

L'effet de l'approche actionnelle dans l'apprentissage de l'allemand au secondaire 1

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de Cédric Coria

Sous la direction de M. Roger Grünblatt
Bienne, le 15 mai 2021

Remerciements

Tout au long de ce processus, j'ai été soutenu par mon directeur de mémoire, M. Roger Grünblatt. Il est très important pour moi d'avoir pu compter sur une personne expérimentée dans le domaine afin de réaliser ce travail de recherche scientifique dans les meilleures conditions. Un grand merci à lui pour m'avoir accompagné durant ce travail et pour tous ses conseils avisés.

Je tiens également à remercier très chaleureusement ma formatrice de stage, Mme Joëlle Franchon, pour son aide lors de la mise en place de la séquence observée ainsi que pour la relecture de ce travail et ses bons conseils tout au long de ce processus. Mes remerciements vont également aux élèves de mes deux classes de stage pour leur engagement et leur participation lors de la séquence enseignée.

Finalement, je tenais encore à remercier mes proches et ma famille pour leur soutien et leur patience durant l'élaboration de ce travail et tout au long de ma formation.

Résumé

L'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école obligatoire n'est pas doté d'une très bonne réputation auprès d'une majorité des élèves romands qui perçoivent cette langue comme assez ennuyeuse et difficile à apprendre. Cependant, cette discipline scolaire fait partie des branches obligatoires et afin que les élèves renouent avec le plaisir de l'apprendre, de multiples stratégies et approches didactiques sont constamment pensées et mises en place.

Le présent travail de recherche se penche sur une approche didactique permettant aux élèves de comprendre l'utilité de cette branche, de donner du sens à leurs apprentissages, de leur permettre de participer plus activement à leur réussite tout en les rendant plus responsables et autonomes face à leurs apprentissages.

Au travers d'un dispositif didactique mis en place durant une séquence, l'objectif est d'observer si cette approche dite actionnelle génère un impact positif sur la motivation et l'intérêt que portent les élèves à l'apprentissage de l'allemand au secondaire 1. Nous tenterons de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure, la mise en place d'une séquence basée sur un dispositif didactique et une perspective actionnelle influence-t-elle la motivation des élèves à apprendre l'allemand au secondaire 1 ?

Mots-clés :

Enseignement - allemand langue seconde - approche actionnelle - climat motivationnel - cycle

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Table des matières	iii
Introduction	1
1 Problématique et question de recherche.....	5
1.1 Présentation et importance du problème	5
1.2 L'importance de l'allemand en Suisse	6
1.3 Contexte théorique de la problématique.....	9
1.3.1 CECR.....	9
1.3.2 L'approche actionnelle	10
1.3.3 La tâche	11
1.3.4 Motivation en contexte scolaire	12
1.3.5 Sens de l'apprentissage (conceptualisation).....	14
1.3.6 Mise en place de l'approche actionnelle en classe	16
1.3.7 Plan d'études romand (PER)	18
1.3.8 Manuel d'enseignement : Geni@l klick (GENK)	20
1.3.9 Évolution des rôles grâce à l'approche actionnelle	22
1.3.10 Évolution du rôle de l'élève	22
1.3.11 Évolution du rôle de l'enseignant·e.....	24
1.3.12 La séquence didactique	25
1.4 Question(s) et objectifs de la recherche	26
2 Démarche méthodologique	27
2.1 Fondement de la démarche	27
2.2 Apports de la démarche méthodologique	28
2.3 La nature des données et les procédures de recueil de ces données.....	29
2.3.1 Les outils de recueil de données.....	32

2.3.2	Questionnaire.....	33
2.3.3	Échantillon.....	34
2.3.4	Procédure.....	35
2.3.5	Procédure de traitement des données	37
2.4	Cadre de la recherche et limites	38
3	Résultats	39
3.1	Présentation et analyse des résultats.....	39
4	Apports et limites de la recherche	49
	Conclusion.....	50
	Liste des figures.....	52
	Bibliographie	53
	Annexe 1 : Questionnaire 1	I
	Annexe 2 : Questionnaire 2	V
	Annexe 3 : Consignes tâche finale pour niveau 1 & 2	VII
	Annexe 4 : Activité visionnage de vidéos (amorce).....	IX
	Annexe 5 : Input	XI
	Annexe 6 : Dossier vocabulaire.....	XVI
	Annexe 7 : Activité Interview	XXI
	Annexe 8 : Raisons pour/contre la pratique sportive	XXIII

Introduction

De nos jours, le monde professionnel valorise beaucoup le fait d'échanger dans diverses langues et cette compétence est encore plus accrue dans un pays comme la Suisse, qui se situe au centre de l'Europe et dans lequel quatre langues nationales, l'allemand, le français, l'italien et le romanche, sont parlées et officiellement reconnues par l'Office fédéral de la statistique (OFS). On y trouve également différents dialectes suisse-allemands et les dialectes tessinois et italo-grison (OFS, 2021).

Une grande partie du monde économique et politique du pays est basée en Suisse alémanique et dans ces domaines, le plurilinguisme est un facteur de plus en plus important et intéressant aux yeux des différentes institutions, fédérations, organisations et entreprises.

D'autre part, dans un environnement aussi multiculturel que proposent la Suisse et l'Europe, se faire comprendre dans une autre langue que la sienne, partager et découvrir une autre culture lors d'échanges ou de voyages par exemple permettent de s'ouvrir au monde, de s'intégrer socialement et de communiquer plus facilement. Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), cette compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme suit : « [...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECR, 2001, p. 129). De ce fait, je trouve que l'apprentissage de la langue allemande à l'école obligatoire prend tout son sens et a toute son importance dans un pays comme le nôtre, où c'est la langue dominante.

Pour ma part, c'est surtout lors de divers voyages et séjours linguistiques que j'ai davantage pris conscience de la dimension que prenait la maîtrise des langues étrangères et de l'importance de pouvoir comprendre et de se faire comprendre dans d'autres langues. Ces expériences linguistiques au cœur d'un pays étranger permettent de vivre des moments exceptionnels et très enrichissants, non seulement dans un but linguistique, mais également dans un but culturel, personnel, d'intégration sociale et de découvertes multiples. Un séjour à l'étranger permet de mieux apprendre une langue car on y est immergé et que l'on y vit imbibé de la culture locale au quotidien. On y fait la connaissance de personnes venant de tous horizons, dotées de cultures diverses et l'apprentissage en est d'autant plus facilité. Il est clair que ce genre de pratique n'est pas coutume chez les élèves du cycle 3, car, à ce stade, ils sont encore trop jeunes. Cependant,

il s'agit avant tout de mettre en évidence que les élèves réalisent souvent après leur parcours scolaire, que ce soit lors d'une simple conversation avec une personne étrangère, lors de voyages, lors d'un déplacement professionnel, lors d'un séjour linguistique ou encore lors d'un échange Erasmus dans le cadre de leurs études supérieures ou universitaires, à quel point les langues sont importantes. Il est en grande partie du ressort des enseignant·es en langues secondes qui sont de véritables ambassadeurs et ambassadrices du plurilinguisme, de faire en sorte de motiver les élèves lors de leurs cours à l'école obligatoire, afin de leur faire prendre conscience très jeune que les langues sont des portes vers l'avenir et sur le monde.

Malheureusement, durant mon parcours scolaire, j'ai souvent dû constater que mon intérêt pour l'apprentissage de la langue de Goethe n'était pas forcément partagé par tous mes camarades de classe. Maintenant que je suis étudiant et que j'effectue une formation pour devenir enseignant en allemand langue étrangère (L2) pour le secondaire I, j'aimerais comprendre pourquoi cette situation n'a toujours pas beaucoup évolué au fil des années et essayer de me pencher sur une approche¹ didactique permettant aux élèves de renouer avec le plaisir d'apprendre l'allemand à l'école.

L'effet déclencheur qui m'a poussé à m'intéresser à cette problématique s'est manifesté assez tôt dans ma formation, lors de mon stage long que j'effectue auprès du Cercle Scolaire Le Locle (NE) au cycle 3 et que je vais détailler ci-dessous. De plus, après plusieurs échanges avec des élèves dans d'autres établissements scolaires de même niveau, j'ai pu observer que le constat était malheureusement souvent le même ; l'apprentissage de l'allemand ne suscite pas un grand enthousiasme auprès de la plupart des élèves.

En effet, il est courant dans certaines de mes classes, que certain·es élèves ne s'investissent que très peu voire pas du tout durant les leçons d'allemand et adoptent une attitude plutôt passive. Ils attendent que les réponses soient données par leurs camarades de classe ou encore par leur enseignant·e. Malheureusement, ce manque d'investissement personnel peut avoir des répercussions sérieuses pour la suite de leur scolarité, plus encore pour une branche aussi importante que l'allemand, car les mauvaises notes se font ressentir et la motivation peut également être touchée. Lorsque je me déplace entre les bancs, il m'arrive souvent de constater des fiches d'exercices vierges en m'approchant de ces élèves. Je leur pose alors la question

¹ L'approche par compétences constitue une nouvelle manière de planifier l'enseignement dans l'apprentissage des langues secondes afin de soutenir le développement des compétences.

« Pourquoi n’as-tu pas encore entamé ta feuille d’exercices ? ». Les réponses les plus courantes sont : « Je n’ai pas compris ce qu’il faut faire » ou encore, « Je ne vois pas de sens à cet exercice ». Il est évident que s’ils n’arrivent pas à mettre de sens dans l’activité qui leur est demandée de faire en classe, il est difficile de s’investir et cela mène à un désintérêt total pour cette branche (Perrenoud, 1996).

Pour ce travail de mémoire, j’aimerais toutefois me focaliser sur une approche didactique complémentaire aux outils déjà existants, tournée vers le sens de l’action et de l’authenticité des apprentissages proposés. Les visées de cette approche didactique, dite approche actionnelle, sont de permettre aux élèves de se motiver, de participer, de s’engager, de s’intéresser et de s’impliquer davantage en classe. En organisant les leçons basées sur la méthode actionnelle, cela pourrait ainsi donner plus de sens à l’apprentissage tout en vivant des situations proches de la réalité et peut-être changer l’opinion qu’ont certains élèves sur l’apprentissage de cette langue (Baeriswyl & Vellas, 1993). Selon Barbeau, Montini et Roy (1997), c’est au travers d’un enseignement par l’approche actionnelle que l’on motive les élèves car on les responsabilise en créant des situations qui sont assorties à des valeurs de travail (autonomie, travail de groupe, prise de responsabilités, authenticité des tâches, pragmatisme, etc.), de coopération ainsi qu’à des expériences authentiques.

Je désire donc orienter ma recherche sur l’approche actionnelle dans le but d’observer ce que peuvent m’apporter les connaissances acquises durant ce travail de recherche et de les exporter dans l’exercice de ma future profession d’enseignant. Cette méthodologie actuelle est privilégiée par le CECR et visée par le Plan d’études romand (PER). Voici pourquoi je souhaite centrer ma recherche sur cette méthode d’enseignement et surtout observer son impact sur l’apprentissage de l’allemand et sur leur motivation à apprendre la langue.

Pour se faire et avant de me lancer dans l’élaboration des futures leçons qui composeront la séquence didactique choisie pour ce travail de recherche : Chapitre 2 – Fit und sportlich, du manuel d’enseignement privilégié en Suisse romande ; Geni@l klick² (GENK), et afin de bien cerner la problématique qui est au cœur de ce travail de recherche, j’ai prévu de créer un premier questionnaire (Annexe 1) que je soumettrai aux élèves avant de débiter le chapitre. Le but est de connaître en amont leur avis sur l’allemand (comme branche scolaire), leur rapport à cette discipline, leur motivation pour l’apprentissage de cette matière par rapport à une autre branche

² Geni@l klick, Deutsch für die Romandie, Kursbuch 10. und 11. Klasse, Band 1, p. 17

qui connaît plus de succès comme l'anglais et l'utilité qu'ils y trouvent pour leur quotidien voire leur avenir. D'autres questions comme par exemple : Quel(s) genre(s) d'activité(s) en classe les motive(nt) le plus pour apprendre l'allemand ? Ces réponses vont également m'aiguiller pour l'élaboration de mes futures leçons. Ce questionnaire devrait m'aider à mettre en place un dispositif didactique pour tenter d'améliorer la situation de cette problématique (manque de motivation, d'implication, d'intérêt, etc.) ainsi que la qualité de leurs apprentissages. Finalement, à l'issue du chapitre, un deuxième questionnaire (Annexe 2) sera soumis aux élèves pour avoir leur ressenti par rapport aux leçons suivies et constater si leur avis et leur motivation ont évolué.

Ce travail nous permettra d'y voir plus clair au sujet de cette problématique, de mieux cerner ce phénomène et de nous apporter des outils utiles afin d'aborder la situation de manière plus adéquate et trouver une façon plus motivante qui invitera les élèves à se lancer plus facilement dans l'apprentissage de l'allemand.

Mon but à travers ce travail consiste à trouver une méthode d'enseignement qui puisse (re)motiver les élèves à s'investir dans l'apprentissage de cette langue tout en y donnant du sens.

Avant d'entrer dans le vif du sujet et d'aborder la méthode qui nous intéresse dans ce travail de mémoire, j'aimerais en présenter les grandes lignes. Dans un premier temps, il s'agira d'introduire la problématique et d'y apporter les différents éléments du cadre conceptuel et théorique qui nous permettront de mettre en lumière les connaissances et les théories déjà existantes et sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour la rédaction de ce travail. Ensuite, nous exposerons les points importants à développer pour comprendre la nature de la problématique et quels sont les outils à notre disposition pour l'analyser. Dans une deuxième partie, il s'agira d'expliquer la méthode mise en place sur le terrain et pour laquelle nous adopterons une double casquette de « praticien-chercheur ». En nous appuyant sur les résultats obtenus, nous essayerons d'étayer les effets de cette didactique pour en tirer des conclusions et tenter de répondre à notre question de recherche initiale.

1 Problématique et question de recherche

1.1 Présentation et importance du problème

Une enquête menée par l'OFS (Bartels, 2018) nous informe que la moitié de la population suisse en activité professionnelle a recourt à une deuxième langue au moins une fois par an. De plus, 43% des personnes actives sur le marché du travail suisse utilisent régulièrement, au moins une fois par semaine, plus d'une langue dans son domaine professionnel. Toujours selon cette même enquête, si les personnes en activité professionnelle avaient le choix, le temps et les moyens financiers d'apprendre ou de perfectionner une langue étrangère supplémentaire pour des raisons professionnelles, les langues choisies seraient l'anglais et l'allemand pour la partie francophone (Bartels, 2018, p. 6). On peut donc se rendre compte qu'il existe tout de même une motivation à apprendre les langues mais que la prise de conscience de l'importance de leur maîtrise se fait quand le vrai besoin ou la nécessité de maîtrise de la langue se manifeste, ce que l'école ne parvient pas encore à bien transmettre.

Une enquête fédérale « Suisse-Société multiculturelle » réalisée auprès de la jeunesse suisse et menée par Grin, *et al.*, (2015), porte sur la diversité linguistique et culturelle en Suisse. François Grin est un économiste suisse et l'un de ses champs de recherche est l'économie des langues. Il est également enseignant auprès de l'université de Genève et directeur de l'observatoire Économie-Langues-Formation (ÉLF). Cette enquête est la plus complète et la plus détaillée jamais réalisée à ce jour dans ce domaine.

En se focalisant sur cette dernière statistique fédérale, les chiffres indiquent que les Suisses connaissent et parlent plusieurs langues étrangères de façon régulière et que 40% à 50% d'entre eux peuvent être considérés comme bilingues. En ce qui concerne le niveau acquis par les Suisses en langues nationales, le constat est malheureusement bien plus décevant et en-deçà des résultats attendus (Grin, *et al.*, 2015).

Dans cette même enquête (Grin, *et al.*, 2015), on nous informe d'une situation passablement alarmante en ce qui concerne l'enseignement des langues nationales secondes, surtout par rapport à des questions de perceptions de leurs apprentissages. Selon une récente enquête effectuée auprès de jeunes se présentant au recrutement ainsi qu'une petite minorité de jeunes femmes, l'apprentissage des langues nationales est assez mal perçu. En effet, sur plus de 41'000 répondant-es, 62% estiment que l'apprentissage d'une deuxième langue nationale n'est pas

nécessaire à la formation contre 38% qui pensent que l'apprentissage d'une deuxième langue nationale l'est. De plus, selon ce même article, 77% des répondant·es considèrent que l'enseignement d'une deuxième langue nationale n'est pas stimulant, peu intéressant et rébarbatif, contre une petite minorité de 23% qui estiment le contraire³ (Grin, *et al.*, 2015).

Si l'on se fie à ces chiffres, la situation semble plutôt inquiétante et incite à se poser les bonnes questions. Comment se fait-il, malgré l'importance de l'allemand en Suisse, qu'aux yeux des élèves romand·es, l'apprentissage de cette langue ne leur paraît pas attrayant ?

1.2 L'importance de l'allemand en Suisse

La Suisse possède une richesse linguistique dont peu de pays peuvent se vanter. Il est toutefois utile de relever que l'allemand prend une proportion presque trois fois plus grande que le français, d'où la priorité que prend la connaissance de cette langue dans un pays majoritairement germanophone.

Comme les élèves du cycle 3 que nous formons au sein de nos établissements scolaires seront également les citoyen·nes de la société de demain et donc les futur·es professionnel·les du monde économique du pays, il nous paraît intéressant de découvrir quelles sont les langues les plus utiles et les plus importantes pour le monde du travail en Suisse.

Le graphique suivant, paru dans l'enquête de l'OFS (Bartels, 2018), nous indique qu'au niveau suisse-romand, l'allemand (32,6%) devance légèrement l'anglais (32%) par rapport aux langues étrangères que les personnes actives professionnellement souhaiteraient apprendre ou encore perfectionner (Bartels, 2018, pp. 15-16). On peut donc voir se dessiner l'importance que prend la langue allemande dans le paysage et le quotidien professionnel de la Suisse romande.

³ Également relaté dans MMagazine (Brambilla, 2015) et une écrivaine suisse (Lietti, 1994).

Langues que les personnes actives occupées souhaiteraient apprendre pour des raisons professionnelles en Suisse romande

G 15

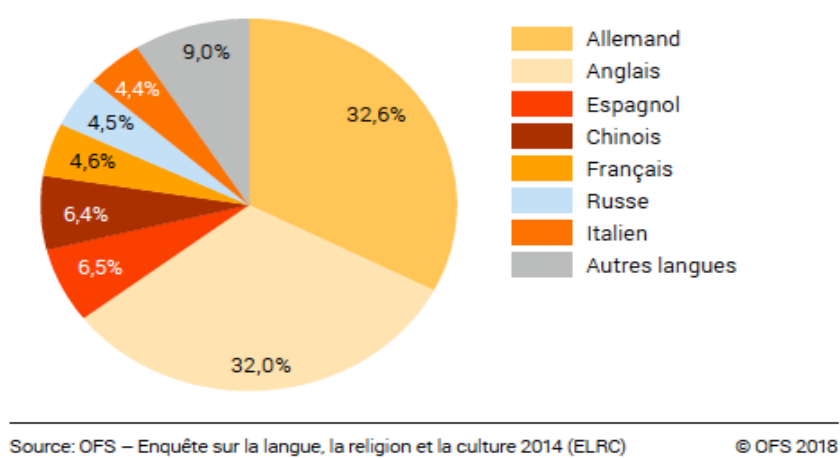


Figure 1 : OFS - Enquête sur la langue, la religion et la culture (2018)

Dans un article paru dans la Tribune de Genève du 29 septembre 2015 et titré « Les jeunes Romands se fichent de l'allemand et c'est réciproque » (Bailat, 2015), on peut déjà se rendre compte de la problématique qui nous préoccupe dans ce travail. Dans cet article, François Grin souligne que « seuls 28,2% des gymnasiens disent atteindre le niveau visé B2 en allemand ».

En observant ces chiffres, on peut donc se demander dans quelle mesure ce résultat est en partie déterminé par la manière dont l'école aborde l'enseignement de cette matière.

Ce constat est quelque peu radical mais il est vrai que le peu d'intérêt que porte une majorité d'élèves romand·es à l'apprentissage de la langue allemande à l'école obligatoire mais aussi au niveau post-obligatoire, a de grandes et préoccupantes répercussions sur le monde de l'enseignement de cette langue.

Certes, l'enseignant·e, de par sa formation, ses méthodes didactiques, la variation de ses cours et des activités proposées en classe, peut influencer la motivation des élèves mais il/elle ne peut aucunement apprendre à leur place. Selon Dörnyei et Csizér (1998), cité par List (2002), même les bons conseils sur le comportement à adopter par les professeur·es concernant la création d'une ambiance propice au travail et d'une bonne atmosphère en classe, ne sont pas suffisant pour motiver certains élèves. Ces élèves ont besoin d'un plus, d'une motivation extra comme nous allons le constater plus loin dans ce travail (cf. paragraphe 1.3.4 Motivation en contexte scolaire).

