les élèves sont en opposition vis-à-vis de l'allemand.

2.3 Limites

Nous avons émis l'hypothèse que l'interculturalité participera au développement de compétences transversales. Nous pourrions à ce stade observer des signes qui rendraient possible ce développement à plus long terme. En effet, il s'agit de capacités sociales qui demandent à être travaillées dans plusieurs contextes et, à l'école, dans toutes les branches. Deux séquences interculturelles ne semblent donc pas suffisantes à un réel changement ou développement. Nous avons déjà relevé la complexité de notion comme la motivation ou

l'intérêt ce qui nécessitera de rester critique et ouvert à d'autres explications concernant l'apparente hausse ou augmentation de la motivation.

Au niveau de l'évaluation des apprentissages, un groupe d'élèves ne faisant pas du tout d'interculturalité manque afin de mettre en comparaison et d'analyser les résultats des groupes pour révéler les apports de l'interculturalité. Dans ce contexte et selon les heures d'enseignement hebdomadaires consacrées à l'allemand, il ne sera pas possible d'effectuer un autre type d'enseignement et d'évaluation sur les mêmes sujets que ceux des séquences interculturelles. Si ces comparaisons avaient été possibles, l'impact de l'interculturalité aurait davantage été mis en avant et prouvé. Cela aurait peut-être été possible dans un établissement plus grand ayant plusieurs classes de même niveau. Dans le cas présent, ce sont les réponses et ressentis des élèves dans les questionnaires et entretiens post-séquences qui permettront en partie de pallier un manque et d'évaluer l'influence de l'interculturalité. Nos analyses nous permettront plutôt que de trancher pour ou contre l'interculturalité d'en identifier les bénéfices mais aussi les dérives ou pièges à éviter dans la perspective d'optimiser cette méthode dans une carrière enseignante à venir.

2.4 Outils de recueil des données

Nous recueillerons des données essentiellement à l'aide de questionnaires pré-séquences et post-séquences. Les premiers ont pour but d'établir les représentations des élèves au sujet de l'allemand et de l'Allemagne, leurs habitudes et buts d'apprentissage ainsi que leurs connaissances préalables au sujet de la fête de Noël en Allemagne mais chez eux aussi.

Une séquence construite selon une approche actionnelle répondant aux attentes du PER sera ensuite mise en place. Elle concernera la fête de Noël en Allemagne et en Suisse. Cette séquence constitue un outil de recueil de données car, par l'analyse des travaux finaux des élèves, nous pourrions évaluer leur investissement dans la démarche interculturelle et la progression de leur apprentissage. Les observations faites lors de travaux et d'échanges entre les élèves constituent un outil de recueil de données non-négligeable car elles sont le reflet des premières réactions spontanées face à l'interculturalité. Ces constats seront complétés par un second questionnaire ayant pour but de disposer des évaluations des élèves sur les apports de la méthode mise en place et leur opinion à ce sujet.

Pour les 10A, une seconde séquence, cette fois au sujet de Carnaval, sera travaillée en vue des mêmes objectifs et selon une structure semblable à celle de la première séquence. C'est à ce moment-là que la classe de 11B entrera en jeu. Enfin, le recueil de données se terminera, comme la première séquence, par l'analyse des travaux finaux des élèves et celle d'un questionnaire similaire à celui qui avait suivi la séquence sur Noël.

2.4.1 Un premier questionnaire

Avant de commencer la phase d'observation, de tests et de recueil de données sur l'impact de l'interculturalité, nous souhaitons identifier, d'une part, les stéréotypes qui ressortent en classe au sujet de l'allemand, l'Allemagne, les Allemands et leur culture, d'autre part, la relation qu'entretiennent les élèves avec la langue allemande et son enseignement. Un premier

questionnaire dont la première partie sera élaborée, comme pour l'enquête menée dans la ville de Bienne, selon la méthode d'association de mots (Muller, 1998) rendra possible l'établissement de catégories de représentations et nous pourrons faire ressortir les valorisations affectives positives ou négatives que les élèves attribuent aux dites représentations (Dabène, 1997). Il nous sera également possible d'observer si les élèves associent ou différencient l'Allemagne et l'allemand. Concernant l'allemand, les données recueillies grâce à la question 2 permettront d'établir quelles attitudes les élèves favorisent vis-à-vis de cet apprentissage. Sont-elles plutôt esthétiques, didactiques ou fonctionnelles (Cavalli & Coletta, 2003) ? Dans l'analyse de séquence qui suivra, il nous sera alors possible d'établir si les élèves ont opéré une modification d'attitude ou en ont valorisé une plus que les autres lors de la séquence interculturelle.

Dans une seconde partie de ce questionnaire, les élèves seront amenés, à travers une question fermée, à identifier les domaines d'apprentissage qui leur semblent le plus souvent travaillés au cours de leur apprentissage de l'allemand. Ils ont alors deux choix possibles parmi six domaines ayant trait à l'expression, la compréhension et la structure de la langue. La dénomination de ces domaines est inspirée de la catégorisation faite dans le PER. Les choix des élèves mis en parallèle avec les acquisitions qu'ils relèveront à l'issue d'une ou deux séquences interculturelles permettront d'établir si l'interculturalité a favorisé le développement de compétences moins mises en avant par le passé. Dans cette seconde partie du questionnaire, les questions 4a ; 4b et 5 sont axées sur l'attitude fonctionnelle que pourraient adopter les élèves face à l'allemand (Cavalli & Coletta, 2003). Ces questions sont semi-ouvertes. Afin de faciliter la catégorisation au moment de l'analyse, les élèves ont le choix entre quatre raisons d'apprendre l'allemand et une catégorie « Autre ». Ils doivent ensuite justifier leur(s) choix.

Enfin, grâce à la dernière partie de ce premier questionnaire, nous pourrions identifier quelles sont les connaissances des élèves au sujet des fêtes allemandes en général tout d'abord, puis plus précisément pour Noël en 10A et Carnaval en 11B. La question 6 est à nouveau une association de mots afin de dégager ce qui est le plus pertinent aux yeux des élèves. Les questions 7 et 8 sont ouvertes et sont en quelque sorte les prémices de l'approche interculturelle qui sera présentée aux élèves puisqu'elles leur permettent de s'exprimer sur leurs propres habitudes culturelles ainsi que sur les traditions allemandes s'ils en connaissent.

La séquence qui suivra peut alors impacter l'apprentissage des élèves à différents niveaux. Moins ils auront de connaissances sur le sujet, plus il sera possible d'éveiller leur intérêt par un apport de nouveauté. En revanche, s'ils sont passablement informés sur le sujet ou s'ils pensent l'être, c'est plutôt la déconstruction de stéréotypes qui sera souhaitée par le biais de la séquence. Dans le cas où leurs connaissances ne seraient pas de l'ordre du stéréotype, il restera possible d'établir une approche interculturelle en amenant les élèves, à travers la séquence, à questionner leurs propres pratiques et celles de leurs pairs en faisant le constat de similitudes et de différences (Kappus, 2015).

2.4.2 Une séquence interculturelle sur Noël

Pour la classe de 10A, la mise en place d'une séquence portant sur Noël suivra ce premier questionnaire. Elle a pour objectif de comparer les traditions de Noël en Allemagne, avec celles d'une jeune Allemande, celles existant en Suisse et finalement, avec celles des élèves. La thématique s'inscrit dans celles de la méthode *Geni@l A2* qui consacre l'une des dernières unités aux fêtes. Une telle séquence répond également à plusieurs objectifs du PER ainsi que du Portfolio européen des langues (PEL). Dans les indications de formation générale et plus précisément au sujet des interdépendances, le PER met en avant la nécessité de « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » par l'« identification et des échanges autour des différentes appartenances ». Il y est également conseillé

d'« orienter les échanges sur des éléments culturels. » Ces visées prioritaires concernent certes le cycle 2 mais il semble évident qu'elles doivent être poursuivies au cycle 3 puisqu'il est attendu des élèves, au cours de ce cycle, de « reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social en exerçant une attitude d'ouverture qui tend à exclure les généralisations abusives et toute forme de discrimination » (PER 2012, FG 35).

Les attentes et visées citées ci-dessus sont globales à la séquence mais toute la structure de celle-ci est ancrée dans les attentes du PER et répond à une volonté actionnelle comme nous pourrions le constater. Les descriptions de séquences ci-après ont pour but de démontrer que les cours sont structurés de manière à enrichir les connaissances et compétences linguistiques des élèves tout en leur donnant progressivement les outils nécessaires à la construction de liens entre Soi et l'Autre, élément fondamental à l'interculturalité (Kappus, 2015).

En premier lieu, il est nécessaire de mettre en place les outils qui permettront aux élèves de s'interroger, réagir et échanger au sujet de leur culture. C'est le but de la première activité de cette séquence dont la consigne est de décrire des images et d'établir si elles ont oui ou non un rapport avec Noël. Ce premier exercice a donc pour but d'introduire la thématique en amorçant une première réflexion sur ce que sont les traditions de Noël mais poursuit aussi l'objectif d'enrichir le vocabulaire des élèves. Cet enrichissement devrait rendre accessible l'exercice suivant dont le but est d'entraîner la compréhension de « textes oraux variés propres à des situations de la vie courante en s'appuyant sur les indices verbaux & non-verbaux et sur les éléments de textualisation » ainsi que de préparer au travail final qui mettra en jeu la capacité de « produire des textes oraux variés en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles » (PER 2012, L2 34).

Le second exercice porte sur les traditions de Noël plus précisément en Allemagne et chez Elisa. Les élèves récolteront des informations par le biais d'une vidéo. Celle-ci est sous-titrée en allemand afin d'en faciliter la compréhension, ce qui la rend tout à fait accessible au niveau

A2. De plus, ce support audiovisuel est structuré en deux parties. La première se focalise sur les traditions allemandes. Dans la seconde partie, Elisa compare ses propres habitudes avec celles décrites précédemment et qui apparaissent dès lors comme des stéréotypes. Par cette organisation, la vidéo introduit une approche interculturelle à travers un témoignage authentique qui permet aux élèves de ne pas seulement se comparer à un groupe mais plutôt uniquement à un individu avec ses habitudes propres et uniques tout comme les leurs (Kappus, 2015). En fixant un travail final proche des exercices antérieurement effectués, nous souhaitons donner un modèle à l'élève qu'il pourra adapter avec les informations le concernant (PER 2012, L2 34).

Toujours dans l'optique de faciliter la compréhension et l'emploi de la langue, un tableau est distribué aux élèves afin de cibler les informations lors de la visualisation et de l'écoute. La classe est alors divisée en deux. Une partie se focalisera sur les traditions en Allemagne. Une autre partie ciblera les traditions chez Elisa. Là encore, en diminuant le temps de concentration et le nombre d'informations à saisir, nous développons des stratégies d'écoute car nous donnons aux élèves les objectifs de l'écoute et guidons leurs prises de notes en définissant le nombre d'éléments de réponses à donner et ceci dans l'ordre dans lequel elles apparaissent dans la vidéo (PER 2012, L2, 33). Ainsi les élèves comprennent déjà en partie le contenu d'un support audiovisuel tel qu'attendu dans les descripteurs de compétences niveau A2.2 du PEL : « L'élève comprend lorsqu'il entend des enregistrements ou des conversations d'une certaine longueur, le sens général ; mais il est important que l'on utilise la langue standard et que le sujet ne lui soit pas étranger ». L'attente fondamentale du PER « L'élève comprend à l'écoute d'un enregistrement ou d'un dialogue d'une certaine longueur, en gros de quoi il s'agit, l'essentiel d'histoires et de rapports courts et simples, à condition que l'on parle de façon lente et distincte et qu'il y soit question de choses qu'il connaît, si c'est en langue standard et si le thème lui est familier » est remplie. Une fois de plus, les éléments structurels

et lexicaux seront réemployés afin que chaque élève puisse ultérieurement parler de lui. Selon les descripteurs du PEL c'est bien ainsi que l'élève est capable de communiquer au niveau A2. « Il utilise des modèles de phrases élémentaires et communique à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites sur soi, les gens, ce qu'il font [...] »

Le choix de diviser la classe en deux groupes, en plus de faciliter la compréhension de la part des élèves, induit, par la suite, la nécessité que chaque groupe communique ses informations à l'autre. Ainsi, la classe entre en interaction et amorce une réflexion interculturelle à travers les premières comparaisons que les groupes peuvent faire entre ce que serait Noël en Allemagne et ce qu'il est chez Elisa. De plus, cette étape de la séquence permet d'entraîner la compréhension de textes oraux propres à des situations de la vie courante en enrichissant ses connaissances lexicales et structurelles ainsi que la production de textes oraux variés propres à des situations de la vie courante en sélectionnant et en organisant un contenu tout comme en fonctionnant dans différents rôles en interaction avec les autres (PER 2012, L2 34). En effet, chacun devra structurer ses réponses pour permettre à son interlocuteur de saisir les éléments qui lui manquent. L'exercice de compréhension de ces informations permettra une révision et un élargissement du vocabulaire déjà introduit dans l'amorce. C'est aussi selon cet objectif que l'exercice E est pensé tout comme le premier exercice de « Weihnachten in der Schweiz ».

S'il est demandé aux élèves ce dont ils se souviennent, c'est dans le but de réactiver les compétences lexicales et structurelles récemment acquises ou en cours d'acquisition. Cela permet aussi d'ancrer les informations culturelles évoquées dans les exercices précédents. Ils sont ainsi également préparés à s'exprimer au sujet de Noël et aux comparaisons qu'ils feront ultérieurement.

Après avoir recueilli des informations sur Noël en Allemagne et Noël chez une Allemande, les élèves ont à travailler un texte au sujet de Noël en Suisse. Ils sont donc confrontés à un document différent de la première partie de la séquence puisqu'ils travaillent avec un support textuel, ce qui permet de viser d'autres objectifs d'apprentissage. Ainsi, une première lecture leur permettra de dégager le thème du texte dont ils auront pu anticipé le sujet global grâce aux activités précédentes. Le vrai-faux qui suit la lecture de ce texte, les amène à le lire quelque peu plus en détail afin d'y repérer des informations. Le dernier exercice au sujet de ce texte implique une lecture plus précise du document afin d'entraîner le repérage et la mise en relation d'informations explicites mais aussi les règles de structure de la langue par la rédaction de réponses (PER 2012, L2 36). Tout ceci toujours dans le but d'un réemploi pour parler de soi par rapport aux autres. C'est également pour cette raison qu'il figure à nouveau un exercice de vocabulaire. Ce vocabulaire n'est pas travaillé dans une optique d'apprentissage par cœur mais en vue de son utilité pour comprendre le texte puis pour s'exprimer au sujet de Noël.

Il est important de relever que ce texte est composé de stéréotypes et de généralités sur les coutumes suisses. Ceci n'est pas un obstacle en soi mais il faut s'assurer que les élèves percevront les stéréotypes et sauront les déconstruire (Meunier, 2014). C'est le but du travail final qu'ils fourniront en plus d'achever l'approche actionnelle mise en place tout au long de cette séquence. Leur propre discours leur permettra donc d'être critiques envers les stéréotypes tout en admettant les coutumes de l'autre et en explicitant ses propres pratiques (PER 2012, Capacités transversales).

A ce stade, les élèves ont acquis suffisamment de compétences pour produire une vidéo selon le modèle de celle qu'ils ont étudiée en début de séquence. Cette procédure entre dans l'acquisition de l'attente fondamentale du cycle 3 de « transfert d'une organisation modèle à une nouvelle production » (PER 2012, L2 32).

A nouveau, ce sont des mots-clés qui leur permettront de préparer leur présentation orale afin d'exercer l'utilisation de modèles et de champs lexicaux définis et une utilisation appropriée du vocabulaire et de la grammaire dans le but de production de textes oraux narratifs (PER 2012, L2 34). La consigne étant de raconter leur propre Noël, ce travail correspond aux descripteurs et exemples donnés par le PEL au niveau A 2.2. « L'élève fournit quelques informations sur la manière dont nous célébrons Noël et d'autres fêtes chez nous et donne un récit bref et simple de quelque chose qui s'est passé ou ce qu'il a vécu lui-même. » Dans ce dernier descripteur, l'idée d'événement passé implique l'emploi de l'imparfait et du passé composé qui sont les thèmes grammaticaux des unités 3 et 4 de la méthode *Geni@l A2*, moyen de référence en 10H.

Demander aux élèves de produire une vidéo est un choix opéré par l'enseignante sans consulter les élèves et qui part de l'idée selon laquelle cette activité sera perçue comme inhabituelle par les élèves et les motivera. De plus, cela participe à l'atteinte d'objectifs MITIC tels que « Le recours aux moyens audiovisuels adaptés à la tâche à effectuer jusqu'à la production finale », « l'analyse d'éléments inhérents à la composition d'une image fixe ou en mouvement et du rapport entre l'image et le son » ou encore finalement la production « d'un document cohérent en recourant aux appareils audiovisuels et informatiques adaptés à la tâche projetée. » (PER 2012, FG 31).

Ce travail sera noté. Les critères d'évaluation mettent en avant la capacité des élèves à réemployer un modèle dans le but d'une production personnelle. Ils s'attachent à évaluer si chaque élève est capable de donner « un récit bref et simple de [...] ce qu'il a vécu lui-même » et de raconter « une histoire courte en enchaînant simplement les événements ». (PER 2012 L2 34). Il est évident que pour maîtriser ces objectifs les élèves doivent avoir une certaine maîtrise lexicale et grammaticale. Ces critères seront évalués de manière à répondre à la question : Les erreurs rendent-elles difficiles ou empêchent-elles la compréhension du récit ?

Au niveau de la langue, il n'est donc pas essentiel que l'élève ne commettent aucune erreur mais, selon les descripteurs du PEL, le niveau A2.2 signifie que « L'élève utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant, le sens général reste clair. » ou « L'élève utilise des modèles de phrases élémentaires et communique à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites sur soi, [...] » La structure de la séquence et les consignes du travail final permettront justement aux élèves d'atteindre ces objectifs sans avoir à créer entièrement le corps de leur présentation orale.

Au moment de l'analyse des résultats, ce sont également le contenu et la capacité des élèves à communiquer en étant compris qui seront analysés en plus des retours faits par les élèves. Toutefois, il sera intéressant de relever les types d'erreurs effectuées. Ceci afin d'entrevoir ou non une progression des apprentissages et de justifier ou non l'emploi de l'interculturalité comme outil pour les acquisitions langagières attendues au cycle 3.

Mise à part la note qui découlera de ce travail, le partage de ces vidéos entre les élèves participe aux démarches interculturelles et actionnelles car permet un échange sur le sujet. Il est possible que les élèves soient étonnés des différences qu'il y a simplement au sein de la classe.

Le questionnaire que les élèves auront à remplir à l'issue de ce thème permettra d'évaluer l'impact interculturel de cette séquence car il leur sera demandé d'énumérer les différences et les similitudes qu'ils auront relevées entre les différents groupes et individus présentés. De plus, le thème a une portée motivationnelle car concerne les élèves et leur donne l'occasion de parler d'eux et non pas de personnages créés pour les besoins d'un apprentissage linguistique. Là encore, une approche actionnelle est incitée par les descripteurs du PEL au niveau A2.2

puisque l'élève doit être capable de raconter « une histoire simple (par exemple à propos de ses plus belles vacances ou de la vie dans un avenir lointain) ».

