

# Échange de classes dans l'école primaire située près de la frontière linguistique dans le canton du Valais

*De la motivation dans l'apprentissage de la L2*



*Figure 1: Logo de l'échange linguistique dans le canton du Valais (source : Sebastian Salzmänn)*

mai 2022

Sebastian Salzmänn  
Leischenstrasse 25  
3945 Gampel

sebastian.salzmänn@hepvs.ch

# Table de matières

<b>1 Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>2 Cadre théorique .....</b>	<b>6</b>
2.1 L2 motivation.....	6
2.2 Activités d'échange .....	10
<b>3 Partie empirique .....</b>	<b>13</b>
3.1 Question de recherche.....	14
3.2 Hypothèse .....	14
3.3 Méthodologie.....	15
3.3.1 Participants.....	15
3.3.2 Intervention.....	17
3.3.3 Matériel.....	18
3.3.3.1 Questionnaire pour les élèves.....	18
3.3.3.2 Questionnaire pour les enseignants.....	21
3.3.3.3 Procédure .....	21
3.4 Analyse des données.....	21
<b>5 Discussion.....</b>	<b>32</b>
<b>6 Bilan et conclusion.....</b>	<b>35</b>
<b>7 Bibliographie.....</b>	<b>37</b>
<b>8 Annexes.....</b>	<b>41</b>
8.1 Légende des questionnaires des élèves.....	41
8.2 Calculs statistiques .....	46
I. Orientation extrinsèque instrumentale .....	46
II. Attitude self.....	46
III. Orientation intrinsèque, Item 4.....	47
IV. Attitudes towards L2 community, Item 28 .....	47

# 1 Introduction

John Dewey affirme qu'une pincée d'expérience vaut mieux qu'une tonne de théorie (Müller 2004 : 11). De même, Jean Piaget soutient que la pensée découle de l'action (Wartenweiler 2011 : 85). On peut donc en déduire que l'apprentissage des langues est un processus actif. Cette assertion trouve d'ailleurs un large écho dans la loi fédérale sur l'apprentissage des langues nationales ainsi qu'entre les communautés linguistiques (LLC). C'est la raison pour laquelle les échanges linguistiques sont soutenus par la Confédération et les cantons en tant que moyens pour promouvoir les compétences plurilingues et interculturelles et pour favoriser les facteurs de motivation sur tous les niveaux scolaires (art. 14, LLC). Les stratégies d'échange de la Confédération et des cantons (cf. Confédération suisse & CDIP 2007) viennent renforcer la législation dont le double objectif est, d'une part, d'atteindre un nombre croissant de participants et, d'autre part, de vérifier l'impact ainsi que la mobilité des échanges.

Ainsi il ressort du *plan d'étude Passepartout* (cf. Bertschy et al. 2018) que l'apprentissage du français s'inscrit dans le cadre de la didactique intégrée des langues, du plurilinguisme dont les différents concepts-clefs, comme par exemple, l'enseignement bilingue/immersif par matière, l'échange et la rencontre, sont indissociables.

Le *plan d'étude 21*, qui sera introduit dès l'année scolaire 2022/23 dans la partie germanophone du canton du Valais concernant le domaine des langues étrangères, propose une réflexion sur des types d'expériences devant avoir lieu dans le contexte scolaire (cf. D-EDK 2016). Les élèves doivent vivre les « actes » de langage à la fois comme des expériences positives enrichissant le processus d'apprentissage et comme des agents de stimulation de la motivation pour les langues. Or cela peut être actualisé dans le cadre d'un processus d'apprentissage ludique bien que ce dernier soit malheureusement trop souvent négligé à l'école, soit par manque de temps, soit par manque de matériel pédagogique. Ajoutons que l'on retrouve également cette ambition commune dans le *Plan d'Etudes Romand* qui recommande vivement des activités de rencontres et des échanges linguistiques, proposant pour cela des objectifs d'apprentissage comparables (cf. Egli et al. 2015).

En outre, il est mentionné dans le *plan d'études 21* que l'aptitude à communiquer efficacement dans une langue constitue l'un des principaux objectifs de la formation scolaire (cf. D-EDK 2016). Ainsi l'interaction langagière doit donc permettre aux élèves d'appréhender le monde à travers le prisme du langage puisque c'est à travers la langue elle-même que l'individu trouve son identité et peut interagir avec la société.

Il faut savoir également que l'alignement aux standards de base HarmoS et l'adoption des critères du Cadre européen commun de référence (CECR) ont précédé et en quelque sorte ouvert la voie à l'utilisation du manuel « Mille Feuilles » et permit la progression de l'enseignement du français en 3<sup>e</sup> année primaire. On retrouve dans le manuel « Mille Feuilles » l'idée que l'apprentissage du français doit être vue comme une tâche commune à tous les enseignants dans leur rôle de transmetteur des savoirs (Sauer & Wolff 2018 : 296ff.).

Le plurilinguisme en Suisse est un élément essentiel de l'identité nationale. Les enquêtes du Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Education (Albiez & Wolter 2021 : 30) montrent toutefois que, malgré une situation initiale favorable en matière de politique de l'éducation, le taux d'échange linguistique au niveau primaire se cantonne à un petit 1,3%. Outre le jeune âge des participants et leur compétence linguistique limitées, une autre raison pour expliquer la faible participation aux projets d'échange au niveau de l'école primaire pourrait être la charge de travail supplémentaire demandée au corps enseignant (cf. Borel & Gyga 2011, Grau 2010).

Malgré tout, le canton du Valais met en œuvre d'énormes ressources afin de favoriser l'échange entre les cultures et les différentes langues. C'est dans ce contexte précis que les districts situés à la frontière linguistique ont lancé un projet d'échange au niveau de l'école primaire pour l'année scolaire 2021/22. L'objectif est de promouvoir l'échange linguistique au niveau de l'école primaire située en bordure de la rivière Rospille qui tient lieu de frontière linguistique. Les responsables des deux districts longeant cette frontière se sont donc mobilisés depuis deux ans afin d'exhorter et d'encourager les enseignants à faire ces échanges linguistiques tout en incitant leurs classes à participer également à ce projet. Les buts à atteindre d'un tel projet, seraient, en autres, de stimuler la communauté L2, d'accroître la motivation à apprendre la langue de l'autre et d'enrichir l'enseignement de la langue étrangère L2 à l'école puisque ces échanges favorisent non seulement l'apprentissage de la langue mais aussi l'ouverture à l'autre culture, ce qu'on appelle l'interculturalité.

Ces bases suggèrent l'importance de l'expérience personnelle qui, dans ce travail, prend la forme d'un échange entre des classes de 7H / 8H pendant l'année scolaire 2021/22 le long de la Rospille entre les deux régions linguistiques du Valais. Ce travail a permis de recueillir des données en vue de les analyser au regard de la motivation impliquée dans l'apprentissage de la deuxième langue nationale. C'est pourquoi un questionnaire a été élaboré et soumis aux acteurs de ce projet (enseignants et élèves) à deux intervalles de temps différents afin de pouvoir répondre à la question principale qui est de savoir dans

quelle mesure l'échange linguistique exerce une influence sur la motivation des élèves à apprendre une autre langue.

Dans une première partie, le sujet est abordé dans son contexte théorique. Pour ce faire, les différents facteurs qui sont au fondement de l'attitude et du comportement de l'apprenant d'une langue étrangère sont présentés. Dans une seconde partie, à savoir l'aspect empirique, il suit une description de la méthode utilisée et une analyse des données récoltées à l'aide de la statistique descriptive. Enfin, avant de conclure le travail, les principaux résultats sont présentés pour pouvoir mener une discussion à ce sujet.

## **2 Cadre théorique**

Ce chapitre traite, d'une part, de la notion de motivation pour l'apprentissage des langues étrangères, plus explicitement envers la L2 et, d'autre part, des bases théoriques et pratiques générales qui entrent dans le cadre des études portant sur les aspects motivationnels de l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire. En complément seront abordées les connaissances actuelles issues de la recherche à propos de la motivation en L2 et ce en relation avec les activités d'échanges linguistiques.

### **2.1 L2 motivation**

Ce chapitre a pour but de mettre en lumière une sélection d'approches théoriques générales utiles à la compréhension des processus motivationnels et de donner ainsi un aperçu des différents modèles de motivation utilisés dans la présente étude. En outre, seront présentés les résultats actuels de la recherche dans le domaine de la motivation L2.

Le mot motivation dérive du verbe latin « movere », qui peut être traduit par « se mouvoir ». C'est pourquoi la recherche et la théorie de la motivation s'intéressent à des questions centrales telles que : qu'est-ce qui encourage une personne à prendre certaines décisions, à s'engager, à faire des efforts et à agir en conséquence ? Au cours des dernières décennies, ce type de questions a généré une multitude de modèles théoriques ainsi que des travaux de recherche englobant différentes conceptions entourant l'élaboration de la motivation (Dörnyei 2011 : 3).

Toujours selon Dörnyei (2011 : 4), les seuls aspects sur lesquels la plupart des chercheurs s'accordent au sujet de la motivation sont ceux visant l'ampleur du comportement humain et la direction qu'il prend. Ce qui veut dire concrètement que la motivation est responsable de la raison pour laquelle les gens décident d'apprendre une langue, de l'intensité avec laquelle ils poursuivront cet objectif et de la durée qu'ils consacreront à cette tâche (Gardner 1985 : 10, Dörnyei 2011 : 4). La difficulté d'une définition uniforme du concept de motivation en L2 est illustrée par les explications suivantes. Il convient déjà de noter que ce chapitre présentera une sélection de différents concepts de motivation, semblant être pertinents pour l'étude, sachant que la liste reste « extensible ».

Les premières recherches sur la motivation envers la L2 remontent à la fin des années 50 dans le contexte plurilingue du Canada. Elles ont donné lieu au développement du modèle socio-pédagogique de Gardner & Lambert (1965 : 266f.) en rapport l'acquisition d'une deuxième langue qui se base d'une part sur une orientation intégrative et d'autre part sur une orientation instrumentale en relation avec la motivation.

Dans l'orientation instrumentale, l'objectif sert principalement de moyen pour atteindre un but. Ce dernier est lié à l'utilité sociale résultant de l'objectif proprement dit, c'est-à-dire l'apprentissage de la langue, les notes à l'école ou le succès professionnel (Gardner 1985 : 12f.). Dans l'orientation intégrative, la personne s'oriente vers la communauté de la langue cible suite à un fort besoin d'intégration et de reconnaissance au sein de cette même communauté (Gardner 1985 : 62ff.).

Gardner (1985, 2010) conceptualise la motivation en L2 sous trois aspects fondamentaux : Les attitudes des locuteurs envers la L2 (« attitudes towards learning the language »), l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue et finalement l'engagement dans l'apprentissage de la langue. Or, pour qualifier une personne de « motivée », il précise qu'une seule composante ne suffit pas mais qu'il faut que les trois composantes ci-dessus soient présentes (Gardner 1985 : 54).

Fort d'un panel d'études de plus en plus nombreuses dans le domaine de la motivation en L2, le modèle d'origine s'est élargi et a été re-conceptualisé de différentes manières par l'intégration de théories issues d'autres disciplines (Steiner 2021 : 144). La distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque est l'une des plus connues dans les théories de la motivation. La motivation intrinsèque est la motivation qui se produit sans pression extérieure et qui est perçue comme agréable. Lay (2008 : 19) décrit que par motivation intrinsèque il faut entendre les facteurs dépendant de la personnalité. Lorsqu'une action est réalisée sans pression extérieure, et parce qu'elle est perçue comme inhérente et agréable, cette action peut être qualifiée d'intrinsèquement motivée (Udry, Berthele & Steiner 2021 : 29). Un exemple de motivation intrinsèque est le plaisir pris à faire une activité particulière. On pourrait ajouter aussi la satisfaction liée à la curiosité. À l'opposé, dans le cas de la motivation extrinsèque, un comportement obéit à un but précis, celui d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition (p. ex. possession de biens matériels, carrière professionnelle, bonnes/mauvaises notes, feedback positif/négatif, etc.). En outre, l'amotivation, qui décrit l'absence de motivation, est aussi un troisième type de motivation. (Dörnyei 2011 : 23).