Ce désintérêt qui provoque une démotivation chez les élèves est une problématique qui commence à devenir une priorité dans le domaine pédagogique (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006).

Cette situation de démotivation générale à l'égard de l'allemand est certes inquiétante. Cependant, en fonction des approches didactiques et pédagogiques auxquelles les enseignant·es de langues peuvent à ce jour faire appel, on peut se demander jusqu'à quel point, le choix de l'approche qu'ils feront, permettra-t-il de l'infléchir ou pas ?

1.3 Contexte théorique de la problématique

1.3.1 CECR

Pour tenter de lutter contre cette problématique qui n'est pas seulement connue en Suisse mais également en Europe, certains organismes se sont attelés à développer de nouvelles approches motivant toute personne désirant apprendre une langue étrangère. L'Europe, par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe a pris connaissance de cette situation et a élaboré un document guide connu sous le nom de Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, évaluer, enseigner (CECR). Au début de ce travail, il est important de présenter ce document cadre en quelques mots pour mieux comprendre l'introduction de nouvelles pistes et méthodes mises en place pour l'apprentissage des langues. Goullier (2006) s'est proposé de simplifier la lecture de ce document complet, en se contentant d'exposer les termes essentiels.

C'est en 2001 et après plusieurs années de collaboration entre divers·es expert·es de la linguistique à travers l'Europe et sous la loupe du Conseil de l'Europe dans le projet - Langues vivantes -, qu'est apparu le CECR. Ce document complet de référence ne se veut pas dogmatique et ne veut imposer aucunement une manière particulière d'enseigner les langues vivantes. Toutefois, il se définit avant tout comme un outil descriptif permettant de soutenir les différents acteurs et actrices du monde de l'enseignement des langues, à élargir la perspective de leur enseignement, à aiguiller leurs choix ainsi qu'à reconnaître et à valoriser la diversité linguistique et culturelle auprès des apprenant·es (Goullier, 2006, p. 110; CECR, 2018).

C'est dans une volonté politique que le CECR veut offrir une base commune au niveau européen pour soutenir l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels pédagogiques, de perspectives d'enseignement, etc. Ce cadre définit également le rôle des langues au sein de l'Union européenne pour favoriser la communication et décrit ce que doivent savoir les apprenant·es dans le but de communiquer.

Le but et les objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe sont les suivants : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECR, 2001, p. 9).

1.3.2 L'approche actionnelle

La perspective privilégiée par le CECR est de type actionnel. Une des caractéristiques essentielles de l'approche actionnelle se définit par un apprentissage visant à mettre l'apprenant·e au cœur de son processus d'apprentissage. Voici comment elle est définie dans le CECR :

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

Comme mentionné ci-dessus, le CECR s'installe dans une tendance actuelle et veut se rapprocher d'une pédagogie recommandant l'approche actionnelle. Cette perspective, en plus de placer l'apprenant·e au centre de son processus d'apprentissage, vise à le/la placer dans un environnement où il/elle sera le/la protagoniste de son propre apprentissage, capable de devenir autonome, responsable et finalement qu'il/elle puisse comprendre le sens de l'activité entreprise tout en s'identifiant à des situations réelles. En effet, le fait de pouvoir se référer à une situation familière que l'élève pourrait rencontrer dans son quotidien, devrait lui permettre de trouver des repères, d'élaborer des stratégies d'apprentissage et tout simplement de se rendre compte de l'utilité de la matière apprise. De ce fait, l'élève se rendra compte que la matière vue en cours peut également être utile en dehors du domaine scolaire !

Comme nous allons le voir un peu plus loin dans ce travail, l'enseignement en classe qui se base en grande partie sur le manuel d'enseignement Geni@l klick (GENK), veut se référer à ce concept de méthodologie-didactique en suivant les lignes directrices de l'enseignement orienté vers l'action. Un accent tout particulier a été mis sur les formes de travail interactives et coopératives conformément au PER⁴ et au GENK⁵. Le but est que l'élève soit capable de mener une réflexion sur la langue, sur son utilité et sur le fait que la stimulation de l'autoévaluation

⁴ PER – Les capacités transversales (CIIP, 2012)

⁵ Geni@l klick, Lehrerhandbuch 10. und 11. Klasse, Band 1, p. 18 (Frontalunterricht vs Gruppenarbeit & Partnerarbeit und Interaktion)

lui permette de devenir un·e apprenant·e et un·e utilisateur/utilisatrice autonome. Grâce à cette approche, l'apprenant·e développera une plus grande responsabilité face à son apprentissage⁶.

1.3.3 La tâche

Si, lorsque l'on entend la notion de « perspective actionnelle », on l'associe naturellement avec le mot « action », dans le CECR, l'approche actionnelle est principalement associée avec le terme de « tâche ». En effet, le CECR privilégie cette perspective et considère l'apprenant·e comme un·e usager·ère d'une langue et donc comme un acteur ou une actrice social·e ayant à accomplir des tâches (pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Lions-Olivieri & Liria, 2009, pp. 142-143). En d'autres termes, agir en tant qu'utilisateur/utilisatrice d'une langue d'apprentissage, dans une perspective actionnelle, serait accomplir des tâches sociales, partiellement langagières. Voici comment le CECR définit la notion de « tâche » :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, 2001, p. 15)

Goullier (2006) va dans le même sens et ajoute notamment « [...] qu'il y a « tâche » que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage [...] » (Goullier, 2006, p. 21). Il est important que l'apprenant·e puisse percevoir l'objectif de cette tâche et donc qu'elle fasse sens pour lui/elle tout en pouvant identifier le résultat final (Goullier, 2006, p. 21).

Un des objectifs de la perspective actionnelle est de confronter l'apprenant·e à une situation complexe où il/elle devra agir en toute autonomie mais également en interagissant avec ses camarades sur une situation précise, préparée en amont par l'enseignant·e. Il ne s'agit plus de réciter par cœur des éléments de théorie ou de restituer un savoir en appliquant des règles. Pour bien comprendre comment la tâche a été intégrée dans notre séquence en classe, il est important de spécifier qu'il existe deux types de tâches. Le premier type de tâche est la « Teilaufgabe » qui veut dire la tâche partielle (TP) et qui permet à l'élève d'acquérir les connaissances

⁶ Geni@I klick, Lehrerhandbuch 10. und 11. Klasse, Band 1, p. 4

nécessaires tout au long de la séquence en vue de maîtriser la matière et d'accomplir le deuxième type de tâche qui est la « *Schlussaufgabe* », dite la tâche finale (TF) et qui est une tâche dite « complexe » (cf. chapitre 1.3.6, paragraphe 2, p. 16 : Mise en place de l'approche actionnelle en classe). La TF est une tâche qui s'effectue en fin de séquence, qui est généralement notée et qui atteste du niveau de compétences acquis par l'élève. Comme la structure du manuel d'enseignement GENK ne nous permet pas de suivre un enseignement basé sur l'approche actionnelle car elle manque d'inputs authentiques et de tâches finales complexes, nous avons décidé de créer une séquence plus large. En effet, notre séquence sera élaborée sur le principe de l'approche actionnelle et pour ce faire, nous y intégrerons un input authentique ainsi que des TP permettant aux élèves d'effectuer une tâche finale complexe.

1.3.4 Motivation en contexte scolaire

Avant de mettre en place des stratégies et des méthodes didactiques permettant un meilleur investissement et aussi un apprentissage de meilleure qualité, il faut parler de la motivation qu'ont les élèves à suivre les cours d'allemand. Il n'est pas évident de mesurer cette motivation, car plein de facteurs différents sont à prendre en compte. Selon l'explication de Lieury et Fenouillet (2006), le concept de motivation est scindé en deux catégories bien distinctes qui sont la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

La motivation extrinsèque regroupe tous les facteurs externes qui sont régis par les renforcements, les récompenses (prix, argent, approbations verbales, etc.). Dans cette réflexion d'apprentissage, les élèves sont plus attirés par « l'appât du gain » immédiat que par l'apprentissage lui-même et ce qu'il peut leur apporter personnellement à plus long terme.

Au contraire, la motivation intrinsèque est l'attrait et la curiosité pour l'activité elle-même et son apprentissage. Elle est consolidée par le fait que l'élève ressorte grandi·e et renforcé·e par son expérience, avec la sensation d'avoir appris quelque chose d'utile et durable pour son avenir. Toujours selon ces deux mêmes auteurs, c'est précisément par le biais des renforcements internes (motivation intrinsèque), que les apprentissages sont les plus bénéfiques pour les élèves sur le long terme (Lieury & Fenouillet, 2006).

De plus, la motivation en contexte scolaire est un concept déterminant dans l'engagement et la persévérance des élèves lors de leurs processus d'apprentissages en classe (Viau, 1994). Lacroix et Potvin (2009) relèvent que pour qu'il y ait un apprentissage et pour réussir, il faut plus que des capacités, il faut également être motivé. Vianin (2006) pour sa part, définit cette situation

de manière plus drastique en affirmant tout simplement que sans motivation, tout apprentissage est impossible ! Mais qu'est-ce vraiment la motivation scolaire ?

Pour y répondre, Viau (2009) nous propose une définition issue de son ouvrage intitulé « La motivation en contexte scolaire » :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même, de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 2009, p. 7)

En outre, Viau (2009) détermine trois facteurs pouvant influencer la motivation chez l'élève : La perception de l'élève sur la valeur de l'activité ainsi que de sa compétence et de la contrôlabilité d'une activité. De ce fait, la motivation d'un-e élève à s'impliquer dans une activité d'apprentissage dépendra également de la clarté des buts fixés, de la difficulté de la tâche à effectuer et de la valeur qui lui en est attribuée. Afin de favoriser un apprentissage de qualité sur du long terme, tous ces éléments sont donc nécessaires et à prendre en considération.

De plus, comme la motivation n'est pas évidente à observer, il faut trouver d'autres solutions pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, le but est de faire vivre à l'élève des situations d'apprentissage authentiques, afin qu'il puisse en percevoir le sens, l'utilité et recevoir les outils nécessaires lui permettant d'agir socialement dans des situations concrètes.

Il faut reconnaître et prendre en considération cette réalité, et accepter pour l'école un changement de paradigme fondamental dans l'organisation de l'enseignement des langues. En 2002, Puren nous expliquait qu'il s'agit d'une nouvelle ère dans le domaine de la didactique durant laquelle les compétences linguistiques devaient être co-développées avec les compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Ce côté pratique et réel est au cœur même de cette approche actionnelle défendu par le CECR et le PER.

1.3.5 Sens de l'apprentissage (conceptualisation)

Comme dévoilé précédemment, pour apprendre une nouvelle situation communicative, il est préférable et conseillé d'y mettre du sens afin de mieux comprendre son utilité et savoir la mettre en pratique à tout moment. Comme le relève Perrenoud (1996) « Certes, en classe, on « manipule » des personnes, des tâches, des relations, des choses, des jugements. Mais on manipule surtout du sens : s'il se construit, au moins provisoirement et partiellement, l'apprentissage devient possible ; sinon, on perpétue la comédie du savoir ! » (Perrenoud, 1996).

Puren (1999) parle de conceptualisation, terme utilisé en psychologie de l'apprentissage. Le fait de conceptualiser permet à l'apprenant·e de donner du sens à des relations mentales nouvelles et de les mettre en relation avec celles déjà existantes (Puren, cité par Viselthier, 2001, p. 198). Barth (1993) décrit le fait de conceptualiser comme « [...] déclencher des correspondances avec ce qui se trouve déjà dans son répertoire cognitif » (Barth, cité par Viselthier, 2001, p. 198). En 1993, Barth parle de faire un tri dans l'ensemble des informations reçues et de garder ce qui est pertinent et ce qui fait sens pour l'apprenant·e : « [...] une activité intellectuelle qui, entraînée par une prise de conscience dirigée et volontaire dépasse les données sensorielles premières pour rassembler des éléments apparemment disparates en de grandes catégories, désignées sous le terme de concepts » (Barth, cité par Viselthier, 2001, p. 198).

Par conséquent, lorsque l'élève conceptualise, il/elle effectue un travail cognitif en trois opérations qui sont de donner du sens à la matière brute emmagasinée lorsqu'il/elle se retrouve devant une nouvelle situation d'apprentissage, d'établir des relations entre le nouveau savoir et les connaissances déjà acquises pour les classer dans une catégorie et finalement de construire une connaissance opératoire suite à cette activité intellectuelle afin d'agir en adéquation avec la situation à laquelle il/elle est confronté·e.

Dans cette conceptualisation, l'enseignant·e a aussi son rôle à jouer car il doit mettre les élèves dans les meilleures dispositions et leur amener les bons outils. Afin de respecter les exigences pédagogiques en matière d'explications, Schmidt (1990) définit trois principes de base qui sont d'être compréhensibles « Verstehbarkeit », être mémorisables « Behaltbarkeit » et d'être réutilisables « Anwendbarkeit » pour l'élève (Schmidt, cité par Viselthier, 2001, p. 199).

En d'autres termes, le fait de mettre en place la conceptualisation permet de comprendre la matière par soi-même (par exemple en expérimentant soi-même, en faisant des résumés par des schémas ou un mindmap). L'enseignant·e de par ses observations et ses feedbacks constructifs

peut également aider l'élève à créer des relations intellectuelles afin d'intégrer les nouveaux concepts linguistiques. Une fois de plus, l'élève devient plus actif/active et ne se contente pas de simplement écouter l'enseignant·e de manière passive.

Pour illustrer ce point théorique d'un point de vue pratique, voici comment cette conceptualisation a été mise en place lors d'une leçon que nous avons effectué avec les élèves de nos classes. Nous avons entamé le chapitre par une tâche réceptive (input) comme le détermine la démarche de l'approche actionnelle. La consigne de la tâche leur demandait de lire un texte sur des jeunes parlant d'un sport qu'ils apprécient ou qu'ils pratiquent. Les élèves connaissent les techniques de lectures et savent qu'ils ne doivent pas comprendre mot à mot le texte mais en déduire l'idée principale en s'aidant du contexte et des mots déjà acquis auparavant. Grâce aux connaissances acquises et aux nouvelles connaissances découvertes en contexte, ils ont pu comprendre de quoi traitait le texte et deviner le sport décrit par l'auteur·e. Une fois le sport découvert, les élèves devaient remplir une grille à l'aide de mots-clés repérés dans le texte de base. Les questions de la grille en rapport avec le sport leur permettaient de comprendre davantage le texte et de classer les éléments importants par catégories dans le but d'organiser les nouvelles connaissances acquises et de les assimiler plus facilement (conceptualiser). Dans une deuxième partie, les élèves pouvaient se mettre par deux et comparer leur compréhension de texte et les réponses données par chacun·e. La dernière étape de cette tâche, leur proposait de se mettre par groupe ayant lu le même texte et de conceptualiser leurs idées du sport en question grâce à un Mindmap. Le but était de démontrer qu'ils avaient compris l'idée générale du texte et qu'ils avaient retenu les caractéristiques principales du sport pour finalement le faire deviner aux élèves des autres groupes.

Pour une autre tâche, nous avons voulu leur faire apprendre du vocabulaire en relation avec la thématique du sport pour qu'ils puissent davantage enrichir leur champ lexical du sport. Afin de faciliter l'apprentissage et leur permettre de conceptualiser la matière, nous avons préparé un dossier avec des mots de vocabulaire en allemand et des images qu'ils devaient assembler. Nous avons volontairement choisi de mettre des mots uniquement en allemand et des images correspondantes pour qu'ils puissent eux-mêmes faire la traduction. Le fait d'intégrer les images leur facilite un peu la tâche et c'est plus motivant que de traduire des mots du français à l'allemand et vice-versa. Les images sont également plus parlantes qu'un simple mot et se mémorisent plus aisément.

Dans un deuxième temps, nous avons créé un texte à lacunes en rapport avec une personne qui décrit son sport, en l'occurrence le badminton. À l'aide de mots mis à leur disposition en bas de page et en connaissant le contexte grâce à des phrases en lien avec la discipline sportive, les élèves pouvaient mettre en place leurs propres stratégies d'apprentissages (conceptualisation). Grâce à ce dispositif, les élèves pouvaient plus naturellement comprendre le sens de la phrase et de ce fait choisir le mot adéquat à placer dans la lacune. Si nous avions uniquement demandé de traduire un mot du français à l'allemand ou vice-versa, ils auraient certainement eu plus de peine à comprendre la signification des mots et ils se seraient lassés plus rapidement de l'activité. Finalement, pour nous assurer de la bonne compréhension du texte par les élèves, quelques questions ont été posées à la suite de cette tâche.

1.3.6 Mise en place de l'approche actionnelle en classe

Dans différents articles, l'approche actionnelle est abordée mais sa mise en pratique est souvent divergente. Selon Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), les enseignant-es peuvent de par leur gestion de classe, leurs connaissances pédagogiques et leur didactique influencer l'apprentissage des élèves. Par conséquent, en améliorant les pratiques pédagogiques et didactiques en classe, ils peuvent améliorer le rendement scolaire des élèves. Les pratiques enseignantes mises en place influencent donc fortement la réussite scolaire des élèves.

En ce qui concerne l'élaboration d'une séquence didactique, l'idée de base est de partir de la TF. À partir de là, l'enseignant-e construit sa séquence et cherche des activités et des TP permettant à l'élève d'acquérir les connaissances et les compétences requises pour traiter la TF dans les meilleures conditions. La TF est une tâche dite « complexe » et voici les points qui définissent ce type de tâche du point de vue théorique de la didactique allemande (L2) vue en cours auprès de la HEP-BEJUNE (selon document de cours du 05.10.2020, didactique allemande – HEP-BEJUNE, Handlungsorientierung im Deutschunterricht – Deutschseminar 4) :

- La TF permet une interaction entre les apprenant-es pour arriver à une production concrète.
- Les apprenant-es mobilisent tous les apprentissages effectués au cours de l'unité.
- La tâche est en rapport avec des contenus authentiques (textes, ...).
- La complexité constitue un défi pour tous les apprenant-es.
- L'ouverture des consignes permet la différenciation.
- La tâche demande un transfert.

- La tâche demande l'utilisation consciente de stratégies.

Une fois que la TF est définie, la première activité à organiser est de type réceptif (input). C'est à dire que l'élève reçoit un texte pour une entrée dans la matière. Un texte peut être de plusieurs natures mais correspond à un support pour l'élève. Selon le CECR, on comprend par « texte » : « [...] toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (CECR, 2001, p. 75). Pour la suite de la leçon ou du chapitre, l'enseignant·e veillera à organiser des activités et des tâches permettant à l'élève de se référer à des situations du quotidien comme écrire une lettre ou un email à un correspondant, interviewer un·e camarade, jouer un jeu de rôle pour commander à manger au restaurant, guider une personne à travers une ville, parler de ses hobbies, etc. Ces différentes tâches doivent ensuite permettre à l'apprenant·e d'être en possession des compétences et des outils nécessaires pour la résolution de la TF, qui sera, elle, de type productif à l'inverse de la tâche initiale évoquée en début de chapitre.

Pour rendre encore plus réaliste l'approche actionnelle par rapport aux traditionnelles traductions et exercices parfois dénués de sens, il est du ressort de l'enseignant·e de créer un environnement social une fois le pas de porte de la classe franchi. Durant cette phase d'apprentissage, l'enseignant·e incarnera un rôle de guide et sera davantage à disposition des élèves en cas de questions et de feedbacks constructifs. Il/elle pourra également mieux préparer les élèves à la TF en créant des évaluations formatives si nécessaire. Voici ci-dessous le schéma du modèle théorique vu en formation à la HEP-BEJUNE et représentant l'organisation d'une séquence basée sur une pédagogie active (selon document de cours du 22.02.2021, didactique allemande – HEP-BEJUNE, R. Grünblatt, Handlungsorientierter Unterricht).