Au terme de ce travail, l'objectif interculturel global souhaité est que l'élève soit capable d'analyser des phénomènes de groupe par opposition à l'action individuelle et puisse mener une réflexion sur les différences culturelles et les valeurs véhiculées au sein et au-dehors de la classe. Un tel objectif entre dans l'acquisition de compétences transversales voulues par le PER. Comme nous aurons pu le remarquer, l'enseignante intervient peu. Certes, elle fournit les documents permettant l'interculturalité mais, une fois en classe, ce sont les élèves qui dynamisent le cours par leurs réponses et leurs réactions. Le rôle de l'enseignante est principalement d'apporter des précisions au niveau des consignes ou de répondre à des questions relatives à la compréhension du contenu.

2.4.3 Un second questionnaire

Suite à la mise en place de cette séquence interculturelle portant sur Noël, un second questionnaire permettra d'identifier les acquis linguistiques et culturels des élèves. La première question permet de définir s'il y a bien eu progression au niveau linguistique de la part des élèves, c'est à dire s'ils ont retenu des éléments de grammaire ou de vocabulaire et s'il y a eu des acquisitions culturelles. Les réponses seront catégorisées afin de les analyser. Les catégories ont pour sujet le vocabulaire, la grammaire et la structure de la langue, les traditions de Noël en Allemagne et les traditions de Noël en Suisse. Les acquis linguistiques seront complétés par l'analyse des erreurs mais aussi à l'inverse, des éléments maîtrisés par les élèves au moment de leur production orale. Le contenu de leur vidéo nous permettra également d'identifier dans quelle mesure ils ont pris part à l'interculturalité. La deuxième question axe davantage l'analyse sur les acquis culturels. Elle leur permettra d'établir les différences et les similitudes culturelles qu'ils ont remarquées et dont ils se rappellent.

Nous avons déjà relevé la difficulté à quantifier la motivation des élèves. Toutefois la question 3 rend possible une critique de la séquence, ce qui est un apport à la pratique enseignante et, par l'analyse de ces critiques, il nous est possible de supposer de l'enthousiasme ou non des élèves à prendre part à une séquence interculturelle. Cette analyse permettra aussi d'éviter les conclusions trop hâtives qui voudraient que parce que les élèves retirent des éléments positifs de la séquence, ceux-ci sont forcément dus à l'interculturalité. Rappelons que la motivation peut être influencée par divers facteurs (Viau, 2009), c'est pourquoi cette question est ouverte. Les élèves peuvent ainsi énumérer tous les éléments selon eux pertinents.

2.4.4 Une séquence interculturelle sur Carnaval

Une fois conclue cette première séquence sur Noël, les élèves ont à répondre, dans un second temps, à des questions portant sur Carnaval. Ces questions ouvertes sont posées de manière à établir si les élèves ont déjà des connaissances sur le sujet en Allemagne, en Suisse ou dans le monde et s'ils en ont, quelles sont-elles. Ce dernier élément élargit l'approche interculturelle par rapport à celle voulue lors des cours au sujet de Noël puisqu'il est question de Carnaval dans le monde. La culture de l'autre n'est plus seulement celle d'une personne allemande mais peut devenir celle de n'importe quelle personne différente de l'élève.

Un autre apport au commencement de cette séquence qui concerne précisément la recherche qui nous occupe est qu'une autre classe, de 11B, participera également à la recherche. Le niveau respectif des classes permet de mener la même séquence avec les mêmes objectifs dans les deux classes. Au moment de l'analyse des productions des élèves nous pourrons tout de même relever d'éventuels indices d'un niveau quelque peu plus élevé en 11B.

Dans le but d'avoir une palette aussi complète et variée que possible des activités interculturelles faisables en classe mais aussi pour permettre le constat d'éventuelles limites, nous souhaitons varier les approches et les sources au cours des deux séquences. Il s'agit bien

de tester l'interculturalité dans l'acquisition des quatre compétences langagières que sont la compréhension écrite et orale ainsi que l'expression écrite et orale (PER, 2012, Langues - Allemand). L'accent sera ainsi mis dans cette seconde séquence sur la compréhension et la production écrite.

Si la variation des tâches a pour avantage d'élargir le champ de recherche, elle accentue par contre encore la prudence à avoir face aux résultats obtenus. Il a déjà été soulevé que la progression et encore à plus forte raison la motivation peuvent être dues à d'autres éléments que la méthode d'enseignement employée. Il est donc nécessaire d'admettre qu'il est possible que l'intérêt d'un élève est dû à son plaisir de créer une vidéo parce qu'il est à l'aise avec ce genre d'outils, ou qu'un résultat est meilleur que le précédent parce que le type de travail était plus abordable ou le sujet plus simple aux yeux de l'élève qu'une autre thématique abordée.

Avant de nous intéresser aux résultats, démontrons que cette seconde activité est élaborée de manière à aboutir à la confection d'un travail final interculturel de la part des élèves. Afin d'éviter la redondance, nous focaliserons notre description sur les éléments typiques de cette séquence et différant de la première.

Tout d'abord, les élèves travailleront en groupe, ce qui leur permettra de discuter de leurs différentes opinions au sujet du texte qu'ils liront et de leurs habitudes à Carnaval. Ces discussions se faisant de manière spontanée, elles seront difficilement observables mais auront l'avantage de mettre les élèves dans une posture actionnelle dès le début du travail. Ce procédé est inspiré des attentes fondamentales du PER qui conseillent de « privilégier les situations favorisant la communication interactive élève-élève. »

Constatons également qu'aucune amorce du thème n'est faite en plenum par exemple pour introduire le vocabulaire nécessaire à la bonne compréhension du texte. Cette amorce n'est pas opérée car les élèves disposeront de dictionnaires afin de rechercher les mots faisant obstacle

à leur compréhension. Ainsi, les élèves s'habituent à l'emploi de moyens de référence et enrichissent leur capital lexical au travers de cette lecture autonome (PER 2012, L2 36).

Les exercices proposés ont pour objectif de leur permettre la compréhension du texte qu'ils lisent d'abord en dégagant le thème général puis en affinant leur compréhension lorsqu'ils auront à répondre à des questions plus précises par des phrases. Chaque groupe a également un exercice propre à son texte qui a pour but de mettre en lumière la portée interculturelle de ce sujet.

En effectuant les différents exercices, les élèves auront à repérer et mettre en relation des informations afin de les reformuler oralement en synthétisant les idées principales (PER 2012, L2 31). Cet objectif sera à atteindre dans le cadre d'une présentation orale du texte lu respectivement par chacun des groupes.

Il s'agit d'une progression des apprentissages propre à la onzième année mais qui est rendue accessible en dixième justement par les activités mises préalablement en place. En effet, les élèves auront pu identifier le thème et repérer des informations explicites afin de comprendre ce texte personnel. L'enseignante joue également un rôle déterminant à ce stade par la correction des réponses données par chaque groupe. Cette correction est effectuée dans le but d'éviter la frustration des élèves soit parce qu'en tant qu'orateurs ils éprouvent des difficultés à restituer les informations, soit parce qu'en tant qu'auditeurs, ils peinent à comprendre les présentations.

La mise en place d'un oral à partir d'un texte qui est inconnu des camarades poussera les élèves à repérer les difficultés potentielles de leurs camarades qui auront certainement aussi été les leurs au moment de la première lecture. Il est clairement donné aux élèves comme consigne de prévoir un support facilitant la compréhension de leur public. Travailler autour des difficultés rencontrées permet de les surmonter et d'enrichir ses capacités langagières.

A l'écoute de ces oraux les élèves pourront développer les stratégies d'écoute que sont le repérage de mots & expressions connus et la prise de notes (PER 2012, L2 33). Effectivement, un certain nombre de mots sera déjà connu des élèves puisque même s'ils offrent des différences, les textes qu'ils auront traités ont un sujet global identique. La prise de notes quant à elle est entraînée car les élèves auront pour consigne de répondre aux mêmes questions que leurs camarades qui auront lu le texte. Ils noteront, dans un premier temps, des mots-clés pour ensuite mettre en œuvre leurs connaissances lexicales et structurelles dans la rédaction de réponses. Que les élèves se présentent des textes les uns aux autres poursuit la dynamique interactive élève-élève déjà mise en place par l'analyse des textes en groupe plutôt qu'individuellement (PER 2012, L2 34).

A l'écoute de ces présentations, les élèves engrangeront des informations sur Carnaval dans plusieurs régions d'Allemagne mais aussi à Rio, ce qui a pour but de développer leur capacité de prise en compte de l'autre, fondamentale à l'emploi à bon escient de l'interculturalité, comme cela est sollicité dans les capacités transversales du PER. Les capacités à développer sont de « manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique », « accueillir l'autre avec ses caractéristiques » et « se libérer des préjugés et stéréotypes ». Le travail en groupe favorise lui aussi des capacités transversales propres à la prise en compte de l'autre telles « échanger des points de vue » ou « entendre et prendre en compte des divergences. »

Pour faciliter le développement de ces capacités, les textes travaillés sont en mesure de servir de modèle aux élèves en vue de leur travail final qui consistera à la rédaction d'un texte sur leurs propres habitudes de Carnaval. De plus, l'aspect personnel est accentué car chaque groupe aura une question portant sur l'opinion de l'auteur du texte au sujet de Carnaval. Les élèves auront donc eux aussi à donner leur avis en plus d'avoir exercé l'attente fondamentale du PER voulant que les élèves soient capables de reconnaître « l'opinion de l'auteur d'un texte peu compliqué [...] » Il peut être attendu des élèves de onzième qu'ils éprouvent moins de

difficulté à cet exercice d'expression d'opinion puisque c'est un descripteur figurant dans le PEL au niveau B1.1.

Le travail final des élèves sera donc la rédaction d'un texte qui, cette fois, ne sera pas noté. L'absence de note est probablement une pression en moins pour les élèves mais ne modifie pas l'analyse qui s'appuiera sur leurs travaux pour cette recherche. Il est primordial ici de se défaire autant que possible du statut d'enseignant pour endosser celui de chercheur en établissant des critères permettant non pas la notation du travail mais l'analyse de la progression effective. Analyser les erreurs mais aussi l'emploi de connaissances et compétences langagières mises en œuvre par les élèves rend possible l'observation de leur progression. Il ne s'agit pas dans les travaux des élèves de compter leurs erreurs mais d'identifier, s'il en est, celles qui empêchent ou rendent difficile la compréhension. Les erreurs sont un moyen d'analyse mais les structures et choix lexicaux corrects en sont tout autant un, c'est pourquoi les élèves seront, une fois de plus, interrogés sur leurs acquis langagiers mais aussi culturels.

La structure du dernier questionnaire qui sera distribué aux élèves à l'issue de la séquence sur Carnaval n'est pas davantage développée ici car elle est identique à celle qui a suivi la séquence sur Noël. Au moment de l'analyse, nous pourrions tenter, en 10A, d'observer, s'il y a davantage d'émergences culturelles suite à cette seconde séquence par rapport aux 11B, ce qui justifierait la nécessité d'un certain nombre de séquences interculturelles afin d'en tirer tous les bénéfices.

3 Résultats

Après recueil des résultats relatifs aux questionnaires et aux travaux présentés ci-dessus, il s'agit d'analyser ces données dans la perspective de répondre à la question de recherche, à savoir dans quelle mesure l'interculturalité peut-elle favoriser l'apprentissage des élèves à l'aide de représentations positives de l'allemand ?

Donner une réponse à cette question nécessite d'analyser et d'identifier différents éléments. Nous nous intéresserons aux attitudes adoptées par les élèves face à l'allemand. Sont-elles plutôt esthétiques, didactiques ou fonctionnelles ?

Nous catégoriserons et analyserons les représentations des élèves quant à l'allemand et l'Allemagne. Cette analyse des représentations nous permettra d'infirmer ou confirmer la théorie de Muller (1998) selon laquelle la proximité avec un pays ou une région germanophones exacerbe la réticence à l'apprentissage de l'allemand. Analyser les réponses au sujet des fêtes nous permettra également d'évaluer la pertinence du sujet choisi en établissant s'il y a acquisition de connaissances ou redondance d'éléments déjà connus des élèves. Il en va de même dans l'analyse du contenu des travaux. Ceux-ci nous permettront de définir si les sujets choisis incitent effectivement les élèves à s'exprimer et ont ainsi éveillé un intérêt pour les pratiques culturelles d'autrui ou non.

La motivation, instrumentale ou intégrationniste, adoptée par les élèves se reflétera dans l'analyse des buts perçus par les élèves dans l'apprentissage de l'allemand.

L'interculturalité tendant à une motivation intégrationniste, nous tenterons de définir, dans un second temps, si les acquis culturels des élèves révèlent le développement d'une motivation intégrationniste.

Ce que les élèves retiendront des séquences ainsi que l'analyse de leurs travaux nous permettront de constater leurs acquis linguistiques mais aussi à quel point ils ont pris part à la démarche interculturelle et actionnelle.

Finalement, leur opinion positive ou négative au sujet de ces séquences nous permettra d'entrevoir les signes d'une motivation plus ou moins élevée à l'apprentissage de l'allemand.

3.1 Présentation des résultats du premier questionnaire

Ci-après, les résultats sont présentés sous forme graphique avec l'explication des catégorisations. Nous présentons tout d'abord les résultats globaux à chaque classe puis, l'accent est mis sur les éléments pertinents à un plus petit groupe d'élèves ou à un individu. La présentation des résultats est thématique, chaque thématique pouvant regrouper une ou plusieurs questions posées aux élèves.

3.1.1 Les représentations face à l'allemand

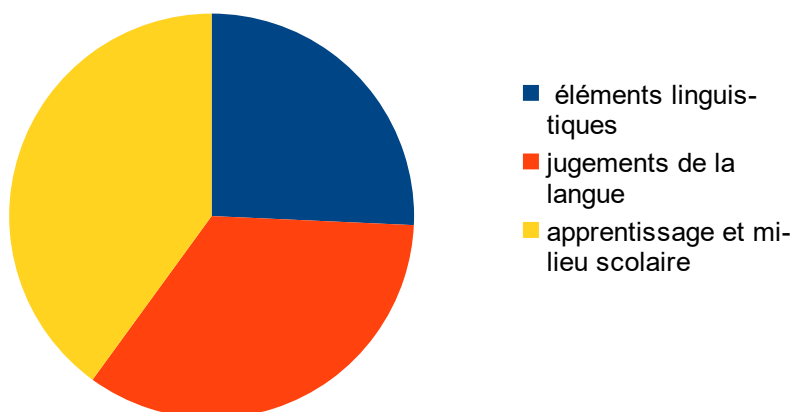
Nous commençons par présenter les résultats concernant les représentations face à l'allemand. Les élèves avaient à donner trois mots que leur évoque l'allemand. Relevons qu'en 10A, un élève n'a donné aucune réponse et que quatre d'entre eux n'en ont donné qu'une ou deux.

Les réponses ont été catégorisées selon trois critères, si elles faisaient référence à des éléments linguistiques, évoquaient un jugement de la langue ou si elles se référaient à l'apprentissage de l'allemand ou au milieu scolaire.

En 10A, la majorité des réponses est en lien avec l'apprentissage de la langue ou le milieu scolaire. Parmi les quatorze occurrences dans cette catégorie, neuf font état d'un jugement de la langue ou de son apprentissage. Parmi ces jugements, six sont négatifs définissant l'allemand comme étant « difficile », « ennuyeux » ou encore « impossible ». Pour l'un des élèves, l'allemand est compliqué mais malgré tout utile. A l'inverse, l'un de ses camarades évalue l'allemand comme étant « ennuyant », « obligatoire » mais « pas trop compliqué ».

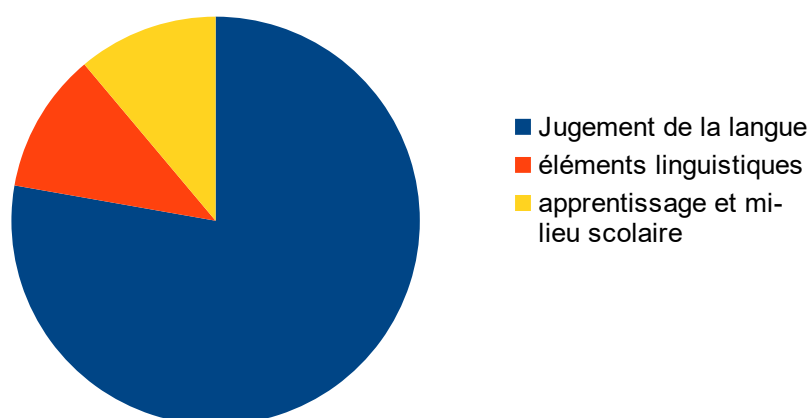
Parmi les éléments linguistiques, la plupart émet simplement le constat que l'allemand est une langue. Un élève évalue l'allemand négativement en définissant cette langue comme contenant trop de sons « r » et « sch ». L'allemand évoque du vocabulaire à un seul élève et ceci en suisse-allemand puisque l'élève donne comme réponse le mot « grüezi ».

Les représentations face à l'allemand 10A



En 11B, les réponses semblent essentiellement données dans le domaine du jugement de la langue. Toutefois, parmi les trois réponses que chacun des onze élèves pouvait donner, onze font référence à la culture allemande plutôt qu'à l'allemand. Un élève n'a pas donné de réponses et trois d'entre eux n'en ont donné qu'une. Un élève évalue l'allemand uniquement positivement. C'est «une belle langue » « utile » et « pratique ». Un autre ne perçoit cette langue que négativement comme étant « compliquée » et « difficile de compréhension ». Un troisième estime que l'allemand est « difficile » mais « utile ». Un élève énonce le mot « langue » dans la catégorie linguistique et un seul fait référence à l'apprentissage en l'associant à « l'ennui ».

Les représentations face à l'allemand 11B



3.1.2 Les représentations face à l'Allemagne

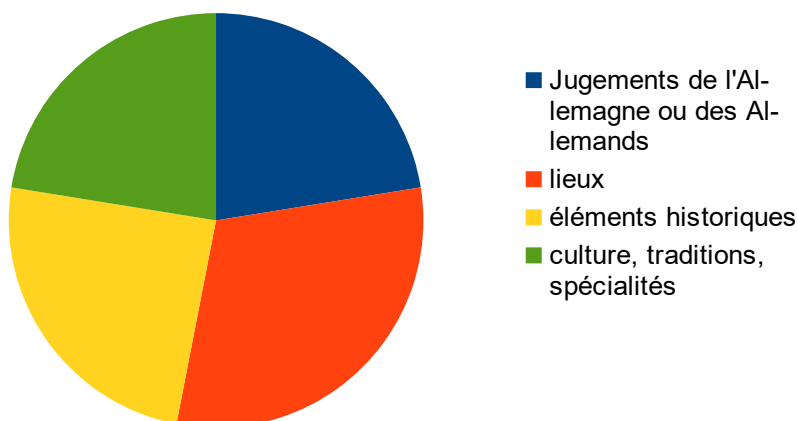
Nous avons remarqué que les 11B principalement mettent déjà des éléments culturels dans leurs réponses en rapport avec l'allemand. Cela ne se produit que trois fois en 10A. Ces éléments feront partie, dans notre analyse, de la catégorie cultures, traditions et spécialités. Nous établissons trois autres catégories qui sont les lieux, les éléments historiques et les jugements portés sur l'Allemagne ou les Allemands. Dans ces catégories entrent tous les énoncés des élèves qu'ils aient été émis au sujet de l'allemand ou de l'Allemagne.