La dichotomie entre motivation extrinsèque et intrinsèque sera remplacée par Deci et Ryan par une construction qui suit les grands principes de la théorie de l'autodétermination « Self Determination » (SDT). Néanmoins, ces deux types de motivation sont étroitement liés. Elles se situent sur un continuum, les formes extrinsèques de motivation pouvant devenir progressivement intrinsèques par le processus d'internalisation. En fonction du degré d'intériorisation des objectifs extrinsèques, ceux-ci sont classés sur un continuum qui représente différents degrés de contrôle externe et de régulation interne. Les buts extrinsèques qui sont complètement intériorisés dans le concept de soi d'une personne (p. ex.

la valeur personnelle lié au fait de pouvoir parler une certaine langue) peuvent ainsi coexister avec des régulations de motivation intrinsèques (p. ex. le plaisir d'apprendre la langue) (Dörnyei 2011 : 24). Udry & Berthele (2021 : 81) mentionnent les opportunités de carrière attendues comme exemple d'influence externe résultant de l'apprentissage d'une L2. Si elles sont intériorisées, elles peuvent conduire à un désir intrinsèque d'apprendre la langue. L'individu peut alors se sentir responsable du processus d'apprentissage et satisfaire ainsi son besoin d'autodétermination.

Or l'amotivation, qui décrit l'absence de motivation, fait également partie de la SDT de Deci et Ryan (Dörnyei & Ushioda 2011 : 139). Cette absence de motivation n'est pas seulement due à un manque d'intérêt initial, mais peut également être causée par des sentiments d'impuissance et d'incompétence de l'apprenant lorsque de celui-ci est confronté à une tâche. L'amotivation peut avoir différentes causes. En effet, les personnes peuvent être amotivées lorsqu'elles pensent que leurs efforts afin d'accomplir une tâche sont insignifiants ou lorsqu'elles estiment que l'effort nécessaire pour atteindre un résultat est surdimensionné. Il se peut aussi qu'elles perçoivent les stratégies comme trop peu efficaces ou qu'elles n'aient pas la capacité de manifester le comportement souhaité (Dörnyei & Ushioda 2011 : 140).

Un autre développement est celui du « L2 Motivational Self System (L2MSS) » de Dörnyei (2005) qui part du principe que les représentations futures de la propre personne, comme le désir d'acquérir des connaissances en L2 pour des raisons sociales, professionnelles ou personnelles, ont un effet sur la motivation et influencent ainsi sur le processus d'apprentissage de la L2 (cf. Dörnyei 2009). Le L2MSS s'appuie sur trois composantes qui sont l'« Ideal L2 Self », l'« Ought-to L2 Self » et la « L2 Learning experience » (Dörnyei 2011 : 86).

L'« Ideal L2 Self » est pour la personne l'image mentale de soi projetée vers l'avenir avec toutes les caractéristiques qu'elle aimerait posséder. Une personne est motivée à apprendre une langue étrangère si la maîtrise de cette langue étrangère fait partie de son « ideal L2 self » étant donné que tout être humain cherche inlassablement à réduire les différences entre son soi actuel et son soi potentiel ou idéal (Heinzmann et al. 2021 : 6). L'« Ought-to L2 Self » comprend des types de motivations instrumentales plutôt extrinsèques, car il se réfère aux qualités que l'on pense devoir posséder afin d'éviter les conséquences négatives et ainsi répondre aux attentes (Dörnyei 2011 : 86). La « L2 Learning experience » se réfère quant à elle à l'environnement d'apprentissage de l'apprenant L2 et à l'influence potentielle de cet environnement d'apprentissage (ibid. 86).

Stöckli (2004 : 49) s'est penché sur la motivation dans l'enseignement des langues étrangères et s'est basé sur les quatre facteurs de motivation suivants : la motivation intrinsèque, la



motivation extrinsèque, la motivation de compréhension et la motivation d'échec. Il mentionne la motivation de compréhension, dans laquelle la langue est considérée comme un moyen universel de compréhension, comme *lingua franca*, c'est-à-dire que l'échange avec des personnes de langues étrangères est vu comme un acquis apprécié (Stöckli, 2004 : 49).

Un autre vecteur, qui est lui perturbant, est l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère. Celui-ci engendre un état émotionnel négatif sous la forme de différents facteurs affectifs en rapport avec l'apprentissage et la pratique de la langue étrangère, ce qui a pour conséquence de peser sur la motivation L2 (cf. Horwitz 2001). La motivation L2 peut également être influencée par la capacité et l'expérience d'apprentissage (cf. Sparks et al. 2011).

Dörnyei (2009 : 27 et suiv.) indique qu'il existe un lien entre notre attitude envers les membres de la communauté L2 et notre idéal de concept de soi linguistique. Il poursuit en expliquant que notre L2 Self idéalisée gagne en importance à mesure que notre attitude envers la communauté L2 est positive. Selon Steiner (2021 : 144), l'objectif fondamental de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir des compétences linguistiques qui permettent d'interagir avec d'autres personnes. L'application des compétences linguistiques communicatives et la réflexion sur ces compétences linguistiques sont donc rendues possibles par le contact des apprenants avec des locuteurs L2. Ainsi, l'accent mis sur l'importance de la L2 pour la communication peut devenir une véritable force dans le processus d'apprentissage. Steiner (2021 : 144) reprend ce phénomène sous le terme d'orientation intégrative de Gardner (1985) et décrit que celle-ci peut être qualifiée comme le facteur de motivation le plus important et le plus efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, le contact avec la communauté linguistique L2 peut être considéré comme une condition préalable au développement de la confiance en soi linguistique, ce qui a un effet positif sur la motivation et la réussite de l'apprentissage (Steiner 2021 : 144f).

Afin de relever les dispositions motivationnelles, les études menées jusqu'à présent ont travaillé avec des questionnaires (Stöckli 2004, Dörnyei 2010, Heinzmann 2021, Peyer et al. 2016, Steiner 2021). Ainsi, Heinzmann et al. (2021 : 13) ont travaillé avec des questionnaires pour déterminer entre autres la motivation générale à apprendre une langue et l'« Ideal L2 Self ». Heinzmann et al. (2021 : 13) se sont appuyés sur l'Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner (2004) pour sélectionner les items de leurs questionnaires sur la motivation générale à apprendre une langue et ont pris en compte les trois construits suivants : Motivational Intensity, Attitudes towards learning French/German et Desire to learn French/German. En outre, des items concernant l'« Ideal L2 Self » ainsi que d'autres items

concernant le French/German Use Anxiety de l'AMTB ont fait également partie de l'étude (Heinzmann et al. 2021 : 13). Dans son étude sur la motivation L2 dans le projet LAPS, Steiner (2021 : 149) se réfère lui aussi à des questionnaires déjà validés, tout en tenant compte d'une formulation positive des items et d'un regroupement par thème. Concernant les 76 items de motivation, Stöckli (2004 : 48 et suiv.) se réfère, entre autres, aux bases théoriques de Deci et Ryan (1985, 1993).

## **2.2 Activités d'échange**

Selon Ertelt-Vieth (2007 : 274ff.) les échanges scolaires se caractérisent par le franchissement de frontières, qu'il s'agisse de frontières linguistiques, culturelles ou nationales, ou encore du fait même de la réciprocité de l'échange. Le dialogue, l'expérience et l'aspect théorique sont les éléments de base sur lesquels repose l'échange scolaire. La pratique de la langue étrangère et le contact avec la culture autre élargissent les conceptions trop étroites et emmurées de l'apprentissage des langues. Par le fait même de tirer l'enseignement hors de ses cadres trop figés et immuables, l'échange et les rencontres entre élèves offrent un fort potentiel d'innovation bien que les participants courent parfois le risque d'être dépassés par les conditions de l'échange, même si certains y verront un moyen de se dépasser eux-mêmes.

Il existe différentes formes d'échanges et de rencontres entre élèves. Schäfer (2012 : 31) fait la distinction entre les formes d'échange au moyen de différents outils médiatiques et les rencontres directes. La forme d'échange via des médias s'intègre bien dans le contexte scolaire puisqu'elle ne nécessite pas de déplacement. Selon Schäfer (2012 : 33), le contact peut être établi, d'une part, à l'aide des médias électroniques tels que le courrier électronique, les fonctions de chat ou les vidéoconférences et, d'autre part, par un échange de lettres ou de colis. La rencontre directe peut avoir lieu dans le cadre d'un échange entre deux groupes, chaque groupe parlant la langue cible de l'autre. Dans cette forme d'échange, il est possible que les groupes passent à tour de rôle un certain temps dans la région de la langue cible (p. ex. auberge de jeunesse, famille d'accueil, etc.) ou que deux groupes se rencontrent dans un lieu tiers (Schäfer 2012 : 32). Lors de la rencontre directe, on distingue alors trois phases : l'établissement du contact, la construction du dialogue et la réflexion critique (Grau 2010 : 314, Schäfer 2012 : 34), ceux-ci étant pris en compte dans les documents mis à disposition (cf. 3.3.2. Intervention). Dans le présent projet, une combinaison de ces différentes formes de rencontre sera mise en place, prenant appui sur le plan d'études *Passepartout* (Bertschy et al. 2018 : 8) et les ressources disponibles.

Dans le plan d'études *Passepartout* (Bertschy et al. 2018 : 8), les concepts et méthodes didactiques ainsi que leur caractère obligatoire sont inclus dans le concept général. Dans le

domaine « Echange et rencontre », l'enseignant suit sa planification en fonction de ses propres ressources et des conditions du collège sur place. Ce qui fait que le travail dans ce domaine dépend des ressources humaines de l'enseignant et du contexte local.

Stöckli (2004 : 120) s'est intéressé à la motivation dans l'enseignement des langues étrangères et souligne, entre autres, avec les résultats de son étude, l'importance des échanges. Il en conclut que le principe de compréhension, aussi bien dans les séquences de communication orale que dans les formes écrites simples en classe, doit également être appliqué aux échanges avec des personnes situées loin de la salle de classe.

Grau (2010 : 314) montre que les échanges scolaires et les projets de rencontre comptent parmi les champs d'action didactiques les plus exigeants et les plus variés pour les enseignants. En effet, la participation à un projet d'échange entraîne un effort supplémentaire pour les enseignants qui sont déjà très occupés dans leur travail quotidien et qui ne sont donc pas toujours prêts à fournir cet effort supplémentaire (Heinzmann et al. 2021 : 4). Heinzmann et al. (2021 : 4) expliquent également le faible nombre de participants aux échanges au niveau primaire (1,3%, cf. introduction) par le fait que les élèves sont encore très jeunes et disposent de compétences linguistiques limitées.

Cela se reflète dans les travaux de recherche sur l'impact des projets d'échanges linguistiques en Suisse au niveau de l'école primaire qui sont encore trop peu nombreux (cf. ch Stiftung 2006, Ogay et al. 2007, Heinzman et al. 2014, Heinzmann et al. 2021, Berthele & Udry 2021). La plupart des résultats se concentrent au niveau tertiaire. Néanmoins, ils montrent l'existence, sur la motivation elle-même, des effets positifs liés aux échanges (p. ex. Ueki & Takeuchi 2015, Morreale 2011), ce qui contrastent avec certaines études présentant des effets nuls (Allen & Herron 2003), voire négatifs (Kormos et al. 2014).

Une étude, réalisée en contexte suisse, celle de Heinzmann et al. (2021), a constaté, à la suite de son analyse des modifications de la motivation d'apprentissage des langues et des compétences linguistiques productives issues d'échanges linguistiques au niveau primaire, qu'après les activités d'échange, la motivation générale pour l'apprentissage des langues avait baissé dans le groupe d'intervention et le groupe de contrôle, alors que le « Ideal L2 Self » selon Dörnyei (2009) était en moyenne resté stable. Rappelons que le terme « Ideal L2 Self » est une notion qui décrit l'image de soi d'une personne projetant dans l'avenir toutes les qualités qu'elle souhaiterait atteindre dans la langue étrangère. Autrement dit, Heinzmann et al. (2021 : 6) démontrent l'impact de l'« Ideal L2 Self » : une personne est plus motivée à apprendre une langue étrangère si l'« Ideal L2 Self » est fortement attesté chez elle. Heinzman

et al. (2021) observèrent alors que le faible niveau d'intervention en L2 ne s'était pas avéré être une explication à la baisse de motivation de l'apprentissage des langues, que ce soit en raison de la durée de l'intervention ou des frustrations et difficultés rencontrées à court terme.

Or Berthele & Udry (2021 : 147) notent que la plupart des données sur la motivation des jeunes apprenants en L2 se concentrent sur des régions qui sont éloignées des frontières linguistiques. De même chez Heinzmann et al. (2021), les groupes d'étude proviennent de cantons qui ne se trouvent pas directement proche de la frontière linguistique.

Une autre étude, celle de Steiner (2021 : 157), ne permet pas néanmoins de confirmer les supposés selon lesquels la proximité de la frontière linguistique favorise la motivation de l'apprentissage de la langue cible. Faisons remarquer que le contexte scolaire obligatoire et la plus grande importance accordée à la L3 (l'anglais) sont mentionnées comme causes possibles. En outre, un regard plus attentif porté à la disposition effective et à l'intensité du contact avec les locuteurs de la communauté L2 pourrait être régalement révélateur du résultat (ibid. : 157).