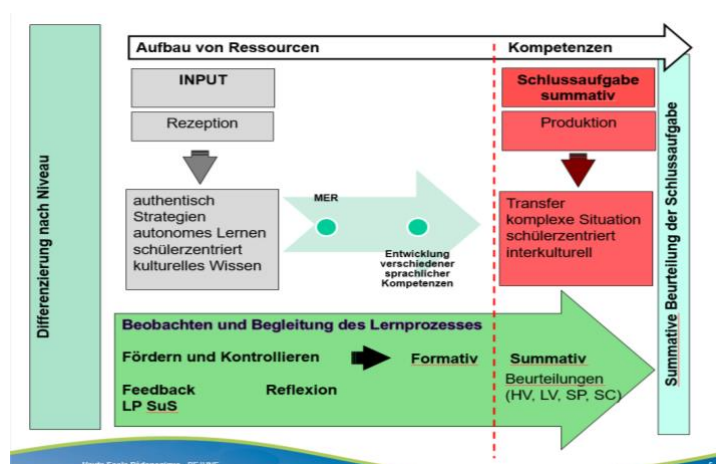


Figure 2 : Modèle théorique de l'approche actionnelle avec tâche finale complexe

L'exemple suivant reprend la théorie du modèle de la pédagogie active vue en cours de didactique allemande à la HEP-BEJUNE (cf. Figure 2). Pour suivre les lignes directrices établies par le PER (basées sur le CECR), d'une approche orientée vers l'action et tenter de minimiser l'enseignement traditionnel et frontal qui est encore bien souvent présent dans les classes, nous avons instauré, le temps d'une leçon, un environnement qui se rapproche un peu plus de celui vécu en société. En effet, parmi toutes les leçons que composaient notre séquence, une des TP consistait à se mettre dans la peau d'un·e journaliste sportif/ve interviewant un·e sportif/ve. Le but était que les élèves parlent de leur sport préféré ou pratiqué et répondent aux questions d'un·e autre élève interprétant le rôle d'un·e journaliste. En créant un environnement social en classe, tel un scénario se rapprochant de la réalité, où les élèves sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches qu'ils pourraient rencontrer dans leur quotidien, nous les incitons à prendre ce rôle au sérieux et à s'y identifier.

Pour se faire, une fois confronté·e à la tâche, l'élève devait premièrement analyser la situation qu'il/elle était en train de vivre pour en percevoir l'enjeu (sens) et se raisonner pour trouver le cheminement le plus pragmatique à la résolution de la tâche. Par ailleurs, l'élève devait réfléchir à tous les outils qu'il/elle possédait afin de sélectionner ceux qui lui permettaient de résoudre la tâche de la manière la plus efficace possible. Finalement, il fallait mettre en pratique les différents outils nécessaires dans le but de mettre à contribution toutes ses connaissances et son expérience afin de trouver la solution la plus adéquate à la situation (Lions-Olivieri & Liria, 2009, p. 153).

Ce type de tâche (interview) est typiquement une situation complexe que l'élève doit résoudre en interagissant avec les autres élèves de la classe. Il doit être capable de se mettre dans la peau d'un·e journaliste et poser les bonnes questions pour avoir les réponses souhaitées. Dans le deuxième rôle joué par l'élève, il/elle incarne un·e sportif/sportive et répond aux questions de ses camarades.

1.3.7 Plan d'études romand (PER)

Si dans un premier temps, le CECR a été mis en place au niveau européen, il a également inspiré l'enseignement des langues dans notre pays. En effet, il a été adapté à sa manière pour la Suisse et plus concrètement à l'échelle romande, au travers des directives du PER. Ce plan décrit et élaboré par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) précise les objectifs que doivent avoir atteint les élèves à la fin de leur scolarité

obligatoire et ceci pour chaque discipline scolaire (CIIP, 2012). L'objectif de cet organe est de privilégier une approche plurilingue afin de développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage ainsi qu'à favoriser la motivation des élèves à apprendre d'autres langues.

Les directives du PER permettent aux différents acteurs et actrices du monde de l'enseignement des langues de s'inspirer pour l'élaboration de leurs programmes d'enseignement/apprentissage et de faire des choix en articulant les savoirs à enseigner autour des connaissances déjà acquises pour les différents niveaux d'apprentissage visés pour les élèves. Ce document leur permet également d'adapter les contenus aux divers objectifs fixés (CECR, 2001, p. 12).

Pour ce qui est de l'apprentissage des langues, le PER s'est donc référé aux différents niveaux de compétences linguistiques indiqués dans le CECR, qui vont de A1 à C2. Ces différents niveaux linguistiques sont encore plus détaillés dans le Portfolio européen des langues (PEL II)⁷. Pour l'adapter à l'enseignement au cycle 3, les niveaux de compétences linguistiques A et B ont été fractionnés en niveaux intermédiaires, afin d'apporter encore plus de précision par rapport au niveau de compétences exact acquis par l'élève ainsi que pour lui permettre d'observer ses progrès de manière plus rapide, dans un but de motivation (cf. Figure 3). Comme il existe deux niveaux de classes différents au cycle 3 à partir des 10H dans le canton de Neuchâtel, les élèves sont regroupés selon leurs compétences et leurs capacités d'apprentissage. Les élèves de niveau scolaire 1 sont ceux qui rencontrent un peu plus de difficultés dans l'apprentissage de la branche et les élèves de niveau scolaire 2 sont ceux qui sont plus à l'aise avec la matière.

Niveaux d'attentes en allemand selon les références au CECR et au PEL

	8 ^e Attente fondamentale	11 ^e Attente de niveau 1	11 ^e Attente de niveau 2	11 ^e Attente de niveau 3
Compréhension de l'oral	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Compréhension de l'écrit	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Production de l'oral – S'exprimer oralement en continu	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Production de l'oral – Prendre part à une conversation	A 1.2	A 2.2	B 1.1	B 1.2
Production de l'écrit	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1
Fonctionnement de la langue	A 1	A 1	A 2	B 1

Figure 3 : Tableau des niveaux linguistiques attendus en allemand selon le PER

⁷ PEL II : Grille d'autoévaluation, Passeport de langues, Formulaire 1

Voici les visées prioritaires selon le PER (CIIP, 2012) en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand (L2) :

- Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en langue française⁸ (sic).
- Introduction des visées du PER dans le manuel d'allemand Geni@l klick⁹.
- Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.
- Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues.
- Construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication.

1.3.8 Manuel d'enseignement : Geni@l klick (GENK)

Comme découvert précédemment, le cadre qui privilégie une approche actionnelle a influencé les concepteurs de programmes d'enseignement pour le développement et la rédaction des manuels didactiques sur lesquels se base la majorité des pays européens dont la Suisse avec le PER. C'est un support pour les professionnel·es de l'enseignement des langues, notamment en ayant introduit l'approche communicative et actionnelle dans les manuels et les ouvrages de langues ainsi que dans les supports d'enseignement. Goullier (2006) définit ces supports comme suit :

Ces ouvrages ont contribué de façon décisive à l'introduction des énoncés fonctionnels liés à des tâches communicatives dans des programmes, dans les matériaux pédagogiques et dans les pratiques d'enseignement. Ils ont permis la distinction entre notions générales ou spécifiques et fonctions langagières, devenues des références incontournables (Goullier, 2006, p. 5).

En Suisse romande, l'enseignement de l'allemand (L2) au Cycle 3 (9H – 11H) repose depuis 2019 sur la méthode didactique intitulée « Geni@l klick – Deutsch für die Romandie » (GENK). Les objectifs et les progressions d'apprentissages de ce support pédagogique s'appuient sur le PER, qui lui est basé sur le CECR comme également indiqué dans le support de cours didactique GENK.

⁸ En ce qui nous concerne, il s'agit de l'oral et de l'écrit en langue allemande.

⁹ Geni@l klick, Lehrerhandbuch 10. und 11. Klasse, Band 1, p. 5 (Einbeziehung des PER)

Comme mentionné dans le PER et dans le CECR, pour un apprentissage de meilleure qualité, le centre d'intérêt doit porter sur la vie privée et sur des actions habituelles de la vie sociale (domaine personnel et public). Toutes les activités et les contenus ont donc un lien avec le domaine privé comme les besoins personnels et les interactions entre individus ainsi qu'avec les événements et les gestes de la vie quotidienne (Goullier, 2006, p. 13). Il est important de toucher aux domaines proches de l'apprenant·e pour qu'il/elle puisse mettre du sens dans son apprentissage, se sentir concerné·e et finalement s'approprier les savoirs.

La méthode d'enseignement GENK se calque également sur cette vision dans l'enseignement car les thématiques abordées dans les différents chapitres de ce manuel traitent des vacances, d'échanges, de sport, de mode vestimentaire, de santé, d'habitudes alimentaires, de jobs d'étudiants, d'argent de poche, etc. Ces thématiques font donc étroitement référence à l'univers des élèves de cette tranche d'âge et à des situations qui les concernent particulièrement et qu'ils peuvent vivre dans leur quotidien. Voici comment cela apparaît dans le manuel de l'enseignant GENK¹⁰: « Die Themen bzw. Inhalte der Kapitel [...] orientieren sich an den Interessen der Schüler dieser Altersstufe und können aus deren Lebenswirklichkeit heraus erweitert werden ».

Cependant, le manuel d'enseignement GENK est organisé par chapitres thématiques mais n'utilise pas d'input authentique et ne vise pas une tâche complexe finale. Il est donc difficile de proposer un enseignement basé sur une approche actionnelle comme il est préconisé dans le PER. Nous avons donc élaboré une séquence commençant par un input authentique et des activités spécifiques (TP) permettant la réalisation de la tâche complexe finale.

Pour illustrer la théorie lors de notre séquence d'enseignement, la thématique abordée était celle du chapitre 2 - Fit und sportlich !¹¹ - qui faisait référence au sport. À la fin du chapitre, les élèves devaient être capables de parler du sport en général et savoir poser des questions sur ce thème et y répondre. Voici le genre de questions abordées durant ce chapitre : Quel(s) sport(s) pratiques-tu ? Combien de fois t'entraînes-tu ? Où pratiques-tu ce(s) sport(s) ? Quand pratiques-tu ce(s) sport(s) ? Combien de personnes sont nécessaires pour la bonne pratique de ce(s) sport(s) ? Quels matériels et équipements as-tu besoin pour sa pratique ? Qu'est-ce qui (ne) te motive(s) (pas) dans le sport ? Pourquoi (n') aimes-tu (pas) ce sport ?

¹⁰ Geni@I klick, Lehrerhandbuch 10. und 11. Klasse, Band 1, p. 4

¹¹ Geni@I klick, Kursbuch, 10. und 11. Klasse, Band 1, pp. 17-26

La partie grammaire n'a pas été incluse dans cette séquence et a été enseignée par leur enseignante titulaire lors d'une autre leçon de la semaine quand nous n'étions pas présents en stage. Cela nous a permis de bien organiser nos leçons et de nous concentrer sur les objectifs plus en lien avec le vocabulaire.

Dans ce chapitre, les « Kann-Beschreibungen » sont :

- Ich kann über Sportarten sprechen.
- Ich kann Gründe für und gegen Sport nennen.
- Ich kann Sportarten nennen.
- Ich kann die passenden Verben für jede Sportart benutzen.
- Ich kann Sportartikel nennen.

1.3.9 Évolution des rôles grâce à l'approche actionnelle

Selon Perrenoud (1995) enseigner, c'est « transformer les savoirs en tâches, en activités, en exercices, en projets à réaliser ». Dans cette dynamique didactique, le métier de l'élève et celui de l'enseignant·e s'articulent dans un espace de travail commun. L'élève réalise des tâches que l'enseignant·e lui assigne et l'amène à assumer « spontanément ». « Tel est le lot des élèves et des maîtres, là s'enracine la transposition didactique, dans cette nécessité de traduire les programmes en une litanie d'activités et de situations d'apprentissage » (Perrenoud, 1995). En suivant la logique de l'approche actionnelle, nous allons découvrir que le rôle de chacun·e est amené à évoluer pour permettre à l'élève de participer activement afin de progresser dans ses apprentissages.

1.3.10 Évolution du rôle de l'élève

De manière générale, durant une leçon, le temps de parole est nettement supérieur du côté de l'enseignant·e par rapport à celui des élèves. Le processus d'apprentissage est donc fortement contrôlé par l'enseignant·e et dans ce genre de situation, il n'y a malheureusement pas de véritable place pour la communication entre élèves, d'autant plus qu'en cours de langue il est important d'encourager les élèves à s'exprimer un maximum dans la langue d'apprentissage.

Cependant, avec les nouvelles perspectives d'enseignement/apprentissage, la communication et l'action sont privilégiées. Dans un enseignement orienté vers l'action telle l'approche actionnelle, l'avantage est de permettre à tous les élèves de devenir un·e protagoniste de son

apprentissage, de devenir plus actif/active, de favoriser les interactions entre eux, d'utiliser un maximum la langue d'apprentissage, de faire vivre des situations authentiques faisant référence à des interactions sociales vécues dans la réalité, d'offrir des opportunités de communiquer par deux ou encore par petits groupes dans le but d'utiliser activement la langue et d'apporter du sens à la matière apprise. En pratiquant la langue et en interagissant, ils sont amenés à produire et c'est justement dans cette dynamique que se crée le sens. En privilégiant cette approche, les élèves pourraient y trouver un facteur de motivation¹².

En enseignant sur la base d'une perspective actuelle comme le prescrit l'approche actionnelle, l'élève est confronté·e à une tâche complexe, où il/elle doit interagir avec ses camarades de classe. Il leur est demandé de devenir plus actifs et d'agir dans le cadre de la salle de classe comme si celle-ci était un environnement social bien défini qu'ils pourraient rencontrer dans la vie de tous les jours. Dans cette optique, l'élève est invité·e à s'investir davantage et à prendre conscience qu'en devenant plus pragmatique et autonome, il/elle comprendra d'autant mieux le sens de son apprentissage de la langue. En pratiquant, il/elle saura identifier les buts de l'apprentissage, construire son savoir, faire des liens avec des scénarios du quotidien (par exemple discuter avec un·e ami·e, planifier une activité, résoudre un problème, écrire un email à un·e correspondant·e) et tisser ses connaissances sur du vécu et du réel, afin de mettre son apprentissage au centre et vivre des situations de manière authentique.

Apprendre les langues via cette perspective actionnelle signifie dès lors que l'apprentissage se fait au travers de l'usage (Lions-Olivieri & Liria, 2009, p. 59). Comme le souligne Kourilsky (2002), la matière à apprendre n'est plus dissociée de l'apprenant·e, ce qui permet de définir un meilleur apprentissage car l'élève apprend en pratiquant et en contexte. Il précise également que : « Dans l'action, nous engendrons des connaissances qui donnent sens à nos actions en cours » (Kourilsky, cité par Lions-Olivieri & Liria, 2009, p. 60). Pour confirmer ces concepts, on peut se référer à l'une des idées de base de l'approche actionnelle, qui est de former des praticiens et non des théoriciens (Comiti & Hunerblaes, 2013).

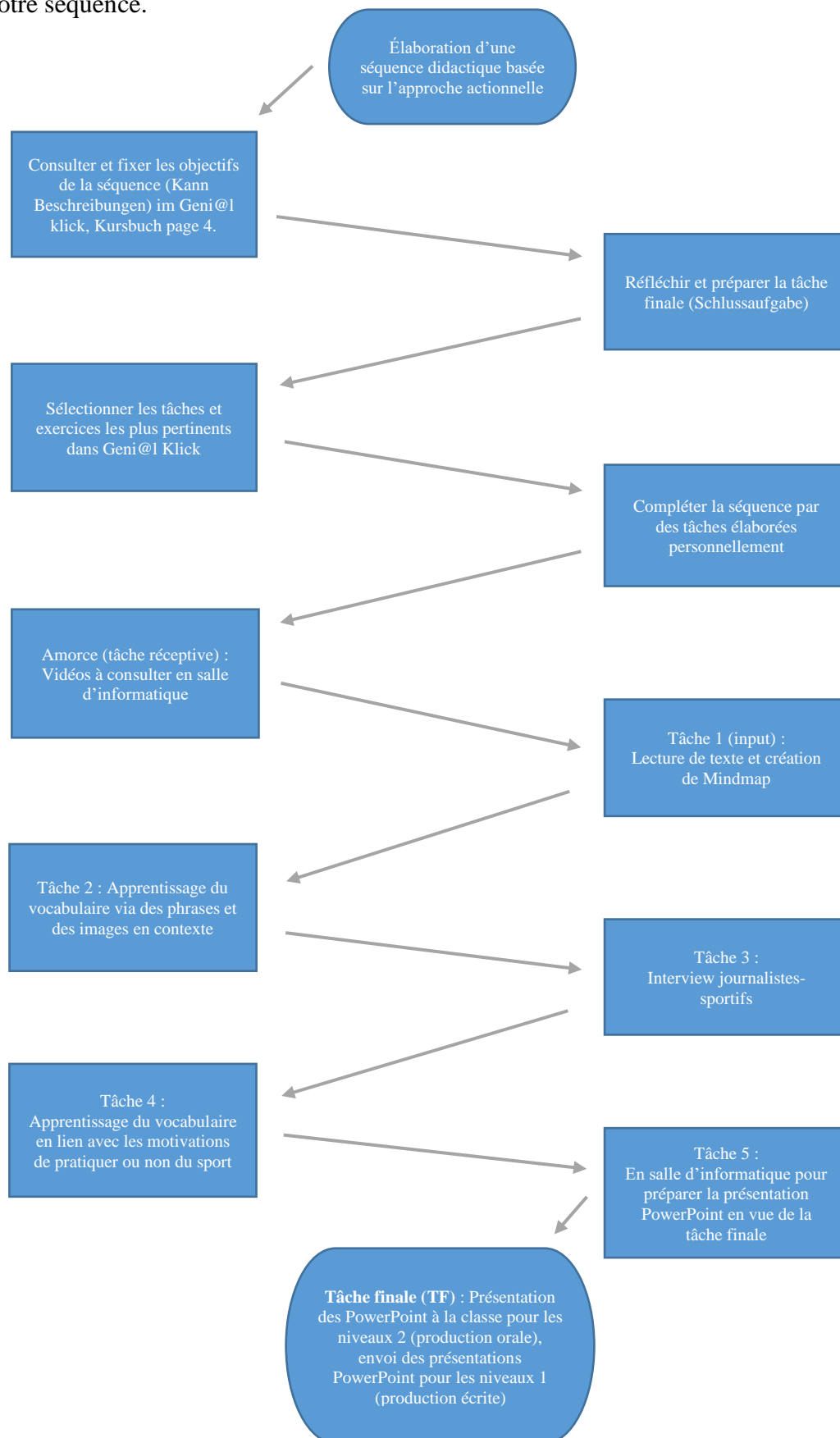
¹² Geni@I klick, Lehrerhandbuch 10. und 11. Klasse, Band 1, p. 18, (Frontalunterricht vs Gruppenarbeit)

1.3.11 Évolution du rôle de l'enseignant·e

De son côté, le rôle de l'enseignant·e évolue au même titre que celui de l'élève. Si durant un discours frontal, l'enseignant·e récite son savoir et dirige les exercices que les élèves doivent apprendre pour ensuite être contrôlés lors d'une évaluation, avec une perspective actionnelle, son rôle se rapproche plus de celui d'un·e coach sportif/ve ou d'un·e guide. Certes, l'enseignant·e reste toujours la personne de référence qui organise les leçons et qui veille au bon déroulement de celles-ci, mais au lieu d'être au centre de l'enseignement, il/elle prend une place légèrement plus en retrait pour laisser davantage d'espace aux élèves. Grâce à l'approche actionnelle, l'enseignant·e guidera les élèves dans les différentes étapes de leur apprentissage et occupera une position plus neutre pour « observer, analyser, orienter, rectifier, la démarche de résolution de la tâche » ainsi que « fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution » (Romainville (2001), cité par Lions-Olivieri & Liria, 2009, p. 154).

1.3.12 La séquence didactique

Voici un diagramme expliquant de manière résumée la procédure utilisée pour la préparation de notre séquence.



1.4 Question(s) et objectifs de la recherche

Comme cela a été mis en lumière dans la première partie de ce travail, l'allemand est une langue redoutée par la plupart des jeunes apprenant·es en Suisse romande. Suite aux apports théoriques mis en évidence dans ce chapitre, cette recherche sera réalisée au sein du Cercle Scolaire Le Locle (NE) pour tester l'introduction d'une méthode d'enseignement/apprentissage basée sur l'approche actionnelle et réalisée pour cette étude. La mise en place de cette approche didactique lors de notre séquence devrait nous permettre de répondre à notre question de recherche qui est la suivante : Dans quelle mesure la mise en place d'une séquence basée sur un dispositif didactique et une perspective actionnelle influence-t-elle la motivation des élèves à apprendre l'allemand au secondaire 1 ?

Par conséquent, l'objectif de ce travail de recherche est d'étudier jusqu'à quel point cette approche permet d'aider les élèves à donner du sens à leurs apprentissage ainsi qu'à leur (re)donner l'envie d'apprendre l'allemand.

Pour atteindre cet objectif, nous partons de l'hypothèse générale de ce travail qui est comme le démontrent les recherches, que cette démarche permet une amélioration de la dynamique motivationnelle chez les élèves.

2 Démarche méthodologique

2.1 Fondement de la démarche

Dans le but de répondre à la question de recherche qui nous concerne dans ce travail, nous avons prévu d'adopter une double fonction de « praticien-chercheur ». « Un « praticien-chercheur » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (De Lavergne, 2007, p. 28).

En effet, nous effectuerons la recherche (chercheur) tout en gardant notre position d'enseignant (praticien) au sein de nos classes de stage (terrain professionnel). Les élèves ne sont pas au courant de cette démarche, afin de ne pas biaiser leur comportement et leur attitude durant les leçons. Cette posture de chercheur discret, également appelée chercheur « caméléon » se définit par le fait que le chercheur ou la chercheuse cache aux acteurs (élèves) sa position de chercheur ou de chercheuse, en prenant l'allure d'un acteur ou d'une actrice (enseignant·e) ordinaire qui se comporte le plus naturellement possible (De Lavergne, 2007, p. 36).