En 10A, il y a peu de différences entre le nombre d'occurrences pour chacune des catégories. C'est plutôt leur nature que leur nombre qui mérite d'être relevée. La catégorie la plus représentée est celle des lieux. Berlin apparaît quatre fois et Freiburg est cité sept fois. Notons que Freiburg est la ville dans laquelle s'est déroulé le camp d'études de cette classe en 2018. Les jugements concernant le pays et ses habitants sont tous liés à l'histoire et négatifs. « Hitler » ou « nazi » apparaissent cinq fois et la « Seconde Guerre mondiale » quatre fois. Un élève n'associe l'Allemagne qu'à la guerre en citant « nazi », « race arienne » et « juif ». Un seul élève émet un jugement négatif au sujet des Allemands en énonçant le terme argotique « Chleu »³.

3 Ce terme trouve son origine lors de la Seconde Guerre mondiale et désigne les Allemands de manière péjorative.

Quatre élèves n'évoquent pas du tout la guerre et l'un d'entre eux n'énumère que des éléments en lien avec le football. Le football apparaît comme la référence culturelle la plus souvent donnée. Arrivent ensuite la bière et les bretzels.

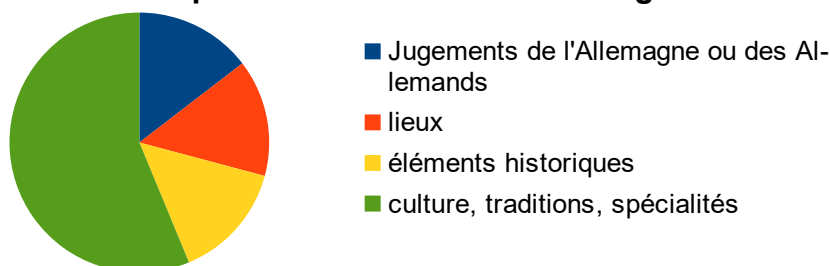
Les représentations face à l'Allemagne 10A



En 11B, les éléments culturels sont bien plus présents. Ceux-ci regroupent des marques de voiture, le football et la bière qui apparaît le plus souvent. D'autres éléments sont moins clairs comme simplement l'énonciation « nourriture », « cathédrales ». Concernant les lieux ce sont « Berlin » et « Europa Park » qui sont le plus souvent cités.

Les éléments historiques qui sont, dans cette classe, aussi connotés négativement sont tous en lien avec la Seconde Guerre mondiale.

Les représentations face à l'Allemagne 11B

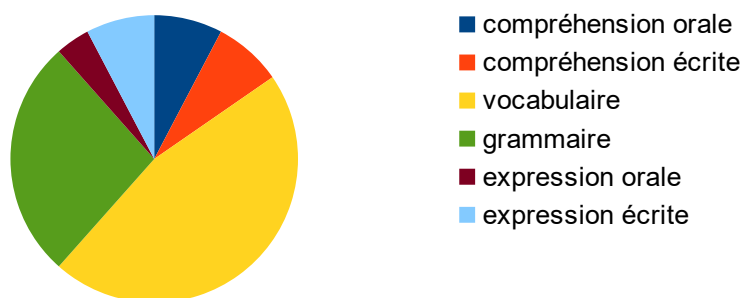


3.1.3 Les domaines d'apprentissage

Les résultats présentés ci-dessous ont été catégorisés selon les six domaines proposés en réponse aux élèves. Il s'agit de la compréhension orale, la compréhension écrite, le vocabulaire, la grammaire, l'expression orale et l'expression écrite.

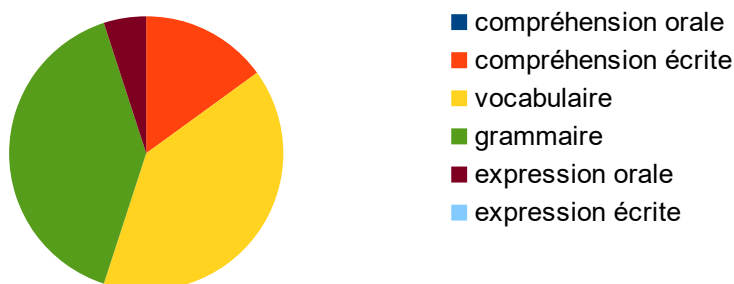
En 10A, les domaines propres aux compétences structurelles et lexicales sont ceux qui apparaissent le plus souvent. Le vocabulaire est cité par douze élèves et la grammaire apparaît sept fois. Les élèves ayant cité la grammaire ont systématiquement aussi cité le vocabulaire. Seul un élève ne cite aucun domaine lexical ou structurel.

Les domaines d'apprentissage 10A



En 11B, les expressions écrite et orale n'apparaissent pas du tout. Ce sont à nouveau la grammaire et le vocabulaire qui sont nettement cités le plus de fois, huit pour chacun d'eux. Six élèves citent le vocabulaire et la grammaire. Un élève ne cite que le vocabulaire. Pour chaque élève le grammaire ou le vocabulaire constitue un domaine des deux principaux domaines d'apprentissage qu'ils avaient à choisir.

Les domaines d'apprentissage 11B



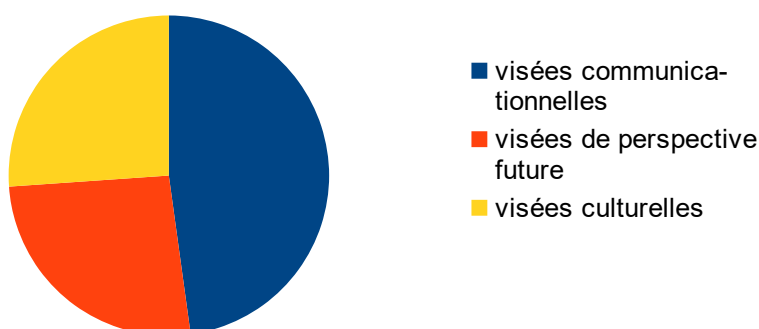
3.1.4 Les buts de l'apprentissage

Dans le but de pouvoir analyser les attitudes des élèves dans l'apprentissage de l'allemand, nous classons leurs choix au sujet de l'utilité de l'apprentissage selon s'ils concernent des visées communicationnelles, de perspective future ou culturelles.

Cette question présentait plusieurs réponses possibles aux élèves sans limiter le nombre de choix. Ils ont au maximum effectué trois choix et un seul élève n'en a fait aucun. Deux élèves de 10A ont sélectionné la catégorie « Autre », l'un pour remarquer qu'apprendre l'allemand ne servait à « pas grand chose », l'autre parce que l'allemand est « une des langues principales en Suisse. »

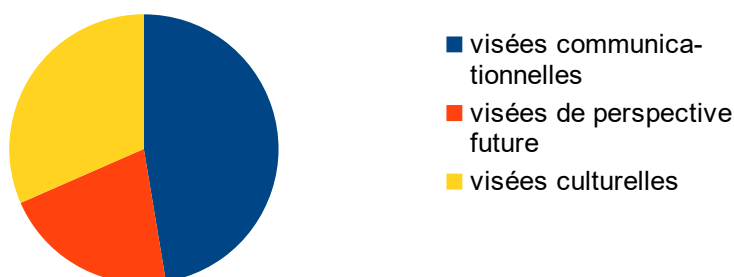
Les visées communicationnelles ressortent largement. Pour ceux qui ont mis en avant ce but, il s'agit deux fois de communication avec les proches et sept fois de communication avec la suisse allemande. La perspective future des élèves est de trouver du travail mais aucun d'eux n'apporte plus de précision à ce choix.

Buts de l'apprentissage de l'allemand 10A



Chez les 11B, tous les élèves ont donné au moins une réponse à cette question. Une fois de plus, ce sont les visées communicationnelles qui ressortent mais un seul élève choisit la communication avec des proches. Quatre élèves pensent que l'allemand sert à trouver du travail et six à voyager.

Buts de l'apprentissage de l'allemand 11B



Rappelons que les élèves devaient, dans les questions 4b, et 5 justifier leur(s) choix. Ces justifications serviront plus loin à l'analyse de leurs réponses.

3.1.5 Les fêtes allemandes et les traditions de Noël

Dans cette dernière partie du questionnaire, tous les élèves avaient à énumérer trois fêtes allemandes qu'ils connaissent. Trois réponses spontanées leur sont alors demandées.

Dans la classe 10A, aucun élève ne parvient à en donner trois. Trois élèves ne donnent aucune réponse. Parmi les dix élèves restant sept citent l'Oktoberfest. Les trois autres donnent comme réponses « Noël », « marché de Noël » et « Weihnachten ». Un seul élève parvient à donner une seconde réponse qui est « le jour de Freiburg ». Précisons que le camp d'études auquel cet élève a participé s'est déroulé lors de la fête nationale allemande qui est bien sûr un jour férié.

En 11B, un élève ne donne aucune réponse. Trois n'en donnent qu'une seule qui est « la fête de la bière » et cette réponse apparaît encore chez neuf élèves. Trois élèves ont pu citer trois fêtes. Parmi eux, un ne cite pas la fête de la bière mais « Carnaval », « Halloween » et « Noël ». Deux élèves énoncent la « fête nationale ».

Les questionnaires se différencient ensuite. Les 10A ont à répondre à des questions portant sur leurs connaissances des coutumes de Noël en Allemagne et sur leurs coutumes individuelles. Ces réponses seront présentées plus loin dans ce travail, au même moment que le contenu de leur travail final, l'un et l'autre étant liés. Concernant les coutumes allemandes, douze élèves sur treize ont répondu « comme partout », « comme chez nous », « comme dans les autres pays ». Le treizième élève répond « bonne question ». Nous allons donc, dans un premier temps, nous intéresser aux apports de l'approche interculturelle en classe 10A.

3.2 Présentation des résultats de la séquence interculturelle sur Noël

Les résultats suivants sont présentés de manière à identifier l'implication des élèves dans une démarche interculturelle à travers les différences et similitudes culturelles qu'ils auront retenues au sujet de Noël mais surtout d'établir quels objectifs du PER et du PEL ont été poursuivis et plus ou moins atteints.

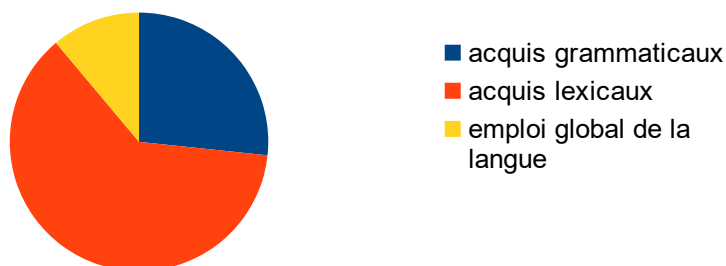
3.2.1 Progression des apprentissages et acquis lexicaux et structurels

Afin d'identifier les apports de l'interculturalité aux compétences et capacités langagières, nous avons regroupé les réponses des élèves au questionnaire post-séquence selon les catégories apports grammaticaux, apports lexicaux et emploi global de la langue. Nous avons pris en compte toutes les occurrences en regroupant toutes les questions. Ainsi, une réponse donnée en allemand est identifiée comme la preuve d'une acquisition lexicale.

L'analyse des travaux oraux des élèves permet d'identifier leurs acquis afin de valider ou invalider leurs réponses ainsi que d'y apporter nuances et compléments. Pour des questions de facilité d'identification nous catégoriserons les erreurs des élèves plutôt que leurs acquis mais l'analyse de celles-ci permettra le constat des objectifs atteints ou non.

Si nous comptabilisons toutes les références lexicales et grammaticales émises par les élèves en répondant au questionnaire post-séquence, du vocabulaire apparaît 28 fois alors qu'il est question de grammaire seulement douze fois. Un élève ne se souvient plus de ce qu'il a appris mais il aura « presque tout » apprécié dans la séquence. Deux élèves relèvent qu'ils ont appris à « faire des phrases » à « mieux parler allemand » et un troisième remarque que nous avons « repris tout ce qui avait déjà été appris ».

Acquis langagiers première séquence selon élèves 10A



Les élèves ont donc évalué leur propre apprentissage et il est maintenant intéressant d'observer ce qu'il en ressort concrètement dans leurs travaux. Nous avons relevé les principales erreurs des élèves grâce au visionnage des vidéos qu'ils ont produites et nous les catégoriserons, entre autres selon les erreurs de conjugaison car c'était un critère particulièrement mis en avant dans ce travail. Une seconde catégorie est l'emploi du vocabulaire de Noël. Puis, une catégorie regroupe les erreurs d'organisation des mots dans la phrase et une autre tout ce qui concerne les structures grammaticales comme les prépositions et les cas. Enfin, nous avons élaboré une dernière catégorie qui, elle, ne juge pas des erreurs mais regroupe les structures présentes dans le document modèle que les élèves emploient dans leur création.

Les erreurs de conjugaison sont les plus présentes. Il y en a de différents types. Il y a des confusions de temps. Par exemple, un élève utilise l'auxiliaire des verbes à l'imparfait associé à un participe passé en -(e)n, comme « hat gefeiert ». Il forme toutefois le bon participe passé pour le verbe irrégulier « essen », c'est-à-dire « gegessen ». Quatre autres élèves commettent des erreurs du même type de manière récurrente. Un autre forme les participes passés systématiquement selon la règle « ge...t ».

Un des élèves emploie deux verbes irréguliers et un verbe à particule séparable. Il maîtrise la conjugaison des verbes irréguliers « bleiben » et « gehen » mais ne sépare pas le verbe « auspacken ».

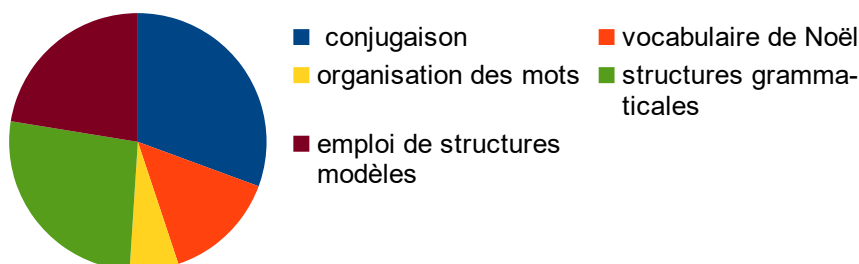
Les erreurs de vocabulaire les plus fréquentes sont en réalité des erreurs de prononciation comme pour les mots « Vorweihnachtszeit » ou « Adventskalender ». D'autres erreurs sont dues à des pluriels erronés. Par exemple deux élèves connaissent le mot « Tannenbaum » pour le sapin mais pas sa forme pluriel, « Tannenbäume », ce qui les pousse à commettre l'erreur « zwei Tannenbaum ».

Grammaticalement, les erreurs de cas sont les plus fréquentes, cinq élèves emploient les expressions, qui figuraient dans la vidéo exemple, « mit meiner Mutter » et « zu meiner Oma » correctement mais commettent des erreurs lorsqu'ils emploient ces mêmes prépositions suivies de groupes nominaux différents. Tous les élèves qui en ont un, ont exprimé avoir un sapin de Noël par « wir haben einen Tannenbaum » ou « es gibt einen Tannenbaum ». Tous ont décliné correctement le déterminant masculin. Un élève applique bien le datif lorsque cela est nécessaire et toutes les formes sont correctes sauf celles des articles définis pluriels qu'il décline en « der ».

Les quelques erreurs d'organisation des mots dans la phrases sont soit des inversions qui ne sont pas effectuées ou des participes passés manquant en fin de phrases. Tous les élèves ont employé correctement les coordonnant « und » et « aber ». Les deux élèves qui ont formé des phrases subordonnées, ont trois formes erronées sur les quatre établies.

Nous avons relevé onze emplois d'expressions ou phrases présentes dans la vidéo modèles. Dix sur les onze sont corrects et, parmi eux, cinq ont été employés à la forme négative. Par exemple, il est dit dans la première vidéo « wir haben eine Krippe.» et les élèves ont exprimé « wir haben keine Krippe. » La seule erreur relevée concerne l'expression des dates.

Types d'erreurs Noël 10A



3.2.2 Apports de l'approche interculturelle

Les résultats suivants mettent en lumière ce que les élèves ont retenu au sujet des traditions allemandes et de celles d'une Allemande quant à Noël. Ils permettent également d'observer si les élèves sont plutôt en situation de comparaison par rapport aux informations qui leur sont présentées ou s'ils sont à la recherche de points communs.

Avant de présenter les réponses des élèves aux questions : « Qu'as-tu appris des traditions de Noël en Allemagne, en Suisse et quelles différences et / ou similitudes as-tu remarquées ? » nous pouvons déjà constater que huit élèves reprennent le contenu de la vidéo dans laquelle Elisa présente ses coutumes de Noël pour remarquer qu'eux ne font pas ce qu'elle décrit. Par exemple, ils n'ont pas de crèche ou ne vont pas à l'église.

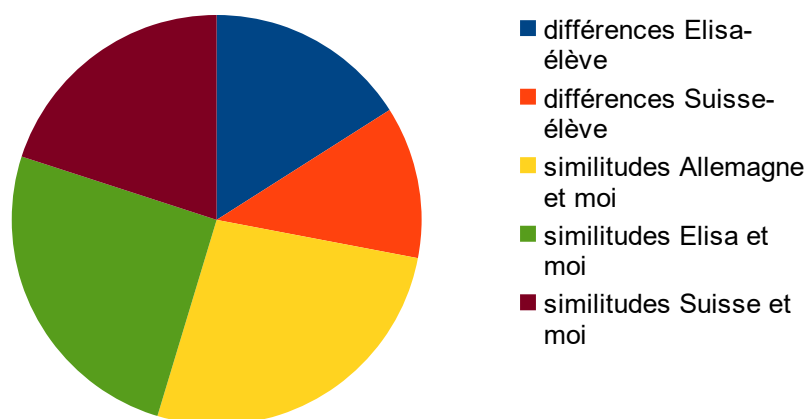
Les catégories pour l'analyse de ces résultats sont, comme dans les tableaux reçus par les élèves, les différences entre l'Allemagne et moi, entre Elisa et moi, entre la Suisse et moi. Les trois mêmes catégories existent pour les similitudes. Les réponses à la question « Qu'as-tu appris des traditions de Noël en Allemagne et en Suisse ? » serviront à appuyer l'analyse des résultats présentés ci-dessous.

Les éléments les plus retenus par les élèves sont les similitudes d'abord entre l'Allemagne et l'élève, puis entre Elisa et l'élève. Les similitudes entre la Suisse et l'élève sont en troisième position.

Dans les trois groupes de similitudes, « calendrier de l'Avent » est la réponse qui apparaît le plus souvent. Cinq fois en comparaison avec la Suisse ainsi qu'avec l'Allemagne et quatre fois en comparaison avec Elisa. Viennent ensuite les cadeaux et le sapin de Noël pour les similitudes avec la Suisse et celles avec l'Allemagne. En ce qui concerne les similitudes avec Elisa, ce sont « ne pas aller à l'église » et « rendre visite à la famille » qui arrivent en seconde position avec chacun trois mentions. Un élève note comme similitude avec Elisa le fait de ne pas avoir de sapin de Noël. C'est le seul élève à avoir dit ne pas en avoir. Un élève, en se comparant aux traditions suisses, constate manger du rôti, coutume présentée comme typiquement suisse alémanique.