Le présent travail va maintenant examiner l'effet des échanges de classes en termes de motivation et de voir si la motivation en L2 se maintient chez les élèves qui résident à proximité de la communauté L2 et qui entrent en contact avec celle-ci par le biais d'un échange linguistique.

### 3 Partie empirique

Ce chapitre décrit comment a été conçu ce travail de recherche. Une première partie se consacrera à la question principale que pose ce projet de recherche. Elle sera suivie d'une description du contexte curriculaire de l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles primaires suisses. Viendra ensuite une description détaillée des instruments de test et de leur réalisation ainsi que des précisions à propos des participants et de la procédure choisie. Enfin, pour terminer, la collecte et l'analyse des données seront décrites.

Le projet actuel, constituant la base de ce travail de recherche, est un projet d'échange qui a été mis en place par différents collaborateurs. Ce projet implique l'école primaire, plus précisément les niveaux du 7H / 8H, dans les districts de Loèche et de Sierre situés dans le canton du Valais. Le groupe de travail est composé de préfets, de conseillers communaux, d'enseignants, de collègues du bureau des échanges linguistiques et des directeurs d'école.

Les communes des deux districts souhaitent effectivement promouvoir le bilinguisme. Leur intention est d'élaborer un projet viable et durable sur le long terme en collaboration avec les écoles primaires des deux districts. Concrètement, le double objectif est le suivant :

- Rendre visible la L2 et sa culture (notamment par rapport à la langue concurrente L3, l'anglais) ;
- Promouvoir l'ouverture culturelle à l'intérieur du canton.

Nous tenons à préciser que cet objectif est partagé puisqu'il fait partie intégrante du domaine « Échange et rencontre » du plan d'études *Passepartout*. Le *Lehrplan 21*, qui sera intégré dans l'apprentissage des langues étrangères pour l'année scolaire 2022/23, ainsi que le *plan d'études romand*, mentionnent également, parmi les indications didactiques, des activités telles que l'échange de classes dont les buts visés sont une utilisation réelle de la langue apprise, l'établissement d'un contact direct avec l'autre région linguistique pour une meilleure compréhension interculturelle et une stimulation de la motivation, et finalement l'incitation à des changes linguistiques et culturels sous des formes diverses et multiples.

Il est également dans l'intérêt de la stratégie d'échange de la Confédération et des cantons (cf. Confédération suisse & CDIP 2021 : 6) de renforcer les activités d'échange dans le but d'atteindre un nombre croissant de participants dans le domaine des échanges et de la mobilité qui, selon Albiez & Wolter (2021 : 20), devrait être triplé afin que tous les élèves puissent participer à au moins un échange durant leur scolarité obligatoire.

Ce projet d'échange est soutenu par le BEL (Bureau d'Echanges Linguistiques), qui est financé par l'État. Ainsi, sept classes de l'école primaire du niveau 7H / 8H du Bas-Valais francophone pourront réaliser diverses activités avec sept classes germanophones de l'école primaire du niveau 7H / 8H du Haut-Valais durant l'année scolaire 2021-22.

### 3.1 Question de recherche

L'intention de cette recherche est de déterminer dans quelle mesure les activités d'échange au niveau de l'école primaire (cycle 2) influencent la motivation des élèves du canton du Valais concernant l'apprentissage de la deuxième langue nationale. Dans le cadre de ce projet accompagnant les activités d'échange, la question de recherche porte sur la motivation de l'apprentissage des langues et pourrait être formulée comme suit : ***Les activités d'échange ont-elles une influence sur la motivation des élèves du cycle 2, situés le long de la frontière linguistique au cœur du canton du Valais, dans leur apprentissage de la deuxième langue nationale (allemand ou français) ?***

### 3.2 Hypothèse

Il ressort de l'étude de Heinzmann et al. (2021) qu'aucune influence sur la motivation n'a pu être constatée. Elle montre toutefois que, bien que l'« Ideal L2 Self » soit resté stable en moyenne dans les deux groupes, la motivation générale pour l'apprentissage des langues a diminué dans les deux groupes étudiés entre les deux intervalles de mesure. Dans l'échantillon mentionné, il convient de noter que toutes les classes germanophones provenaient du canton de Saint-Gall, dans lequel, selon l'enquête cantonale de la CDIP (2021), l'anglais est enseigné comme première langue étrangère à partir de la 5H et le français comme deuxième langue étrangère à partir de la 7H. De plus, le canton de Saint-Gall n'a qu'une seule langue officielle qui est l'allemand.

Contrairement aux groupes de recherche de Heinzmann et al. (2021), les groupes de recherche de l'étude de Steiner (2021) n'ont participé à aucune activité d'échange. L'étude de Steiner (2021 : 165f.), quant à elle, a examiné la motivation en L2 au sein des groupes de jeunes apprenants en Suisse. L'un des groupes était situé à proximité de la frontière linguistique franco-allemande et l'autre en était largement éloigné. Les résultats montrent qu'il n'y a pas eu d'effet positif sur la motivation qui serait lié à la proximité de la frontière linguistique.

La présente étude s'intéresse donc aux dispositions motivationnelles des apprenants du cycle 2 afin d'examiner les facteurs motivationnels dans une région frontalière du canton bilingue du Valais. Cette étude inclut deux groupes d'étude dans lesquels l'autre langue nationale est

enseigné comme première langue. Un groupe (groupe d'intervention) participe au projet d'échange et l'autre non (groupe de contrôle). En outre, les « mesures » de la motivation sont effectuées à deux intervalles de temps bien distincts. Les conditions nécessaires étant remplies dans le cadre de ce projet accompagné, ce qui conduit à *l'hypothèse suivante* :

*La motivation générale pour l'apprentissage de la langue du groupe d'intervention situé le long de la frontière linguistique dans le canton du Valais au cours du deuxième cycle devrait augmenter entre le moment de mesure T0 et le moment de mesure T1 alors que cette motivation reste stable dans le groupe de contrôle.*

### 3.3 Méthodologie

#### 3.3.1 Participants

L'échantillon se compose de quatre classes d'intervention du Haut-Valais germanophone et de cinq classes d'intervention du Bas-Valais francophone. Le groupe de contrôle est composé de trois classes du Haut-Valais et de deux classes du Bas-Valais. Toutes les classes sont situées géographiquement le long de la frontière linguistique dans les deux districts de Loèche et de Sierre. Comme il n'a pas été possible d'avoir une parité de classes entre Loèche et Sierre en raison du faible nombre de participants dans le district de Loèche, trois classes d'autres districts du Haut-Valais ont également participé au projet d'échange. Ces trois classes hors districts de Loèche ne sont pas prises en compte dans la collecte de données.

	Haut-Valais (langue cible français)	Bas-Valais (langue cible allemand)	Total
Groupe d'intervention	84 élèves 4 classes 7H/8H	111 élèves 5 classes 7H/8H	195 élèves 9 classes
Groupe de contrôle	51 élèves 3 classes 7H/8H	31 élèves 2 classes 7H/8H	82 élèves 5 classes
Total	135 élèves 7 classes	142 élèves 7 classes	277 élèves 14 classes

**Tableau 1** : Données par groupe et langue cible (N=277)

Selon le groupe de pilotage du projet d'échange, il était prévu de recruter des élèves de la classe 7H et de la classe 8H dans les deux régions linguistiques. Par l'intermédiaire de la direction de l'école, il a été vérifié que dans les deux districts les enseignants de classe de chaque niveau étaient prêts à participer à l'échange. Dans le Haut-Valais, sept classes se sont déclarées prêtes à participer, mais seules quatre classes ont participé à l'enquête par questionnaire. Il s'agit des quatre classes les plus proches de la frontière linguistique dans les deux districts. Rappelons que le district de Loèche, majoritairement germanophone, n'ayant pas trouvé assez de classes participantes, trois classes d'autres districts germanophones se sont également inscrites afin que toutes les classes aient une classe partenaire. Chacune des

sept classes du Haut-Valais a été associée à une classe tandem du Bas-Valais. Dans le Bas-Valais, cinq classes sur sept ont participé à l'enquête.

Dans un deuxième temps, des classes indépendantes ont été recherchées au sein des deux districts pour les groupes de contrôle. Pour ce faire, les directions des écoles primaires des deux districts ont été contactées par l'intermédiaire du groupe de pilotage du projet d'échange. Comme les classes tests ont été recrutées en premier et les classes de contrôle seulement par la suite, on peut supposer qu'un certain biais est possible dans le choix des classes.

En raison de l'absence d'élèves ou d'enseignants dues à la pandémie du Covid-19, tous les questionnaires n'ont pas pu être remplis lors des enquêtes. Dans le présent travail, tous les questionnaires reçus et remplis ont été pris en compte. Le nombre d'élèves figurant dans les tableaux 1 et 2 correspond au nombre de questionnaires reçus.

Le tableau 2 présente les données sociodémographiques des groupes étudiés :

Groupe d'intervention	Région	Age	Sexe	L1			Expérience d'apprentissage linguistique L2
	Haut-Valais: 84	Ø 11.3	m: 43 f: 41	Allemand: 57 Portugais: 4 Italien: 1 NA: -	Français: 8 Albanais: 6 Autre: 8		Ø 2.65 Jahre
	Bas-Valais: 111	Ø 11	m: 52 f: 59	Français: 51 Portugais: 14 Italien: 8 NA: 12	Allemand: 4 Albanais: 2 Autre: 20		Ø 2.7 Jahre
	Total: 195	Ø 11.11	m: 95 f: 100	Allemand: 61 Portugais: 18 Italien: 9 NA: 12	Français: 59 Albanais: 8 Autre: 28		Ø 2.68 Jahre
Groupe de contrôle	Haut-Valais: 51	Ø 10.9	m: 21 f: 30	Allemand: 28 Portugais: 4 Italien: - NA: 4	Français: 1 Albanais: 9 Autre: 5		Ø 2.34 Jahre
	Bas-Valais: 31	Ø 10.97	m: 15 f: 16	Allemand: 1 Portugais: 1 Italien: 1 NA: 8	Français: 20 Albanais: - Autre: -		Ø 3.09 Jahre
	Total: 82	Ø 10.93	m: 36 f: 46	Allemand: 29 Portugais: 5 Italien: 1 NA: 12	Français: 21 Albanais: 9 Autre: 5		Ø 2.59 Jahre
Total: 277		Ø 11.06	m: 131 f: 146	Allemand: 90 Portugais: 23 Italien: 10 NA: 24	Français: 80 Albanais: 17 Autre: 33		Ø 2.65 Jahre

**Tableau 2 :** Données socio-démographiques (N=277)

L'âge des apprenants des deux groupes participant à l'étude correspond à la différence entre l'année de début de l'échange linguistique et l'année de naissance des participants. Selon la moyenne arithmétique, les élèves ont 11,06 ans au début de l'échange linguistique.



L'expérience moyenne d'apprentissage de la langue en L2 est de 2,68 ans dans le groupe d'intervention et de 2,59 ans dans le groupe de contrôle. Dans les deux groupes d'étude, le nombre de filles participantes a dépassé le nombre de garçons participants. En effet, dans le groupe d'intervention, 51,28% des participants étaient de sexe féminin, et dans le groupe de contrôle les filles étaient également majoritaires avec 56,1%.

57 des 84 apprenants du groupe d'intervention du Haut-Valais germanophone indiquent l'allemand comme première langue, ce qui correspond à 67.86%. Dans les autres groupes, les indications sur la langue première de plusieurs participants manquent, raison pour laquelle ils sont mentionnés comme NA dans le *tableau 2*. Si l'on ne tient pas compte de ces indications, 51 des 99 élèves participants du Bas-Valais ont le français comme première langue. Cela correspond à 51.52%. Dans le groupe de contrôle du Haut-Valais, 59.57% indiquent l'allemand comme première langue alors que dans le groupe de contrôle du Bas-Valais 86.96% indiquent le français comme première langue.

### 3.3.2 Intervention

Les enseignants participants aux groupes d'intervention ont été répartis dans les classes afin de former un tandem pendant toute l'année scolaire. Sur mandat du groupe de pilotage et du Bureau Cantonal des Echanges Linguistiques (BEL), l'animation pédagogique de la HEP-VS a conçu un guide de mise en œuvre répertoriant des idées didactiques en vue de l'échange linguistique au niveau primaire (7H/8H). Cette aide contient des séquences d'enseignement préparées en amont qui se réfèrent aux manuels de langues étrangères « Mille Feuilles » et « New World » et qui sont inclus dans le plan annuel du niveau concerné. Il convient de mentionner ici que le but de ce guide est de stimuler et de faciliter les activités d'échange entre deux classes partenaires. Le matériel didactique choisi est à considérer comme des propositions ou des suggestions à l'intention des enseignants des classes d'intervention.