Dans le domaine de la recherche en sciences sociales, il existe trois méthodes pour étudier des situations et surtout pour récolter des données en vue de comprendre et d'expliquer des faits. Il s'agit de l'entretien, de l'observation et du questionnaire (Vilatte, 2007). Pour mener à bien cette étude et afin de recueillir des données pertinentes nous permettant d'en savoir plus par rapport à la problématique en question, nous allons nous reposer sur cette dernière méthode collective qu'est le questionnaire. En effet, le questionnaire nous permettra de rassembler un maximum d'avis et nous prendra moins de temps que d'effectuer un entretien personnel avec chaque élève ou encore d'observer tous les élèves individuellement lors des différentes leçons de ce chapitre. L'observation requiert beaucoup de temps lors des leçons et comme nous enseignons en même temps, il nous est difficile de garantir une qualité optimale pour l'enseignement et l'observation en simultané.

Avant de passer à l'élaboration de la séquence didactique, il est utile de spécifier quel type d'approche est le plus approprié par rapport aux questions auxquelles nous souhaitons répondre dans ce travail de recherche. Le type de recherche retenu semble être la recherche-action car elle permet d'intégrer des stratégies de collecte, de traitement et d'interprétation de données à la fois qualitatives et quantitatives (Pinard, Potvin & Rousseau, 2004, p. 59). Pour une

discussion plus approfondie de l'interprétation des données qualitatives et quantitatives, voir le chapitre 2.3.2 (Questionnaire).

En ce qui concerne la méthodologie, nous opterons pour la méthodologie mixte qui réunit à la fois l'approche qualitative et l'approche quantitative. Cette méthodologie offre les meilleures perspectives en matière de recherche en sciences humaines et sociales comme souligné ci-dessous :

L'approche qualitative, privilégiée en recherche-action, met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leur transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif. L'approche quantitative, plus spécifiquement la méthode quasi-expérimentale, met l'accent sur l'expérience mesurée, rendue objective par la mesure, de plusieurs individus dans leurs transactions avec l'environnement. La compréhension et la recherche de sens sont motivées par la recherche de l'explication ou de relation causales. (Pinard, *et al.*, 2004, p. 61).

Grâce à deux questionnaires distribués aux élèves, nous tenterons de définir s'il existe une corrélation positive entre le fait de baser notre séquence sur l'approche actionnelle et le fait d'augmenter la motivation de l'apprentissage de l'allemand auprès des élèves de nos classes respectives. Cette démarche nous permettra de vérifier si notre hypothèse de base peut être confirmée ou infirmée (Ghiglione, 2013).

2.2 Apports de la démarche méthodologique

La démarche méthodologique privilégiée dans le présent travail de recherche devrait nous permettre de nous apporter des pistes pour savoir quel est le ressenti des élèves par rapport au niveau de difficulté d'apprentissage de l'allemand, quel est leur degré de motivation face à l'apprentissage de cette langue, comment ils perçoivent l'apprentissage de l'allemand par rapport à celui d'une autre langue comme l'anglais, quels choix d'activités leur paraît le plus utile pour apprendre la langue et qu'est-ce qui est important pour apprendre l'allemand à l'école. Dans le deuxième questionnaire distribué en fin de chapitre, les questions sont plus en lien avec l'impression générale de la séquence, de ce qui leur a plu et quelles activités ont été les plus utiles selon eux et pour leur futur, l'évolution de leur degré de motivation ainsi que les raisons qui ont influencées cette évolution et finalement le facteur qui a été le plus important pour apprendre la langue.

Grâce à ces réponses, nous pourrions plus facilement cerner d'où vient la motivation des élèves à apprendre l'allemand et quels sont les obstacles qui les empêchent de s'investir dans l'apprentissage de cette langue. En outre, nous pourrions nous faire une idée plus précise de quels genres d'activités les motivent le plus et permettent de donner du sens pour améliorer les préjugés des élèves par rapport à l'apprentissage de l'allemand. Finalement, nous pourrions adapter nos leçons avec des activités qui seront plus motivantes et qui fonctionneront mieux en classe. En outre, il serait intéressant d'observer si ce même genre d'activités peut aussi fonctionner avec d'autres thématiques, d'autres langues, d'autres branches scolaires ainsi que si elles peuvent être proposées à d'autres classes voire dans d'autres établissements scolaires (généraliser).

2.3 La nature des données et les procédures de recueil de ces données

Pour tester notre dispositif didactique avec nos classes, nous avons en premier lieu consulté la matière au programme de cette séquence qui est basée sur le chapitre 2 « fit & sportlich ! » du manuel de cours GENK. Ensuite, nous avons analysé les objectifs du PER et ceux de la séquence qui sont indiqués à la page de la table des matières du manuel de cours GENK ainsi qu'à la première page du chapitre¹³. Les objectifs pour ce chapitre, en excluant les objectifs de la grammaire, sont les suivants :

- Ich kann über Sport sprechen.
- Ich kann meinen Sport beschreiben und sagen, was man dafür braucht.

À partir de là et pour respecter la mise en place d'une méthode basée sur l'approche actionnelle, il fallait en premier lieu penser à une TF que les élèves devaient être capables de résoudre à la fin de la séquence de ce chapitre et qui serait évaluée de manière sommative. Comme la thématique du chapitre parle de sport, nous avons donc décidé, en concordance avec les objectifs à atteindre, de leur demander de présenter un sport de leur choix via une présentation PowerPoint. Pour différencier et adapter la TF au niveau des élèves, nous avons demandé aux élèves de niveau 2, de présenter leur PowerPoint sous forme verbale à leurs camarades de classe et à leur enseignant-e (Annexes 3), dans le but de les évaluer aussi sur leur expression orale. Les niveaux 1, eux, devaient uniquement présenter un sport au moyen d'un PowerPoint, mais

¹³ Geni@I klick, Kursbuch 10. und 11. Klasse, Band 1, pp. 4-5 & p. 17

en y intégrant des phrases complètes pour décrire leur sport. Ils n'avaient donc pas de présentation orale à faire et étaient uniquement évalués sur leur travail rendu par écrit.

Une fois la TF trouvée, il fallait mettre en place des activités, des TP et des exercices appropriés, permettant aux élèves d'avancer dans le chapitre et d'avoir tous les outils en mains pour résoudre la TF. Dans un deuxième temps, nous avons consulté tous les exercices présents dans le support de cours GENK et nous avons fait une sélection des activités les plus pertinentes. Comme il existe un grand nombre de possibilités - malheureusement pas toujours utiles à notre sens -, nous avons de ce fait décidé de compléter la séquence avec d'autres tâches créées personnellement.

Pour la première leçon de ce chapitre, nous nous sommes rendus à la salle d'informatique pour faire découvrir aux élèves des vidéos en allemand présentant divers sports qui sortent de l'ordinaire. Cette tâche authentique (input) fait partie de la phase d'amorce de la séquence et permet de rentrer en douceur dans le chapitre. Les élèves ont déjà pu se familiariser quelque peu avec le vocabulaire en lien avec le sport et noter quelques mots importants en rapport avec ces sports (Annexe 4).

Le cours suivant était basé sur un texte (tâche réceptive, input), point important dans la méthode de l'approche actionnelle. Il s'agissait de trois textes différents (Annexe 5), écrits par trois jeunes en allemand et décrivant le sport qu'ils pratiquent. Pour cette première tâche, chaque élève se voyait assigner un texte parmi les trois, qu'il devait dans un premier temps lire puis deviner le sport décrit. Ensuite, l'élève devait relever dans un tableau les mots-clés qui lui permettaient de confirmer ses réponses. Dans un deuxième temps, les élèves ayant lu le même texte devaient comparer leurs réponses et en discuter à deux. Le fait d'échanger avec une autre personne en allemand fait également partie des buts visés par l'approche actionnelle. En effet, dans le quotidien, il arrive fréquemment d'échanger avec une personne pour donner son avis, expliquer une situation ou encore argumenter ses choix. Après avoir comparé leurs réponses, les élèves ayant lu le même texte se regroupaient afin de créer un Mindmap dans lequel ils indiquaient les mots-clés importants pour décrire le sport en question. Grâce aux « W-Wörter », les mots interrogatifs en allemand, ils pouvaient élaborer leur Mindmap. Les mots permettant de parler des sports se rapportaient surtout aux endroits où l'on peut pratiquer le sport (wo ?), au matériel et à l'équipement nécessaire (was ?), au nombre de joueurs nécessaire pour la bonne pratique de celui-ci (wie viel ?) et au moment de sa pratique (wann ?). La dernière étape de cette tâche proposait aux élèves d'un même groupe de présenter leur sport grâce aux mots-clés

et au Mindmap à leurs camarades de classe, en allemand bien entendu. Les capacités d'écoute et d'expression orale sont ainsi mises à contribution car les élèves doivent faire deviner leur sport à leurs camarades. Les élèves qui écoutent leurs camarades doivent mettre en place des stratégies pour découvrir le sport de l'autre groupe. En cohésion avec les objectifs de l'approche actionnelle, les élèves utilisent leurs connaissances déjà acquises et les assimilent avec la nouvelle matière vue en cours. Grâce à cette démarche, et même s'ils ne comprennent pas tous les mots utilisés par leurs camarades, ils peuvent tout de même comprendre l'essentiel et proposer des réponses adéquates à la situation.

Pour la 3^{ème} leçon, le vocabulaire était au centre de l'apprentissage. Il est important d'apprendre le vocabulaire en lien avec la thématique si l'on veut que l'élève puisse parler et décrire un sport. Pour ne pas distribuer des listes de mots à traduire, désuètes de sens et hors contexte, nous avons préparé un document avec le vocabulaire à apprendre et à classer par items (Annexe 6). Ce document contenait par exemple du vocabulaire pour décrire un endroit où l'on peut pratiquer un sport comme par exemple la piscine, le sable, la nature, le terrain, la salle, etc. Pour éviter ces listes de mots à traduire de l'allemand au français et vice et versa, nous avons veillé à intégrer le vocabulaire dans des phrases en contexte ou de les relier avec des images éloquentes. Ceci facilite quelque peu l'apprentissage et les projette directement dans un contexte où ils peuvent plus facilement faire des liens, que ce soit avec des images ou des phrases, et ainsi les incite à utiliser leurs savoirs dans les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent le mieux. Ces stratégies d'apprentissage qui font parties des capacités transversales décrites dans le PER (CIIP, 2012) au même titre que la collaboration, la communication, la pensée créatrice et la démarche réflexive sont donc présentes dans ce type de tâche.

Lors de la 4^{ème} leçon, les élèves étaient confrontés à une situation de journaliste et sportif. En effet, dans un premier temps, ils devaient remplir un tableau (Annexe 7) toujours en lien avec les questions de base (W-Wörter) et répondre d'après le sport qu'ils pratiquent ou un sport qu'ils apprécient. Dans un deuxième temps, ils devaient se lever et aller à la rencontre des autres élèves de la classe comme s'ils étaient dans la peau d'un·e journaliste sportif/ve qui interviewait un·e sportif/ve. Une fois encore, le but était de les mettre dans une situation de scénario authentique qu'ils peuvent rencontrer dans la vie et la salle de classe prenait la forme d'une zone de presse sportive. Ils ont pu se confondre plus facilement dans le scénario, car ils identifiaient le but ainsi que le contexte et cela donnait du sens à leur apprentissage. Les réponses devaient être notées sous forme de mots-clés dans le tableau prévu à cet effet et à

l'étape suivante, ils devaient retranscrire les réponses sous forme de phrases pour en garder une trace écrite.

La 5^{ème} leçon faisait référence aux raisons qui pouvaient motiver et inciter les personnes à pratiquer du sport et celles qui les retenaient d'en faire. Pour cela, une fois de plus, nous avons proposé d'apprendre le vocabulaire par des phrases en contexte (Annexe 8). Des images accompagnaient ces phrases et le but était de les relier par paires correspondantes (phrase-image). Une dernière partie donnait l'occasion aux élèves de répéter la grammaire du chapitre précédant et qui traitait des phrases en « weil ». En utilisant le vocabulaire vu dans ce document, les élèves pouvaient décrire pourquoi ils pratiquent du sport ou non et cela leur permettait de revoir la théorie du « weil » tout en observant qu'elle était applicable dans d'autres domaines de la vie (transfert de compétences).

Durant les deux leçons suivantes, nous nous sommes à nouveau déplacés en salle d'informatique dans l'optique de préparer les présentations PowerPoint pour l'élaboration de la TF. Il était important que l'enseignant soit présent pour leur apporter les informations utiles à la création de leur présentation, mais également pour les guider car ils perdaient beaucoup de temps à la confection du PowerPoint en y mettant de jolis effets et des belles images. Certes, ce point faisait partie des critères notés mais les informations qui permettaient de présenter les sports étaient bien plus importantes pour nous.

La dernière leçon en demi-groupe pour les élèves du niveau 2 leur donnait l'occasion de présenter leur travail devant la classe et nous permettait de noter leur présentation orale.

Lors de la dernière leçon en classe entière, nous avons donné le temps nécessaire aux élèves pour remplir le questionnaire 2 et nous avons terminé le chapitre sur une note ludique, un quiz en lien avec le vocabulaire et les connaissances acquises durant cette séquence.

2.3.1 Les outils de recueil de données

Pour la récolte de données, nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire que nous soumettrons aux élèves de nos deux classes à deux moments différents de la séquence. Le premier questionnaire sera distribué en tout début de séquence et il sera surtout axé sur des questions générales en lien avec leur rapport à la langue allemande et à son apprentissage à l'école. Le but étant premièrement de nous faire une idée de l'avis que portent les élèves sur la branche et sur les difficultés qu'ils éprouvent lors de l'apprentissage de cette langue ainsi que

de nous rendre compte de ce qui les motive ou non en cours d'allemand, comme par exemple le genre d'activités. Pour de futures activités, il serait intéressant de prendre en considération leurs avis dans le but de varier l'enseignement et d'organiser les leçons dans ce sens afin d'avoir un maximum d'élèves investis et actifs durant les leçons. En fin de séquence, nous soumettrons un deuxième questionnaire aux élèves, quelque peu différent du premier et surtout en rapport avec le choix des activités faites durant la séquence et leurs préférences ainsi que l'évolution de leur avis sur la motivation et l'intérêt qu'ils portent à cette branche. Ces deux questionnaires nous permettront également de nous rendre compte de ce qui pouvait être perçu comme moins motivant aux yeux de certains élèves, tout en cherchant aussi, bien entendu, à mettre en évidence les éléments les plus motivants. Avec cette partie du travail, nous pourrons exposer le type d'activités et les méthodes de travail qui motivent ou non les élèves, et nous pourrons également mettre en évidence d'où vient la motivation et quels sont les facteurs qui poussent les élèves à apprendre cette langue.

2.3.2 Questionnaire

Après avoir décidé de la méthode à adopter, la première phase a été l'élaboration des questions de ce questionnaire. Comme le questionnaire est un outil qui permet de recueillir des données de manière quantitative (Delhomme & Meyer, 2002), il est important de cibler les questions et de bien réfléchir aux apports qu'elles peuvent donner à l'étude. Pour cela, nous avons décidé de varier le genre de questions afin d'enrichir la qualité des réponses collectées. Par conséquent, nous avons créé des questions ouvertes et des questions en éventails (Delhomme & Meyer, 2002). Les questions ouvertes (qualitatives) sont vastes et permettent à l'élève de répondre avec ses propres mots et de développer à souhait.

Ce type de questions est très intéressant car il donne à l'élève la possibilité de s'exprimer librement pour rendre la réponse encore plus complète et détaillée. L'inconvénient se trouve naturellement au niveau de l'analyse des réponses qui est plus complexe à cause du nombre de réponses possibles. Lors de l'analyse, elle exige au chercheur de classer les réponses par catégories/items ayant la même idée. En ce qui concerne les questions dites en éventail, elles permettent d'analyser de manière plus adaptée les différentes opinions, attitudes et représentations qu'ont les élèves. Le fait d'avoir différentes possibilités de réponses à disposition, et de les classer dans un certain ordre de préférence ou d'importance par exemple, est plus conforme à la réalité (Delhomme & Meyer, 2002). Nous avons donc intégré dans ce questionnaire des questions en éventail et plus précisément des questions à choix multiples

(qualitatives). Pour préciser une réponse, il suffit de demander à l'élève de ne choisir qu'une seule réponse, celle qui convient le plus. L'inconvénient est que l'élève devra choisir une réponse et donc rejeter les autres qui conviennent le moins. Si nous avons besoin de savoir pourquoi l'élève a choisi telle réponse, nous lui avons demandé dans une sous-question, de préciser pourquoi il/elle a choisi cette option de réponse parmi toutes les autres. Dans le questionnaire, nous avons aussi intégré des possibilités de réponses avec des échelles de type Likert qui permettent de mesurer de manière plus précise l'avis ou le niveau ressenti par l'élève sur une échelle allant de 1 à 6. En choisissant six chiffres, il n'y a pas de juste milieu, car les deux chiffres du milieu sont 3 et 4 et l'élève peut donc indiquer plus précisément où il se situe par rapport à la question posée. Le chiffre 3 étant plus négatif que positif et le chiffre 4 plus positif que négatif selon la question.

Dans leur livre intitulé « Comment construire un dispositif de formation ? », Lebrun, Smidts et Bricoult (2011, p. 119) précisent que, lors de l'élaboration de ce type de questions, il faudrait privilégier des échelles pas trop longues (idéal de 4 à 6) et qui ne comportent pas de point neutre pour ainsi contraindre les répondants à se positionner. Un des inconvénients de cette méthode est que les chiffres n'ont pas forcément la même valeur pour chacun. C'est là que le rôle du chercheur ou de la chercheuse est important et que nous pouvons ainsi préciser la valeur métrique de l'échelle afin d'éviter toute confusion dans les résultats suite au manque de précision.

2.3.3 Échantillon

La population choisie pour cette enquête sont des élèves du cycle 3 de 10H et fréquentant les cours d'allemand. L'échantillon pour cette étude est l'ensemble des élèves de nos deux classes de 10H (39 élèves) que nous suivons durant notre stage, au sein du Cercle Scolaire Le Locle (NE). Il s'agit d'une classe de niveau scolaire 1, donc des élèves rencontrant un peu plus de difficultés dans l'apprentissage de l'allemand et d'une autre classe de niveau scolaire 2 composée d'élèves plus à l'aise avec la langue.

La classe de niveau 1 est composée de 17 élèves dont une majorité de garçons (3 filles et 14 garçons) et la classe du niveau 2 est composée de 22 élèves (12 filles et 10 garçons).

Concernant la classe de niveau 1, nous enseignons à raison d'une fois par semaine en demi-classe (9 élèves dont 7 garçons) et une fois en classe entière. Il s'agit d'une classe de niveau

hétérogène et dans l'ensemble assez participative. L'enseignement pour la deuxième demi-classe est dispensé par leur enseignante titulaire un autre jour de la semaine.

Pour la classe de niveau 2, nous enseignons à raison d'une fois par semaine en demi-classe (12 élèves dont 7 garçons) une première fois et le deuxième jour au reste de la classe (10 élèves dont 7 filles). Nous avons également une leçon en classe entière pour les niveaux 2. Le niveau est un peu plus homogène et les élèves sont dans l'ensemble bien investis dans les tâches qui leur sont confiées.

En ce qui concerne le niveau linguistique actuel de nos classes de stages en 10H, les élèves du niveau scolaire 1 ont un niveau de langue entre A1.2 et A2.1. Les élèves de niveau 2, eux, ont un niveau de langue oscillant entre A2.1 et A2.2. Le but serait de les amener au niveau linguistique A2.2 pour les élèves de niveau 1 et au niveau linguistique B1.2 pour les élèves de niveau 2 d'ici la fin de leur scolarité obligatoire (cf. Figure 3).

2.3.4 Procédure

Nous avons donc décidé de mener cette enquête au sein de nos deux classes de stage pour des questions organisationnelles, car nous les voyons à raison de deux fois par semaine et c'est plus logique et plus accessible de mener cette étude avec nos propres élèves. Comme nous les côtoyons depuis le début de l'année scolaire, nous avons pu instaurer une certaine relation de confiance et les mettre à l'aise avec notre façon de fonctionner. Dans le but de ne pas biaiser leur comportement et être au plus proches de la réalité du terrain, nous avons décidé d'adopter cette double fonction de « praticien-chercheur ». Nous n'avons intentionnellement pas été dans les détails de notre travail, pour qu'ils puissent répondre aux questionnaires de la manière la plus naturelle possible et pour qu'ils puissent donner leur avis personnel sans aucune contrainte supplémentaire. Avant de leur distribuer le questionnaire, nous avons juste indiqué qu'il s'agissait d'un questionnaire faisant partie d'un travail de fin de formation et que nous traiterons toutes les données des questionnaires de manière anonyme (Lebrun, *et al.*, 2011). D'ailleurs, sur le document du questionnaire, nous ne leur demandons ni leur nom et prénom, ni leur genre, mais juste le niveau d'enseignement qu'ils fréquentent. Cela nous permettra d'observer s'il existe une différence par rapport au niveau de la langue qu'ils possèdent et leur motivation à apprendre l'allemand.