Concernant les différences, ce sont celles avec l'Allemagne que les élèves relèvent le plus, puis celles avec Elisa. Dans les trois catégories, apparaissent essentiellement des différences au niveau de la nourriture, cinq références pour l'Allemagne, deux pour Elisa et trois pour la Suisse. Dans les différences avec la Suisse et celles avec l'Allemagne, les réponses « avoir une crèche » et « aller à l'église » apparaissent respectivement quatre et trois fois. Ce sont donc des élèves qui ne participent pas à ces coutumes. Pour les différences avec Elisa, après la nourriture, c'est le fait de ne pas avoir de sapin de Noël qui ressort. Deux élèves relèvent l'habitude en Allemagne de mettre des bougies sur le sapin. Si nous additionnons les similitudes puis les différences toutes catégories confondues, 34 différences sont relevées contre 54 pour les similitudes.

Apports interculturels Noël 10A



A la question « Qu'as-tu appris au sujet des traditions en Allemagne ? », six élèves énumèrent des différences qui réapparaissent dans leur tableau. Tous les élèves répondent par des similitudes à leurs habitudes à la question « Qu'as-tu appris au sujet des traditions en Suisse ? », sauf deux qui constatent que les traditions sont différentes selon les régions suisses. Un élève répond à ces deux questions par « comme nous » pour les traditions allemandes et « comme en Allemagne pour les traditions suisses ». Cet élève n'a ensuite donné aucune réponse dans le tableau. Il n'a donc pas modifié sa vision des coutumes allemandes au contraire de ses camarades qui, avant la séquence, pensaient que Noël était fêté partout de la même manière.

3.3 Présentation des résultats de la séquence interculturelle sur Carnaval

Le procédé de recherche appliqué à cette seconde séquence interculturelle est similaire à celui de la première, c'est pourquoi nous ne le détaillerons pas. Rappelons qu'à ce stade, une seconde classe rejoint la recherche. Nous avons déjà présenté les résultats de cette classe en lien avec l'Allemagne, l'allemand et son apprentissage. Concentrons-nous désormais sur les éléments relatifs à notre séquence. Les résultats présentés sont principalement ceux qui permettent d'apporter des éléments, pour les 10A, qui n'étaient pas ou peu apparus dans la première séquence. Pour les 11B, il s'agit de voir s'ils confirment ou infirment les données relevées et analysées dans la classe de 10A jusqu'ici. En somme, cette séquence pallie-t-elle

des lacunes, en révèle-t-elle d'autres ou d'autres avantages et a-t-elle plus d'impact et si oui, pourquoi dans une classe ou l'autre ?

3.3.1 Connaissance des traditions de Carnaval

La partie des questionnaires portant sur les traditions de Carnaval a pour but d'abord de définir si les élèves connaissent des traditions en Allemagne, dans leur propre région, en Suisse ou dans le monde et ensuite de décrire quelles sont ces connaissances.

Dans les deux classes les constats peuvent être, pour commencer, regroupés car très similaires. Les élèves n'amènent aucune connaissance des traditions carnaavalesques allemandes. Pour ce qui est de celles dans le monde, un élève de 11B cite Rio et ils sont deux à avoir cette même référence en 10A.

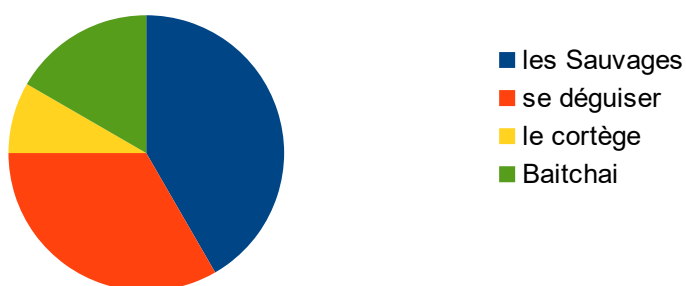
Parmi les 24 élèves constituant les deux classes, 20 citent au moins une tradition carnaavalesque régionale. Apparaissent donc six fois le « Baitchai »⁴ et neuf fois les « Sauvages »⁵. Viennent ensuite « les confettis », « se déguiser », « le cortège ».

En 11B, dans le questionnaire, les élèves citent majoritairement les « Sauvages » puis se déguiser comme traditions régionales. Ce rapport change dans leurs travaux finaux. Un seul élève cite alors les « Sauvages » mais ils sont désormais sept à parler du cortège de leur village.

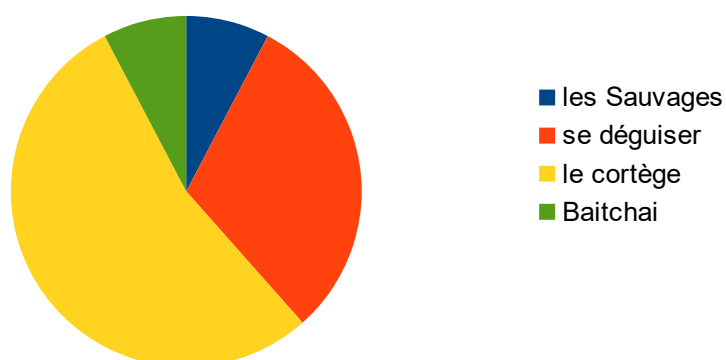
4 Tradition franc-montagnarde ancestrale consistant à parcourir les villages en faisant du bruit dans la nuit du lundi au mardi précédant le mercredi des Cendres. Le but symbolique est de chasser l'hiver.

5 Autre tradition ancestrale typique du Carnaval du Noirmont. Les « Sauvages » sont des hommes déguisés de branches de sapin qui, à la pleine lune précédant l'ouverture du Carnaval, reçoivent les clés du village pour toute la durée des festivités.

Les traditions régionales selon questionnaires 11B

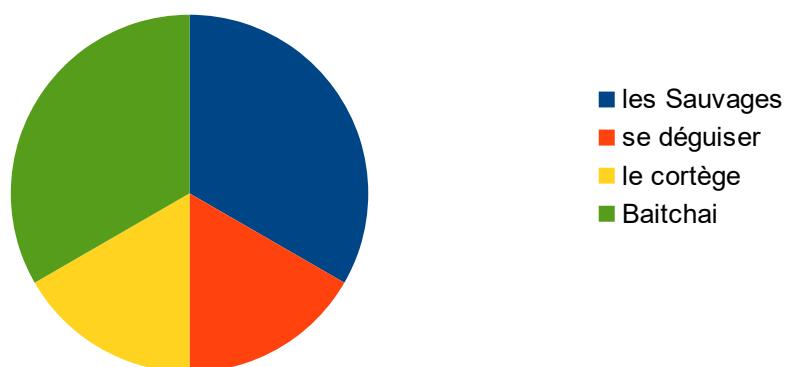


Les traditions régionales selon travaux écrits 11B

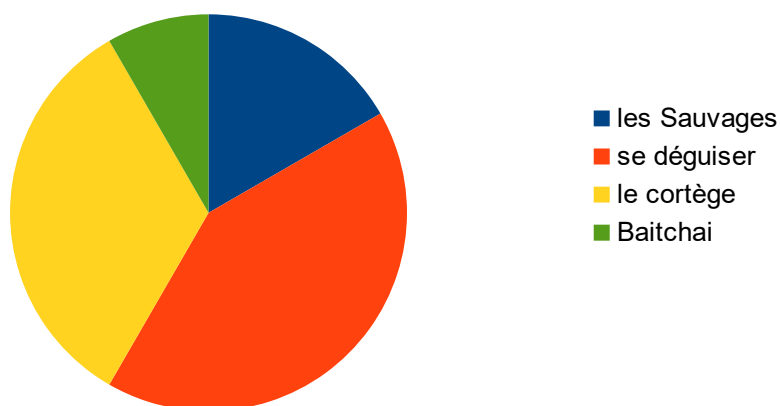


Chez les 10A, le même renversement est remarqué.

Les traditions régionales selon questionnaires 10A

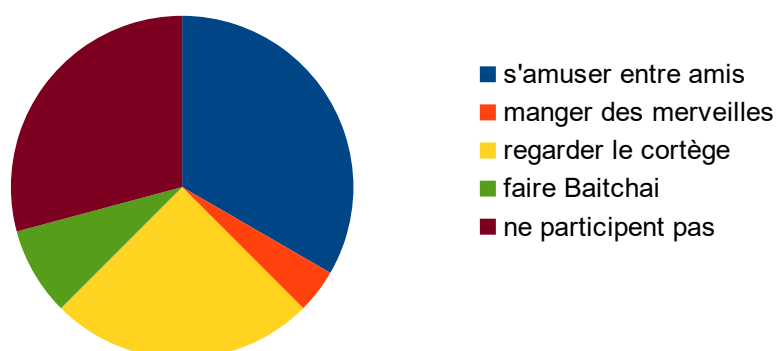


Les traditions régionales selon travaux écrits 10A



Les élèves avaient à faire part de leurs habitudes lors de cette fête en répondant au questionnaire et dans leur travail final. Treize élèves, sept en 11B et six en 10A n'en mentionnent d'abord pas dans le questionnaire. Les principales habitudes sont de « manger des merveilles » pour cinq d'entre eux. « S'amuser entre amis » en concerne cinq aussi au moment de remplir le questionnaire. Dans les travaux, nous retrouvons bien « s'amuser entre amis » et trois élèves de plus le mentionnent mais il n'y a plus qu'un élève qui a pour habitude de manger des merveilles. Deux élèves, alors que ça n'était pas apparu avant, racontent qu'ils font « Baitchai » et six autres vont voir le cortège. Les autres ne prennent pas part à cette fête.

Les habitudes de Carnaval 10A et 11B



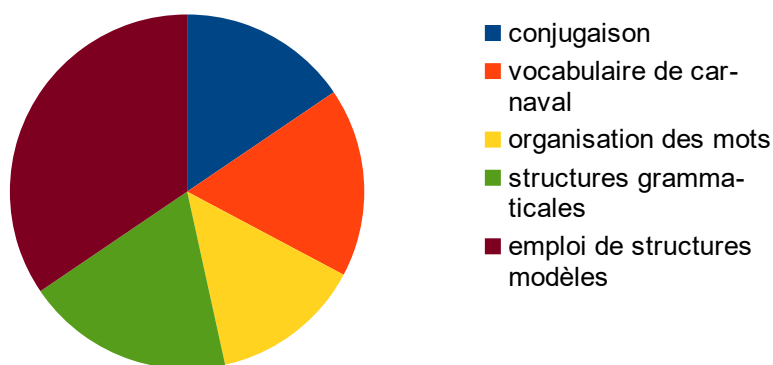
3.3.2 Progression des apprentissages et acquis lexicaux et structurels

Une fois de plus, les erreurs des élèves ont été relevées et catégorisées. En 10A, les erreurs de conjugaison sont soit faites parmi les quelques verbes employés au passé dans des textes

généralement au présent, soit concernent le verbe « feiern », trois fois conjugué « ich feire » au lieu de « ich feiere ». Les erreurs de structures grammaticales concernent les cas appliqués suite aux prépositions. L'organisation des mots dans la phrase est erronée pour sept élèves lorsqu'ils emploient le verbe « sich verkleiden ». C'est la principale erreur compliquant la compréhension dans cinq des textes d'élèves. Un seul élève commet une erreur d'inversion. En revanche, l'expression « Als ich klein war » est employée trois fois correctement. La catégorie vocabulaire regroupe surtout des erreurs d'orthographe n'empêchant pas la compréhension et l'emploi au pluriel du mot « Tradition » alors qu'il n'est question que d'une tradition.

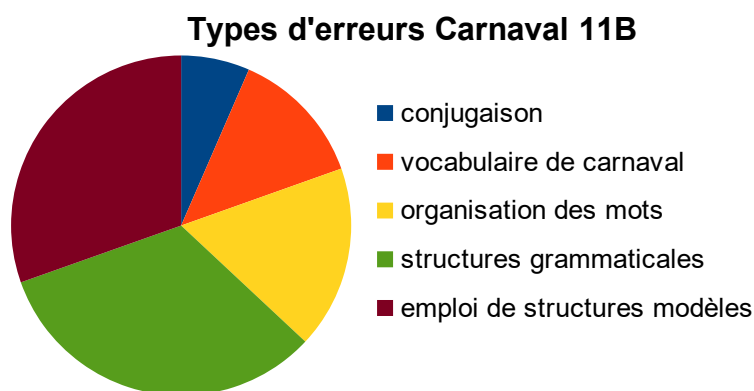
L'emploi de structures modèles concernent le verbe « teilnehmen an » qui est problématique et les expressions « es beginnt am » ainsi que « es endet am » qui sont toujours correctes. Nous pouvons faire le même constat dans la classe de 11B qui rencontre toutefois des difficultés grammaticales à compléter correctement ces expressions avec la préposition « am » suivie d'un jour.

Types d'erreurs Carnaval 10A



En 11B, sur les quinze erreurs grammaticales relevées, sept concernent la préposition « an » et quatre autres sont dues à l'accusatif qui n'est pas employé en CVD. Les erreurs restantes sont également des erreurs de cas. En revanche six élèves utilisent et maîtrisent la subordonnée infinitive avec « um..zu » et huit élèves donnent correctement leur avis au sujet de Carnaval à l'aide du subordonnant « weil ». Les erreurs de vocabulaire, chez eux aussi, sont

principalement orthographiques. De plus, ces élèves commettent des erreurs de vocabulaire dans leurs tentatives de traduction ou d'explication de coutumes telles que « Baitchai » ou les « Sauvages ».



Pour la catégorisation des acquis langagiers et culturels, nous regroupons les deux classes car leurs réponses sont similaires. Au niveau du vocabulaire, les réponses sont simplement « de nouveaux mots au sujet de Carnaval » soit les élèves précisent quelque peu. Dans ce cas, ce sont très majoritairement « Umzug » et « sich verkleiden » qui ressortent. Trois élèves relèvent le fait que l'on peut traduire « Carnaval » par « Fastnacht », « Fasching » ou « Karneval ». Les mots « Inthronisation » et « Hering » apparaissent une fois en 10A. Il n'y avait pas de questions portant sur les acquis grammaticaux car aucune règle n'était plus mise en avant qu'une autre. Les élèves ont davantage retenu les informations culturelles dans leurs réponses comme dans leurs commentaires.

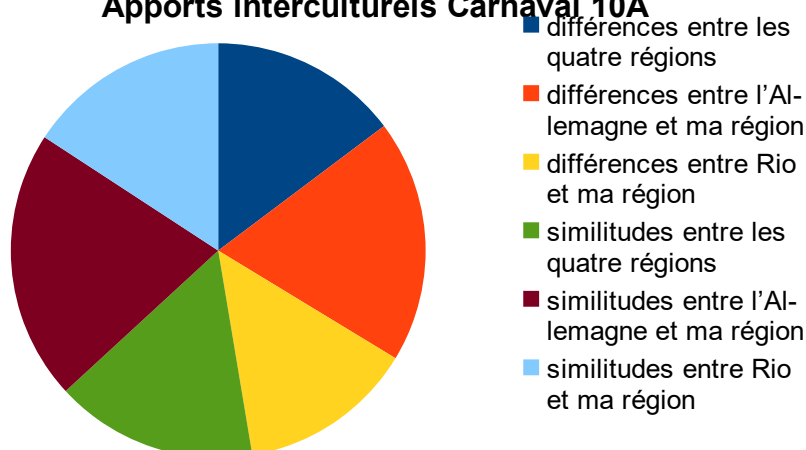
Acquis au sujet de Carnaval selon les élèves 10A et 11B

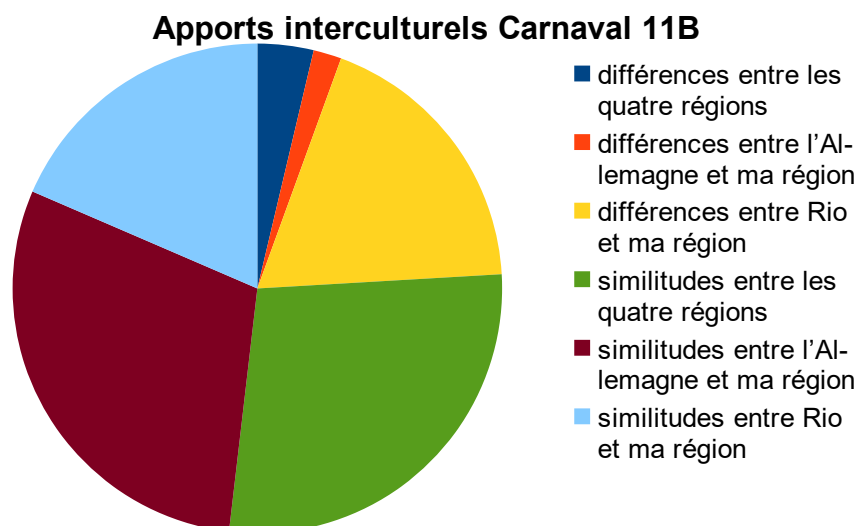


3.3.3 Apports de l'approche interculturelle

Après avoir fait état de leurs souvenirs quant aux traditions de Carnaval, les élèves devaient, comme pour Noël, les classer selon les similitudes et les différences remarquées. En 10A, ils semblent que les élèves relèvent, à peu de choses près autant de similitudes que de différences. Toutefois, parmi les similitudes les « cortège », « confetti » et « déguisement » sont les réponses les plus fréquentes. Dans les différences, il y a plus d'éléments cités en 10A. Il est question surtout de la Samba à Rio, du Hareng et du couronnement du couple princier de Carnaval en Allemagne ainsi que de la poupée brûlée à la fin du Carnaval. Les élèves de onzième comme de dixième remarquent surtout les différences avec Rio. Il est majoritairement cité que ce carnaval est plus grand que celui de notre région. Les 11B qu'il s'agisse de différences ou de similitudes, comparent plus leur région à Rio qu'à l'Allemagne.

Apports interculturels Carnaval 10A





3.4 Analyse des résultats

3.4.1 Les représentations face à l'allemand

Nous pouvons constater que la classe de dixième année a une opinion de l'allemand très ancrée dans le milieu scolaire. Ils adoptent donc essentiellement une attitude didactique. Parmi les mots cités dans cette catégorie, près des 3/4 ont une connotation négative. Ces critiques portent sur l'apprentissage de la langue qui est « compliqué » voire « impossible » davantage que sur les méthodes d'enseignement même si deux élèves qualifient les cours d' « ennuyant ». L'un des élèves, même s'il trouve l'allemand « compliqué », en reconnaît tout de même l'utilité. Il met l'accent sur cette opinion dans ses réponses suivantes en expliquant que l'allemand est un plus quand on cherche du travail. On trouve chez cet élève un indice de perspective future qui pourrait être précisé dans le cas où l'on saurait s'il donne cette réponse en vue du métier qu'il souhaite exercer ou parce qu'il admet ce fait comme étant une vérité en Suisse. Un élève de 11B fait le même constat quant à la difficulté de l'allemand et de son utilité. Lui, en revanche, voit dans cette langue des utilités communicationnelle, avec la Suisse allemande et culturelles.