Lors d'une séance, les enseignants du groupe d'intervention ont eu la possibilité de faire personnellement connaissance avec leur partenaire de tandem et de négocier les premiers accords. Au cours de cette réunion, ils ont également été informés du déroulement du projet et des différents moments de mesure. Par la suite, les participants à la séance, ainsi que les enseignants des classes de contrôle, ont également reçu par écrit les informations sur le déroulement du projet et les dates de mesure.

En raison des restrictions dues au Covid-19 mises en place dès la phase de planification et en fonction des incertitudes liées aux rencontres en présentiel, aucune consigne n'a été donnée concernant le setting de l'échange de sorte que les tandems respectifs disposaient certes d'un

guide pour l'organisation de leur échange, mais aussi d'une grande marge de manœuvre, avec le souhait d'organiser au moins deux rencontres en présentiel. Les activités étaient par conséquent organisées par les enseignants des classes tandem et pouvaient prendre la forme d'échanges numériques, tels que des vidéoconférences, des messages vidéo, mais aussi des échanges de lettres. Tenant compte de l'évolution de la situation due au Covid-19, des rencontres en présentiel, telles que des excursions communes ou des visites mutuelles, ont également été envisagées. Les activités d'échange pouvaient varier entre les différentes classes de tandem évitant une organisation trop uniforme.

Evidemment, la marge de manœuvre restreinte par la pandémie a pu entraîner un biais puisque la comparabilité des interventions dans les différentes classes n'était pas garantie. Afin de pouvoir néanmoins tirer des conclusions fiables sur les activités d'échange dans les classes tandem, les enseignants impliqués ont donc rempli un protocole de mots-clés sur les activités, protocole qui a également été déposé au deuxième moment de mesure.

Jusqu'au deuxième moment de mesure en janvier 2022, les classes tandem ont entrepris entre deux et huit activités d'échange, dont dix par mail, six par courrier, six par message vidéo et deux lors d'une visite réciproque des enseignants en classe. Quatre enseignants ont indiqué que, pour des raisons d'organisation, les mesures prises en raison de la pandémie n'ont pas permis de respecter le calendrier fixé et que des activités ont dû être reportées ou annulées.

### *3.3.3 Matériel*

Dans ce travail, différentes enquêtes ont été menées sous forme de questionnaires numériques auprès des élèves des classes participantes. Des questionnaires ont également été envoyés aux enseignants participants via un lien afin de ne pas les surcharger d'un travail administratif supplémentaire. Ceux-ci remplissent également un questionnaire. Les enseignants enregistrent la date et la forme de l'échange dans un court protocole (cf. Intervention).

#### *3.3.3.1 Questionnaire pour les élèves*

Les classes de contrôle des parties francophones et germanophones du canton sont interrogées sur leurs cours et leur motivation dans les cours de la langue étrangère via un questionnaire en ligne qui a été élaboré à l'aide de l'outil de questionnaire en ligne *Forms*. La confidentialité des données est bien entendu prise en compte lors de la collecte des données puisque l'enregistrement des élèves se fait sous forme d'un code approprié.

Les questionnaires fermés destinés aux élèves demandent des informations biographiques et démographiques, comme des informations sur le sexe, le lieu, la langue première et l'expérience d'apprentissage de la langue (cf. Tableau 1 et 2). Au moyen d'une échelle de Likert, on sonde, sur les deux phases de mesure, la popularité de la matière scolaire de la L2, l'auto-évaluation dans la matière scolaire L2 en ce qui concerne les résultats scolaires, l'auto-évaluation de la motivation d'apprentissage linguistique de la L2 ainsi que la motivation à participer à l'échange. Au deuxième moment de la mesure, une estimation des performances scolaires en L2 est également demandée. Comme décrit dans la partie théorique, la motivation est une construction multidimensionnelle. C'est pourquoi elle est questionnée dans la présente enquête dans différentes catégories.

Chaque enquête par questionnaire nécessite le développement d'un outil d'évaluation propre et unique, adapté à l'environnement et à l'échantillon concernés (Dörnyei & Ushioda 2011 : 214). En se basant sur les instruments de test existants, tel ceux de Gardner (1985, 2004), Stöckli (2004), Dörnyei & Chan (2013), Heinzmann (2021) et Peyer et al. (2016b), des questionnaires pour élèves ont été compilés, les items étant regroupés par thème dans les catégories suivantes :

- Orientation amotivation (5 items)
- attitudes envers la communauté L2 (6/7 items)
- attitude self (2 items)
- orientation extrinsèque Lingua Franca (3 items)
- orientation extrinsèque Suisse (2/5 items)
- orientation extrinsèque instrumentale (2 items)
- orientation intrinsèque (3/4 items)
- concept de soi (5 items) (cf. *Cadre théorique*, cf. *Annexe : 8.1*).

Contrairement à Heinzmann et al. (2021 : 14) qui étudient l'influence de l'intervention selon le double concept linguistique de l' « Ideal L2 Self » et de motivation générale à apprendre une langue, l'élaboration des questionnaires dans la présente étude s'est faite selon une classification thématique des items dans les huit catégories mentionnées afin de pouvoir procéder à une évaluation différenciée des questionnaires des élèves et de pouvoir ainsi tirer d'éventuelles conclusions sur la situation géographique et l'échange lui-même. Dans la motivation extrinsèque, une distinction est faite entre trois répartitions thématiques, tous les items étant de nature instrumentale. Toutefois, pour la présente étude, les items ont été différenciés entre trois regroupements thématiques afin que la catégorie orientation extrinsèque suisse puisse permettre éventuellement de tirer des conclusions sur la proximité de la frontière linguistique. Dans l'orientation extrinsèque Lingua Franca, il s'agit de

reconnaître que le français ou l'allemand est parlé par de nombreuses personnes dans le monde entier et que l'apprentissage de la L2 permet d'accéder à ce groupe de langues. Pour l'orientation extrinsèque suisse, il s'agit de la particularité de la L2 en tant que l'une des quatre langues nationales de la Suisse, respectivement l'une des deux langues officielles du canton du Valais. Ces items ont été complétés au moment de l'enquête T1 par trois items spécifiques au canton (cf. annexe). Les deux items de la catégorie attitude self se réfèrent, avec les affirmations " ...pour pouvoir parler avec des gens du Haut-Valais. ", respectivement " ...pour pouvoir parler avec des gens du Bas-Valais. " et avec " ...pour pouvoir parler aux Suisses allemand(e)s. "...pour pouvoir m'entretenir avec des Suisses francophones. ", à l'objectif de parler avec des locuteurs de L2 de l'autre partie du canton ou d'autres régions de Suisse. Ainsi, contrairement à l'orientation suisse extrinsèque, cette catégorie s'oriente sur l'attitude personnelle dans le discours envers les locuteurs. Des items spécifiques à l'échange de classes ont été formulés dans la catégorie de la motivation intrinsèque ("...parce que j'aime cet échange de classes") et des attitudes envers la communauté L2 ("...les Élèves de la classe d'Échange sinon gentil(le)s. ").

Au deuxième moment de mesure T1, des questions ont été ajoutées pour différentes catégories. Le nombre d'items varie donc du moment de mesure T0 au moment de mesure T1, les items supplémentaires étant évalués séparément. Il est possible que certains items puissent également être attribués à différentes sous-catégories, ce qui peut influencer le résultat du présent travail.

Les items sont en grande partie formulés sous forme d'affirmations positives. Les élèves ont été invités à indiquer leur accord avec les affirmations présentées sur une échelle de Likert en 4 points (*1 = tout à fait d'accord, 2 = assez d'accord, 3 = plutôt pas d'accord et 4 = pas du tout d'accord*). La démarche part du principe qu'une échelle de Likert en quatre points permet d'éviter une catégorie de fuite avec " ne sait pas " ou " sans opinion ". Aussi bien chez Stöckli (2004 : 48), Heinzmann et al. (2021 : 14) que chez Steiner (2021 : 149) les élèves ont la possibilité de répondre sur une échelle de Likert à 4 points.

Les deux questionnaires destinés aux élèves ont été pilotés dans une classe dans leur version allemande, puis retravaillés et traduits en français, de sorte que les questionnaires contiennent les mêmes items pour chaque langue. Les questions adressées aux élèves du Bas-Valais ont porté sur la langue allemande en tant que deuxième langue, sur la communauté L2, et inversement pour les élèves du Haut-Valais. Le contenu de certains items a dû toutefois être adapté à l'âge des participants. Les deux questionnaires ont été envoyés fin septembre 2021

(T0) et mi-décembre 2021 (T1) aux enseignants des groupes d'étude par un lien d'enquête que les enseignants ont transmis directement aux élèves pour qu'ils puissent y répondre.

### *3.3.3.2 Questionnaire pour les enseignants*

Dans les questionnaires destinés aux enseignants, des informations sont demandées sur la personne, le contexte linguistique, l'expérience d'enseignement, la formation et la formation continue, ainsi que la motivation et la culture d'enseignement. Les enseignants sont ainsi interrogés sur les aspects liés à la motivation et à l'enseignement. L'enquête se réfère à Peyer et al. (2016b) et Heinzman et al. (2021). Les données issues des questionnaires des enseignants ne font pas l'objet d'une analyse statistique spécifique.

### *3.3.3.3 Procédure*

Les données des questionnaires d'enquête ont été traitées et compilées dans Excel de sorte que le traitement et l'analyse des données ont pu être effectués dans R (version 4.1.2).

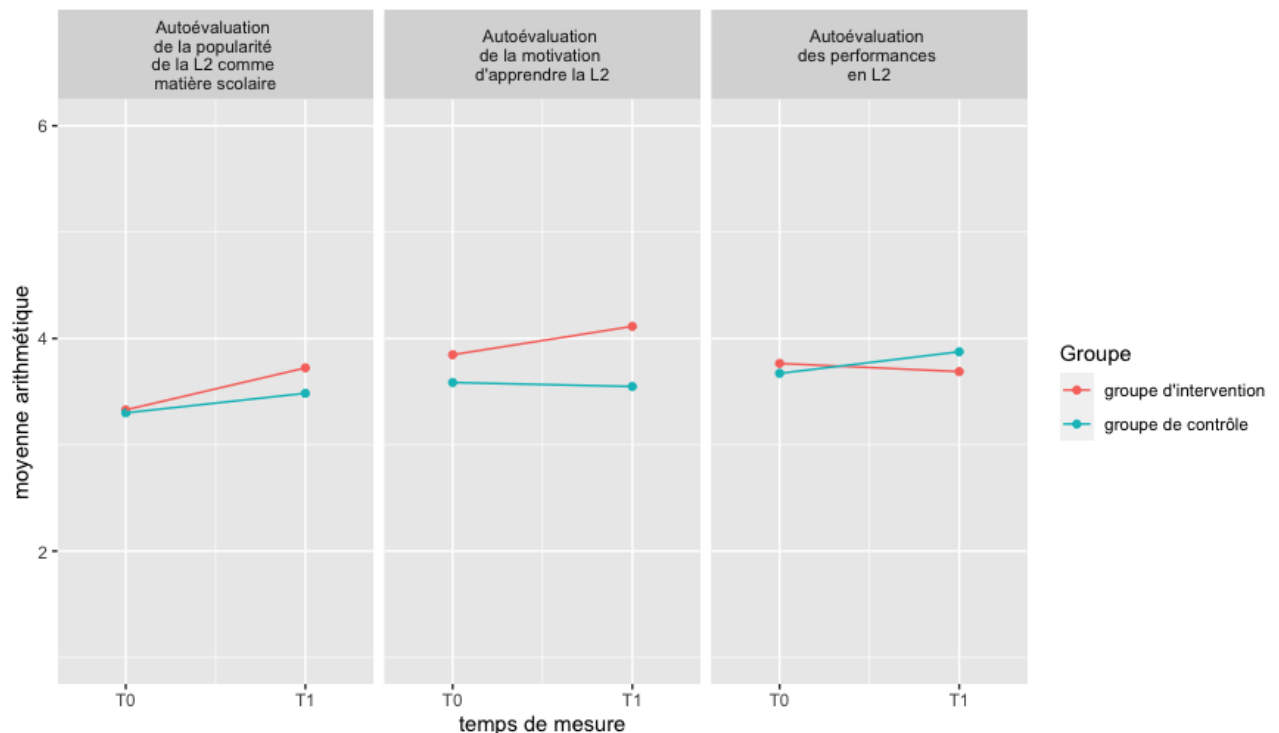
## **3.4 Analyse des données**

Pour que l'influence de l'échange de classes sur la motivation d'apprentissage des langues puisse être examinée, deux constructions différentes ont été utilisées : D'une part, les apprenants ont été interrogés concrètement sur la popularité de la matière scolaire en L2, sur les performances dans cette matière scolaire et sur la motivation dans la première langue étrangère L2. D'autre part, des valeurs relatives aux différentes catégories (*cf. Annexe : 8.1*) ont été déterminées à l'aide de questions spécifiques aux catégories.