Avant de soumettre le questionnaire en version définitive aux élèves, nous l'avons transmis à un public test pour contrôler la pertinence et la clarté des questions, l'ergonomie de la forme,

l'exhaustivité des réponses proposées ainsi que la longueur de remplissage pour avoir un retour et si nécessaire adapter le questionnaire (Delhomme & Meyer, 2002). Il est important de vérifier que le questionnaire fonctionne et soit adapté aux personnes du public-cible. Nous avons fait passer ce questionnaire pré-test à notre formatrice de stage car elle possède beaucoup d'expérience dans le domaine de l'enseignement et connaît bien le langage utilisé par les élèves de cette tranche d'âge et le vocabulaire à utiliser pour le questionnaire. Notre directeur de mémoire a également contrôlé ce questionnaire et a donné son accord pour le soumettre aux élèves.

Après avoir reçu le feu vert pour soumettre le questionnaire aux élèves, nous avons fait en sorte de le distribuer uniquement lorsque les élèves étaient en classe entière, dans un but organisationnel et pour ne pas oublier certains élèves.

Comme le relèvent Delhomme et Meyer (2002), les questions sont standardisées, c'est à dire que le questionnaire est le même pour tous les élèves, que ce soit pour la classe de niveau 1 ou celle de niveau 2. Cette standardisation est un point important et elle s'applique non seulement à l'échantillon qui le complète mais également aux conditions de passation et de présentation. En respectant ce point-ci et en veillant à distribuer les questionnaires lorsque tous les élèves étaient en classe entière, cela nous a permis d'expliquer une seule fois les consignes, dans quel contexte nous leur faisons passer ce questionnaire et ils avaient ainsi tous le même temps à disposition pour le compléter. Dans un souci d'éviter une mauvaise compréhension de certaines questions, nous avons aussi la possibilité d'intervenir pour apporter des précisions aux questions qui n'étaient pas bien comprises et nous pouvions aussi veiller à ce que les élèves remplissent le questionnaire de manière individuelle.

De plus, nous avons préféré leur distribuer le questionnaire dans un format papier pour nous assurer que tous les élèves le complètent en bonne et due forme et que tous les questionnaires nous reviennent en retour à la fin de la leçon. Il aurait aussi été possible de préparer le questionnaire dans un format électronique en ligne par l'intermédiaire d'un outil comme Google Forms. Malheureusement, ce n'est pas toujours faisable selon le public que l'on a en face de soi. Il est clair que, lors de l'analyse des réponses des élèves, cela requerra plus de temps et que cette phase sera un peu plus pénible. Cependant, c'est un choix personnel que nous assumons et que nous avons décidé de prendre pour son côté pratique. En effet, tous les élèves ne possèdent pas un ordinateur à la maison et cela peut être pénalisant pour la suite de notre travail

si des questionnaires manquent et que nous devons insister auprès des élèves pour les récupérer durant notre absence.

Le but était de faire passer le second questionnaire à la fin de la séquence qui coïncidait avec le dernier jour avant les vacances de Noël. C'est pour cela que nous avons été quelque peu pressés par le temps et qu'il fallait absolument recueillir tous les questionnaires avant les vacances. Comme nous sommes stagiaire et que nous reprenons l'enseignement en stage seulement deux mois plus tard, nous ne voulions pas risquer de faire passer le questionnaire à la reprise et que les élèves aient oublié ce qui avait été fait avant les vacances de Noël.

2.3.5 Procédure de traitement des données

Pour tenter de comprendre les données issues des deux questionnaires distribués aux élèves, nous allons comparer les résultats des deux classes afin de repérer s'il existe une différence ou une similarité entre les résultats obtenus pour les deux niveaux. La question de recherche vise à répondre à un facteur de motivation à apprendre l'allemand.

De ce fait et avant de nous lancer dans l'analyse des questions qui nous intéressent pour ce travail, nous avons décidé de faire un tri parmi les questions qui composent les questionnaires afin de cibler les questions les plus pertinentes qui nous permettront d'étayer des résultats. En effet, après une observation plus détaillée des deux questionnaires, nous avons constaté que certaines questions étaient plus d'ordre général et d'autres pouvaient plus concrètement nous apporter des informations pour ce travail de recherche et sa problématique. Cela ne signifie pas que les autres questions sont inutiles car elles permettront tout de même de compléter l'analyse, voire d'apporter quelques précisions à nos réponses. Pour débiter avec l'analyse des résultats, nous allons premièrement nous concentrer sur quatre questions du questionnaire 1 puis sur six questions du questionnaire 2.

2.4 Cadre de la recherche et limites

Généralement, les recherches sur son propre terrain et avec ses propres élèves ne sont pas toujours très objectives car les élèves nous connaissent et il se peut qu'ils répondent aux questions de manière biaisée. Il se peut aussi qu'ils préfèrent répondre par la positive dans le but de contenter leur enseignant·e. Normalement cela ne devrait pas être le cas car nous n'avons pas mis au courant les élèves de nos démarches et du but de ces questionnaires. Mais nous gardons en tête cette possibilité et qu'ainsi les résultats ne soient pas totalement représentatifs. Il aurait été judicieux et intéressant de faire passer ces questionnaires à d'autres élèves, dans d'autres classes, d'autres niveaux voire même dans d'autres établissements scolaires pour découvrir s'il est possible de faire une généralité avec les résultats obtenus. Pour ce travail, il n'est pas prévu de distribuer nos questionnaires à une plus large échelle et nous nous contenterons de l'échantillon d'élèves que nous offrent nos propres classes.

Lors de l'analyse des résultats, il est aussi important pour nous de traiter les données et d'interpréter les résultats de la manière la plus objective possible. Avant de distribuer les questionnaires aux élèves, il aurait été judicieux de le faire passer premièrement à un public cible présentant les mêmes caractéristiques que celles de nos élèves. Malheureusement, le temps à disposition était un peu restreint si nous voulions respecter les délais convenus.

Une première question posée à nos élèves, et qui nous paraissait importante comme point de départ afin de comprendre certains paramètres, était en lien avec le nombre d'années d'expérience de l'apprentissage de l'allemand. En effet, selon le PER (CIIP, 2012), en règle générale les élèves de nos classes de 10H ayant suivi un cursus scolaire régulier ont environ six ans d'expérience dans l'apprentissage dans cette langue (officiellement l'apprentissage de l'allemand débute en 5H). Dans nos classes, certains élèves sont issus de l'immigration et ont rejoint leurs camarades de classe en cours de scolarité. Ces élèves ont donc quelques années d'expérience en moins dans leur parcours scolaire, qui peut varier entre 3 à 5 ans. Cela pourrait expliquer une certaine différence de niveau et de motivation de la part de certains élèves.

3 Résultats

Pour rappel, notre question de recherche était la suivante : Dans quelle mesure la mise en place d'une séquence basée sur un dispositif didactique et une perspective actionnelle influence-t-elle la motivation des élèves à apprendre l'allemand au secondaire 1 ?

3.1 Présentation et analyse des résultats

La première question sélectionnée dans le questionnaire 1 fait référence au facteur de perception de l'apprentissage de la langue. Elle se réfère au niveau de difficulté ressenti par les élèves lors de l'apprentissage de l'allemand. En observant le graphique ci-dessous (cf. Figure 4), on remarque clairement que les résultats sont comme scindés en deux. D'un côté, les élèves de niveau 1 éprouvent plus de difficultés à apprendre l'allemand et de l'autre côté, les niveaux 2 perçoivent généralement l'apprentissage de l'allemand de manière plus facile.

Les élèves du niveau 1 se placent pour la plupart dans la première partie du graphique, donc ils perçoivent l'apprentissage de manière « très difficile » à « moyennement difficile ». Seul cinq élèves de niveau 1 le considèrent comme « moyennement facile ». Cinq élèves de niveau 2 considèrent l'apprentissage de l'allemand comme « moyennement difficile ». Le reste des élèves du niveau 2 placent la perception de la difficulté à apprendre l'allemand dans la deuxième partie du graphique, entre « moyennement facile » à « très facile ». Comme le questionnaire 1 a été complété avant le début de la séquence, il s'agit là de la perception du niveau de difficulté à apprendre l'allemand avant l'enseignement de la séquence basée sur l'approche actionnelle.

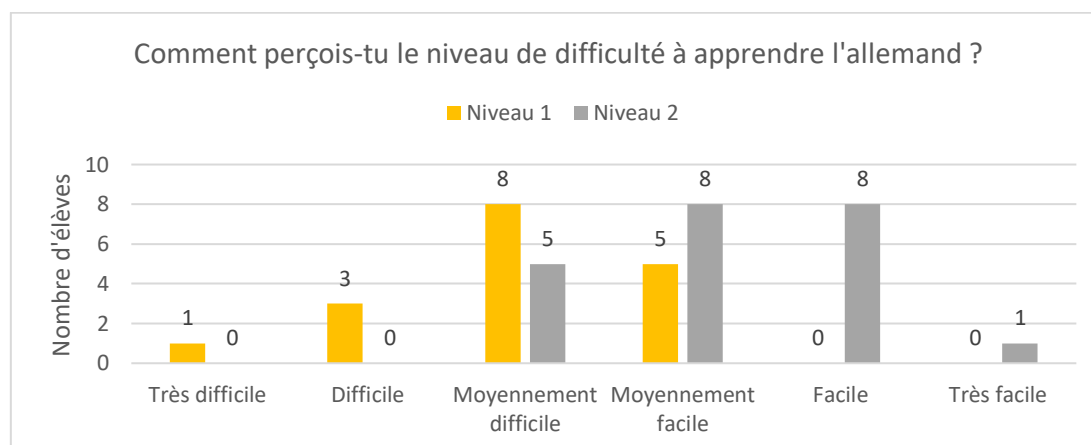


Figure 4 : Question sur le niveau de difficulté perçu

La deuxième question choisie traite de la motivation à apprendre l'allemand. Comme on peut le remarquer dans la figure 5, la plupart des élèves des deux niveaux ont une motivation allant de « moyennement forte » à « très forte ». Trois élèves du niveau 2 et un peu moins de la moitié des élèves du niveau 1 se placent dans la partie basse du graphique. On peut clairement constater que non seulement la plupart des élèves du niveau 2 sont motivés à apprendre l'allemand mais également une petite majorité d'élèves du niveau 1 sont conscients de ce que peut leur apporter l'apprentissage de l'allemand.

En lisant les commentaires des trois élèves ayant indiqué un degré de motivation « très faible », ils évoquent les raisons suivantes : l'allemand est une langue qui ne leur plaît pas, qui ne les intéresse pas et ils ne voient pas l'utilité de l'apprendre pour leur futur. Deux élèves du niveau 1 ayant qualifié leur motivation de « moyennement faible » disent tout simplement qu'ils ont la « flemme » de s'investir pour cette branche et qu'elle ne leur servira certainement jamais. L'élève du niveau 2 ayant choisi ce même degré de motivation précise que l'apprentissage en classe n'est pas motivant. Les élèves qui se placent sur la partie haute du graphique, évoquent différentes raisons qui les motivent à apprendre l'allemand comme : cette langue est importante pour la suite de leur formation (lycée, apprentissage, etc.), pour leur future profession, pour des voyages et tout simplement pour discuter avec des personnes germanophones. Ces résultats sont tout de même encourageants car on constate que la majorité des participants se placent en faveur d'une motivation positive pour l'apprentissage de l'allemand.

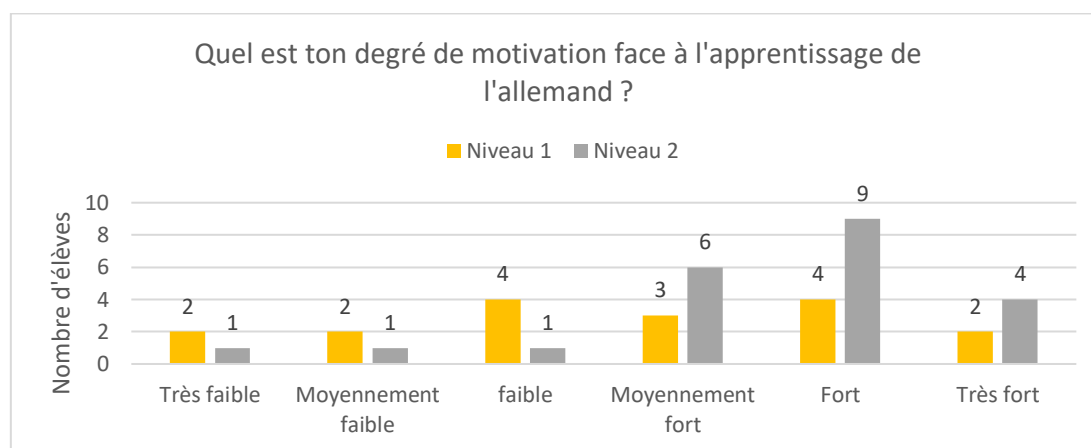


Figure 5 : Question sur le degré de motivation

La troisième question du questionnaire 1 permet de nous rendre compte s'il existe une différence de motivation par rapport à l'apprentissage d'une autre langue comme l'anglais. Là encore, nous tentons de comprendre la différence de motivation qu'il existe entre les deux langues. En observant la figure 6, on constate assez distinctement que la plupart des élèves de niveau scolaire 1 ont tendance à préférer l'anglais à l'allemand et qu'à l'inverse, les élèves du niveau scolaire 2 préfèrent l'allemand. En règle générale, les élèves des deux niveaux trouvent tout de même l'apprentissage des deux langues important et motivant.

À la suite de cette question, une deuxième question leur demandait de préciser pourquoi ils avaient fait ce choix. Les élèves qui se plaçaient en faveur de l'allemand soulignaient le fait que l'allemand est une langue bien plus importante en Suisse. D'autres encore se plaçaient en faveur de l'allemand en expliquant qu'ils étaient en niveau 2 en allemand et en niveau 1 en anglais. Trois élèves de niveau 2 ont tout simplement dit qu'ils préfèrent l'allemand car c'est plus motivant lors des leçons en classe. Il se peut que la méthode utilisée par l'enseignant·e soit différente ou alors que la manière d'enseigner la branche les motive davantage. Les élèves qui ont choisi de cocher la case « ALL = ANG », mettent en avant que toutes les langues sont importantes et peuvent amener un plus pour leur futur professionnel ou privé. Finalement, ceux qui sont plus motivés par l'apprentissage de l'anglais argumentent leur choix par rapport au fait que l'anglais est une langue beaucoup plus belle, plus facile à apprendre et plus courante dans le monde. L'allemand n'est pas autant parlé à travers le monde et que s'ils maîtrisaient l'anglais, cela serait suffisant pour s'en sortir dans la vie. Un·e élève explique que son projet est de partir vivre aux USA et que l'allemand n'est donc pas nécessaire pour lui/elle. D'autres élèves encore ont exprimé leur préférence par rapport à l'enseignant·e qui les motive plus et les soutient davantage lors des leçons.

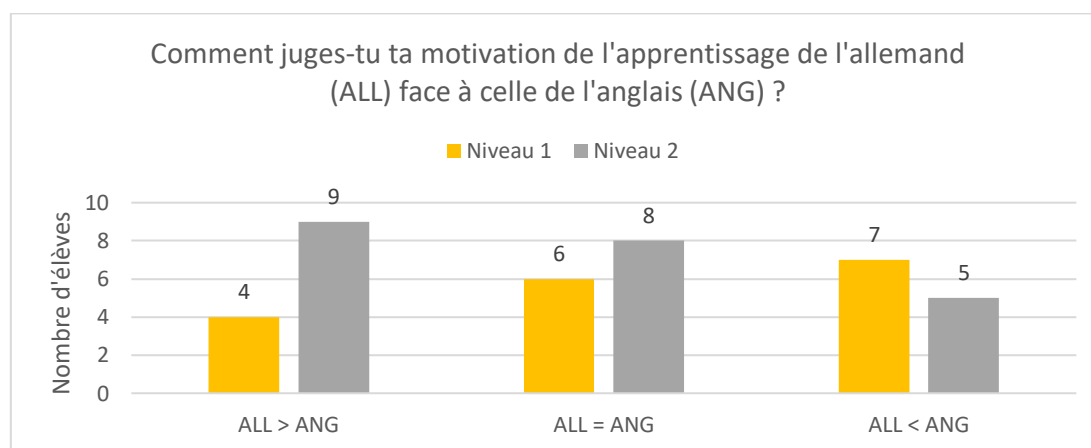


Figure 6 : Question sur la motivation entre l'allemand et l'anglais

Dans la quatrième et dernière question que nous analyserons pour ce premier questionnaire, nous avons demandé aux élèves de choisir parmi plusieurs types d'activités, celle qui leur paraît la plus intéressante et la plus utile et d'argumenter la ou les raisons.

En observant la figure 7, nous distinguons généralement que les élèves du niveau 1 préfèrent apprendre de manière plus ludique comme par exemple par le jeu, voir des films en allemand mais aussi apprendre du vocabulaire en lien avec la thématique du chapitre. Parmi ces élèves, deux insistent sur le fait de parler un maximum en allemand durant les leçons pour se faire « l'oreille ». En ce qui concerne les élèves du niveau 2, ils sont plus pragmatiques et voient plus d'intérêt et de sens pour des activités concrètes comme parler un maximum en allemand durant les leçons, faire un échange avec une classe en Allemagne ou en Suisse-allemande et finalement, vivre des expériences en classe par des activités proches de la réalité. Bien entendu, le côté ludique du jeu est un élément motivateur pour la plupart des élèves car cela leur permet d'apprendre en s'amusant. Il est toujours compliqué de se rendre compte si les élèves apprennent réellement la matière ou visent ce genre d'activité uniquement dans le but de déconnecter et de passer un bon moment en groupe. Les élèves qui ont choisi le vocabulaire, ont mis en avant le fait que, sans vocabulaire, il était impossible de communiquer ni de comprendre une discussion, voici sans doute pourquoi l'apprentissage du vocabulaire a également été choisi par de nombreux élèves comme étant une activité intéressante et utile.

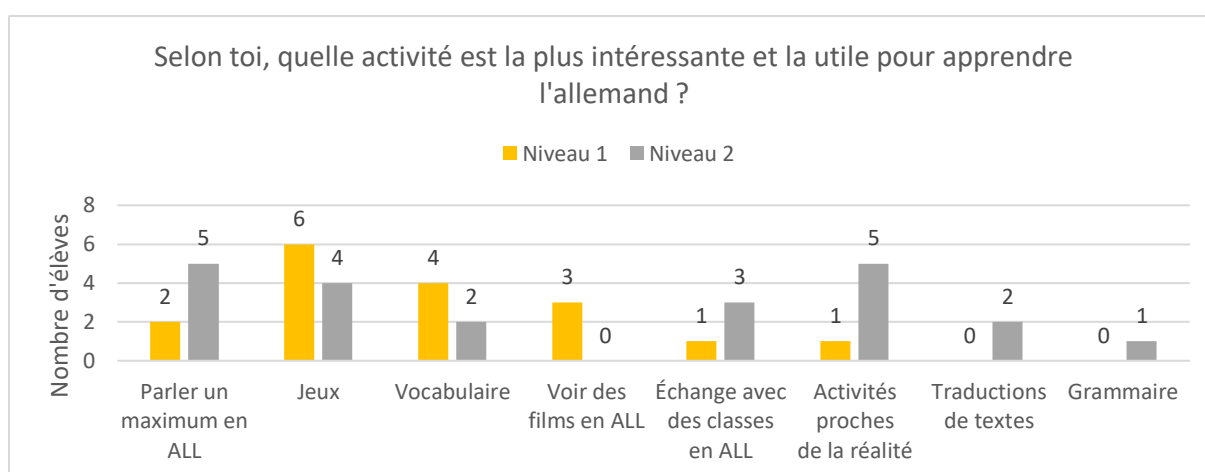


Figure 7 : Question sur quel type d'activité est le plus intéressant et utile

Passons maintenant à l'analyse du deuxième questionnaire qui traite plus spécifiquement de la séquence vécue en classe. Ce questionnaire a été distribué en fin de séquence pour avoir un retour de leur part et avoir leur ressenti par rapport à l'expérience faite durant ce chapitre.

La première question fait référence à leur perception de la séquence vécue en classe. Ont-ils apprécié l'enseignement en classe ? Nous avons choisi cette question pour avoir un retour par rapport au plaisir d'apprendre l'allemand avec la mise en place d'une séquence basée sur l'approche actionnelle. Nous rappelons que, bien entendu, les élèves n'ont pas connaissance de cette méthodologie mais qu'il était important d'avoir leur ressenti à la fin du chapitre.