Il est vrai que de manière générale, la classe de onzième est beaucoup plus éloignée des considérations didactiques. Sur les 26 mots associés, onze font déjà référence à la culture

allemande. Ceci peut s'expliquer par les méthodes didactiques employées avec ces élèves. Ils disposent d'une leçon hebdomadaire de plus que leurs camarades de dixième année et cette quatrième leçon est généralement consacrée à la culture allemande. De telles thématiques sont aussi abordées en 10A mais de manière plus ponctuelle. Toutefois, ces occurrences culturelles restent stéréotypées. Les voitures et la bière font partie des clichés allemands. Il est aussi souvent question de football. Là, les élèves font des associations en lien avec leurs centres d'intérêts.

Il est étonnant de remarquer que lorsqu'il leur est demandé d'associer des mots à une langue, aucune réponse n'apparaît en allemand dans aucune des classes. Ceci renforce encore l'attitude didactique en milieu scolaire adoptée par les élèves de 10A. Ils associent l'allemand à une branche plus qu'à une langue. D'ailleurs l'un d'entre eux remarque que l'allemand est « obligatoire ».

Contrairement au constat fait dans le cadre de l'étude biennoise menée par Nathalie Muller, les élèves que ce soit en 10A ou en 11B, linguistiquement ne font pas d'amalgame entre l'allemand et le suisse allemand soit parce qu'ils différencient clairement les deux langues, soit parce qu'en tant que Romands, ils se positionnent en opposition à la langue de la suisse alémanique comme le suggère Meunier.

3.4.2 Les représentations face à l'Allemagne

Nous avons déjà remarqué quelques éléments culturels qui apparaissent en 11B dans les représentations de l'allemand. Le nombre élevé de références à la bière ou à la fête de la bière sont des indices d'images stéréotypées que nous n'avons justement pas souhaité employer dans nos séquences. Les mêmes références culturelles se retrouvent dans les représentations de l'Allemagne. De plus, les termes « nazi », « Hitler » et « guerre mondiale » apparaissent. Au total, nous pouvons comptabiliser cinq références à la Shoah en 11B pour onze en 10A.

Nous remarquons donc que les 10A, dans leurs réponses donnent une opinion généralement bien plus négative que les 11B. Pour aboutir à ce constat, nous estimons que les éléments appartenant à la catégorie « lieux » et à celle des « culture, traditions et spécialités » n'impliquent pas de jugement de valeur. En nous basant donc sur les jugements explicites tels que « ennuyeux » ou « impossible » et sur les éléments historiques qui sont soit neutres, soit négatifs, nous comptabilisons vingt qualificatifs négatifs en 10A contre sept en 11B. Les 10A apparaissent comme peu enclin à l'apprentissage de l'allemand si on se fie à leurs représentations. Connaissant les classes, ce résultat est a priori étonnant car la mise au travail et la participation des élève en classe sont obtenues beaucoup plus aisément en 10A qu'en 11B. Il y a des pistes pour expliquer ce qui semble d'abord paradoxal car nombreux sont les facteurs qui déterminent l'intérêt. Il est possible que même si les 10A n'éprouvent que peu d'attrait pour l'allemand ils soient à l'aise dans le milieu scolaire et l'exécution des tâches que cela implique plus que les 11B. Si tel est le cas, l'objectif d'éveiller l'intérêt des élèves dans la perspective d'une approche actionnelle prend tout son sens en 10A.

Tout n'est cependant pas négatif pour les 10A. En effet, six d'entre eux font référence une à deux fois au camp d'études qu'ils ont eu l'occasion de vivre à Freiburg en début d'année scolaire. Ils citent soit la ville, soit des lieux et monuments visités comme la cathédrale. Ayant été en camp avec les élèves et ayant participé au travail qui a suivi le retour à l'école, il m'est possible grâce à leurs commentaires d'alors d'affirmer que l'évocation du camp implique un jugement positif. Nous remarquons donc une donnée culturelle en lien avec leur vécu qui permet aux élèves de s'identifier comme appartenant à un même groupe (Gülich, 1997).

Les 11B n'ont pas ce lieu en commun mais leurs réponses reflètent leurs centres d'intérêt qui émergent aussi lors de conversations en classe ou entre eux au moment des pauses comme le foot ou les voitures. Les réponses moins claires telles que « cathédrales » sont peut-être liées à des visites que les élèves auraient faites par exemple en famille.

Pour étayer encore la théorie selon laquelle ces élèves s'attachent surtout aux éléments qui font partie de leurs centres d'intérêt, « Europa Park, lieu de distraction est cité à plusieurs reprises. Les 11B semblent donc voir plus d'attrait dans les lieux, les spécialités, les personnalités et les sports allemands que dans la langue elle-même. Ils devraient donc être preneurs d'une approche interculturelle pour autant que celle-ci coïncide avec leurs intérêts.

3.4.3 Les domaines et les buts d'apprentissage en 10A

Afin d'établir s'il est possible que l'interculturalité amène un changement aux habitudes didactiques des élèves et si c'est une approche qui répond à leurs attentes quant à l'apprentissage d'une langue seconde, nous nous intéressons aux domaines d'apprentissage que les élèves travaillent généralement et à l'utilité qu'ils attribuent à l'allemand. Nous comparons ces attentes aux acquis et aux apports que les séquences interculturelles auront permis afin de définir s'ils sont en adéquation. Les commentaires des élèves en fin de séquence représenteront nos principaux outils d'analyse et d'interprétation.

Les premiers résultats des domaines d'apprentissage sont clairs. Les élèves que ce soit en 10A ou en 11B sont encore majoritairement habitués à travailler du vocabulaire et de la grammaire. Nous ne proposons évidemment pas de bannir ces deux éléments de l'apprentissage d'une langue ce qui serait impossible mais par leurs choix les élèves révèlent que la grammaire et le vocabulaire sont travaillés très souvent indépendamment des autres compétences. Ils apprennent des règles de structuration de la langue et du vocabulaire par coeur. En mêlant les deux ils devraient être capables de formuler des phrases. Ils sont tout-à-fait conscients que le but d'une langue est la communication puisque neuf élèves sur treize, en 10A choisissent un but communicationnel. Le seul élève qui identifie la communication avec ses proches et la Suisse allemande comme buts choisit le vocabulaire et la grammaire comme domaines les plus travaillés. Ces quelques résultats démontrent que l'idée selon laquelle faire du vocabulaire et de la grammaire sont les meilleurs moyens d'apprendre une langue est

encore très présente. Pourtant, beaucoup restent frustrés de leur incapacité à communiquer au sortir de l'école.

La majorité des élèves fait donc preuve d'une attitude fonctionnelle (Cavalli & Coletta, 2003), lorsqu'on les interroge au sujet de l'utilité de l'allemand mais les moyens mis en œuvre jusqu'ici pour satisfaire leurs attentes semblent discutables.

Un élève associe, comme bon nombre des personnes interrogées par Nathalie Muller à Bienne, l'allemand et le suisse-allemand dans les justifications qu'il donne à ses choix. Il faut apprendre l'allemand parce que c'est une des langues principales en Suisse. Il perçoit donc l'allemand comme une potentielle langue commune entre Romands et Suisses Alémaniques. A l'inverse, l'un de ses camarades trouve que cela ne sert à rien puisque ce n'est qu'en Autriche et en Allemagne que l'on parle l'allemand et en tout cas pas en Suisse romande. Cet élève émet une réponse liée au groupe culturel auquel il s'identifie que sont les Romands

Cette réponse confirme l'hypothèse de Muller (1998) selon laquelle nous avons tendance à nous mettre en opposition à une personne de langue maternelle étrangère à la nôtre. Cet élève trouve tout de même une utilité à l'allemand pour voyager et trouver du travail.

Un autre élève donne une réponse qui est propre à son vécu. Il ne juge pas l'apprentissage de l'allemand nécessaire car il sait le suisse-allemand et cela lui suffit pour communiquer avec sa famille qui est le groupe auquel il s'identifie. Il est intéressant de voir que cet élève trouve l'allemand difficile. Cette remarque présuppose un argument contre le fait que savoir l'allemand permet la communication avec la Suisse alémanique. Être compris dans l'une des langues ne signifierait pas forcément l'être dans l'autre,

Nous souhaitons désormais vérifier si l'interculturalité remplit bien les objectifs d'emploi de la langue du PER et du PEL. Est-ce qu'elle permet donc aux élèves de produire des textes oraux

qui mobilisent leurs connaissances lexicales et structurelles dans le but d'être compris même si des erreurs peuvent se produire.

Dans les travaux oraux demandés, structurellement l'accent était mis sur les critères de maîtrise des temps du passé et, au niveau lexical, nous nous sommes intéressés à leur capacité à employer des expressions et des modèles de phrases ainsi que le vocabulaire spécifique à Noël (PER 2012, L2 34). Il y avait bien des objectifs grammaticaux et lexicaux que les élèves ont perçus. Tous sont capables de faire état du vocabulaire appris. Quatre répondent simplement que oui, ils ont appris du vocabulaire. Quatre autres spécifient que ce vocabulaire est en lien avec Noël et quatre élèves vont jusqu'à donner des exemples en allemand comme « Weihnachten », « Adventskalender », « Kerzen » ou « Lichter ». Deux élèves nous permettent particulièrement de constater cette acquisition de vocabulaire car ils donnent leurs réponses en allemand tout au long du questionnaire.

Le seul élève qui dit ne rien avoir retenu ou ne semble du moins pas être conscient de ses apprentissages lorsqu'il répond, déclare par la suite avoir « presque tout apprécié dans la séquence. Nous pouvons en déduire que l'élève a éprouvé de l'intérêt mais n'en a pas retiré beaucoup de connaissances linguistiques.

Dans l'évaluation de la séquence, le vocabulaire est associé à un point positif alors que la grammaire est évaluée négativement sauf par un élève qui a apprécié « apprendre de nouvelles règles ».

Cinq élèves sortent de l'acquisition pure et simple de vocabulaire et de règles grammaticales pour en relever la pertinence communicationnelle qui était le but principal de l'apprentissage d'une langue pour cette classe. Ce but est atteint et positif pour quatre des élèves mais reste difficile pour le cinquième ce qui l'a amené à ne pas apprécier le travail final.

Les élèves avaient principalement relevé des acquis lexicaux ce qui se confirme par le fait qu'il est très rare que les élèves commettent des erreurs qui rendent leur production incompréhensible. Un élève a eu, en début de présentation, des difficultés de structuration et de prononciation c'est pourquoi il a fallu plusieurs visionnages pour comprendre qu'il rendait visite à son grand-père en maison de retraite. Le fait que ces difficultés s'estompent au fil de la vidéo suggère qu'elles sont dues au stress. Le même élève emploie le verbe « gefeiert » au lieu de « gegessen » donc « fêté » au lieu de « mangé ». La phrase reste compréhensible dans le contexte mais montre une confusion lexicale. Un autre élève commet une erreur plus surprenante car il aurait été attendu que cette règle soit maîtrisée. Il exprime les chiffres de manière erronée. Il dit par exemple « 62 » au lieu de « 26 ». Pour une personne francophone la confusion avec sa langue maternelle semble évidente et s'agissant de dates, l'interlocuteur peut effectuer la correction. Une telle erreur devient toutefois problématique dans d'autres contextes.

Lorsque les élèves commettent des erreurs de pluriel, cela signifie que le vocabulaire est en cours d'acquisition puisque le singulier du mot en question leur est connu et correct.

Nous avons démontré que peu d'erreurs lexicales problématiques avaient été faites et il en est de même grammaticalement et au niveau des structures de la phrase. Nous pouvons supposer que les élèves aient fait le choix d'employer des structures proches du français et avec lesquelles ils étaient le plus à l'aise afin de minimiser les erreurs. En effet, les erreurs de structure le plus souvent relevées sont celles où la place du verbe est inhabituelle pour un francophone, ce qui explique notamment les erreurs de construction des phrases subordonnées alors que les phrases coordonnées sont correctes. Il est important de souligner que les élèves ont appris un certain nombre de coordonnants et de subordonnants peu de temps avant cette séquence. Ils les différencient donc les uns des autres car ils leur sont connus lexicalement mais ils ne maîtrisent pas encore la structuration qu'implique les

subordonnants contrairement à celle des coordonnants. Même si graphiquement les erreurs de grammaire apparaissent comme étant nombreuses, précisons qu'elles regroupent tous les domaines grammaticaux dont des éléments inconnus des élèves comme l'accord de l'adjectif. De plus, certaines erreurs sont la preuve de connaissances en cours d'acquisition. L'élève qui utilise «der » pour le pluriel datif a intégré la forme dative du déterminant « die » mais uniquement celle du singulier et l'applique à chaque fois qu'il voit ce déterminant.

De la même manière, nous pourrions déduire que l'apprentissage des temps qui a été évalué dans ce travail est un échec au regard du nombre d'erreurs. Pourtant, l'élève qui n'utilise que la forme « ge...t » a effectivement appris l'une des règles du « Perfekt ». Un autre semble avoir retenu la forme irrégulière du verbe « essen » mais comme une règle applicable à tous les participes d'où des participes passés toujours en « ge...en ». Plusieurs élèves mélangent l'imparfait et le passé composé dans une même forme verbale. Ils ont donc connaissance de deux temps verbaux mais ne les dissocient pas bien les uns des autres. Nous pouvons en déduire que les élèves sont dans le processus d'acquisition du niveau A2.2. comme attendu par le PER, le PEL et la méthode *.Geni@l*. Au niveau de l'expression orale, les élèves ont acquis la capacité à s'exprimer selon des modèles de phrases ou d'expressions et parviennent même à les modifier pour correspondre à leur vécu, par exemple en exprimant ce qu'ils n'ont ou ne font pas par rapport au tiers auquel ils se comparent.

Les erreurs de conjugaison des élèves de 10A sont bien moins présentes dans le travail final sur Carnaval. Elles concernent toujours des temps du passé et surtout des confusions entre « Perfekt » et « Präteritum ». Cependant, les textes étant principalement au présent nous pouvons constater que les élèves maîtrisent ce temps. Ils en maîtrisent la conjugaison mais l'emploi dans une phrase pose encore problème notamment lorsqu'il s'agit de verbes pronominaux. Les élèves savent les conjuguer mais peinent à organiser les différents éléments dans une phrase comme nous le remarquons avec le verbe « teilnehmen an » qui attire

l'attention sur une autre difficulté, celle du datif. Les élèves savent appliquer le datif à cette préposition quand il s'agit d'un complément de temps comme dans l'expression « es beginnt am ». Ils n'ont cependant pas intégré qu'il s'agissait de la même préposition car contrairement à « teilnehmen an », les compléments de temps sont des expressions modèles mémorisées.

3.4.5 Les domaines et les buts d'apprentissage en 11B

Pour les élèves de 11B, la communication est aussi le but essentiel de l'apprentissage d'une langue. Six élèves justifient leurs réponses à cette question par la plus-value que représente l'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères dans la recherche d'un emploi. Nous remarquons que les élèves de 11B ont le souci de leur avenir professionnel et une perspective future davantage développée que les 10A (Viau, 2009). Selon leurs commentaires émis en fin de séquence, ils ont surtout relevé le fait que l'approche employée était inhabituelle et qu'ils ont trouvé le contenu et l'organisation du cours intéressant et stimulant ou non. C'est principalement le fait de travailler en groupe qui leur a plu ainsi que de se familiariser avec des traditions jusqu'alors inconnues. Aucun ne mentionne explicitement l'avantage de s'exprimer au sujet de ces traditions et quatre soulignent leur manque d'intérêt pour ce sujet. Nous pouvons en déduire que l'objectif communicationnel n'est pas réellement atteint lors de cette séquence. Les 10A aussi axent tous leurs commentaires sur le contenu du cours alors qu'au sujet de Noël, ils avaient été attentifs aux éléments linguistiques et structurels du cours.

Dans cette classe, les élèves n'ont à aucun moment cité l'expression écrite comme domaine d'apprentissage. Pourtant, nous ne relevons que deux textes dans lesquels les erreurs rendent la compréhension difficile. Ces erreurs sont dues au fait que les élèves en question ne maîtrisent pas l'emploi du verbe « teilnehmen an : participer à » qui est à particule séparable et nécessite le datif après la préposition « an ». Pour ajouter à leur difficulté, ces élèves stipulent qu'il ne prennent part à aucune tradition en utilisant la formation erronée « an nicht Tradition » au lieu de « an keiner Tradition ». C'est alors que leur phrase n'est plus

compréhensible. Parmi les dix autres élèves, un seul maîtrise l'emploi de « teilnehmen an » en 11B et six en 10A, où ils l'ont aussi tous utilisé. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les 10A ont travaillé ce verbe dans le cadre de la méthode. *Geni@LA2* peu de temps avant cette séquence contrairement aux 11B.

Contrairement au 10A, les élèves de 11B rencontrent des difficultés à compléter correctement les expressions « es beginnt » et « es endet » avec la préposition « am » suivie d'un jour tout comme ils peinent à employer les cas adéquats. Une explication possible se situe au niveau de l'enseignement. Bien que les méthodes tendent à bannir la compartimentation des connaissances linguistiques, force est de constater que l'enseignement du niveau A emploie encore l'exercice et la répétition de règles grammaticales davantage que dans les autres niveaux. C'est un aspect souvent justifié par le fait que ces élèves auront probablement à maîtriser des règles de grammaire pointues dans la suite de leurs études. N'empêchant pas la compréhension, les 11B semblent accorder moins d'importance aux cas. En revanche six élèves utilisent et maîtrisent la subordonnée infinitive avec « um..zu » et huit élèves donnent correctement leur avis au sujet de Carnaval à l'aide du subordonnant « weil », alors que les 10A évitent les subordonnées sauf « Als ich klein war » qui a été mémorisée. Nous remarquons que les 11B sont plus aptes à exprimer leur opinion que les 10A, ce qui est une compétence du niveau B1.1 du PEL.

Une autre difficulté de réemploi de phrases exemples concerne le mot « Traditionen ». Les élèves l'ont appris au pluriel dans les textes qu'ils ont lus et lorsqu'ils l'emploient dans leurs propres productions, il n'est souvent question que d'une tradition. Les élèves maîtrisent le changement de personne du verbe « sein » qu'ils mettent en 10A comme en 11B, au singulier mais ils gardent le sujet pluriel. « die Tradition,en » est donc un mot de vocabulaire en cours d'acquisition.

Au final, peu de nouveaux mots sont cités par les 11B et les 10A en retiennent beaucoup moins que pour Noël. Les acquis semblent plus culturels que linguistiques dans cette séquence. Pour le constater, revenons à la séquence concernant Noël.

3.4.5 Apports de l'approche interculturelle au sujet de Noël

L'analyse de ce que les élèves ont retenu de similitudes et de différences entre les différentes traditions de Noël nous permettra d'évaluer s'ils ont préféré une dynamique de comparaison ou si c'est plutôt la recherche de points communs qu'ils ont favorisée. Nous définirons également s'ils ont nuancé leurs premières réponses sur les traditions de Noël en Allemagne. En effet, ils émettaient l'avis que les Allemands fêtaient Noël « comme partout ».

En observant les réponses des élèves, nous remarquons qu'ils sont d'abord à la recherche de similitudes dans quelque catégorie que ce soit. Il est possible que les élèves recherchent une appartenance à un groupe à travers leur réaction plutôt que de se mettre en situation d'opposition (Kappus 2015). Ils n'adoptent donc, a priori, pas une attitude d'opposition face à la culture allemande (Muller, 1998).