Tout d'abord, l'auto-évaluation des apprenants est présentée ci-dessous. Ensuite, les données de la première et de la deuxième enquête sont examinées de manière générale avant qu'elles ne soient discutées entre les groupes d'enquête au sein des différentes catégories.

La figure 2 montre comment les élèves s'auto-évaluent, premièrement dans le domaine de la popularité de la L2 comme matière scolaire, secondement dans la motivation à apprendre la deuxième langue nationale et finalement dans l'évaluation de leurs propres performances scolaires en L2. Les apprenants ont indiqué leur appréciation dans le questionnaire en cochant des étoiles, six étoiles correspondant à l'approbation la plus forte et une étoile à l'approbation la plus faible.

### Motivation par rapport à la popularité et à la motivation d'apprendre la L2 et les performances selon l'auto-évaluation par moment de mesure T0 et T1



**Figure 2 :** Auto-évaluation des élèves

Dans les deux groupes d'étude, la popularité du français et celle de l'allemand ont légèrement augmenté entre le moment de mesure T0 et le moment de mesure T1, l'augmentation étant plus importante dans le groupe d'intervention que dans le groupe de contrôle. En ce qui concerne l'auto-évaluation de la motivation, le groupe d'intervention a enregistré une petite augmentation de la motivation tandis que dans le groupe de contrôle, la motivation à apprendre la deuxième langue a diminué de manière minime entre le moment de mesure T0 et le moment de mesure T1. Les performances scolaires dans la branche scolaire de la L2 se sont légèrement améliorées dans le groupe de contrôle entre le moment de mesure T0 et le moment de mesure T1 alors que dans le groupe d'intervention, l'auto-évaluation des performances dans la branche scolaire a légèrement diminué. En général, les moyennes sont relativement stables entre les deux moments.

Aux vues de ces données, une explication possible pourrait concerner le concept de soi L2 des élèves puisque les processus d'apprentissage, dans ce contexte d'échange, peuvent déclencher des émotions qui s'influencent et peuvent avoir un impact sur les performances académiques des apprenants. Ainsi, il est possible que les apprenants aient fait éprouvé différentes émotions liées à l'échange, telles que joie, fierté, admiration mais aussi peur, colère ou jalousie, au point de réduire leurs ressources cognitives et affecter leur performances scolaires (Pekrun et al. 2002 : 97). Mais comme il s'agit ici d'une auto-évaluation des

apprenants, on peut supposer que l'auto-évaluation des performances en L2 a légèrement diminué parce qu'étant en contact direct avec la communauté L2 à travers l'échange cela a eu un impact sur leur concept de soi L2.

L'auto-évaluation de la motivation à apprendre la L2 est examinée ci-après à l'aide des valeurs relatives par catégorie, déterminées par les différents items des questionnaires aux deux moments de mesure. Pour ce faire, l'alpha de Cronbach a d'abord été calculé dans le *tableau 3*. Il convient de mentionner ici que seuls deux items sont présents dans les catégories attitude self, orientation extrinsèque instrumentale et orientation extrinsèque Suisse, raison pour laquelle l'alpha de Cronbach ne peut pas être calculé.

	T0	T1	Nombre items
Orientation amotivation	0.8096	0.7673	5
Attitudes towards L2 community	0.8639	0.8915	6
Attitude self*			2
Orientation extrinsèque instrumentale*			2
Orientation extrinsèque Lingua Franca	0.6764	0.7731	3
Orientation extrinsèque Suisse*			2
Orientation intrinsèque	0.8417	0.7449	3
Ideal L2 Self	0.5685	0.6391	5

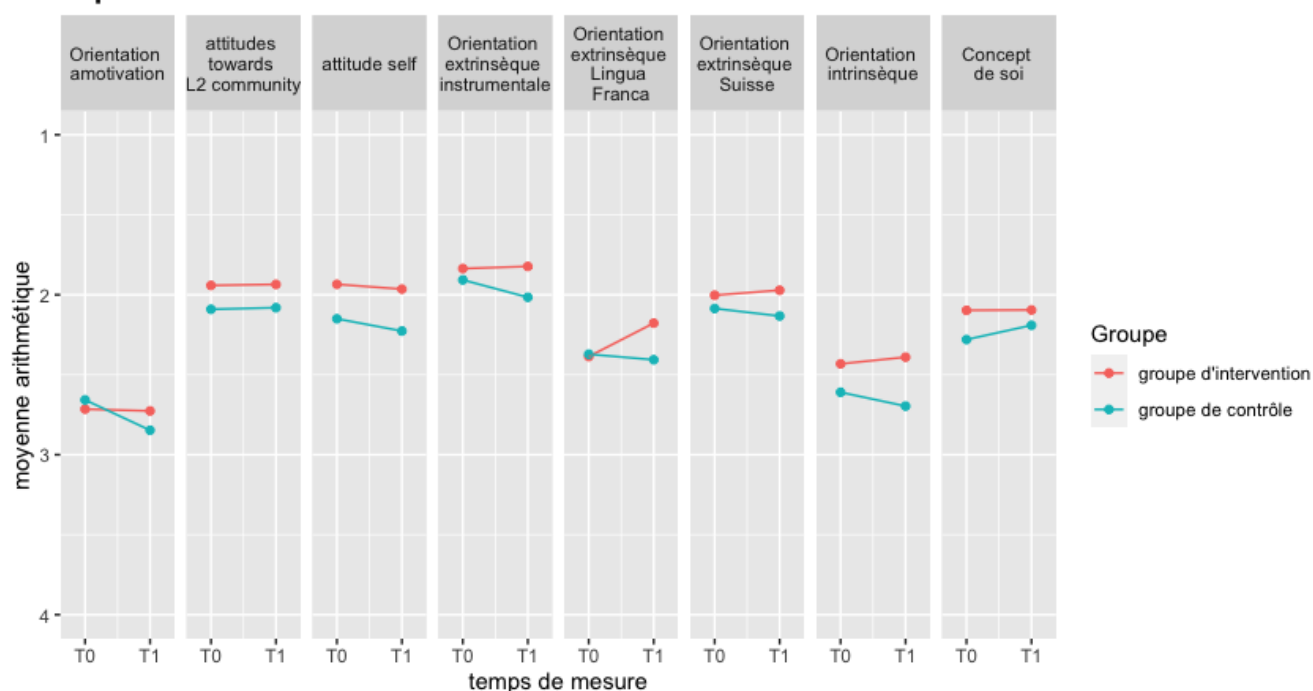
\* non calculé, car seulement deux items

**Tableau 3** : Cronbach  $\alpha$

Les échelles pour l'orientation amotivation, respectivement l'orientation vers l'échec, les « attitudes towards L2 community » et l'orientation intrinsèque sont fiables, car l'alpha de Cronbach présente une valeur  $> .7$  à l'intérieur de chaque catégorie pour le nombre d'items correspondant, selon le *tableau 3*.

Les moyennes prédites pour chaque catégorie sont présentées dans la *figure 3* dans les huit sous-catégories (*cf. Annexe : 8.1*). Comme le montre la *figure 3*, tous les élèves semblent en général plutôt motivés puisque toutes les moyennes prédites se situent autour ou au-dessus de la moyenne de l'échelle. Il existe toutefois des différences marquées entre les différentes catégories et les groupes étudiés.

### L2 Motivation en catégories par groupe d'intervention et groupe de contrôle et par moment de mesure T0 et T1



**Figure 3 :** L2 Motivation en catégories par groupes et temps de mesure

Dans toutes les catégories au moment de la mesure T1, les élèves du groupe d'intervention semblent être plus motivés que les apprenants du groupe de contrôle ; la motivation dans la catégorie orientation amotivation/orientation vers l'échec et orientation extrinsèque Lingua Franca étant minimalement plus élevée au moment de la mesure T0 pour le groupe de contrôle.

Les catégories orientation amotivation et attitude self présentent une évolution négative dans les deux groupes d'étude au cours de la période de mesure et qui est visible dans le *tableau 4*. La catégorie « attitudes towards L2 community » reste assez stable au sein des groupes respectifs pendant la même période. La catégorie attitude self est, du point de vue du contenu, liée à la catégorie Orientation extrinsèque Suisse. Le concept de soi est soumis à de petites fluctuations dans les deux groupes. L'« Ideal L2 Self » n'est interrogé qu'au sein de la catégorie Concept de soi via l'item 30 : « Quand je serai grand, je pourrai très bien parler allemand/français ».

L'orientation extrinsèque instrumentale s'avère être la motivation la plus importante pour les apprenants des groupes d'intervention et de contrôle. En revanche, l'orientation amotivation, qui représente l'orientation vers l'échec, est plus faible dans les deux groupes d'étude, ce qui est en principe positif puisqu'il s'agit d'une motivation négative.



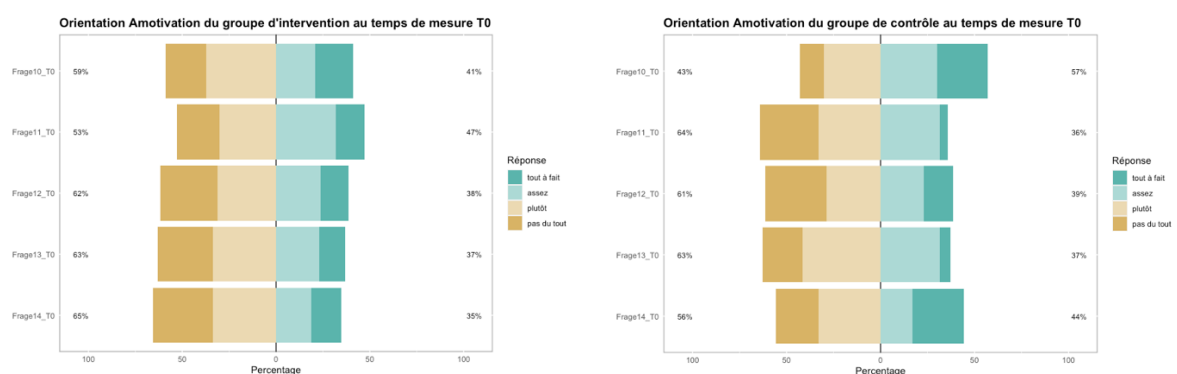
Les moyennes calculées ne diffèrent que très peu entre les deux moments de mesure dans les différents groupes étudiés, ce qu'illustre le *tableau 4*. Le *tableau 4* présente les différences de moyennes (T1-T0). Si la différence de moyenne se situe dans la zone négative, cela indique une pente positive car la valeur 1 représente la plus grande approbation et la valeur 4 le plus grand désaccord.

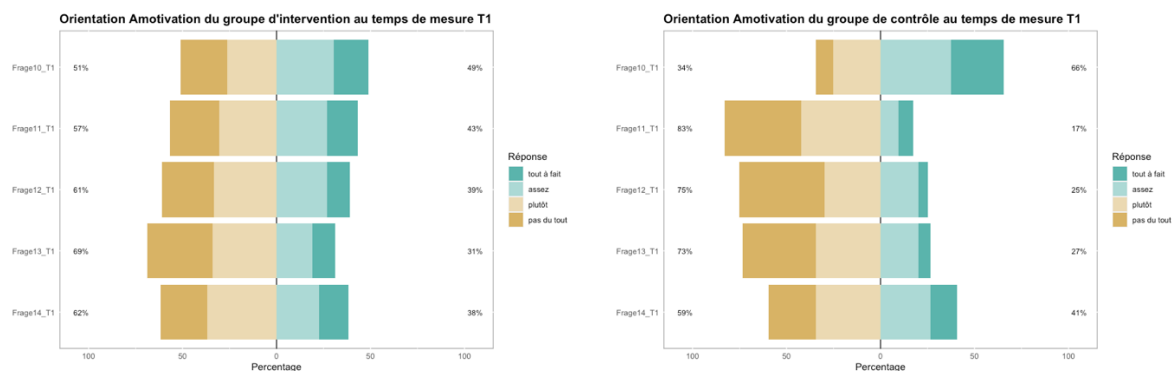
Différence de moyenne du groupe (T1-T0)		
	Groupe d'intervention	Groupe de contrôle
<b>Orientation amotivation*</b>	0.011487036	0.189732143
<b>Attitudes towards L2 community</b>	-0.010367	-0.009747
<b>Attitude self</b>	0.030113	0.076562
<b>Orientation extrinsèque instrumentale</b>	-0.013370538	0.108482143
<b>Orientation extrinsèque Lingua Franca</b>	-0.208851684	0.034821429
<b>Orientation extrinsèque Suisse</b>	-0.031101035	0.047098214
<b>Orientation intrinsèque</b>	-0.041623067	0.086422136
<b>Concept de soi</b>	-0.002232299	-0.089375

\* motivation négative, c'est pourquoi les différences de moyennes positives indiquent un changement positif entre les deux temps de mesure

**Tableau 4 :** Différence de Moyenne du groupe d'intervention et groupe de contrôle par rapport au temps de mesure T0 et T1 et par catégorie

Dans la catégorie de l'orientation extrinsèque instrumentale, les deux affirmations « pour pouvoir comprendre des textes en allemand/français » et « pour avoir des chances de trouver un bon emploi plus tard » ont obtenu plus de 70% d'approbation (*cf. annexe : I.*), cette dernière étant la plus élevée avec 88% d'approbation dans le groupe d'intervention au moment de la mesure T0 et donc la plus approuvée dans toute l'enquête.