Ce qu'il y a de positif à observer instantanément dans ce graphique, c'est que seules deux personnes du niveau 1 ne figurent pas dans la partie de droite du graphique. Pour se justifier, ils ont tous les deux évoqué que le dossier de vocabulaire était trop long et qu'il y avait trop de mots à retenir. Si leur seule raison de se placer là est en lien avec le dossier de vocabulaire et sa longueur, c'est un détail qui peut être adapté en fonction des classes et à leur engagement durant les cours. Le reste des élèves des deux classes ont pour leur part indiqué avoir apprécié l'enseignement et la plupart a donné une note entre 5 et 6. Globalement, c'est satisfaisant, car la séquence a plutôt été appréciée par la majorité des élèves et a eu un impact positif. Il est important de garder en tête qu'il n'est pas possible de contenter tout le monde, mais il est encourageant que, dans cette situation, une majorité des élèves a apprécié l'enseignement de la séquence. La prochaine question va compléter ces résultats en précisant quels sont les éléments qui ont permis une telle appréciation.

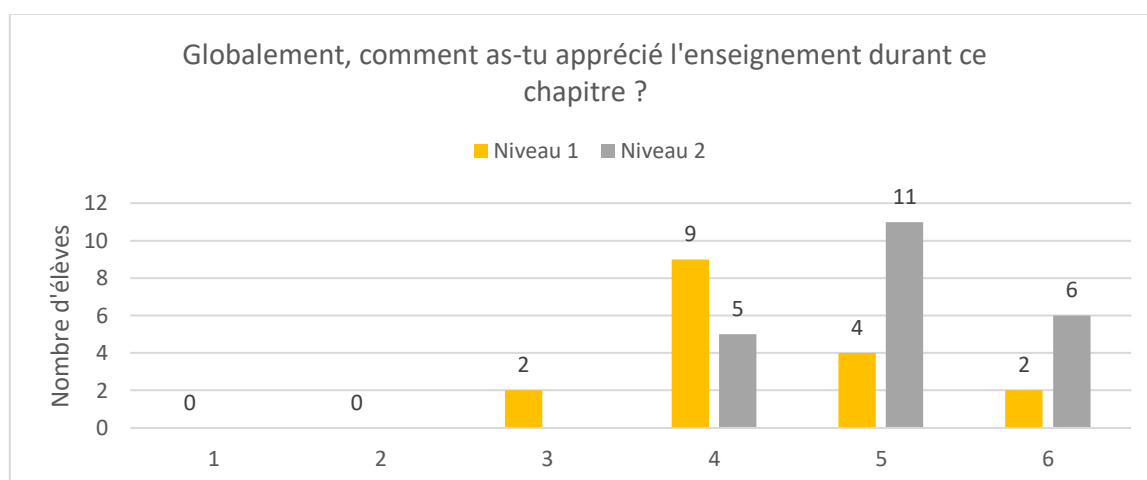


Figure 8 : Question sur l'appréciation de l'enseignement durant le chapitre

La deuxième question du questionnaire 2 nous permet de mieux nous rendre compte des éléments qui ont été essentiels dans les choix effectués à la question 1. Les avis sont assez partagés mais voici un compte-rendu des éléments cités par les élèves et catégorisés par items.

Ce qui ressort le plus souvent pour les niveaux 1 sont une fois de plus les activités plus ludiques comme la découverte de sports insolites que nous avons faite en amorce du chapitre et où les élèves pouvaient se familiariser avec le vocabulaire de la thématique du sport en visionnant de courtes vidéos. Une autre activité qui leur a plu a aussi été vécue en salle d'informatique, il s'agissait de l'élaboration de leur présentation PowerPoint dans le cadre de la TF. Nous leur avons accordé plus de liberté pour cette tâche, comme le choix du sport à présenter, le choix des illustrations et des animations, le choix dans l'élaboration du document et de la gestion du temps. Cette manière de travailler a été appréciée car cette variante de TF change des TF ordinaires où les élèves doivent répondre à des questions et faire face à des situations imposées. Finalement, le vocabulaire que nous avons appris avant tout dans un dossier avec des images et des phrases en contexte a été apprécié par les élèves des deux classes. En ce qui concerne les niveaux 2, les activités les plus appréciées sont la communication en allemand, car ils ont insisté sur le fait qu'ils sont en niveau 2 et qu'ils voulaient parler le maximum en allemand pour se préparer pour le lycée ou leur apprentissage. C'est évidemment ce que nous avons tenté d'appliquer durant les leçons et cette idée va dans le même sens que l'approche défendue par l'approche actionnelle. La préparation du PowerPoint était une activité dans laquelle ils se sont beaucoup investis et qui les a motivés malgré le stress engendré lors de la présentation devant la classe pour les niveaux 2.

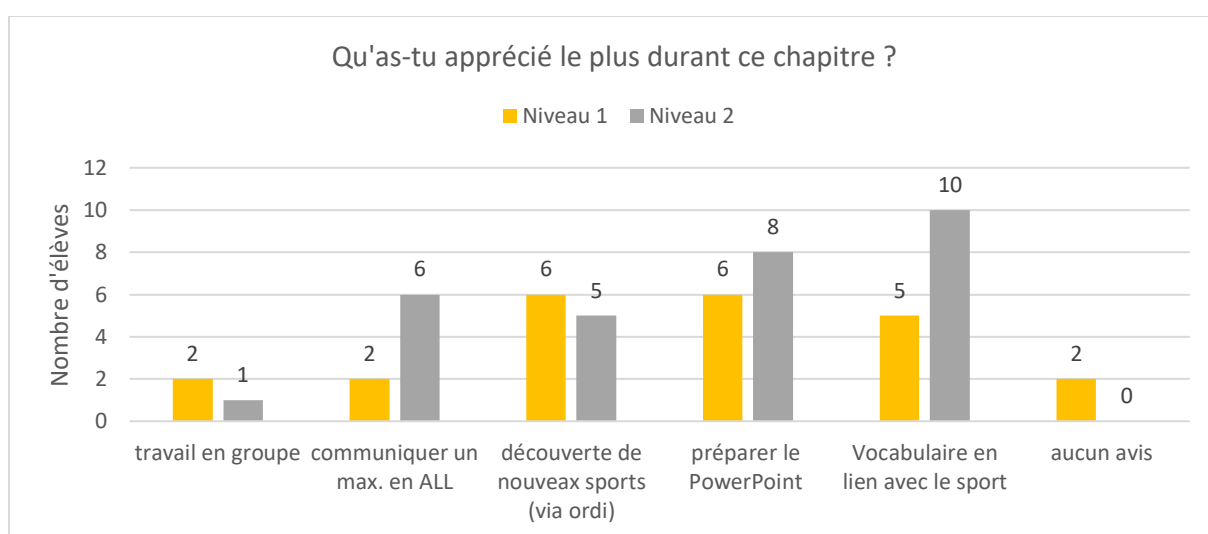


Figure 9 : Question sur les éléments ayant été appréciés lors de l'enseignement en classe

La troisième question posée aux élèves concerne les activités vécues en classe qui font le plus de sens par rapport à leurs besoins futurs. Nous avons fait plusieurs activités et tâches, certaines plus authentiques ou utiles que d'autres pour la suite de leur parcours et nous voulions cibler celles qui étaient les plus sensées pour eux. Les trois genres d'activités qui font le plus de sens et qui se démarquent distinctement sont le dossier de vocabulaire en lien avec la thématique de la leçon, l'activité de l'interview et la présentation PowerPoint.

Ce qu'il y a d'intéressant à observer, c'est que la plupart des élèves du niveau 1 qui avaient choisi des activités plutôt ludiques comme le visionnage de vidéos à la question précédente (cf. Figure 9), sont conscients que d'autres activités sont parfois un peu moins amusantes mais apportent plus pour leur apprentissage de la langue et pour leur futur. Les élèves des deux classes ont majoritairement choisi des activités en lien avec le vocabulaire et l'interview. Selon ces élèves, le vocabulaire est important lorsque l'on apprend une langue car sans le vocabulaire il est tout simplement impossible de comprendre son interlocuteur ni de s'exprimer dans la langue. Cette notion de vocabulaire est donc primordiale lors de l'apprentissage d'une langue. La TP de l'interview a également été très appréciée et ils ont reconnu le côté utile d'une telle tâche car elle faisait référence à une situation concrète et authentique qui faisait sens à leurs yeux. Les niveaux 2 ont également trouvé utile la TF faisant référence à la préparation et à la présentation du PowerPoint d'un sport de leur choix. Ils ont apprécié pouvoir profiter de liberté dans l'accomplissement de cette tâche, de gérer le temps et l'organisation de leur présentation ainsi que de la présenter devant un public de pair-es. Selon leurs commentaires, le fait de devoir présenter leur travail oralement dans une langue étrangère, devant un public et d'ajouter à cela une sensation de stress, n'était pas agréable sur le moment. Toutefois, ils ont tout de même indiqué que c'était une bonne expérience qui les aidera à prendre plus confiance en eux, lors d'une prochaine prise de parole en public. Ils ont également relevé que cette situation allait sûrement se reproduire durant leur futur parcours de formation et leur parcours professionnel. Ils ont donc conscience que c'est pour leur bien que nous les confrontons à ce genre de situations et qu'il fallait bien une première fois.

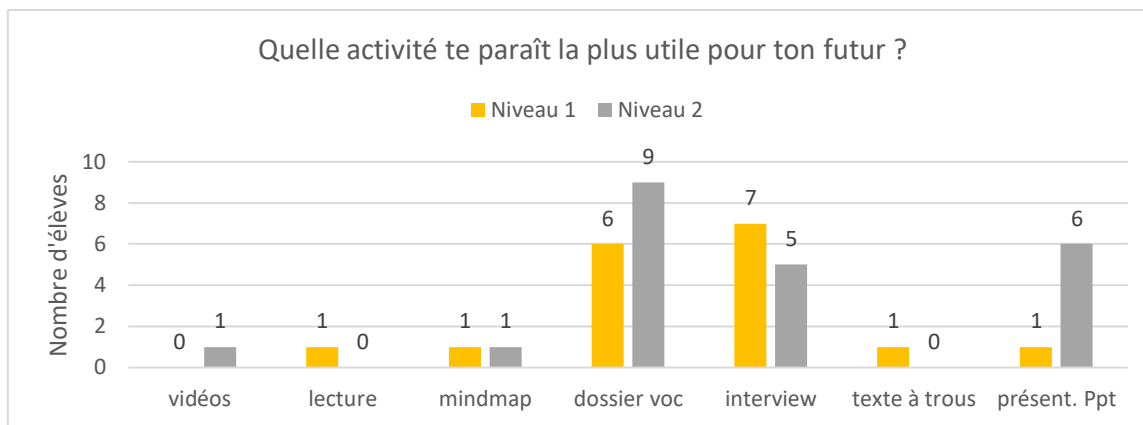


Figure 10 : Question sur l'utilité des activités pour leur futur

La quatrième question est un point important dans ce travail car elle traite de la motivation à apprendre l'allemand et plus précisément par rapport à son évolution durant cette séquence. Elle nous permet de mettre en évidence si cette méthode d'enseignement basée sur l'approche actionnelle peut motiver davantage les élèves à s'engager dans l'apprentissage de l'allemand. Ce qui est visible dans ce graphique (cf. Figure 11), c'est que la plupart des élèves se trouvent sur la partie haute par rapport aux degrés de motivation (moyennement fort, fort et très fort). Un élève du niveau 1 a spécifié que sa motivation ne changeait pas car il n'aimait pas cette branche et qu'il n'avait aucun intérêt pour l'allemand, voici la raison qui l'a poussé à choisir « très faible ». D'autres élèves ont indiqué n'avoir que « faible » voire « moyennement faible » évolué mais qu'ils étaient déjà motivés à la base, donc cela ne signifiait pas qu'ils n'étaient pas motivés en classe, juste que leur degré de motivation n'avait pas plus évolué. Un-e élève de niveau 1, a été enchanté-e par les activités et les tâches proposées tout au long de cette séquence. L'élève précise qu'il/elle « détestait » l'allemand à la base mais que depuis peu, il/elle aime apprendre cette langue.

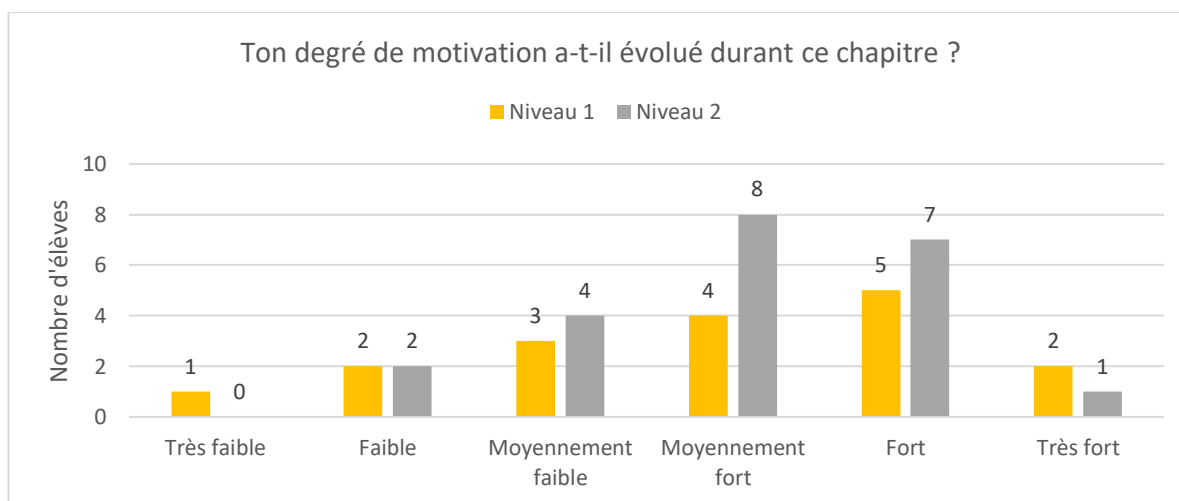


Figure 11 : Question sur l'évolution du degré de motivation

La cinquième question est une suite de la quatrième car elle permet de mettre en évidence quels sont les éléments qui ont permis l'évolution de leur degré de motivation. Une fois de plus, comme il s'agissait d'une question ouverte, les possibilités étaient nombreuses. Nous avons donc décidé de les classer par items pour mieux les analyser.

Si l'on observe les résultats des niveaux 1 (cf. Figure 12), deux élèves sont motivés par le fait de s'investir davantage et changer de classe à la fin du semestre afin de rejoindre une classe de niveau 2. Comme ce questionnaire est anonyme et que les élèves n'étaient pas obligés d'indiquer leur prénom, il n'est pas possible de certifier qu'ils aient réussi à changer de niveau à la fin du semestre. Ce qui est sûr, c'est que deux élèves ont réussi à changer de niveau à la fin du semestre mais nous ne savons pas s'il s'agit des deux mêmes élèves ayant émis le souhait de changer de niveau comme motif de motivation. La plupart des élèves des deux niveaux ont parlé des activités motivantes vécues en cours, donc des tâches organisées dans l'optique des caractéristiques de l'approche actionnelle. D'autres ont également spécifié que la méthode d'enseignement et l'enseignant·e ont influencé dans la balance de la motivation. Parmi ces élèves, un·e élève précise que l'enseignant·e donne un cadre et crée une atmosphère rassurante pour qu'il/elle apprenne et se sente aussi soutenu·e. Grâce à cela, il/elle s'investit d'autant plus dans l'apprentissage de cette branche qu'il/elle détestait à la base. Le fait d'avoir une certaine liberté, de faire des tâches réelles et d'avoir en tout temps le soutien de l'enseignant·e en cas de question était « réconfortant et motivant ». Deux autres élèves de niveau 1, soulignent avoir remarqué un nouveau « style d'enseignement » et une autre dynamique d'enseignement en classe. Bien évidemment, la thématique du sport était intéressante et parlante pour cinq élèves car ils se sentaient concernés. Trois de ces cinq élèves, n'étaient pas plus motivés que cela à apprendre l'allemand mais ont affirmé que la thématique du sport les motivait par-dessus tout.

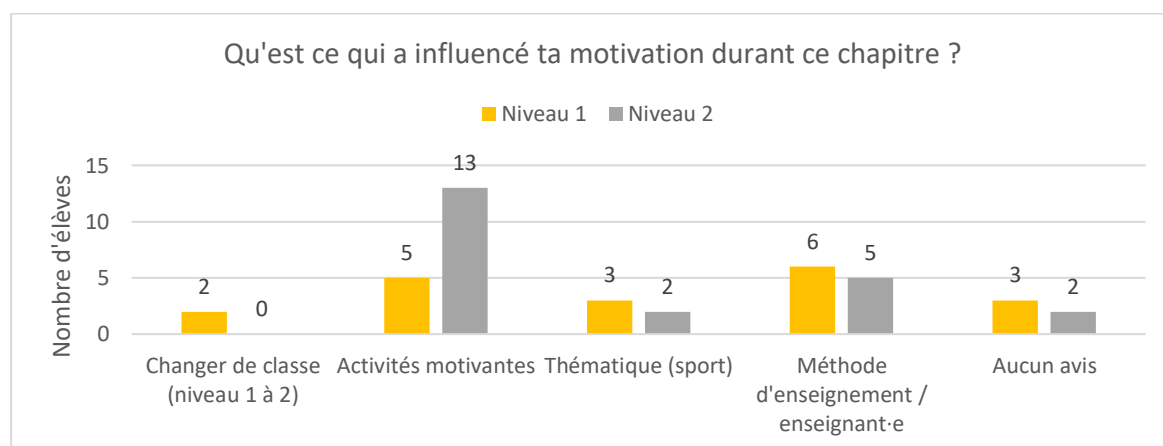


Figure 12 : Question sur les éléments ayant influencé la motivation

La sixième et dernière question sélectionnée pour ce travail met en lien les points importants pour apprendre une langue et la motivation à apprendre l'allemand. Parmi plusieurs points observés durant ce travail, nous avons créés cinq points dont un point « autre » qui donnait la possibilité aux élèves de noter librement un aspect qualitatif de l'apprentissage d'une langue. Pour cette question, les élèves devaient classer dans l'ordre d'importance les différents items allant de 1 à 5. Pour notre analyse, nous avons décidé de ne prendre que les items ayant été notés avec la note 1 (le plus important) et d'en faire un graphique. Pour cinq élèves des deux classes, le fait de travailler en groupes et de favoriser un maximum la communication en allemand était primordial. Une fois de plus, la majorité des élèves pensent que le vocabulaire en lien avec la thématique est le plus important pour apprendre l'allemand. Pour huit élèves (dont cinq élèves du niveau 2) le fait que l'apprentissage soit basé sur des situations authentiques représentait le point le plus important. Quatre élèves du niveau 2 ont sélectionné la liberté dans la TF (PowerPoint) et finalement trois élèves du niveau 1 ont indiqué dans « autre » que le plaisir d'apprendre était central et représentait le point le plus important pour eux. En d'autres termes, le plaisir d'apprendre pourrait signifier des activités plus ludiques comme nous l'avons observé dans le graphique de la figure 9.

Même si le point qui se rapproche le plus de l'apprentissage basé sur l'approche actionnelle « apprentissage basé des situations authentiques » n'est pas le point le plus souvent choisi par la majorité des élèves, nous percevons qu'il est tout de même important pour huit élèves dont trois de niveau 1. Une fois de plus, le vocabulaire est désigné comme point crucial pour apprendre l'allemand.