Il est toutefois nécessaire de nuancer cette première analyse car quatre élèves disent ne rien avoir appris au sujet des traditions de Noël en Allemagne ou déjà connaître la plupart d'entre elles. Deux élèves expriment leur déception, ils pensaient qu'il y aurait plus de différences entre la Suisse et l'Allemagne. A travers cette déception, nous pouvons percevoir l'attrait qu'une culture différente éveille chez les élèves. Seulement, le sujet n'a, pour une part d'entre eux, pas satisfait à leurs attentes. Les travaux finaux amènent également une nuance. Nous avons déjà remarqué que les élèves réemployaient des modèles de phrases ou expressions issus de la vidéo afin de s'exprimer. Cela se justifie linguistiquement car il leur est ainsi possible d'employer des structures correctes et d'être compris mais leur choix s'est aussi porté sur ce qui au niveau du contenu était similaire à leurs habitudes dans la plupart des cas comme, par exemple, avoir un sapin de Noël.

Si nous nous penchons sur les éléments d'opposition que relèvent les élèves ils sont fréquemment en lien avec le côté religieux de la fête de Noël, ce qui permet aux élèves, nationalité mise à part, de s'identifier à un groupe culturel qui ne laisse pas ou peu de place à la religion à Noël (Kappus, 2015).

Les différences sont aussi la marque de ce qui a frappé les élèves. Par exemple, ils ont trouvé très dangereux d'allumer des bougies sur un sapin ou d'autres n'ont pas estimé digne d'un repas de Noël les typiques saucisses et salade de pommes-de-terre des Allemands. De même, ils se sont souvenus des soi-disant habitudes culinaires des autres régions de Suisse. Le fait que les élèves remarquent ces différences puis les opposent à leurs propres coutumes montre qu'ils ont, que ce soit au sujet de la Suisse ou de l'Allemagne, identifié les stéréotypes. Ils se sont employés à déconstruire ces stéréotypes dans une attitude positive d'opposition.

Le nombre élevé de références aux traditions d'Elisa pour y remarquer des différences comme des similitudes vient conforter cette analyse. Les élèves se sont inspirés d'informations réelles plus que des généralités qui leur étaient d'abord présentées, ce qui est un point essentiel de l'approche actionnelle. Il a déjà été question de l'opinion des élèves quant aux appris linguistiques. C'est ce domaine que les points positifs ou négatifs de la séquence concernent le plus. Malgré tout, deux élèves disent avoir apprécié parler des traditions de Noël en Allemagne mais aussi dans la classe. En effet, plusieurs échanges se sont créés spontanément durant la séquence et les élèves ont remarqué que des différences se trouvaient déjà au sein de la classe.

3.4.6 Apports de l'approche interculturelle au sujet de Carnaval

Pour analyser les apports de l'approche interculturelle, nous comparons les connaissances des élèves pré-séquence au sujets des coutumes de Carnaval aux éléments retenus après la séquence. Nous tentons d'identifier, dans les deux classes, s'il y eu un apport et, en 10A, nous verrons si ces apports différent et/ou amènent un plus par rapport à la séquence sur Noël.

Un premier élément est déjà différent. Les élèves n'ont pas de connaissance de Carnaval en-dehors de leur région, ce qui pourrait signifier un plus comme un handicap à l'éveil de leur intérêt. En effet, il est certain que des connaissances culturelles seront amenées mais leur ignorance jusqu'ici peut être le témoin d'un manque d'intérêt pour le sujet. De plus, cette tradition étant moins répandue que Noël, il se peut que les élèves peinent à parler d'eux comme voulu dans le cadre leur travail final.

Ainsi, dans les deux classes, les élèves privilégient les pratiques qui les concernent lorsqu'ils participent à Carnaval. L'emploi d'un matériel authentique porte donc ses fruits pour ces élèves-là. Cependant, le choix du thème est problématique car un nombre conséquent d'élèves n'aime pas Carnaval. Ces derniers se restreignent à parler des traditions régionales car, surtout en 10A, il leur est difficile d'argumenter leur opinion ; les connaissances lexicales et structurelles leur manquant.

Ils bénéficient malgré tout, eux aussi, de l'approche interculturelle. Alors qu'avant la séquence, la majorité des 24 élèves considérait le cortège, se déguiser et les confettis comme des traditions jurassiennes, après la séquence, ces éléments font partie des similitudes entre les différentes régions. S'intéresser au reste du monde est un plus par rapport à la séquence sur Noël. Les 11B le démontrent d'ailleurs en accordant plus d'attention aux traditions de Rio qu'à celles de l'Allemagne.

Nous pouvons supposer mais difficilement vérifier que les 10A remarquent des différences plus variées que les 11B parce que la séquence sur Noël les a familiarisés à cette dynamique de comparaison. Rappelons aussi que plusieurs élèves étaient déçus du peu de différences entre Noël en Allemagne et Noël chez eux. La séquence sur Carnaval a peut-être mis davantage de différences en avant.

Ce n'est pourtant pas ce que montre le contenu des travaux d'élèves car ils ne comparent pas les traditions que ce soit en 11B ou en 10A. Toutefois, ce sont bien ces acquis culturels que les élèves mettent au centre de leur apprentissage lorsqu'on les questionne. Il est fort probable qu'il ne leur a pas été possible d'exprimer leurs constats en allemand. En effet, expliquer ce que sont les traditions de « Baitchai » et des « Sauvages » requière un vocabulaire spécifique qui n'a pas été apporté en amont. Carnaval présente donc des qualités culturelles dans l'approche qui est la nôtre mais est une thématique plus complexe que Noël pour des élèves de cycle 3. D'ailleurs six élèves, sur l'ensemble, remarquent leur difficulté à comprendre les textes et à en restituer le contenu.

La séquence sur Carnaval a également amené une dynamique interculturelle différente de celle de Noël en classe de dixième. Les élèves ne s'identifiaient plus comme appartenant au groupe social que représente leur famille mais aux amis qui ont les mêmes habitudes carnavalesques qu'eux. Ils étaient plusieurs à avoir fêté ensemble, ce qui a créé plusieurs groupes dans la classe au sein desquels plutôt que de comparer leurs dissemblances culturelles, ils ont identifié leurs ressemblances.

Conclusion

Au terme de ce travail, il apparaît clairement que l'interculturalité agit à plusieurs niveaux. Elle peut permettre des acquisitions linguistiques comme culturelles et c'est le contenu choisi pour ces cours qui favorisera plus ou moins l'un ou l'autre de ces apprentissages. Nous l'avons constaté, Carnaval met en avant des données culturelles éveillant l'intérêt de la plupart des élèves alors que Noël en frustrera certains par le « manque d'originalité » des coutumes allemandes. Cependant, dans le cadre des séquences, nous avons pu remarquer qu'un apport a été fait aux connaissances culturelles des élèves. Dans les questionnaires post-séquences, ils relèvent effectivement ce qu'ils ont appris alors qu'ils pensaient majoritairement que les coutumes de Noël étaient universelles et qu'ils n'avaient que très peu de connaissances au sujet de Carnaval.

Nous ne savons toutefois pas si les stéréotypes comme la bière ou les événements historiques ont disparu ou se sont amoindris chez les élèves. Pour le savoir, il aurait fallu poser les mêmes questions en début et en fin de séquence. Malgré tout, généralement les opinions sur ces séquences sont neutres ou positives et pointent la satisfaction des élèves par rapport à leurs nouveaux acquis qu'ils soient linguistiques ou culturels. On peut en déduire que les élèves, pendant un temps au moins, auront mis leurs stéréotypes et leurs opinions négatives de côté pour s'intéresser quelque peu à la culture allemande. Les opinions négatives reflètent, plus que ce qui a trait à la culture allemande, des critiques du choix du sujet et de la structure. Ceci démontre les limites, dans ce travail, de l'implication des élèves dans leur apprentissage notamment quand la thématique de Carnaval a été travaillée. Par le choix opéré en tant qu'enseignante, le risque a été pris de favoriser plus ou moins l'entrée des élèves dans le sujet mais ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas eu d'apport culturel. Seulement, leur motivation et leur intérêt sont certainement alors moins stimulés que chez d'autres.

Nous pouvons donc établir que oui, l'interculturalité offre des outils pour favoriser l'intérêt des élèves. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer l'enthousiasme des élèves à commenter les traditions, à raconter leurs propres habitudes et à échanger spontanément, en classe, sur le sujet. En revanche, ce travail a mis en lumière des obstacles à ces outils. Ces obstacles varient selon la classe et selon chaque élève. Ils demandent donc une flexibilité qui a peut-être manqué notamment dans la forme des travaux. Il est vrai qu'a priori, les élèves seraient enthousiasmés par l'idée de créer des vidéos. En réalité, la plupart d'entre eux a été intimidée par l'exercice. Cette timidité semble avoir été dépassée puisque les élèves ont, au final, aimé parler de Noël. Par cette dernière remarque, nous amenons un constat essentiel à ce travail. L'approche actionnelle est indissociable de l'interculturalité.

Les élèves souhaitent être capables de communiquer en allemand. Il était donc nécessaire de leur montrer qu'à leur niveau, ils l'étaient. Ce but a été atteint essentiellement par la première séquence avec les 10A qui assimilaient énormément l'allemand à une branche scolaire tout en percevant les finalités utiles. Ce qui a certainement été très bénéfique à l'estimation que les élèves font de leur apprentissage, c'est que grâce au questionnaire post-séquence, ils ont pu conscientiser leur apprentissage, ce qui est valorisant. L'approche interculturelle telle que menée ici offre donc une piste d'enseignement future. Elle démontre le bien fondé d'autoévaluation ponctuelle des élèves.

Ces questionnaires fournissent aussi une évaluation du cours à l'enseignant, ce qui permet les améliorations. Par exemple, la séquence sur Carnaval a très bien porté ses fruits au niveau culturel mais n'a pas permis l'autoévaluation des élèves. Il y a là deux points sur lesquels il serait nécessaire d'agir. Ce sont la thématique et justement, le questionnaire d'évaluation. La thématique semblait quelque peu trop complexe pour que les élèves même s'ils en avaient envie s'expriment à ce sujet en allemand. C'est alors à l'enseignante de fournir les outils manquants pour pallier la frustration des élèves. Pour ce qui est du questionnaire, il est

nécessaire de pointer clairement les domaines dans lesquels les élèves pourraient faire des progrès afin de les aider à identifier leurs acquis, chose qu'ils ne sont pas habitués à faire. Nous stipulons plus haut que les élèves ont parfois critiqué la structure séquentielle. Cette critique portait principalement sur la longueur des séquences. Voici encore un point qui peut être amélioré pour ne pas lasser les élèves.

Nous nous sommes quelque peu éloignés de la réponse à notre question de recherche afin d'apporter d'y apporter de la nuance. Ainsi, même si l'interculturalité est un outil favorisant l'intérêt, ce travail nous a montré qu'il ne fallait pas sous-estimer les autres facteurs entrant en jeu. Il nous a aussi permis de relever la pertinence des questionnaires pour les élèves alors qu'ils étaient, au départ, destinés uniquement à la recherche.

Revenons à notre question de recherche. Il a donc été démontré et les élèves en ont été conscients que l'interculturalité permet tout à fait des apprentissages lexicaux et structurels. Elle offre en plus l'avantage de contribuer à l'atteinte d'un objectif communicationnel sensé pour les élèves, ce qui manque dans le cas où l'on préfère une approche catégorisée d'une langue entre ses différentes composantes lexicales et grammaticales.

A travers cette volonté de communiquer fortement revendiquée par les élèves, le constat de Muller selon lequel les locuteurs d'une langue seconde tendent à s'opposer à cette langue est contredit. Il semblerait plutôt que les élèves ne pensaient pas être capables de communiquer. Un autre élément nous permet de nuancer l'affirmation de Muller. Les élèves ont, pour les deux séquences plus fréquemment été à la recherche de similitudes que de différences.

Cette approche a également permis des échanges dans chacune des classes, ce qui a soudé les groupes classes et créé une connivence entre les élèves et l'enseignante. Cela a rendu le cadre de travail plus positif. Il est certain que c'est un bénéfice au processus d'apprentissage des élèves. Nous remarquons désormais des acquis ou ne serait-ce que des débuts d'acquisition

qui vont au-delà de l'enseignement d'une langue. Au vu des interactions des élèves, il y a bien compétences transversales mises en œuvre mais certainement pas encore acquises.

Ils ont, il est vrai, émis des commentaires dans le respect de l'autre et accepté les traditions d'autrui mais pour parler d'acquisition, il aurait été nécessaire de vérifier si ce comportement est toujours le leur après un certain laps de temps. De plus, les sujets abordés ne sont pas des questions socialement vives. Dédire que les élèves ont donc appris à faire preuve d'ouverture d'esprit, serait précipité mais ces séquences y ont, à une certaine échelle, participé.

En définitive, l'interculturalité permet la création de représentations positives favorisant l'apprentissage des élèves mais des éléments comme la thématique, la structure, la forme du travail final ou les supports employés dans la séquence sont des critères décisifs pour valoriser des apprentissages plutôt linguistiques ou plutôt transversaux. De plus, il serait regrettable de ne pas travailler l'analyse de séquences interculturelles avec les élèves dans le but de conscientiser leurs appris. Cette remarque peut certainement s'appliquer à toute méthode d'enseignement.

Enfin, nous constatons la limite ténue entre interculturalité et transculturalité puisque ce travail a pour base l'interculturalité, une base que les élèves ont utilisée dans le développement d'une attitude davantage transculturelle. Peu importe, l'essentiel a pu être constaté. Les élèves se sont impliqués personnellement dans leur apprentissage et ont conscientisés ce dont ils sont capables en constatant que le but communicationnel qui semble si souvent ne pas être atteignable peut, en réalité tout à fait l'être et ce sont bien des données culturelles mais aussi authentiques qui ont permis ce cheminement.

Liste des graphiques

Graphique 1 : Les représentations face à l'allemand 10A	40
Graphique 2 : Les représentations face à l'allemand 11B	41
Graphique 3 : Les représentations face à l'Allemagne 10A	42
Graphique 4 : Les représentations face à l'Allemagne11B.....	42
Graphique 5 : Les domaines d'apprentissage 10A	43
Graphique 6 : Les domaines d'apprentissage 11B	43
Graphique 7 : Buts de l'apprentissage de l'allemand 10A	44
Graphique 8 : Buts de l'apprentissage de l'allemand 11B	44
Graphique 9 : Acquis langagiers première séquence selon élèves 10A	47
Graphique 10 : Types d'erreurs Noël 10A	49
Graphique 11 : Apports interculturels Noël 10A	51
Graphique 12 : Les traditions régionales selon questionnaires 11B.....	53
Graphique 13 : Les traditions régionales selon travaux écrits 11B	53
Graphique 14 : Les traditions régionales selon questionnaires 10A	53
Graphique 15 : Les traditions régionales selon travaux écrits 10A	54
Graphique 16 : Les habitudes de Carnaval 10A et 11B	54
Graphique 17 : Types d'erreurs Carnaval 10A	55
Graphique 18 : Types d'erreurs Carnaval 11B	56
Graphique 19 : Acquis au sujet de Carnaval selon les élèves 10A et 11B	57
Graphique 20 : Apports interculturels Carnaval 10A	57
Graphique 21: Apports interculturels Carnaval 11B	58

Bibliographie

Livres

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cavalli, M. & Coletta, D. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste : IRREVDA.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

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

Muller, N. (1998). *L'allemand c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP, Lausanne : LEP.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université

Articles et revues

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M. (Ed), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel : IRDP, Lausanne : LEP

Davaud, C. & Hexel, D. (1979). Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels : une recherche pluridisciplinaire. *Etudes pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse*, (70), 89-96.

Gülich, E. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In Matthey, M. (Ed), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel : IRDP, Lausanne : LEP

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

Sites internet

PER. (2012) *Plan d'Etude Romand, Cycle 3*. Neuchâtel, CIIP. <https://www.plandetudes.ch/> (consulté en mai 2019).

Autres

FUNK Hermann, KOENIG Michael, KOITHAN Ute, SCHERLING Theo, Geni@l, *Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Lehrerhandbuch A2*, Berlin und Münch

Annexe 1 : Questionnaire pré-séquence 10A

L'Allemagne et l'allemand :

1. Donne 3 mots qui définissent, selon toi, l'allemand.

I. _____ II. _____ III. _____

2. Donne 3 mots qui évoquent, selon toi, l'Allemagne et ce que tu en connais (histoire, culture, traditions,...).

I. _____ II. _____ III. _____

L'apprentissage de l'allemand :

4. Quels domaines de l'apprentissage de l'allemand as-tu le plus travaillés jusqu'à maintenant dans ta scolarité ? (2 choix)

- | | | |
|--|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Compréhension orale (écouter) | <input type="checkbox"/> Vocabulaire | <input type="checkbox"/> Expression orale (parler) |
| <input type="checkbox"/> Compréhension écrite (lire) | <input type="checkbox"/> Grammaire | <input type="checkbox"/> Expression écrite (écrire) |

5.a. Selon toi, pour quelle(s) raison(s) est-il utile d'apprendre l'allemand en Suisse romande ? (plusieurs choix possibles)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Pour communiquer avec la Suisse alémanique | <input type="checkbox"/> Pour trouver du travail |
| <input type="checkbox"/> Pour communiquer avec des proches (amis, famille,...) | <input type="checkbox"/> Pour voyager |
| <input type="checkbox"/> Autre(s) : _____ | |

b. Explique ton / tes choix à la question 5a en développant et commentant ta / tes réponse/s.

6. Si, selon toi, il n'y en a pas, explique ton opinion et quel apprentissage serait plus utile à tes yeux.

Les fêtes en Allemagne :

7. Cite trois fêtes typiquement allemandes.

I. _____ II. _____ III. _____

8. Selon toi, comment fête-t-on Noël en Allemagne (coutumes, nourriture,...) ?

9.

a. Fêtes-tu Noël ? ☐ oui ☐ non

b. Si oui, quelles sont tes habitudes lors de cette fête ?

Si non, célèbres-tu une fête qui y ressemble ? Décris-la.

Annexe 2 : Séquence sur Noël groupe A

I. Weihnachten

A. Was siehst du auf den Bildern ? Die Vokabelliste hilft dir.



Einige Wörter passen nicht.

Eier / Lichter / der Lebkuchen / der Christstollen / Blumen / Sterne / die Spinne
der Adventskranz / das Kaninchen / die Schokolade / die Laterne / der Kürbis / der Tannenbaum /
Süssigkeiten / Geschenke / der Markt / die Maske

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



Mehr Vokabel

B. Deiner Meinung nach welche Bilder passen zum Thema « Weihnachten » ?

II. Weihnachten in Deutschland :

Was machen die Leute am Weihnachten ?

- A. Schau das Video an und ergänze die Tabelle 1a.
- B. Zu zweit vergleicht eure Antworten.
- C. Schau das Video noch einmal und korrigiere deine Antworten.
- D. Befrage einen Mitschüler und ergänze die Tabelle 1b.