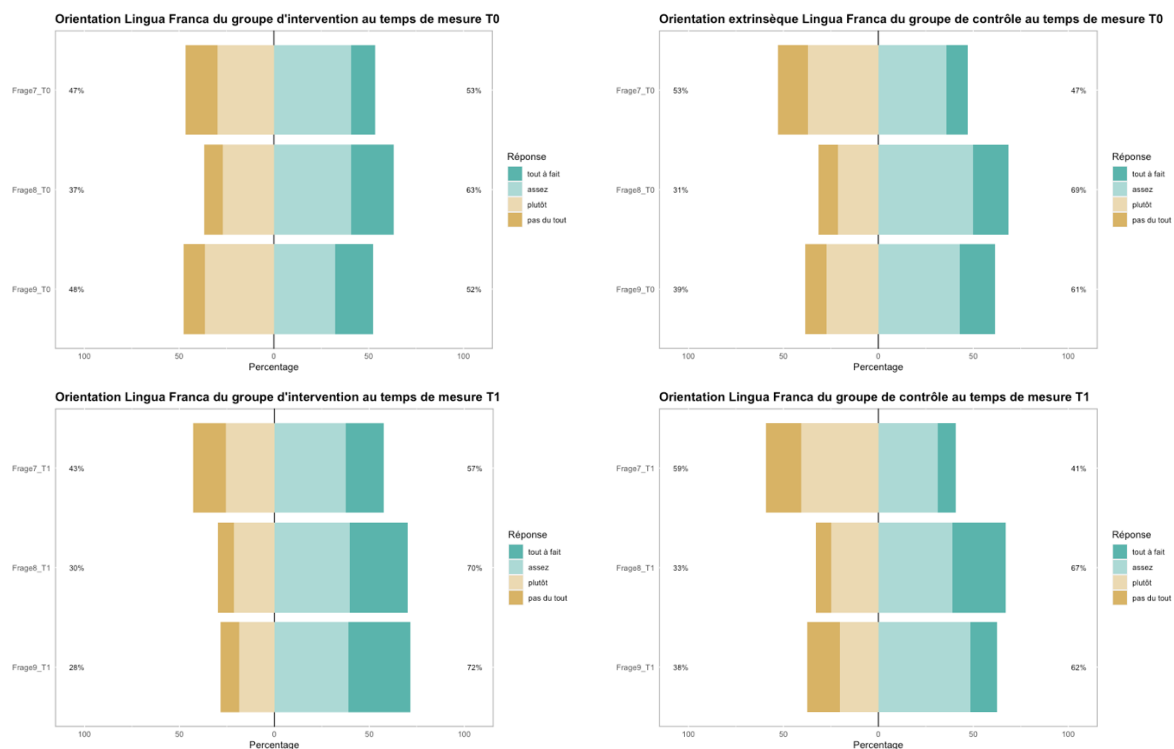


Frage10_T0/T1	Ich lerne Französisch, weil ich muss.	J'apprends l'allemand parce que je dois le faire.
Frage11_T0/T1	Ich habe Angst davor, Fehler zu machen.	J'ai peur de faire des fautes.
Frage12_T0/T1	Ich sage lieber nichts, damit ich keine falsche Antwort gebe.	Je préfère ne rien dire pour ne pas donner une mauvaise réponse.
Frage13_T0/T1	Ich bin oft gestresst, weil alles so schwierig ist.	Je suis souvent stressé(e) parce que tout est si difficile.
Frage14_T0/T1	Ich bin immer froh, wenn ich nichts auf Französisch sagen muss.	Je suis toujours heureux/heureuse quand je n'ai pas à dire quoi que ce soit en allemand.

**Figure 4 :** Échelle de Likert sur l'amotivation de l'orientation

La présentation des résultats de la catégorie orientation amotivation, ou orientation vers l'échec, sur une échelle de Likert (cf. Figure 4) montre que l'affirmation selon laquelle les apprenants apprennent l'autre langue parce qu'ils doivent le faire a tendance à être plus approuvée par les apprenants des deux groupes de recherche par rapport aux autres items de la même catégorie. Dans le groupe de contrôle, plus de la moitié des participants indiquent qu'ils sont tout à fait ou plutôt d'accord avec cette affirmation aux deux moments de mesure. L'approbation a augmenté dans les deux groupes du point de mesure T0 au point de mesure T1.

Comme le montre la figure 3, l'orientation extrinsèque vers la lingua franca a le plus augmenté dans le groupe d'intervention entre le temps de mesure T0 et le temps de mesure T1, ce qui montre la différence négative de -.208851684 entre les différents temps de mesure alors qu'elle a légèrement diminué dans le groupe de contrôle.



Frage7\_T0/T1 ...weil viele Menschen auf der Welt Französisch sprechen.

...parce que beaucoup de gens dans le monde parlent allemand.

Frage8\_T0/T1 ...damit ich Menschen aus verschiedenen Ländern kennenlernen kann.

...pour pouvoir faire la connaissance de gens de différents pays.

Frage9\_T0/T1 ...weil ich mich damit überall auf der Welt verständigen kann.

...parce que je peux l'utiliser pour communiquer partout dans le monde.

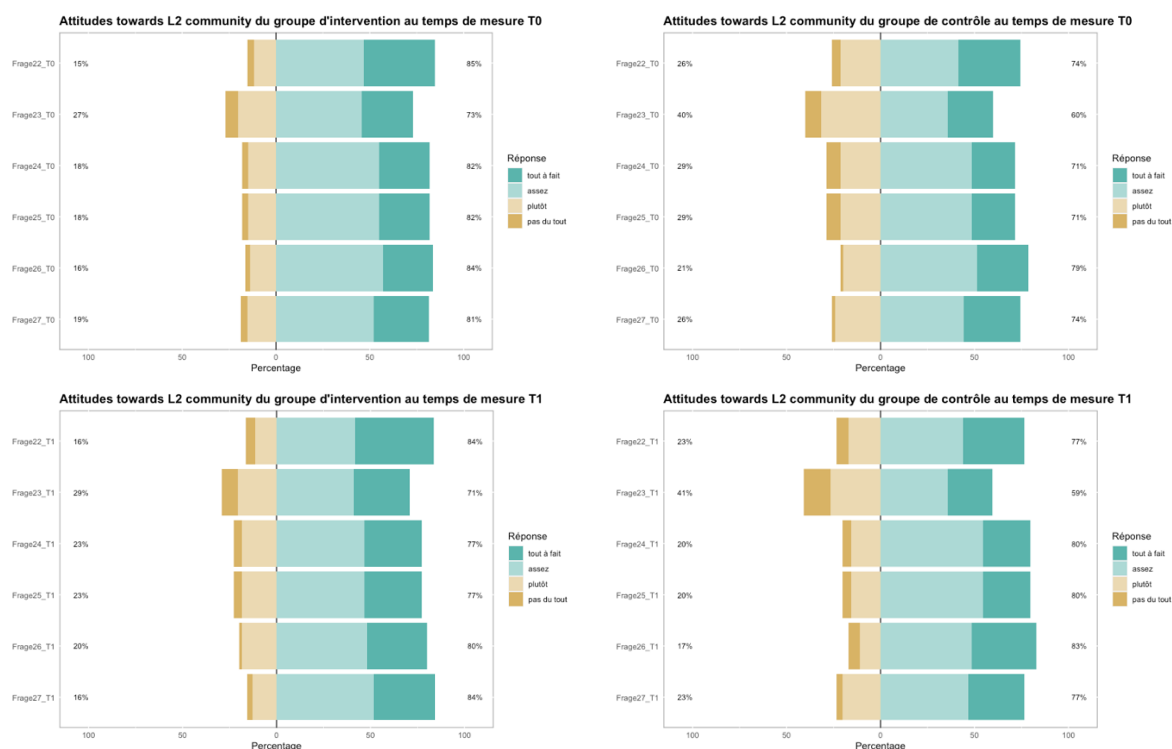
Figure 5 : Échelle de Likert sur l'orientation extrinsèque Lingua Franca

Si l'on examine de près les items de l'orientation extrinsèque lingua franca sur l'échelle de Likert (cf. figure 5), on peut observer que l'évaluation positive de l'item « parce que beaucoup de gens dans le monde parlent français ou allemand » s'est renforcée entre les points de mesure au sein du groupe d'intervention alors qu'elle a diminué dans le groupe de contrôle. L'item « parce que je peux me faire comprendre partout dans le monde » obtient pratiquement le même taux d'approbation dans le groupe de contrôle aux deux points de mesure. En revanche, le taux d'approbation du groupe d'intervention est de 72% au point de mesure T1, soit 20% de plus qu'au premier point de mesure T0.

L'item 20 de l'Attitude self, qui correspond à l'appréciation « pour que je puisse discuter avec des gens de l'autre partie du canton » (cf. annexe : II.) obtient 79% d'accord ou plutôt d'accord dans le groupe d'intervention au moment de la mesure T0, mais seulement 74% au moment de la mesure T1. Pour le groupe de contrôle, cette valeur reste stable au cours de la période avec 69% d'accord ou plutôt d'accord.

De manière générale, on peut constater que les items de la catégorie « attitudes towards L2 community » sont évalués plutôt positivement (cf. Figure 3). L’item 24 « parce que le Bas-Valais/Haut-Valais est formidable » obtient dans le groupe d’intervention 82% au moment de la mesure T0, une appréciation positive ou plutôt positive, mais qui est évaluée au moment de la mesure T1 à 77% d’approbation ou plutôt d’approbation. Dans le groupe de contrôle, l’approbation augmente de 71% au moment de la mesure T0 à 80% au moment T1. Au début du projet d’échange, 81% des participants du groupe d’intervention trouvent que les gens de l’autre partie du canton sont gentils ou plutôt gentils, ce qui se confirme au moment de mesure T1 avec 84%. Dans le groupe de contrôle, l’approbation augmente également de 74% à 77%.

Il convient de noter que l’item 23 « la Suisse romande, respectivement la Suisse germanophone, est formidable » est celui qui recueille le moins d’approbation par rapport aux autres items de la même catégorie.