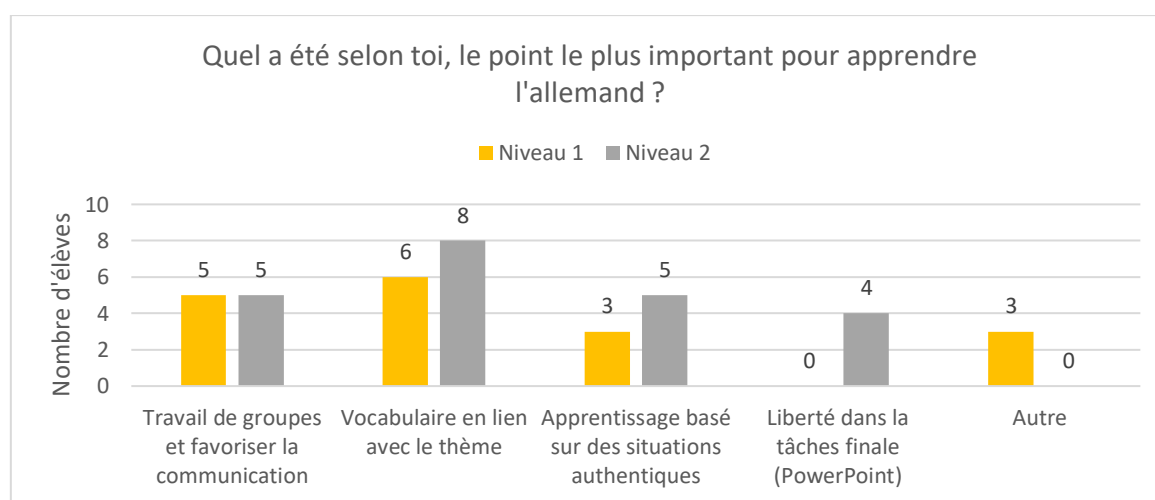


Figure 13 : Question sur le facteur le plus important pour apprendre l'allemand

4 Apports et limites de la recherche

Au vu des résultats obtenus durant ce travail et suite à la mise en place d'un enseignement basé sur l'approche actionnelle, nous avons pu constater que les élèves avaient généralement un plus grand degré de motivation pour l'apprentissage de cette langue. Cependant, comme nous avons mené cette recherche sur notre propre terrain avec nos propres classes, il est difficile d'en faire une généralité et de garantir à 100% la fiabilité de celle-ci. En effet, le nombre réduit de participant·es à cette étude ne permet pas de définir si cette approche permet d'augmenter la motivation pour tous les élèves du cycle 3. Il aurait été intéressant de continuer cette approche et ces mesures sur les chapitres suivants et d'observer si cette tendance était également favorable à l'amélioration de la motivation dans d'autres domaines.

De plus, il aurait été utile d'avoir un point de comparaison et de mener cette recherche également avec d'autres classes, voire avec d'autres établissements scolaires de même niveau afin de constater si les résultats vont dans le même sens. Comme le thème de la séquence était centré sur le sport, qui est une thématique qui touche et intéresse beaucoup de personnes, il aurait été intéressant de comparer les résultats sur d'autres thématiques. Car, à titre d'exemple, dans les raisons qui ont influencées la motivation durant ce chapitre, une infime partie des élèves a tout de même spécifié que la thématique du sport était un facteur ayant influencé leur motivation. Cela démontre bien que plus les élèves sont concerné·es par une thématique qui leur est proche et les concerne directement, plus elle aura un impact important sur leur motivation à apprendre.

Si nous devions refaire un travail de recherche scientifique, nous veillerions à ne pas être pris de court par le temps. En effet, durant ce travail, nous avons été un peu pressés par le temps (calendrier scolaire) et nous avons dû faire attention à bien respecter les délais prévus car les vacances de Noël signifiaient la fin du chapitre et coïncidaient avec le moment où nous prévoyions de distribuer le deuxième questionnaire. Il était impératif que ce questionnaire soit rempli par tous nos élèves afin de pouvoir les analyser durant les vacances de l'inter-semestre de la formation à la HEP. De plus, les élèves devaient être capables de répondre aux questions en lien avec ce qui avait été fait durant la séquence. Il va de soi que si nous avions distribué le questionnaire après les vacances de Noël et qu'il avait été soumis par une tierce personne, la qualité des réponses n'aurait pas été optimale.

Conclusion

Comme nous avons pu l'observer dans ce travail et comme nous avons tenté de le démontrer au travers des résultats obtenus, nous pouvons confirmer notre hypothèse de base qui était la suivante : La mise en place d'une séquence basée sur l'approche actionnelle permet aux élèves d'améliorer leur motivation à apprendre l'allemand.

En effet, notre recherche nous a permis de mettre en lumière que l'allemand jouissait d'une côte de popularité plutôt faible et que la plupart des élèves n'étaient pas motivés à apprendre la langue de Goethe. Nous avons donc mis en pratique un enseignement basé sur l'approche actionnelle pour observer si cette dernière avait un impact positif sur le facteur motivationnel.

Les résultats démontrent que la grande majorité des élèves ont apprécié la séquence et que leur motivation avait augmenté à la fin de la séquence. Avant l'enseignement de cette séquence en classe, une question en rapport avec le niveau de difficulté perçu lors de l'apprentissage de cette langue leur avait été posée. Les résultats ont démontré que les élèves de niveau 1 percevaient l'apprentissage de cette langue comme plutôt difficile à l'inverse des élèves de niveau 2 qui trouvaient l'apprentissage plus facile. Une autre question en lien avec la motivation avant la mise en place de cette méthode a permis de nous rendre compte que les élèves de niveau 1 étaient généralement aussi moins motivés par l'apprentissage de l'allemand. Il se peut donc qu'il y ait un lien entre la perception de l'apprentissage de l'allemand avec la motivation à l'apprendre. En percevant l'apprentissage de la langue de manière négative et difficile, les élèves sont de ce fait aussi moins motivé-es. C'est donc au niveau de l'enseignement et plus précisément de l'approche que nous mettons en pratique durant les leçons, que nous pouvons influencer leurs apprentissages. En leur donnant du sens dans les apprentissages, les élèves s'intéresseront plus à la matière et percevront l'apprentissage de manière plus aisée.

Suite à la séquence enseignée au travers d'un concept actionnel, nous leur avons demandé s'ils avaient apprécié l'enseignement durant le chapitre. Les résultats obtenus ont été très satisfaisants car un seul élève n'a pas apprécié l'enseignement car il prétextait ne jamais avoir aimé cette langue et qu'il ne voulait pas s'investir ni s'y intéresser.

En ce qui concerne le genre d'activités qui motivait le plus les élèves, il est intéressant de distinguer que les élèves de niveau 1 ont préféré des activités plutôt ludiques car ils attestent qu'ils apprennent mieux en jouant. Néanmoins, les élèves du niveau 2 sont peut-être plus en accord avec les visées de l'approche actionnelle et se placent davantage en faveur des activités

authentiques, qui font sens à leurs yeux et qui représentent du réel. Lorsque l'on précise la question et qu'on leur demande de choisir une activité qui leur sera plus utile pour leur futur, les avis sont plus divergents en ce qui concerne les élèves de niveau 1. En effet, les activités du genre apprentissage du vocabulaire et l'activité de l'interview ont été les options les plus choisies. Les niveaux 2 ont également nommé l'activité de la présentation du PowerPoint car ils ont souligné le côté pratique et authentique d'une telle présentation devant un public. Certains ont même précisé que cette activité était stressante mais qu'elle était nécessaire car, dans leur futur, ils devront aussi s'habituer à prendre la parole devant d'autres personnes (école, travail, etc.).

Finalement, nous leur avons posé la question de leur motivation à apprendre l'allemand à la fin de la séquence pour observer une éventuelle différence et les résultats étaient plutôt encourageants. En effet, la majorité des élèves de niveau 1 et 2 se sont positionnés dans le haut du graphique et ont donc aperçu une amélioration de leur motivation face à l'apprentissage de l'allemand. Une minorité s'est placée dans la partie basse et a indiqué n'avoir que peu, voire très peu ressenti de changement au niveau de la motivation. Il est à mettre en évidence que quelques élèves se sont placés à cette endroit car ils étaient déjà bien motivés avant cette séquence, donc l'évolution n'était pas flagrante. Pour finir, un·e élève avait dit que sa motivation ne changerait pas, car il n'a pas d'intérêt pour la branche et ne voulait pas s'investir davantage.

Afin de comprendre les facteurs ayant eu un impact dans l'évolution de leur motivation, les résultats de notre recherche démontrent que les activités vécues en classe, la manière d'enseigner et l'enseignant·e ont été important pour eux. Les activités ayant récolté le plus de voix sont les activités en lien avec l'apprentissage du vocabulaire, les activités de groupes et d'échanges dans la langue d'apprentissage ainsi que les activités authentiques.

Pour terminer, nous constatons comme le disait Viau (2009) dans sa définition de la motivation scolaire, que si l'élève arrive à donner de la valeur à l'activité proposée et être plus actif/ve, donner du sens à l'activité, il/elle sera plus motivé·e et s'investira davantage. La perception de l'élève sur la valeur de l'activité ainsi que de sa compétence et de la contrôlabilité d'une activité est un point central que nous avons pu observer durant ce travail. De ce fait, la motivation d'un·e élève à s'impliquer dans une activité d'apprentissage dépend également de la clarté des buts fixés, de la difficulté de la tâche à effectuer et de la valeur qui lui est attribuée.

Liste des figures

Figure 1 : OFS - Enquête sur la langue, la religion et la culture (2018)	7
Figure 2 : Modèle théorique de la pédagogie active	17
Figure 3 : Tableau des niveaux linguistiques attendus en allemand selon le PER.....	19
Figure 4 : Question sur le niveau de difficulté perçu	39
Figure 5 : Question sur le degré de motivation	40
Figure 6 : Question sur la motivation entre l'allemand et l'anglais	41
Figure 7 : Question sur quel type d'activité est le plus intéressant et utile	42
Figure 8 : Question sur l'appréciation de l'enseignement durant le chapitre.....	43
Figure 9 : Question sur les éléments ayant été appréciés lors de l'enseignement en classe	44
Figure 10 : Question sur l'utilité des activités pour leur futur	46
Figure 11 : Question sur l'évolution du degré de motivation.....	46
Figure 12 : Question sur les éléments ayant influencé la motivation.....	47
Figure 13 : Question sur le facteur le plus important pour apprendre l'allemand.....	48

Bibliographie

- Baeriswyl, E., & Vellas, E. (1993). Le métier de l'élève dans les pédagogies actives. *Journal de l'enseignement primaire*, 48, 26-31.
- Bailat, L. (2015, 29 septembre). Les jeunes Romands se fichent de l'allemand et c'est réciproque. *Tribune de Genève*. Repéré à <https://www.tdg.ch/news/standard/jeunes-romands-fichent-allemand-cest-reciproque/story/12801841>
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13.
- Bartels, L. (2018). *Les langues au travail : Analyse des données de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2014*. Office fédéral de la statistique.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Brambilla, P. (2015). L'allemand, éternelle bête noire des élèves. *Migros Magazine*. Repéré à <https://issuu.com/m-magazin/docs/migros-magazin-46-2015-f-ne>
- Comiti, C., & Hunerblaes, M. (2013). *L'approche actionnelle en pratique*. Institut français. Valencia.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2012). *Allemand - Plandetudes.ch*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/allemand>
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. Didier.
- Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives (2018). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Delhomme, P., & Meyer, T. (2002). *La recherche en psychologie sociale : Projets, méthodes et techniques*. A. Colin.
- Endt, E. (2019a). *Genial klick: Deutsch für die Romandie: Arbeitsbuch 10. und 11. Klasse: Band 1*. Ernst Klett Sprachen.
- Endt, E. (2019b). *Genial klick: Deutsch für die Romandie: Kursbuch 10. und 11. Klasse: Band 1*. Ernst Klett Sprachen.
- Endt, E. (2019c). *Genial klick: Deutsch für die Romandie: Lehrerhandbuch 10. und 11. Klasse: Band 1*. Ernst Klett Sprachen.

- Ghiglione, R. (2013). Questionner. In A. Blanchet et al. (Eds.), *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner* (pp. 127-182). Paris : Dunod.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et portfolios*. Didier.
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fuerst, G., Lurin, J. M., & Schwob Fischer, I. (2015). *Suisse - Société multiculturelle : Ce que font les jeunes aujourd'hui*. Rüegger. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:77682>
- Lacroix, M.-E., & Potvin, P. (2009). *La motivation scolaire*. RIRE. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ? : Enseignants, formateurs, concepteurs elearning*. De Boeck.
- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue* (Nouvelle édit.). Ed. Favre.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2e éd.entièrement revue et augm.). Dunod.
- Lions-Olivieri, M.-L., & Liria, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (2e éd. révisée et enrichie). Maison des langues.
- List, G. (2002). Motivation im Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 26, 6-10. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2002.26.04>
- Office fédéral de la statistique. (2021, janvier 25). *Langues déclarées comme langues principales 2019 - Diagramme*. Office fédéral de la statistique. Repéré à </content/bfs/fr/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.assetdetail.15384175.html>
- Perrenoud, P. (1995). *De la fabrication de l'excellence scolaire à la fabrication de l'échec*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_03.html
- Perrenoud, P. (1996). *Perrenoud—Sens du travail et travail du sens à l'école*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_18.html#Heading5
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle : L'interculturel. *Les Langues modernes*, 96(3), 55-71.

- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, n° 157(4), 12.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Ed. du Renouveau Pédagogique, De Boeck-Wesmael [diff.].
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck université.
- Vilatte, J.-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication*. Université d'Avignon
- Viselthier, B. (2001). Expérimentation de conceptualisation grammaticale dans l'enseignement de l'allemand en France. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 122(2), 197-210.

Annexe 1 : Questionnaire 1

Questionnaire aux élèves

Ce questionnaire est anonyme, mais merci de tout de même m'indiquer ton niveau d'allemand (1 ou 2). Niveau : _____

1. Quelle est ta langue maternelle ?

2. Quelle(s) autre(s) langue(s) parles-tu encore couramment ?

☐ Français

☐ Allemand

☐ Anglais

☐ Espagnol

☐ Italien

☐ Portugais

☐ Autre : _____

3. Depuis combien d'années apprends-tu l'allemand à l'école ?

4. De manière générale, quel est selon toi, ton niveau de maîtrise de l'allemand (Entoure ce qui convient) ?

Très mauvais 1 2 3 4 5 6 **Excellent**

5. Selon toi, à combien se monte le niveau de difficulté à apprendre l'allemand ?
(Entoure ce qui convient) ?

Très difficile 1 2 3 4 5 6 **Très facile**

6. Que veux-tu que l'apprentissage de l'allemand à l'école t'apporte pour ton futur ?

7. À quel point te plaît l'apprentissage de l'allemand à l'école ? Explique ce qui te plaît et/ou ce qui ne te plaît pas. *Phrases ou mots clés*

8. Quel est ton degré de motivation face à l'apprentissage de l'allemand ?

Très faible 1 2 3 4 5 6 **Très fort**

9. Pourquoi avoir choisi ce degré de motivation ?

10. Par rapport à l'anglais, comment qualifierais-tu ta motivation à apprendre l'allemand à l'école ?

- ☐ ALLEMAND > Anglais
☐ ALLEMAND = ANGLAIS
☐ Allemand < ANGLAIS

Merci d'expliquer pourquoi tu as fait ce choix.

11. Parmi les compétences suivantes, lesquelles trouves-tu la/les **plus difficile(s)** à acquérir en allemand ? *Plusieurs réponses possibles*

- ☐ Expression écrite (Schreiben)
- ☐ Expression orale (Sprechen)
- ☐ Compréhension de texte-lecture (Lesen)
- ☐ Compréhension orale-écoute (Hören)

12. Parmi les compétences citées ci-dessus, la/les quelle(s) te semble(nt) le plus **important/utile** pour toi ? *Plusieurs réponses possibles*

- ☐ Expression écrite (Schreiben)
- ☐ Expression orale (Sprechen)
- ☐ Compréhension de texte-lecture (Lesen)
- ☐ Compréhension orale-écoute (Hören)

13. Quel(s) genre(s) d'activité(s) en classe, **te motive le plus** pour apprendre l'allemand ? *Plusieurs réponses possibles*

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Voir des vidéos, des films en allemand | <input type="checkbox"/> Faire un jeu de rôle en allemand |
| <input type="checkbox"/> Écouter des chansons en allemand | <input type="checkbox"/> Apprendre l'allemand par les jeux |
| <input type="checkbox"/> Écouter des audios en allemand | <input type="checkbox"/> Créer un poster/une présentation |
| <input type="checkbox"/> Travailler avec le manuel de cours | <input type="checkbox"/> Écrire un mail ou une lettre |
| <input type="checkbox"/> Lire et comprendre un texte en allemand | <input type="checkbox"/> Traduire un texte FR/ALL ou ALL/FR |
| <input type="checkbox"/> Activités pour apprendre la grammaire | <input type="checkbox"/> Activités pour apprendre le voc. |
| <input type="checkbox"/> Parler tout en allemand | <input type="checkbox"/> Faire des activités proches de la réalité |
| <input type="checkbox"/> Lire un livre en allemand | <input type="checkbox"/> Échanger avec une classe germanophone |
| <input type="checkbox"/> Autre (s) : | |

14. Parmi tes choix ci-dessus, quelle activité te paraît **la plus intéressante et la plus utile** pour toi et pourquoi ? *Une seule réponse possible*

15. Selon toi, qu'est ce qui est **essentiel/important** pour apprendre l'allemand à l'école ?
Phrases ou mots clés

Annexe 2 : Questionnaire 2

Questionnaire aux élèves

Ce questionnaire est anonyme, mais merci de tout de même m'indiquer ton niveau d'allemand (1 ou 2). Niveau : _____

1. Globalement, comment as-tu apprécié l'enseignement durant ce chapitre 2 (fit und sportlich) ?

Très peu 1 2 3 4 5 6 beaucoup

2. De manière générale, qu'as-tu le plus aimé apprendre dans ce chapitre ?

3. De manière générale, qu'as-tu le moins aimé apprendre dans ce chapitre ?

4. Quelle(s) activité(s) as-tu apprécié ? *Plusieurs choix possibles*

- ☐ Découverte de nouveaux sports via de petites vidéos (ex. Straussenrennen, etc.)
- ☐ Lecture des textes avec des sports à deviner (lors de la visite de stage)
- ☐ Création de Mindmap et faire deviner à tes camarades (lors de la visite de stage)
- ☐ Apprentissage du vocabulaire en lien avec le sport dans un dossier (lieu, matériel, etc)
- ☐ Interviews à tes collègues pour connaître leur sport (tableau, wer, was, wo, wann, etc)
- ☐ Texte à trous « Lieblingssport von Oliver » et ses questions
- ☐ Apprentissage du vocabulaire en lien avec les raisons de faire ou non du sport avec les images correspondantes (pour mieux comprendre le contexte)
- ☐ Présentation d'un sport au choix, lors d'une présentation PowerPoint
- ☐ Autre : _____

Pourquoi avoir fait ce(s) choix ?

5. Parmi les activités cochées, **laquelle** te paraît la plus utile selon toi et t'apportera le plus pour ton futur ? *Choisis une seule activité*

6. À quel point as-tu apprécié le fait de travailler de manière autonome pour la préparation de l'activité de présentation du PowerPoint ?
(Entoure ce qui convient)

Très peu 1 2 3 4 5 6 **beaucoup**

7. Est-ce que ton avis à propos de l'apprentissage de l'allemand à l'école a évolué durant ce chapitre ? Explique ce qui a changé dans ton avis. *Phrases ou mots clés*

8. Ton degré de motivation face à l'apprentissage de l'allemand a-t-il évolué durant ce chapitre ?

Très faible 1 2 3 4 5 6 **Très fort**

Qu'est-ce qui a eu une influence sur ta motivation ? *Phrases ou mots clé*

9. Selon toi et suite aux leçons que tu as suivies durant ce chapitre, classe les points ci-dessous dans l'ordre d'importance, pour ton apprentissage de l'allemand (**1 à 5**).

- ☐ Travailler par 2 ou plus et échanger en allemand avec tes camarades
- ☐ Apprentissage de vocabulaire en lien avec le thème
- ☐ Vivre des situations qui peuvent t'arriver au quotidien (ex : interviews)
- ☐ Plus de liberté et de choix dans le travail évalué (présentation PowerPoint)
- ☐ Autre : _____

Annexe 3 : Consignes tâche finale pour niveau 1 & 2

Name & Vorname _____

Datum _____

Schlussaufgabe (10H / Sequenz 2 / Niveau 1 & 2)

Du stellst eine Sportart vor.



1. Wähle eine gewünschte Sportart aus.
2. Werde Expert-in und stelle diese Sportart in einer PowerPoint Präsentation vor.
3. Notier dir die wichtigsten Informationen zur Sportart. (Steckbrief= caractéristiques)
4. Zeig den Steckbrief der Lehrperson.

Sammel alle Informationen, die du brauchst, um die folgenden Fragen zu antworten und dann bereite eine PowerPoint zu einer Präsentation vor:

- Welche Sportart?
- Wie viel? (Mitspieler-inen)
- Wann?
- Was? (Ausrüstung vorstellen)
- 2 wichtigste Regeln vorstellen oder Infos über diese Sportart
- Deine Meinung: Erzähl, warum du diese Sportart (nicht) treibst/ausprobieren möchtest/gefällt. Niveau 1: Min. 2 raisons / Niveau 2: Min. 3 raisons

Du kannst natürlich noch andere Punkte hollen wenn noch zusätzliche Informationen präsentierst (BONUS).

5. Schreib zu jeden Teilthema ganze Sätze (Niveau 1) / Schlüsselwörter (Niveau2).
6. Such zu jedem Teilthema ein passendes Foto.
7. Übe das Vorlesen der Texte für die Präsentation vor der Klasse (nur Niveau 2).