E. Welches Wort aus dem Video passt zu welcher Bedeutung ? Ordne zu.

auspacken / der Adventskalender / die Weihnachtsfeiertage / die Krippe / Heiligabend /
schmücken / die Kerze

- _____ Am 24. Dezember.
- _____ Am 25. und 26. Dezember.
- _____ Ein Kalender mit Spielzeug und Schokolade.
- _____ Was man vor Weihnachten am Sonntag anzündet.
- _____ Den Weihnachtsbaum mit Kerzen und Kugeln dekorieren.
- _____ Die Geschenke öffnen.
- _____ Wo man die Figur von Jesus hinstellt.

III. Weihnachten in der Schweiz

- Woran erinnerst du dich ? Wie feiert man Weihnachten in Deutschland ?

- Wie feiert Elisa ?

Sprich darüber in der Klasse. Die Stichwörter helfen dir.

Heiligabend / Adventskalender / Weihnachtsfeiertage / Weihnachtsmarkt / schmücken / Essen / Familie / Kirche

Lies den Text und ergänze die Tabelle 2a.

Viele Leute in der Schweiz feiern Weihnachten am 24. Dezember und nicht am 25. Dezember. Man feiert mit der Familie, aber auch mit den Freunden. Leute kochen ein festliches Essen. Es ist in jeder Region unterschiedlich. In der deutschen Schweiz isst man Rollschinkli oder Braten und



Braten

Kartoffelsalat. Im Tessin sind Ravioli in Bouillon und Panettone die Spezialitäten. Das « Fondue chinoise » schmeckt den Einwohnern der Romandie besser.



Kekse

Vor Weihnachten backen die Kinder mit den Eltern oder Grosseltern Kekse

Die Zutaten für Weihnachtskekse sind Gewürze wie Zimt, Ingwer, Anis oder Kardamom. Sie schmücken auch einen Tannenbaum mit Kugeln und Lichtern, aber ohne Kerzen. Das ist zu gefährlich ! Man stellt auch einen Tannebaum in jede Stadt und in jedes Dorf. Manchmal gibt es auch eine Krippe neben dem Tannenbaum oder in der Kirche.

Die Kinder bekommen einen Vorweihnachtskalender. In diesem Kalender gibt es Schokolade oder kleine Geschenke.

Am Heiligabend vor dem Essen stellen viele Schweizer die Krippe und den kleinen Jesus unter den Tannenbaum. Nach dem Essen dürfen sie die Geschenke auspacken. Diese Geschenke sind manchmal selbstgebastelt. Um Mitternacht gehen einige Familien in die Kirche.

Der 25. Dezember und der 26. Dezember sind Feiertage. Die Geschäfte sind geschlossen.

Swissinfo

Richtig oder falsch ? Kreuz an.

	R	F
1. In der Schweiz feiert man Weihnachten oft am 24. Dezember.	[]	[]
2. In der Romandie ist Panettone eine Spezialität.	[]	[]
3. Die Kinder backen Kekse mit Schokolade.	[]	[]
4. Man befestigt keine Kerze auf den Tannenbaum.	[]	[]
5. Einige Schweizer Familien stellen nach dem Essen die Krippe unter den Tannebaum.	[]	[]
6. Sie dürfen nach dem Essen die Geschenke auspacken.	[]	[]
7. Leute kaufen viele Geschenke.	[]	[]
8. 25. und 26. Dezember sind Feiertage.	[]	[]

Wer macht was ? Schreib die passenden Nomen.

die Kinder / die deutsche Schweiz / Kinder mit Eltern oder Grosseltern / Tessin / die Romandie / die Geschenke / die Krippe / die Geschäfte

_____ isst Rollschinkli oder Braten und Kartoffelsalat.

_____ sind am 25. und 26. Dezember geschlossen.

_____ isst Ravioli und Panettone.

_____ kann in der Kirche stehen.

_____ backen Kekse.

_____ sind oft selbstgebastelt.

_____ isst manchmal « Fondue chinoise ».

_____ bekommen einen Vorweihnachtskalender.

Antworte zu den Fragen. Schreib Sätze.

1. Mit wem (= *avec qui*) feiert man Weihnachten ?

2. Welche Gewürze benutzt man für die Weihnachtskekse ?

3. Was stellen die Schweizer neben den Tannenbaum ?

4. Was gibt es im Vorweihnachtskalender ?

5. Wann dürfen die Schweizer die Geschenke auspacken ?

6. Um wieviel Uhr geht man in die Kirche ?

7. Welche Tage sind in der Schweiz Feiertage ?

Vergleicht zu zweit Weihnachten in Deutschland und in der Schweiz. Was ist ähnlich und was ist anders ?



Frohe Weihnachten, neues Jahr und schöne Ferien !

IV. Weihnachten bei dir

A. Und du, wie feierst du Weihnachten oder ein ähnliches Fest ?

1. Was machst du wie in Deutschland ?

2. Was machst du wie in der Schweiz ?

Ergänze.

	1. Wie in der Schweiz	2. Wie in Deutschland
Vorweihnachtszeit		
In deinem Dorf		
Am 24. Dezember		
Am 25. Dezember		
Am 26. Dezember		
Essen		

B. Was machst du anders ?

Ergänze die Tabelle 2b mit deinen eigenen Gewohnheiten.

C. Mach ein Video wie Elisa.

1. Gib mindestens zwei Elemente für jedes Thema :

- Vorweihnachtszeit ☐

- In deinem Dorf ☐

- Am 24. Dezember ☐

- Essen ☐

- Am 25. Dezember ☐

- Am 26. Dezember ☐

2. Suche den nützlichen Wortschatz und bereite Stichwörter vor.

3. Erzähle, was du an Weihnachten gemacht hast.

- Du darfst keinen Text lesen

- Benutze Bilder oder Fotos.

- Benutze Präteritum und Perfekt.

- Du darfst zwei Videos machen und das beste wählen.

	1a	1b
	Weihnachten in Deutschland	Weihnachten bei Elisa
Vorweihnachtszeit (2 Elemente)		
In der Stadt / in deinem Dorf		
Am 24. Dezember (2 Elemente)		
Essen (2 Elemente)		
Am 25. Dezember (2 Elemente)		
Am 26. Dezember (2 Elemente)		

	2a	2b
	Weihnachten in der Schweiz	Weihnachten bei mir
Vorweihnachtszeit (3 Elemente)		
In der Stadt / in deinem Dorf (2 Elemente)		
Am 24. Dezember (3 Elemente)		
Essen (4 Elemente)		
Am 25. Dezember (1 Element)		
Am 26. Dezember (1 Element)		

Annexe 3 : Séquence sur Noël groupe B

I. Weihnachten

A. Was siehst du auf den Bildern ? Die Vokabelliste hilft dir.



Einige Wörter passen nicht.

Eier / Lichter / der Lebkuchen / der Christstollen / Blumen / Sterne / die Spinne
der Adventskranz / das Kaninchen / die Schokolade / die Laterne / der Kürbis / der Tannenbaum /
Süssigkeiten / Geschenke / der Markt / die Maske

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



Mehr Vokabel

B. Deiner Meinung nach welche Bilder passen zum Thema « Weihnachten » ?

II. Weihnachten in Deutschland :

Was machen die Leute am Weihnachten ?

- A. Schau das Video an und ergänze die Tabelle 1b.
- B. Zu zweit vergleicht eure Antworten
- C. Schau das Video noch einmal und korrigiere deine Antworten.
- D. Befrage einen Mitschüler und ergänze die Tabelle 1a.

E. Welches Wort aus dem Video passt zu welcher Bedeutung ? Ordne zu.

auspacken / der Adventskalender / die Weihnachtsfeiertage / die Krippe / Heiligabend / die Kerze / schmücken

- _____ Am 24. Dezember.
- _____ Am 25. und 26. Dezember.
- _____ Ein Kalender mit Spielzeug und Schokolade.
- _____ Was man vor Weihnachten am Sonntag anzündet.
- _____ Den Weihnachtsbaum mit Kerzen und Kugeln dekorieren.
- _____ Was man mit den Geschenken macht.
- _____ Wo man die Figur von Jesus hinstellt.

III. Weihnachten in der Schweiz

- Woran erinnerst du dich ? Wie feiert man Weihnachten in Deutschland ?

- Wie feiert Elisa ?

Sprich darüber in der Klasse. Die Stichwörter helfen dir.

Heiligabend / Adventskalender / Weihnachtsfeiertage / Weihnachtsmarkt / schmücken / Essen / Familie / Kirche

Lies den Text und ergänze die Tabelle 2a.

Viele Leute in der Schweiz feiern Weihnachten am 24. Dezember und nicht am 25. Dezember. Man feiert mit der Familie, aber auch mit den Freunden. Leute kochen ein festliches Essen. Es ist in jeder Region unterschiedlich. In der deutschen Schweiz isst man Rollschinkli oder Braten und

Kartoffelsalat. Im Tessin sind Ravioli in Bouillon und Panettone die Spezialitäten. Das « Fondue chinoise » schmeckt den Einwohnern der Romandie besser. Das « Fondue chinoise » ist auch in der Deutschschweiz sehr populär.

Vor Weihnachten backen die Kinder mit den Eltern oder Grosseltern Kekse.



Kekse

Die Zutaten für Weihnachtskekse sind Gewürze wie Zimt, Ingwer, Anis oder Kardamom. Sie schmücken auch einen Tannenbaum mit Kugeln und Lichtern, aber ohne Kerzen. Das ist zu gefährlich ! Man stellt auch einen Tannenbaum in jede Stadt und in jedes Dorf. Manchmal gibt es auch eine Krippe neben dem Tannenbaum oder in der Kirche.

Die Kinder bekommen einen Vorweihnachtskalender. In diesem Kalender gibt es Bilder, Schokolade oder kleine Geschenke.

Am Heiligabend vor dem Essen stellen viele Schweizer die Krippe und den kleinen Jesus unter den Tannenbaum. Nach dem Essen dürfen sie die Geschenke auspacken. Diese Geschenke sind manchmal selbstgebastelt. Um Mitternacht gehen einige Familie in die Kirche.



Braten

Der 25. Dezember und der 26. Dezember sind Feiertage. Die Geschäfte sind geschlossen.

Swissinfo

Richtig oder falsch ? Kreuz an.

	R	F
1. In der Schweiz feiert man Weihnachten oft am 24. Dezember.	[]	[]
2. In der Romandie ist Panettone eine Spezialität.	[]	[]
3. Die Kinder backen Kekse mit Schokolade.	[]	[]
4. Man befestigt keine Kerze am Tannenbaum.	[]	[]
5. Einige Schweizer Familien stellen nach dem Essen die Krippe unter den Tannenbaum.	[]	[]
6. Sie dürfen nach dem Essen die Geschenke auspacken.	[]	[]
7. Leute kaufen viele Geschenke.	[]	[]
8. 25. und 26. Dezember sind Feiertage.	[]	[]

Wer macht was ? Schreib die passenden Nomen.

die Kinder / die deutsche Schweiz / Kinder mit Eltern oder Grosseltern / Tessin / die Romandie / die Geschenke / die Krippe / die Geschäfte

_____ isst manchmal Rollschinkli oder Braten und Kartoffelsalat.

_____ sind am 25. und 26. Dezember geschlossen.

_____ isst manchmal Ravioli und Panettone.

_____ kann in der Kirche stehen.

_____ backen Kekse.

_____ sind oft selbstgebastelt.

_____ isst manchmal « Fondue chinoise ».

_____ bekommen einen Vorweihnachtskalender.

Antworte zu den Fragen. Schreib Sätze.

1. Mit wem (= *avec qui*) feiert man Weihnachten ?

2. Welche Gewürze benutzt man für die Weihnachtskekse ?

3. Was stellen die Schweizer neben den Tannenbaum ?

4. Was gibt es im Vorweihnachtskalender ?

5. Wann dürfen die Schweizer die Geschenke auspacken ?

6. Um wieviel Uhr geht man in die Kirche ?

7. Welche Tage sind in der Schweiz Feiertage ?

Vergleicht zu zweit Weihnachten in Deutschland und in der Schweiz. Was ist ähnlich und was ist anders ?



Frohe Weihnachten, neues Jahr und schöne Ferien !

IV. Weihnachten bei dir

A. Und du, wie feierst du Weihnachten oder ein ähnliches Fest ?

1. Was machst du wie in Deutschland ?

2. Was machst du wie in der Schweiz ?

Ergänze.

	1. Wie in der Schweiz	2. Wie in Deutschland
Vorweihnachtszeit		
In deinem Dorf		
Am 24. Dezember		
Am 25. Dezember		
Am 26. Dezember		
Essen		

B. Was machst du anders ?

Ergänze die Tabelle 2b mit deinen eigenen Gewohnheiten.

C. Mach ein Video wie Elisa.

1. Gib mindestens zwei Elemente für jedes Thema :

- Vorweihnachtszeit ☐

- In deinem Dorf ☐

- Am 24. Dezember ☐

- Essen ☐

- Am 25. Dezember ☐

- Am 26. Dezember ☐

2. Suche den nützlichen Wortschatz und bereite Stichwörter vor.

3. Erzähle, was du an Weihnachten gemacht hast.

- Du darfst keinen Text lesen

- Benutze Bilder oder Fotos.

- Benutze Präteritum und Perfekt.

- Du darfst zwei Videos machen und das beste wählen.

	1a	1b
	Weihnachten in Deutschland	Weihnachten bei Elisa
Vorweihnachtszeit (2 Elemente)		
In der Stadt / in deinem Dorf		
Am 24. Dezember (2 Elemente)		
Essen (2 Elemente)		
Am 25. Dezember (2 Elemente)		
Am 26. Dezember (2 Elemente)		

	2a	2b
	Weihnachten in der Schweiz	Weihnachten bei mir
Vorweihnachtszeit (3 Elemente)		
In der Stadt / in deinem Dorf (2 Elemente)		
Am 24. Dezember (3 Elemente)		
Essen (4 Elemente)		
Am 25. Dezember (1 Element)		
Am 26. Dezember (1 Element)		

Annexe 4 : Grille d'évaluation travaux d'élèves 10A

		maîtrisé 2pts	part. maîtrisé 1pt	non maîtrisé 0pt
Contenu	Les six thèmes concernant la période de Noël sont abordés.			
	Il y a au moins 2 éléments d'information pour chaque thème.			
	L'élève décrit comment il a passé Noël et ses propres habitudes lors des fêtes.			
	Les informations sont données dans un ordre logique.			
Maîtrise de la langue	Les verbes sont conjugués correctement aux temps du passé (Präteritum, Perfekt).			
	La maîtrise des points grammaticaux est suffisante pour permettre la compréhension du contenu de la présentation.			
Présentation orale et supports	L'élève s'exprime de manière fluide à l'aide de mots-clés uniquement.			
	La prononciation et le volume de la voix rendent l'exposé clair.			
	Des images et des photos permettent à l'élève d'illustrer ses propos.			
Total	 / 18		
Note				

Remarque: _____

Annexe 5 : questionnaire post-séquence 10A

Séquence « Weihnachten » :

1. Lors de cette séquence, qu'as-tu appris ou exercé dans ces différents domaines ?

- vocabulaire (acquisition de nouveaux mots) : _____

- grammaire / structure de la langue : _____

- les traditions de Noël en Allemagne : _____

- les traditions de Noël en Suisse : _____

2. As-tu remarqué des différences et / ou des similitudes entre ta manière de fêter Noël et les traditions abordées en classe ?

	Entre l'Allemagne et moi	Entre Elisa et moi	Entre la Suisse et moi
Différences			

Similitudes			

3. Qu'as-tu apprécié ou non dans cette séquence ?

+	
-	

Carnaval :

7.

a. Connais-tu une ou des traditions de Carnaval qui ont lieu en Allemagne ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, cite et décris-les.

- _____

- _____

8.

a. Connais-tu des traditions de Carnaval propres à ta région ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, cite et décris-les.

- _____

- _____

9.

a. Connais-tu d'autres traditions de Carnaval en Suisse ou dans le monde ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, cite et décris-les.

- _____

- _____

10.

a. As-tu toi même des habitudes lors de cette fête ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, lesquelles ?

- _____

- _____

- _____

Annexe 6 : questionnaire pré-séquence 11B

L'Allemagne et l'allemand :

1. Donne 3 mots qui définissent, selon toi, l'allemand.

I. _____ II. _____ III. _____

2. Donne 3 mots qui évoquent, selon toi, l'Allemagne et ce que tu en connais (histoire, culture, traditions,...).

I. _____ II. _____ III. _____

L'apprentissage de l'allemand :

3. Quels domaines de l'apprentissage de l'allemand as-tu le plus travaillés jusqu'à maintenant dans ta scolarité ? (2 choix)

☐ Compréhension orale (écouter)

☐ Vocabulaire

☐ Expression orale
(parler)

☐ Compréhension écrite (lire)

☐ Grammaire

☐ Expression écrite
(écrire)

4.

a. Selon toi, pour quelle(s) raison(s) est-il utile d'apprendre l'allemand en Suisse romande ?
(plusieurs choix possibles)

☐ Pour communiquer avec la Suisse alémanique

☐ Pour trouver du travail

☐ Pour communiquer avec des proches (amis, famille,...)

☐ Pour voyager

☐ Autre(s) : _____

b. Explique ton / tes choix à la question 5a en développant et commentant ta / tes réponse/s.

5. Si, selon toi, il n'y en a pas, explique ton opinion et quel apprentissage serait plus utile à tes yeux.

Les fêtes en Allemagne :

6. Cite trois fêtes typiquement allemandes.

I. _____ II. _____ III. _____

7.

a. Connais-tu une ou des traditions de Carnaval qui ont lieu en Allemagne ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, cite et décris-les.

- _____

- _____

8.

a. Connais-tu des traditions de Carnaval propres à ta région ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, cite et décris-les.

- _____

- _____

9.

a. Connais-tu d'autres traditions de Carnaval en Suisse ou dans le monde ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, cite et décris-les.

- _____

- _____

10.

a. As-tu toi même des habitudes lors de cette fête ? Oui ☐ Non ☐

b. Si oui, lesquelles ?

- _____

- _____

- _____

Annexe 7 : Séquence Carnaval 10A et 11B

Die Fastnacht von Laetitia :

Wie feiert Laetitia Fastnacht ? Lies den Text und ergänze die Übungen.

Hallo, ich heisse Laetitia und wohne in Karlsruhe. Dieses Jahr feiern wir die Fastnacht anfangs März. Das ist für mich das beste Fest des Jahres. Das Wort Fastnacht stammt aus dem Wort Fastenzeit. Die Fastenzeit sind die sechs Wochen vor Ostern. Damals durfte man vor dem Fasten das heisst während der Fastnacht ein letztes Mal richtig viel essen.

Das ist bei uns eine sehr alte Tradition. Der erste Karlsruher Fastnachtsumzug fand 1841 statt.

Dieser Umzug ist immer am Dienstag und Erwachsene aber auch Kinder nehmen daran teil.

Ich habe oft am Karlsruher Kinderumzug teilgenommen. Das war toll.

Die Fastnacht endet am Aschermittwoch mit der Hexenverbrennung und der Fastnachtsbeerdigung. Man verbrennt eine riesige gebastelte Hexe. Bei der Fastnachtsbeerdigung verbrennt man eine grosse Puppe. Diese Puppe stellt die Fastnacht dar und sie liegt in einem Sarg.

Es gibt auch das traditionelle Essen. Man isst Hering.