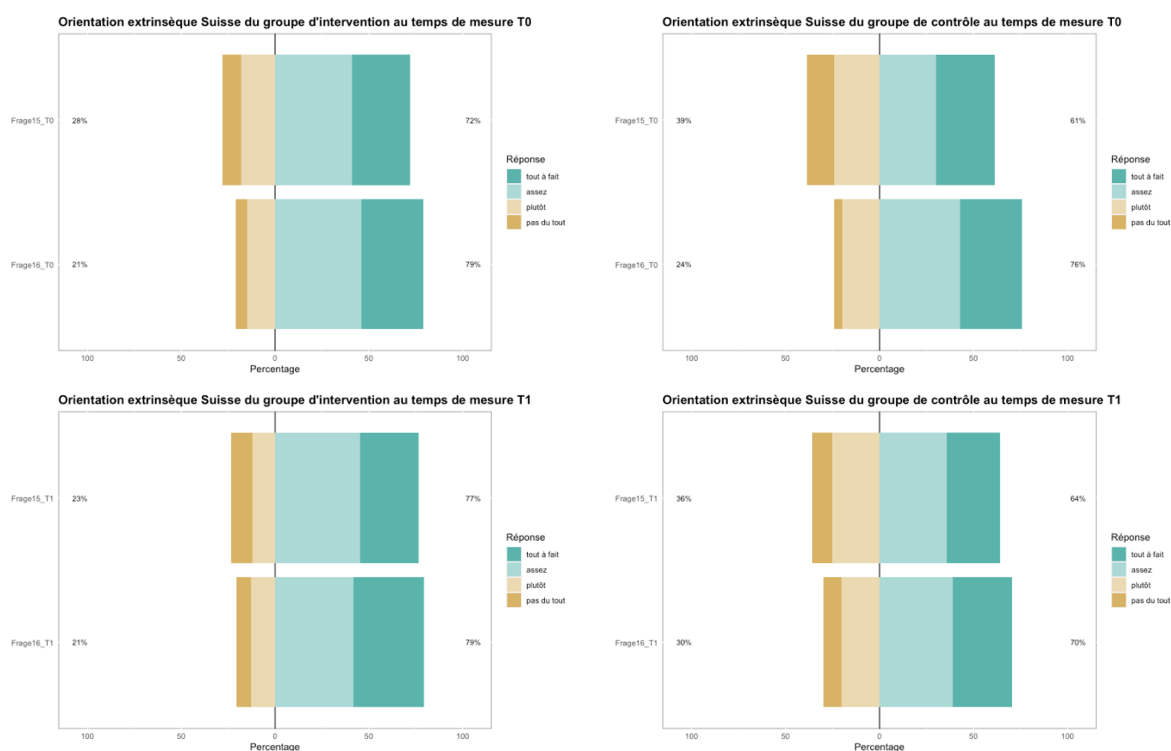


Frage22_T0/T1	...Frankreich ein tolles Land ist.	...l'Allemagne est un super pays.
Frage23_T0/T1	....die französischsprachige Schweiz toll ist.	....la Suisse germanophone est formidable.
Frage24_T0/T1	...das Unterwallis toll ist.	...le Haut-Valais est formidable.
Frage25_T0/T1	...Französinen und Franzosen nett sind.	...les Allemand(e)s sont gentil(le)s.
Frage26_T0/T1	...französischsprachige Schweizerinnen nett sind.	...les Suisses germanophones sont sympathiques.
Frage27_T0/T1	...Unterwalliserinnen und Unterwalliser nett sind.	...les gens du Haut-Valais sont gentils.

Figure 6 : Échelle de Likert sur Attitudes towards L2 community

Dans la catégorie Orientation extrinsèque Suisse, il y a un changement positif dans le groupe d'intervention entre les deux moments de mesure alors que dans le groupe de contrôle l'évaluation des deux items demandés dans cette catégorie s'est détériorée (cf. Figure 3).

La figure 7 montre que l'item « parce que le français/l'allemand est aussi une langue nationale » obtient plus d'approbation dans le groupe d'intervention (72% au point de mesure T0 et 77% au point de mesure T1) que dans le groupe de contrôle (61% au point de mesure T0 et 64% au point de mesure T1), l'approbation ayant augmenté entre les points de mesure dans les deux groupes d'étude. L'item « parce que le Valais est un canton bilingue et que le français/allemand est la deuxième langue nationale » obtient une approbation ou plutôt une approbation de 79% dans le groupe d'intervention et de 76% dans le groupe de contrôle au premier point temporel de mesure. Dans le groupe d'intervention, cette appréciation reste stable alors que dans le groupe de contrôle le taux d'approbation ou de plutôt approbation au point de mesure T1 est de 70%.



<p>Frage15_T0/T1</p> <p>Frage16_T0/T1</p>	<p>...weil Französisch auch eine Landessprache ist.</p> <p>...weil das Wallis ein zweisprachiger Kanton ist und Französisch die zweite Sprache ist.</p>	<p>...parce que l'allemand est aussi une langue nationale.</p> <p>...car le Valais est un canton bilingue et l'allemand est la deuxième langue.</p>
---	---	---

**Figure 7 :** Échelle de Likert sur l'orientation extrinsèque Suisse

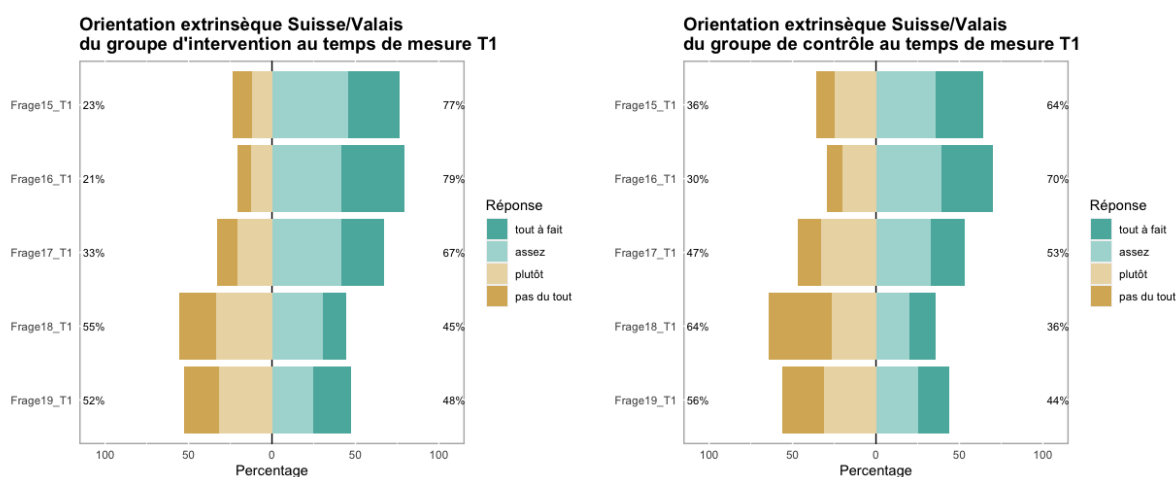
Les items qui n'ont été relevés qu'au deuxième moment de mesure seront examinés par la suite. Il s'agit notamment de l'ajout d'items spécifiques au canton dans la catégorie Orientation extrinsèque Suisse (17-19), ainsi que de l'item 4 « parce que l'échange linguistique me fait plaisir » dans la catégorie de l'orientation intrinsèque. De plus, l'item 28 « les élèves de la classe d'échange sont gentil(le)s » de la catégorie « attitudes towards L2 community » n'a été adressé dans le questionnaire qu'au groupe d'intervention aux deux moments de mesure.

Dès que les items 17 à 19 de la catégorie orientation extrinsèque suisse, qui n'ont été demandés qu'au moment T1 et qui se réfèrent en particulier à la proximité de la frontière linguistique, sont ajoutés, on peut montrer que cette catégorie est également fiable puisque l'alpha de Cronbach est  $>.8$  (cf. tableau 4).

	T0	T1	Nombre items
Orientation extrinsèque Suisse/Valais	-	0.8076	5

**Tableau 4** : Cronbach  $\alpha$  Orientation extrinsèque Suisse/Valais

Les items 17-19 reçoivent une plus large approbation dans le groupe d'intervention que dans le groupe de contrôle (cf. figure 8). L'affirmation concernant la communauté linguistique dans le canton a tendance à être mieux acceptée dans le groupe d'intervention (67%) que dans le groupe de contrôle (53%). La proximité de la frontière linguistique semble être moins importante puisque 45% des participants du groupe d'intervention sont d'accord ou plutôt d'accord avec cet item alors que seuls 36% des participants du groupe de contrôle semblent en être (plutôt) convaincus. Le contact avec l'autre langue dans la vie quotidienne n'obtient qu'un faible taux d'approbation (48% dans le groupe d'intervention et 44% dans le groupe de contrôle).



Frage15_T0/T1	<i>...weil Französisch auch eine Landessprache ist.</i>	<i>... parce que l'allemand est aussi une langue nationale.</i>
Frage16_T0/T1	<i>...weil das Wallis ein zweisprachiger Kanton ist und Französisch die zweite Sprache ist.</i>	<i>... car le Valais est un canton bilingue et l'allemand est la deuxième langue.</i>
Frage17_T1	<i>...weil die Mehrheit der Menschen, die im Kanton Wallis leben, Französisch sprechen.</i>	<i>...parce qu'environ un tiers de la population du canton du Valais parle également allemand.</i>
Frage18_T1	<i>...weil ich nahe an der Sprachgrenze wohne.</i>	<i>... parce que j'habite près de la frontière linguistique.</i>
Frage19_T1	<i>...weil ich im Alltag manchmal mit Französisch in Kontakt komme.</i>	<i>... parce que je suis parfois en contact avec l'allemand dans ma vie quotidienne.</i>

**Figure 8 :** Échelle de Likert sur l'orientation extrinsèque Suisse/Valais

Au niveau de la motivation intrinsèque, 79% des élèves participant à l'échange sont (plutôt) d'accord avec l'item 4 et donc avec l'affirmation « ...parce que j'aime cet échange de classes » (cf. *Annexe : III.*). Le groupe d'intervention est également d'accord à 88% avec l'item « les élèves de la classe d'échange sont gentils(le)s » au moment de la mesure T1 (cf. *Annexe : IV.*).

## 5 Discussion

La présente discussion vise à montrer dans quelle mesure un setting d'échange au cycle 2 le long de la frontière linguistique dans le canton du Valais peut avoir une influence réelle sur la motivation générale des élèves dans l'apprentissage de la deuxième langue nationale. Les résultats de l'enquête aux deux moments de mesure sont d'abord résumés, puis les principaux résultats de l'enquête sont interprétés. Les différents résultats sont expliqués en détail à l'endroit correspondant de la partie empirique et sont accompagnés de figures et de tableaux.

La motivation générale des apprenants pour l'apprentissage des langues a été évaluée au moyen d'échelles dans un questionnaire réparti en huit catégories. En ce qui concerne la motivation des élèves pour l'apprentissage de la L2, un accroissement de la motivation entre les deux moments de mesure a été mise en évidence dans certaines catégories, aussi bien dans le groupe d'intervention que dans le groupe de contrôle (cf. tableau 4). Notons que dans le groupe d'intervention, six catégories sur huit montrent une tendance à une évolution positive au cours de la période. Dans le groupe de contrôle, les valeurs moyennes n'ont augmenté que dans deux des huit catégories au cours de la même période.

Dans la catégorie « orientation extrinsèque Lingua Franca », on peut établir lien entre l'évaluation de l'énoncé de la question 9 (cf. Figure 4) et la vie des apprenants puisque les apprenants du groupe d'intervention ont pu utiliser leurs connaissances en L2 pendant l'échange. Ainsi, Stöckli (2004 : 49) décrit la langue selon le facteur de motivation de compréhension et voit la langue comme moyen universel de compréhension, comme ici Lingua Franca. Il semble que dans le groupe d'intervention, la motivation à la compréhension ait augmenté. Ainsi, l'échange avec des personnes d'une langue étrangère peut être considéré comme un acquis, ce qui a un effet positif sur la motivation en L2. Cela appuie également les résultats de travaux de recherche antérieurs qui sont parvenus à la conclusion que l'orientation vers la Lingua Franca est fortement marquée chez les apprenants (cf. Stöckli 2004 : 58-71).

Dans la catégorie de la motivation intrinsèque, les valeurs moyennes du groupe d'intervention se situent juste au-dessus de la moyenne de l'échelle et les valeurs moyennes du groupe de contrôle sont même légèrement inférieures. Cette tendance est plutôt un résultat décourageant sur la base de la SDT de Deci & Ryan (1985) quand bien même elle reflèterait les résultats de Steiner (2021 : 153).

Les Cronbachs  $\alpha$  dans l'« attitude towards L2 community » (0,8639 dans le groupe d'intervention et 0,8915 dans le groupe de contrôle) indiquent plutôt un comportement de réponse cohérent mais dont on ne peut déduire un résultat positif. Cette tendance apparaît



également dans l'étude de Steiner (2021 : 153) dans laquelle elle est relativisée en raison de l'instabilité de la représentation de soi projetée par des élèves d'un âge précoce (Dörnyei 2009 :38).

L'évaluation de la motivation générale en L2 des apprenants du groupe d'intervention à l'aide des catégories indique, contrairement aux résultats du groupe de contrôle, une augmentation de la motivation en L2 dans la majorité des cas, ce qui correspond également à l'auto-évaluation des apprenants (cf. Figure 2) de l'échantillon.

Heinzmann et al. (2021 : 33) indiquent que les enseignants d'intervention ont majoritairement une impression positive de la motivation de leurs élèves à participer à l'échange linguistique. Le résultat à la question 23 du questionnaire des enseignants d'intervention concernant la motivation pour la matière L2 depuis que les classes d'intervention participent au projet d'échange doit être ici souligné. En effet, sur une échelle de 1 à 10, dix enseignants d'intervention évaluent la motivation pour l'enseignement des langues étrangères à 6,7 en moyenne au deuxième moment de la mesure alors qu'elle est évaluée à 5,8 en moyenne à la première mesure. Ceci confirme donc l'observation de Heinzmann et al. (2021 : 33) à propos de l'impression majoritairement positive des enseignants sur la motivation des leurs élèves.