Beurteilungskriterien:

- Informationsmenge zur Sportart (CO/PO)
- Verständlichkeit der Informationen
- Korrektheit beim Verwenden der gelernten Satzstrukturen und des Wortschatzes
- Texte vorlesen: Aussprache und Sprachfluss

Tâche finale - critères d'évaluation – Profil (CE)

		Très bien 6	Bien 5	Satisfaisant 4	Insatisfaisant 3
Accomplissement de la tâche	Ton PowerPoint et ton texte contiennent les informations sur le sport et les règles de ce sport. Les informations permettent de se faire une idée du sport présenté.				

Tâche finale - critères d'évaluation – Présentation (PO)

		Très bien 6	Bien 5	Satisfaisant 4	Insatisfaisant 3
Accomplissement de la tâche	Tu peux présenter un sport de manière compréhensible en te référant aux consignes de la tâche finale. Tu exprimes pourquoi tu aimerais essayer ce sport (ou pas).				
Parler en continu	En lisant les textes ta prononciation est compréhensible et tu lis sans faire de trop longues pauses.				
Vocabulaire	Le vocabulaire que tu utilises te permet de présenter le sport et de donner ton opinion.				
Structures grammaticales	Tu utilises les structures grammaticales que tu as apprises et tu fais attention à l'ordre des mots dans tes phrases.				

Annexe 4 : Activité visionnage de vidéos (amorce)

Verrückte Sportarten (Sequenz 2 / 10H – Niv. 1+2)

Du lernst 10 verrückte Sportarten kennen

1. Welches Bild gehört zu welcher Sportart?

A



B



C



D



E



F



G



H



	Blindenfussball		Toe Wrestling
	Radball		Straussenrennen
	Einrad-Hockey		Baumstammwerfen
	Schachboxen		Unterwasserhockey


Annexe 5 : Input

Gruppe A: Text von Leon

Übung 1: Um welche Sportart handelt es sich?

Lies den Text von Leon und erfinde die Sportart.

Leon



In meinem Sport muss man schnell sein. Man spielt meistens zu zweit, aber es können auch mehr als zwei Spieler mitspielen. Ich trainiere nicht, aber am Wochenende und im Schullager spielen wir oft. Man kann drinnen und draussen spielen. Man braucht einen Tisch, ein Netz, einen Schläger und einen kleinen Ball. Die besten Spieler kommen im Moment aus China. Was spiele ich?

Welche Sportart hast du gefunden? _____

Übung 2: Welche Wörter haben dir geholfen, die Sportart zu finden?

Finde die Infos im Text, und schreib die Wörter in der folgenden Tabelle. Vielleicht gibt es nicht eine Antwort für jede Frage.

Wo?	Was? (Material/Ausrüstung)	Wie viele?	Wann?	Andere Infos

Übung 3: Schau mit deinen Kollegen, welchen den gleichen Text gelesen haben und vergleicht eure Antworten.

Übung 4: Macht eine Mindmap für einen Quiz. Die anderen Gruppen müssen dann die Sportart erfinden.

Gruppe B: Text von Valerija

Übung 1: Um welche Sportart handelt es sich?

Lies den Text von Leon und erfinde die Sportart.

Valerija



Meinen Sport kann ich allein oder mit anderen zusammen machen, das ist sehr praktisch. Ich trainiere in einem Verein. Im Sommer sind wir draussen, im Winter in der Halle. Das Training ist anstrengend, aber es gefällt mir: Ich werde immer schneller. Gut finde ich auch, dass mein Sport billig ist. Ich brauche nur Turnschuhe, eine Sporthose und ein Shirt. Und eine Stoppuhr, dann kann es losgehen.

Welche Sportart hast du gefunden? _____

Übung 2: Welche Wörter haben dir geholfen, die Sportart zu finden?

Finde die Infos im Text, und schreib die Wörter in der folgenden Tabelle. Vielleicht gibt es nicht eine Antwort für jede Frage.

Wo?	Was? (Material)	Wie viele?	Wann?	Andere Infos

Übung 3: *Schau mit deinen Kollegen, welchen den gleichen Text gelesen haben und vergleicht eure Antworten.*

Übung 4: *Macht eine Mindmap für einen Quiz. Die anderen Gruppen müssen die Sportart erfinden.*

Gruppe C: Text von Felix

Übung 1: Um welche Sportart handelt es sich?

Lies den Text von Leon und erfinde die Sportart.

Felix



Mein Sport gefällt oft Mädchen besser als Jungen. Aber meine besten Freunde spielen mit mir in der Mannschaft und das ist voll cool. Wir trainieren zweimal die Woche. Am Samstag haben wir meistens ein Turnier. Dann spielen sechs gegen sechs Spieler. Der Ball muss über das Netz und darf nicht auf den Boden fallen. Wir spielen in der Halle oder auf Sand. Was spielen wir?

Welche Sportart hast du gefunden? _____

Übung 2: Welche Wörter haben dir geholfen, die Sportart zu finden?

Finde die Infos im Text, und schreib die Wörter in der folgenden Tabelle. Vielleicht gibt es nicht eine Antwort für jede Frage.

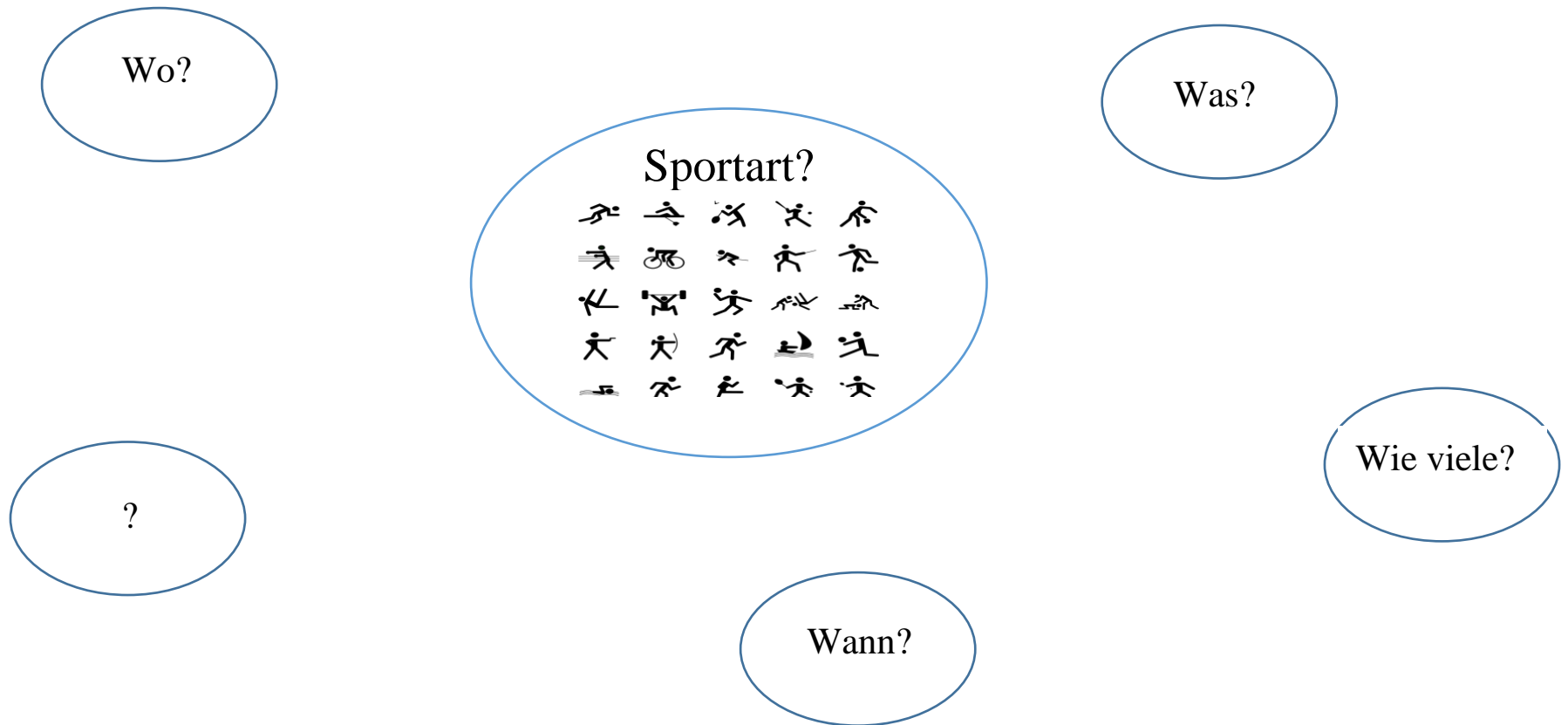
Wo?	Was? (Material)	Wie viele?	Wann?	Andere Infos

Übung 3: Schau mit deinen Kollegen, welchen den gleichen Text gelesen haben und vergleicht eure Antworten.

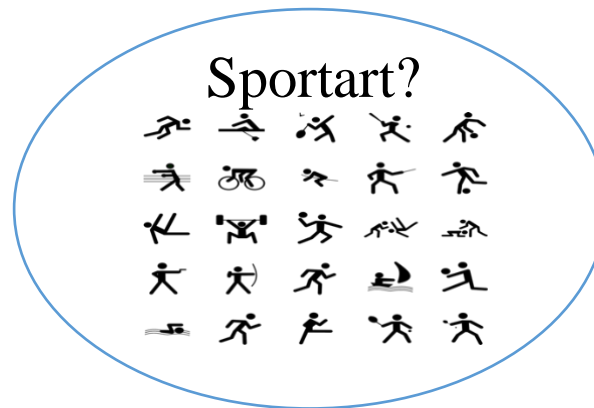
Übung 4: Macht eine Mindmap für einen Quiz. Die anderen Gruppen müssen die Sportart erfinden.

Übung 4:

- a) **Mindmap** – Ergänze diese Mindmap mit deiner Gruppe zusammen, und schreib alle wichtigen Informationen (Schlüsselwörter), die du über diese Sportart gelesen hast und was du noch sagen kannst. Die W-Wörter können dir helfen (**Wo? Was? Wie viele? Wann?** usw). Danach präsentiert euch diese Mindmap und die anderen Gruppen müssen die Sportart erraten.



- b) Eigene Mindmap deiner gewählten Sportart – Ergänze diese Mindmap mit allen wichtigen Informationen (Schlüsselwörter), die du über diese Sportart sagen kannst. Die W-Wörter können dir helfen (**Wo? Was? Wie viele? Wann? Wie oft? Wie? usw.**)



Annexe 6 : Dossier vocabulaire

WO treibt man diesen Sport?

Übung 1:

a) Ergänze die Bilder mit dem passenden Chunk/Wort.

auf dem Eis	im Wasser	im Schnee
auf dem Sportplatz	in der Sporthalle	Auf dem Sand
in der Natur	draussen	auf dem Wasser
drinnen		

b) Ergänze die folgenden Sätze mit Sportarten und mit den fehlenden Chunks.

auf dem Eis	im Wasser	im Schnee
auf dem Sportplatz	in der Sporthalle	Auf dem Sand
in der Natur	draussen	auf dem Wasser
drinnen		

Sportarten wie _____, Tauchen und Waterpolo treibt man _____.

Sportarten wie _____ und Beachsoccer treibt man _____.

Sportarten wie Stand up paddle, Surfen und _____ treibt man _____.

Sportarten wie Schlittschuh, Curling und _____ treibt man _____.

Im Winter oder wenn das Wetter schlecht ist, treibt man einige Sportarten _____.

Sportarten wie Leichtathletik, Fussball und _____ treibt man _____.

In der Schule treibt man oft Sport _____.




Sportarten wie Schlitten, Snowboard und _____ fahren treibt man _____.

Sportarten wie _____ und Orientierungslauf treibt man _____.





Im Sommer treibt man viele Sportarten _____, weil das Wetter schön und warm ist.

Übung 2: Ergänze die Wörter mit der richtigen Übersetzung.



Wie viele (Spieler/Sportler)?

	<p>Ich gehe allein ins Schwimmbad, weil ich nur für mich trainiere. Schwimmen ist normalerweise eine individuelle Sportart. allein = _____ individuelle Sportart = _____</p>
	<p>Beim Beachvolleyball spielt man zu zweit. Zwei Spieler spielen zusammen auf dem Feld. Zu dritt, zu viert, usw. Zu zweit = _____</p>
	<p>Rugby, Basketball, Eishockey, Fussball, Volleyball, usw, spielt man als Team/Mannschaft. als Team/Mannschaft = _____</p>

Was braucht man dazu (Material/Ausrüstung)?

	<p>Im Fussball oder im Basketball ist der Ball rund. Im Rugby ist der Ball oval. Der Ball kann klein oder auch gross sein.</p>
	<p>Die Schuhe sind sportspezifisch. Das heisst, für jede Sportart gibt es andere Schuhe. Im Fussball sind es Fussballschuhe.</p>
	<p>Beim Fussball spielen, brauche ich Stulpe, weil ich mich nicht verletzen möchte.</p> <p>Die Stulpe = _____</p>
	<p>Der Helm ist beim Eishockey spielen sehr wichtig, weil er gegen Verletzungen am Kopf schützt (protège).</p> <p>Der Helm = _____</p>

	<p>Brillen schützen (protéger) die Augen. Ich kann mit Brillen unter Wasser die Augen öffnen und gut sehen.</p> <p>Die Brillen = _____</p>
	<p>Beim Sport treiben brauche ich Kleider. Ich brauche ein T-Shirt und eine Sporthose in den meisten Sportarten. Man kann dem T-Shirt auch Trikot sagen.</p> <p>Das Trikot = le maillot</p>
	<p>Mit dem Schläger kann ich Bälle schlagen (frapper/tirer). Zum Beispiel ein Tennisball oder ein Unihockeyball.</p> <p>Der Schläger = _____</p>
	<p>Der Federball oder auch der Shuttle braucht man beim Badminton. Er ist leicht und fliegt sehr schnell.</p> <p>Der Federball/Shuttle = _____</p>
	<p>Die Schutzrüstung braucht man viel im Rugby und im Eishockey. Es gibt Brustschutz, Handschuhe, Helm, usw.</p> <p>Die Schutzrüstung = _____</p>

	<p>Wenn ich ins Schwimmbad gehe, muss ein Mädchen einen Badeanzug tragen und der Junge muss eine Badehose tragen.</p> <p>Der Badeanzug = _____</p> <p>Die Badehose = _____</p>
	<p>Welche Ausrüstung / welches Material brauchst du für deine Sportart?</p> <p>Ausrüstung = _____</p>

Welche anderen Ausrüstungen brauchst du für deinen Sport?

Annexe 7 : Activité Interview

Übung 1:

a) **Frag zwei Kollegen**, was sie für Sport treiben (die Antworten können auch erfunden werden) und ergänze die Tabelle. Das folgende Beispiel kann dir helfen.

Beispiel:

Was machst du?	Warum magst du ...?	Wo machst du das?	Wie oft?	Was brauchst du?
Ich spiele Hockey. Ich klettere. Ich mache Ballett. Ich gehe eislaufen. Ich fahre	Ich mag ..., weil ... • das lustig/cool/ interessant/... ist. • ich das gut kann. • man das mit Freunden machen kann. • das fit/stark macht. • das nicht teuer ist. • ...	Wir trainieren ... • auf dem Sport- platz. • in der Turnhalle. • im Schwimmbad. • auf der Skipiste. • draussen. • ...	Ich trainiere / Wir spielen ... • einmal/zweimal/... pro Woche/Monat. • jeden Mittwoch / jedes Wochenende. • ...	Für meine Sportart braucht man (nur) / Zum Eislaufen braucht man ... • einen Ball. • eine Brille. • ein Shirt und eine Hose. • ...

Wer?	Was machst du? Oder Welche Sportart machst/magst/treibst du?	Warum magst du ...? ..., weil...	Wo machst du das?	Wie oft?	Was brauchst du zum (Sportart)?
Dich selbst					

b) Schreibe 5 Sätze über deine Kollegen (Welche (Sportart)? Warum? Wo? Wie oft? Was (Material)?)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Übung 2:

Fülle den Text aus und beantworte die Fragen! (Remplis les lacunes et répons aux questions)

Turnier - Draussen - allein - interessant - anstrengend - Teams - Shuttle - Mann - Verein

Der Lieblingssport von Oliver

Mein Lieblingssport spielt man normalerweise in einer Turnhalle. _____ ist es nicht praktisch, weil es immer ein wenig Wind hat. Man kann _____ oder zu zweit spielen. _____ können auch mixt sein. Das heisst, eine Frau kann auch mit einem _____ zusammenspielen und das finde ich sehr _____. Für diese Sportart braucht man ein Netz, einen Schläger und einen Shuttle. Der _____ kann fast 500 km/h fliegen! Es ist sehr _____, aber auch sehr taktisch. Ich habe zwei Mal Training pro Woche in einem _____ in meinem Dorf und habe jedes Wochenende einen _____. Erkennst du meinen Lieblingssport?

1. Was ist der Lieblingssport von Oliver?

2. Wie viel trainiert Oliver pro Woche? _____
3. Welches Material braucht man für diesen Sport?

4. Was ist an den Teams besonders*? *particulier

5. Wo spielt man diesen Sport?

6. Wann hat Oliver ein Turnier?

Annexe 8 : Raisons pour/contre la pratique sportive

Übung 1: Was bedeuten diese Bilder?

Verbinde jedes Bild zu den richtigen Worten und schreib die Übersetzung auf Französisch.

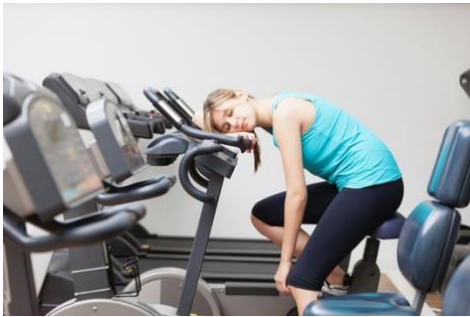
A)



Die Kinder **haben Spass** beim Spielen.

FR: _____

B)



Wenn das Wetter schön ist, spiele ich **draussen** in der Natur.

FR: _____

C)



Ich spiele nicht nur Fussball, ich habe auch noch **andere Hobbys** wie Basketball und surfen.

FR: _____

D)



Sport ist für mich sehr **anstrengend**, ich bin nach dem Training immer sehr müde.

FR: _____

E)



Mit dem Yoga kann ich nach der Arbeit **abschalten** und den Stress vergessen.

FR: _____

F)



Sportarten wie Eishockey oder Fussball können **gefährlich sein**, weil man sich verletzen kann.

FR: _____

G)



Ich kann leider kein Golf spielen, weil es **zu teuer ist** und ich kein Geld habe.

FR: _____

H)



Mein Bruder möchte das Rennen (la course) **gewinnen** und auf dem Podium stehen.

FR: _____

I)



Ich spiele gern in einer Mannschaft, weil ich **mit anderen zusammen bin**.

FR: _____

J)



Ich habe **keine Zeit** für Sport, weil ich meine Hausaufgaben machen muss.

FR: _____

Übung 2: Für oder gegen den Sport?

a) Ordne die Gründe (*les raisons*) in der folgenden Tabelle zu.
Sprechen diese Gründe für den Sport oder gegen den Sport?

Gründe:

Gewinnen - gefährlich sein - anstrengend sein - mit anderen zusammen sein - draussen sein - andere Hobbys haben - Spass haben – abschalten - keine Zeit haben - zu teuer sein

Was spricht für den Sport (+) ?	Was spricht gegen den Sport (-) ?

b) Zu zweit, findet weitere Gründe für und gegen den Sport (min. 2), und ergänzt die Tabelle.

c) Schaut mit der ganzen Klasse welche Gründe sie gefunden haben und ergänzt nochmals die Tabelle.

d) Schreib 3 Sätze warum du Sport (nicht) machst/treibst/magst. Schau dir das Beispiel an.

Beispiel: *Ich mache keine Extremsportart, **weil** es gefährlich ist.*

1.

2.

3.

Übung 3: *Schreib Sätze, wo du sagst, **warum** die Leute diesen sport magen oder treiben. *für Niveau 2*

1. Ich spiele gern Tischtennis mit Freunden – viel **Spass haben**

Beispiel: Ich spiele gern Tischtennis mit Freunden, weil ich viel Spass habe.

2. Man diese Sportart **zu zweit** spielen kann – Sarah und John spielen gern Badminton

3. Clea geht zwei Mal pro Woche mit einer Freundin joggen – es **gesund sein**

4. Jeder Kampf **gewinnen** will – Meine Schwester trainiert viel im Judo

5. Yanis geht jeden Mittwochabend boxen – **Freude an der Bewegung** hat*

6. Im Wald **abschalten** kann – Sylvia geht nach der Arbeit alleine wandern*

Fakultativ:

7. Mein Bruder macht Krafttraining zu Hause – **besser aussehen** möchte

8. Lukas geht jeden Tag ins Fitnesscenter – **fit und trainiert sein** möchte

9. Ich fahre gern Fahrrad im Wald – liebe **draussen in der Natur zu sein**

10. Meine Mutter macht Yoga – **mit Freundinnen zusammen** ist