I. Richtig oder falsch ? Kreuz an.

	R	F
1. Früher durfte man nach der Fastnacht so viel essen, wie man wollte.	[]	[]
2. Der erste Karlsruher Fastnachtumzug war 1841.	[]	[]
3. Nur Kinder nehmen am Umzug teil.	[]	[]
4. Am Ende der Fastnacht verbrennt man eine riesige Hexe und eine Puppe.	[]	[]
5. Laetitia mag die Hexenverbrennung nicht.	[]	[]
6. Die Fastnacht endet am Mittwoch.	[]	[]

II. Dieses Jahr ist Ostern am 21. April. Koloriere die Fastenzeit mit Hilfe der Informationen.

März 2019							April 2019						
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	Sonntag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
				1	2	3		1	2	3	4	5	6
4	5	6	7	8	9	10	7	8	9	10	11	12	13
11	12	13	14	15	16	17	14	15	16	17	18	19	20
18	19	20	21	22	23	24	21	22	23	24	25	26	27
25	26	27	28	29	30	31	28	29	30				

III. Beantworte die Fragen.

1. Wie findet Laetitia Fastnacht ?

2. An welcher Tradition hat sie oft teilgenommen ?

3. Woher stammt das Wort Fastnacht ?

4. Was durfte man früher während der Fastenzeit nicht machen ?

5. Wann fand der erste Karlsruher Fastnachtsumzug statt ?

6. Wie endet die Fastnacht in Karlsruhe (mit welchen Traditionen) ?

7. Was isst man in der Fastnacht ?

IV. Stell deinen Kameraden den Text vor.

- Die Fragen helfen dir.

- Benutze Bilder und Videos.

V. Hör die anderen Präsentationen zu und beantworte die Fragen.

Der Karneval von Mario

1. Wann beginnt der Karneval genau ?

2. Wie nennt man den Karneval ?

3. Was ist das Dreigestirn ?

4. Was macht man von November bis zur Weiberfastnacht ?

5. Wo feiern die Leute ?

6. Was mag Mario nicht ?

7. Was ist für ihm am besten ?

Der Fasching von Paula :

1. Womit beginnt Fasching im Januar ?

2. Wie nennt man Fasching in München ?

3. Bis wann behält das Faschingprinzenpaar den Stadtschlüssel ?

4. In welchem Teil der Stadt findet der Fasching statt ?

5. Wie viele Bühnen gibt es ?

6. Was magt Paula am Fasching ?

7. Was ist der Höhepunkt vom Fasching ?

Der Karneval von Mildred :

1. In welcher Stadt feiert Mildred Karneval ?

2. Was für typische Verkleidungen tragen die Leute ?

3. Wo finden die Umzüge statt (zwei Orte) ?

4. Was ist Samba ?

5. Worum kämpfen die Sambaschulen ?

6. Wer hat Samba nach Brasilien mitgebracht ?

7. Warum kann Mildred nicht am Umzug teilnehmen ?

VI. Und du, wie feierst du Karneval oder wie feiern die Leute in deiner Region ? Schreib einen Text mit Hilfe den Fragen.

1. Wo feierst du ?

2. Wann beginnt der Karneval ?

3. Wann endet der Karneval ?

4. Welche Traditionen gibt es ? Was ist für deine Region typisch ?

5. Nimmst du an einer Tradition teil ?

Der Karneval von Mario :

Wie feiert Mario Karneval ? Lies den Text und ergänze die Übungen.

Hallo,

Ich lebe in Köln und ich mag Karneval feiern.

Bei uns beginnt der Karneval am 11. November um 11 Uhr 11 und dauert etwa drei Monate lang. Man nennt den Karneval die fünfte Jahreszeit. An diesem Tag zeigt sich das Dreigestirn. Das sind die Regenten vom Karneval : der Prinz, die Jungfrau und der Bauer. Sie tragen noch keine Verkleidung. Von November bis zur Weiberfastnacht baut man den Karnevalswagen.

Weiberfastnacht findet immer an einem Donnerstag statt. Damit beginnt die 6 Tollen Tage bis zum Veilchendienstag. Während diesen Tagen feiern die Leute in den Kneipen und Sälen. Sie tragen Kostüme, tanzen und singen.

Für mich ist der Höhepunkt der Umzug am Rosenmontag. Mit den Karnevalswagen machen sich die Leute über die Aktualität und bekannte Personen lustig. Es gibt auch Musik und Profi-Tänzer. Diese Tänzer sind meiner Meinung nach nicht spannend.

Am besten mag ich die Süßigkeiten, die die Karnevalisten in die Zuschauermenge werfen.

I. Richtig oder falsch ? Kreuz an.

	R	F
1. Der Karneval beginnt im Februar.	[]	[]
2. Am Anfang vom Karneval zeigen sich die Regenten vom Karneval.	[]	[]
3. Weiberfastnacht ist immer an einem Freitag.	[]	[]
4. Der Karneval endet am Veilchendienstag.	[]	[]
5. Für Mario ist der Umzug am Rosenmontag der Höhepunkt vom Karneval.	[]	[]
6. Während dem Umzug machen sich die Leute über die Kirche lustig.	[]	[]

II. Schreib die Namen von den verschiedenen Tagen der Fastnacht.

Die 6 _____

Donnerstag

Montag

Dienstag

III. Beantworte die Fragen.

1. Wann beginnt der Karneval genau ?

2. Wie nennt man den Karneval ?

3. Was ist das Dreigestirn ?

4. Was macht man von November bis zur Weiberfastnacht ?

5. Wo feiern die Leute ?

6. Was mag Mario nicht ?

7. Was ist für ihm am besten ?

IV. Stell deinen Kameraden den Text vor.

- Die Fragen helfen dir.

- Benutze Bilder und Videos.

V. Hör die anderen Präsentationen zu und beantworte die Fragen.

Die Fastnacht von Laetitia :

1. Wie findet Laetitia Fastnacht ?

2. An welcher Tradition hat sie oft teilgenommen ?

3. Woher stammt das Wort Fastnacht ?

4. Was durfte man früher während der Fastenzeit nicht machen ?

5. Wann fand der erste Karlsruher Fastnachtsumzug statt ?

6. Wie endet die Fastnacht in Karlsruhe (mit welchen Traditionen) ?

7. Was isst man in der Fastnacht ?

Der Fasching von Paula

1. Womit beginnt Fasching im Januar ?

2. Wie nennt man Fasching in München ?

3. Bis wann behält das Faschingprinzenpaar den Stadtschlüssel ?

4. In welchem Teil der Stadt findet der Fasching statt ?

5. Wie viele Bühnen gibt es ?

6. Was magt Paula am Fasching ?

7. Was ist der Höhepunkt vom Fasching ?

Der Karneval von Mildred :

1. In welcher Stadt feiert Mildred Karneval ?

2. Was für typische Verkleidungen tragen die Leute ?

3. Wo finden die Umzüge statt (zwei Orte) ?

4. Was ist Samba ?

5. Worum kämpfen die Sambaschulen ?

6. Wer hat Samba nach Brasilien mitgebracht ?

7. Warum kann Mildred nicht am Umzug teilnehmen ?

VI. Und du, wie feierst du Karneval oder wie feiern die Leute in deiner Region ? Schreib einen Text mit Hilfe den Fragen.

1. Wo feierst du ?
2. Wann beginnt der Karneval ?
3. Wann endet der Karneval ?
4. Welche Traditionen gibt es ? Was ist für deine Region typisch ?
5. Nimmst du an einer Tradition teil ?

Der Fasching von Paula :

Wie feiert Paula Fasching ? Lies den Text und ergänze die Übungen.

Hallo,

Ich heisse Paula und ich lebe in München. In meiner Stadt ist der Fasching ein grosses Fest. Alles beginnt im Januar mit der Inthronisation. Das Faschingprinzenpaar bekommt den Stadtschlüssel. Es behält den Schlüssel bis zum Aschenmittwoch. Das Faschingsfest findet in der Altstadt während drei Tagen statt. Man nennt diese drei Tage « München narrisch ».

Es gibt drei Bühnen in der Fussgängerzone, Auf diesen Bühnen spielen Bands, Tanzgruppen und Djs. Ich mag mich verkleiden und Konfettis auf die Leute werfen, aber die Inthronisation finde ich genauso altmodisch wie der Höhepunkt von userem Fasching. Er ist für mich am langweiligsten. Das ist der traditionelle Tanz der Marktfrauen. Es beginnt am Faschingsdienstag um 9 Uhr 30. Den ganzen Tag gibt es Tanzvorstellungen. Nur die Frauen tanzen und sie haben ihre Kostüme selber gemacht.

I. Richtig oder falsch ? Kreuz an.

	R	F
1. Im Januar bekommt das Faschingprinzenpaar den Stadtschlüssel	[]	[]
2. Der Fasching dauert eine Woche lang.	[]	[]
3. Paula findet die Intronisation altmodisch.	[]	[]
4. Sie mag den Tanz der Marktfrauen	[]	[]
5. Der Tanz der Marktfrauen beginnt am Nachmittag.	[]	[]
6. Die Tänzerinnen haben ihre Kostüme selbstgemacht.	[]	[]

II. Was passiert im Fasching von München ? Suche im Internet und nenne drei Tanzgruppen, DJ's oder Bands.

- Wann spielen sie ?

- Um wieviel Uhr spielen sie vor ?

1. _____ : _____

2. _____ : _____

3. _____ : _____

III. Beantworte die Fragen.

1. Womit beginnt Fasching im Januar ?

2. Wie nennt man Fasching in München ?

3. Bis wann behält das Faschingprinzenpaar den Stadtschlüssel ?

4. In welchem Teil der Stadt findet der Fasching statt ?

5. Wie viele Bühnen gibt es ?

6. Was magt Paula am Fasching ?

7. Was ist der Höhepunkt vom Fasching ?

IV. Stell deinen Kameraden den Text vor.

- Die Fragen helfen dir.

- Benutze Bilder und Videos.

V. Hör die anderen Vorstellungen zu und beantworte die Fragen.

Die Fastnacht von Laetitia :

1. Wie findet Laetitia Fastnacht ?

2. An welcher Tradition hat sie oft teilgenommen ?

3. Woher stammt das Wort Fastnacht ?

4. Was durfte man früher während der Fastenzeit nicht machen ?

5. Wann fand der erste Karlsruher Fastnachtsumzug statt ?

6. Wie endet die Fastnacht in Karlsruhe (mit welchen Traditionen) ?

7. Was isst man in der Fastnacht ?

Der Karneval von Mario

1. Wann beginnt der Karneval genau ?

2. Wie nennt man den Karneval ?

3. Was ist das Dreigestirn ?

4. Was macht man von November bis zur Weiberfastnacht ?

5. Wo feiern die Leute ?

6. Was mag Mario nicht ?

7. Was ist für ihm am besten ?

Der Karneval von Mildred :

1. In welcher Stadt feiert Mildred Karneval ?

2. Was für typische Verkleidungen tragen die Leute ?

3. Wo finden die Umzüge statt (zwei Orte) ?

4. Was ist Samba ?

5. Worum kämpfen die Sambaschulen ?

6. Wer hat Samba nach Brasilien mitgebracht ?

7. Warum kann Mildred nicht am Umzug teilnehmen ?

VI. Und du, wie feierst du Karneval oder wie feiern die Leute in deiner Region ? Schreib einen Text mit Hilfe den Fragen.

1. Wo feierst du ?

2. Wann beginnt der Karneval ?

3. Wann endet der Karneval ?

4. Welche Traditionen gibt es ? Was ist für deine Region typisch ?

5. Nimmst du an einer Tradition teil ?

Der Karneval von Mildred

Hallo,

Ich heiße Mildred und ich wohne in Rio de Janeiro. Sicherlich kennst du unseren Karneval. Wie in vielen Ländern und Regionen tragen wir während dem Karneval Kostüme. Unsere Verkleidungen sind aber sehr typisch. Wir tragen sie zum Sambaumzug.

Der Karneval beginnt am Freitag und endet am Aschermittwoch. Unsere Sambaumzüge sind in der ganzen Welt bekannt. Es gibt Umzüge während vier Tagen in der ganzen Stadt und auch im Sambadrom. In diesem Stadion kämpfen zwölf Sambaschulen um den Meistertitel.

Samba ist ein Tanz aus West Afrika. Die Sklaven haben diesen Tanz nach Brasilien mitgebracht und er ist jetzt ein typischer brasilianischer Tanz. Ich lerne Samba in einer Tanzschule, aber ich bin noch nicht gut genug, um an dem Umzug teilzunehmen. Ich hoffe, dass ich es in paar Jahren kann.

I. Richtig oder falsch ? Kreuz an.

	R	F
1. In Rio tragen die Leute keine Kostüme.	[]	[]
2. Der Karneval von Rio ist klein und nicht bekannt.	[]	[]
3. Die Brasilianer machen Sambaumzüge.	[]	[]
4. Der Karneval beginnt am Mittwoch.	[]	[]
5. Samba kommt aus West Afrika.	[]	[]
6. Mildred möchte einmal am Sambaumzug teilnehmen.	[]	[]

II. Welches Bild stellt eine Sambaverkleidung dar.



[]



[]



[]

III. Beantworte die Fragen

1. In welcher Stadt feiert Mildred Karneval ?

2. Was für typische Verkleidungen tragen die Leute ?

3. Wo finden die Umzüge statt (zwei Orte) ?

4. Was ist Samba ?

5. Worum kämpfen die Sambaschulen ?

6. Wer hat Samba nach Brasilien mitgebracht ?

7. Warum kann Mildred nicht am Umzug teilnehmen ?

IV. Stell deinen Kameraden den Text vor.

- Die Fragen helfen dir.

- Benutze Bilder und Videos.

V. Hör die anderen Vorstellungen zu und beantworte die Fragen.

Die Fastnacht von Laetitia :

1. Wie findet Laetitia Fastnacht ?

2. An welcher Tradition hat sie oft teilgenommen ?

3. Woher stammt das Wort Fastnacht ?

4. Was durfte man früher während der Fastenzeit nicht machen ?

5. Wann fand der erste Karlsruher Fastnachtsumzug statt ?

6. Wie endet die Fastnacht in Karlsruhe (mit welchen Traditionen) ?

7. Was isst man in der Fastnacht ?

Der Karneval von Mario

1. Wann beginnt der Karneval genau ?

2. Wie nennt man den Karneval ?

3. Was ist das Dreigestirn ?

4. Was macht man von November bis zur Weiberfastnacht ?

5. Wo feiern die Leute ?

6. Was mag Mario nicht ?

7. Was ist für ihm am besten ?

Der Fasching von Paula

1. Womit beginnt Fasching im Januar ?

2. Wie nennt man Fasching in München ?

3. Bis wann behält das Faschingprinzenpaar den Stadtschlüssel ?

4. In welchem Teil der Stadt findet der Fasching statt ?

5. Wie viele Bühnen gibt es ?

6. Was magt Paula am Fasching ?

7. Was ist der Höhepunkt vom Fasching ?

VI. Und du, wie feierst du Karneval oder wie feiern die Leute in deiner Region ? Schreib einen Text mit Hilfe den Fragen.

1. Wo feierst du ?
2. Wann beginnt der Karneval ?
3. Wann endet der Karneval ?
4. Welche Traditionen gibt es ? Was ist für deine Region typisch ?
5. Nimmst du an einer Tradition teil ?

Annexe 8 : questionnaire post-séquence 10A et 11B

Séquence « Karneval, Fasching oder Fastnacht » :

1. Lors de cette séquence, qu'as-tu appris ou exercé dans ces différents domaines ?

- vocabulaire (acquisition de nouveaux mots) : _____

- les traditions de carnaval en général : _____

- les traditions de carnaval en Allemagne : _____

2.

- As-tu remarqué des différences entre les traditions de carnaval abordées en classe ?

- As-tu remarqué des différences entre les traditions de carnaval abordées en classe et celles de ta région ?

	Entre les traditions abordées en classe	Entre l'une des régions d'Allemagne et ma région	Entre Rio et ma région
Différences			

Similitudes			

3. Qu'as-tu apprécié ou non dans cette séquence ?

+	
-	

Tableaux 1 : Les représentations face à l'allemand

10A		
Eléments linguistiques	Jugements de la langue	Apprentissage et milieu scolaire
9	12	14

11B		
Eléments linguistiques	Jugements de la langue	Apprentissage et milieu scolaire
7	1	1

Tableaux 2 : Les représentations face à l'Allemagne

10A			
Jugements de l'Allemagne ou des Allemands	Lieux	Eléments historiques	Culture, traditions, spécialités
11	15	12	11

11B			
Jugements de l'Allemagne ou des Allemands	Lieux	Eléments historiques	Culture, traditions, spécialités
7	7	7	27

Tableaux 3 : Les domaines d'apprentissage

10A					
Compréhension orale	Compréhension écrite	Vocabulaire	Grammaire	Expression orale	Expression écrite
2	2	12	7	1	2

11B					
Compréhension orale	Compréhension écrite	Vocabulaire	Grammaire	Expression orale	Expression écrite
0	3	8	8	1	0

Tableaux 4 : Les buts de l'apprentissage

10A		
Visées communicationnelles	Visées de perspective future	Visées culturelles
11	6	6

11B		
Visées communicationnelles	Visées de perspective future	Visées culturelles
9	4	6

Tableaux 5 : Les connaissances des traditions de Carnaval

10A			
les Sauvages	se déguiser	le cortège	Baitchai
5	4	1	2

11B			
les Sauvages	se déguiser	le cortège	Baitchai
1	4	7	1

Tableau 6 : Les habitudes de Carnaval

10A et 11B				
s'amuser entre amis	manger des merveilles	regarder le cortège	faire Baitchai	ne participent pas
8	1	6	2	7

Tableaux 7 : Les apports de la Séquence sur Noël

Acquis langagiers selon les élèves		
Acquis grammaticaux	Acquis lexicaux	Emploi global de la langue
12	28	5

Types d'erreurs selon les travaux				
Conjugaison	Vocabulaire de Noël	organisation des mots	structures grammaticales	emploi de structures modèles
15	7	3	13	11

Apports interculturels					
Différences Allemagne-élève	Différences Elisa-élève	Différences Suisse-élève	Similitudes Allemagne-élèves	Similitudes Elisa-élève	Similitudes Suisse-élève
13	12	9	20	19	15

Tableaux 8 : Les apports de la séquence sur Carnaval

Acquis selon les élèves 10A et 11B	
Acquis lexicaux	Acquis culturels
39	65

Types d'erreurs 10A				
Conjugaison	Vocabulaire de Carnaval	organisation des mots	structures grammaticales	emploi de structures modèles
9	10	8	11	20

Types d'erreurs 11B				
Conjugaison	Vocabulaire de Carnaval	organisation des mots	structures grammaticales	emploi de structures modèles
3	6	8	15	14

Apports interculturels 10A					
différences entre les quatre régions	différences entre l'Allemagne et ma région	différences entre Rio et ma région	similitudes entre les quatre régions	similitudes entre l'Allemagne et ma région	similitudes entre Rio et ma région
14	18	13	15	20	15

Apports interculturels 11B					
différences entre les quatre régions	différences entre l'Allemagne et ma région	différences entre Rio et ma région	similitudes entre les quatre régions	similitudes entre l'Allemagne et ma région	similitudes entre Rio et ma région
2	1	10	15	16	10