Les apprenants du groupe d'intervention ont évalué leur motivation à participer à l'échange sur une échelle de 1 à 6 (1= pas de motivation, 6 = grande motivation) à 4,62 en moyenne au moment de la mesure T0 et à 4,82 en moyenne au moment T1. Ce résultat montre que la motivation des élèves est toujours présente au deuxième moment de mesure et qu'elle a même un peu augmenté.

Dans les différentes catégories, il existe des items qui thématisent la proximité de la frontière linguistique et de la communauté L2. Comme il n'y a pas de groupe d'étude dans cet échantillon où la distance à la frontière linguistique est donnée, il n'y a pas non plus de valeurs de comparaison, raison pour laquelle il n'est pas possible d'en tirer des conclusions fermes. Néanmoins, les items sont examinés sur la base des réponses des élèves (cf. figures 6, 8). Les résultats montrent que, dans le domaine des attitudes envers la communauté L2, l'autre communauté linguistique a une influence motivante sur la motivation à apprendre une langue (cf. Figure 6) tandis que la proximité géographique (cf. Figure 8) agit comme un motivateur L2 pour moins de la moitié des deux groupes étudiés.

Pour terminer, disons qu'en prenant appui sur Steiner (2021 : 154) il n'est pas possible de mettre en évidence un effet de la proximité de la communauté linguistique et donc de la frontière linguistique sur la motivation des apprenants en L2.

## 6 Bilan et conclusion

Cette recherche est partie de la question de savoir si les activités d'échange entre classes du cycle 2 le long de la frontière linguistique ont une influence sur la motivation des apprenants en L2.

Les analyses montrent que les apprenants semblent fondamentalement motivés à apprendre la L2 puisque toutes les valeurs moyennes relevées dans les huit catégories se situent autour de la moyenne de l'échelle, voire au-dessus de la moyenne de l'échelle. La motivation d'apprentissage linguistique du groupe participant à l'échange linguistique dans la période (T0 - T1) a tendance à augmenter dans six des huit catégories de motivation alors que pour la même catégorie dans le groupe de contrôle une augmentation tendancielle ne peut être démontrée que dans deux des huit catégories. Si l'on compare les moyennes des deux groupes d'étude on constate que l'évaluation des items au sein des huit catégories est généralement plus probante dans le groupe d'intervention que dans le groupe de contrôle.

Ces analyses permettent donc de dégager des tendances quant à l'évolution de la motivation L2 des groupes étudiés entre les deux moments de mesure. En raison de l'évolution positive au sein de la majorité des catégories examinées, on peut en déduire une évolution positive de la motivation générale pour l'apprentissage de la langue L2 dans le groupe d'intervention alors que cela ne semble pas être le cas dans le groupe de contrôle pour la majorité des catégories examinées. Toutefois, il n'est pas possible de tirer des conclusions fermes sur le développement de la motivation L2, raison pour laquelle des études supplémentaires seront nécessaires en tenant compte des points suivants :

- Les catégories choisies devraient être définies de manière plus spécifique et reposer sur une base plus large pour que les résultats au sein des catégories soient davantage fiables et que les différents items ne puissent pas être attribués à plusieurs catégories. La construction multidimensionnelle de la motivation n'est pas saisie et opérationnalisée de la même manière dans toutes les études, ce qui rend difficile la comparaison des résultats. Selon le point de vue théorique des auteurs, des termes tels que "extrinsèque", "instrumental" ou "intrinsèque" sont interprétés et opérationnalisés différemment. (cf. Steiner 2021 : 146f.)
- Il n'est pas possible de tirer des conclusions valables sur la proximité géographique. Il ne s'agit que de suppositions. C'est pourquoi il serait souhaitable que l'échantillon soit complété par des sujets éloignés de la frontière pour confirmer ou non de l'hypothèse de départ.

- Les conditions cadres de l'intervention devraient être uniformisées afin que les valeurs soient comparables au sein des groupes étudiés. La question serait de savoir dans quelle mesure les conditions-cadres de l'intervention ont pu avoir un effet sur la motivation à apprendre une langue L2 et dans quelle mesure cet effet pourrait être mesurable. D'un côté, il convient de mentionner que les enseignants participants étaient très libres en ce qui concerne les interventions et que la comparabilité entre les classes n'a donc pas été assurée. D'un autre côté, la situation épidémiologique dû au Covid-19 n'a permis que des échanges limités entre les classes. Ainsi, lors de l'enquête auprès des enseignants, 5 enseignants sur 10 ont indiqué que les échanges n'ont pas pu avoir lieu comme prévu en raison des restrictions de contact, des cas de quarantaine et des reports d'activités.
- L'analyse des données devrait aller au-delà d'une simple description, exclure d'éventuelles influences et être effectuée dans le cadre d'une régression logistique multiple afin de pouvoir vérifier les affirmations et avoir un discours plus nuancé et différencié sur les groupes d'étude aux différents moments de mesure.

## 7 Bibliographie

- Albiez, J., Wolter, S. (2021) : *Determinanten des sprachregionalen Austausches während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. SKBF Staff Paper 23.
- Allen, H., & Herron, C. (2003). A mixed methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. In: *Foreign Language Annals*, 36, 370–384.
- Berthele, R. & Udry, I. (eds.). (2021) : *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation* (Eurosla Studies 5). Berlin: Language Science Press.
- Bertschy, I., Egli Cuenat, M., Stotz, D. (2018) : *Passepartout. Fremdsprachen an der Volkshochschule. Lehrplan Französisch und Englisch*. Version Kanton Wallis.
- Borel, V., Gygax, J. (2011): *Sprachliche Austauschmöglichkeiten für Schüler und Lehrpersonen in der Hauptstadtregion Schweiz: Überblick über die angebotenen und nachgefragten Möglichkeiten auf allen Stufen von der Primarschule, Sekundarstufe 1 und 2, Berufsbildung und Fachhochschulen*. Interne Publikation. Biel: Forum für die Zweisprachigkeit/Hauptstadtregion Schweiz.
- CDIP (2021) : *Enquête cantonal*. URL : <https://www.edk.ch/fr/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/langues-etranangeres-langues-enseignees-introduction>. [24.03.2022].
- CIIP (2010, 2016). PER (Plan d'Etudes Romand). URL: <https://www.plandetudes.ch/>. [22.03.2022].
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit (2006) : *Wege aufeinander zu. Persönliche Erfahrungen mit Austauschbegegnungen und Konsequenzen für die Förderung von Austausch*. Solothurn: ch Stiftung.
- Confédération Suisse (2007) : *Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques* (Loi sur les langues, LLC).
- Confédération Suisse et CDIP (2021) : Programme de travail 2021-2024, Version actualisée 2022.
- Deci, E. L. & Ryan R.M. (1985) : Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Boston: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, M. R. (eds.). (2002) : *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- D-EDK (2015) : *Lehrplan 21. Französisch 1. Fremdsprache*. URL : [https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?k=1&ekalias=0&fb\\_id=1&f\\_id=23](https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&ekalias=0&fb_id=1&f_id=23). [22.03.2022]

- Dörnyei, Zoltán (2005) : Motivation and “self-motivation”. In: Zoltán Dörnyei (ed.), *The psychology of the language learner individual differences in second language acquisition*, 65–118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán (2009) : The L2 motivational self system. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011) : *Teaching and Researching Motivation*. Second Edition. Great Britain. Pearson Education.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013) : Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. In: *Language Learning*, 63/3, 437–462.
- Egli Cuenat, M., Schallhart, N. & Bleichenbacher, L. (2015) : *Austausch wirkt – Wie profitieren Schüler/-innen der obligatorischen Volksschule von einem Austausch?* Solothurn: ch Stiftung.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2007) : „Schülerbegegnungen und Schüleraustausch“. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.) et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., neu bearbeitete Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke. S. 274ff.
- Gardner, Robert C. (1985) : *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (1985) : *The Attitude/Motivation Test Battery : Technical Report*. University of Western Ontario, Canada.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1965) : Language aptitude, intelligence, and second-language achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 56/4, 191.
- Gardner, Robert C. (2000) : Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. In: *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne* 41/1, 10–24.
- Gardner, Robert C. (2004) : *The Attitude/Motivation Test Battery : International AMTB Research Project*. The University of Western Ontario, Canada.
- Grau, Maike (2010) : Austausch- und Bewegungsdidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg): *Handbuch für Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmayer, 312ff.
- Heinzmann, S., Paul, S., Hilbe, R. & Schallhart, N. (2021) : *Veränderungen von Sprachlernmotivation und produktiven Sprachkompetenzen durch Sprachaustausch auf der Primarstufe – Eine Interventionsstudie*.
- Heinzmann, S., Schallhart, N., Müller, M., Künzle, R. & Wicki, W. (2014) : *Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen*. Forschungsbericht Nr. 44. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Horwitz, E. (2001) : Language anxiety and achievement. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21. 112–126.

- Lay, T. (2008) : Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanesischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In : Informationen Deutsch als Fremdsprache, 35, p. 15 – 31.
- Morreale, S. (2011) : *The relationship between study abroad and motivation, attitude and anxiety in university students learning a foreign language*. Detroit (Michigan): Wayne State University.
- Müller, F. (2004) : *Selbständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte Methoden - praxiserprobt, für alle Schularten und Schulstufen*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kormos, J., Csizér, K. & Iwaniec, J. (2014) : A mixed method study of language learning motivation and intercultural contact of international students. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35/2, 151–166.
- Pekrun, R., Thomas, G., Wolfram, T. & Raymond, P., P. (2002) : Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. In: *Educational Psychologist* 37/2, 91–106.
- Peyer, E., Andexlinger, M. & Kofler, K. (2016a) : *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ – Schlussbericht zu den Befragungen der Französisch- und Englischlehrpersonen*.
- Peyer, E., Andexlinger, M. & Kofler, K. (2016b) : *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ – Schlussbericht zu den Befragungen der Schülerinnen und Schüler*.
- Plan d'études romand : <https://www.plandetudes.ch/per> (23.03.2022)
- Ogay, T., Gremion, M., Zharkova Fattore, Y., Hutter, V., Gakuba, T. & Gendre-Borruat, S. (2007) : *La recherche Suisse en éducation interculturelle. Panorama des recherches empiriques réalisées entre 1993 et 2006*. Genève: Société Suisse de la Recherche en Éducation.
- Sauer, E. Wolff, D. (2018) : *Grundlagen des Französischunterrichts mit Mille feuilles und Clin d'œil.. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, 1. Auflage. Schulverlag plus AG.
- Schäfer, N. (2012) : *Schüleraustausch im German-American Partnership Programm (GAPP). Eine Studie zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz*. Berlin: LIT Verlag, Band 33.
- Schweizerische Eidgenossenschaft & EDK (2017) : *Schweizerische Strategie Austausch und Mobilität von Bund und Kantonen*. URL : <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-68636.html>. [22.03.2022]
- Steiner, C. (2021) : The closer the better? Investigating L2 motivation of young learners in different contexts. In: Berthele, R. & Udry, I. (2021): *Individual differences in early*

- instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation* (Eurosla Studies 5). Berlin: Language Science Press.
- Stöckli, G. (2004) : *Motivation im Fremdsprachenunterricht: Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch* (Pädagogik bei Sauerländer). Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Ueki, M. & Takeuchi, O. (2015) : Study Abroad and Motivation to Learn a Second Language: Exploring the Possibility of the L2 Motivational Self System. In: *Language Education & Technology*, 52, 1–25.
- Wartenweiler, H. (2011) : *Allgemeine Didaktik. Unterrichtskonzepte und Didaktische Prinzipien*. Bern: PH Bern.



## 8 Annexes

### 8.1 Légende des questionnaires des élèves

ID: Ersten beiden Buchstaben Vorname, ersten beiden Buchstaben Nachname, Geburtsjahr

Austausch: 1 = ja, 2 = nein

Geschlecht: 1 = männlich, 2 = weiblich

Standort: HVS = Oberwallis, BVS = Unterwallis

Erstsprache: 1 = Deutsch  
2 = Französisch  
3 = Portugiesisch  
4 = Albanisch  
5 = Italienisch  
6 = andere

Sprachlernerfahrung: Seit wie vielen Schuljahren lernst du in der Schule Französisch?  
Das aktuelle Schuljahr bitte nicht mitzählen.  
*Depuis combien d'années tu apprends l'allemand à l'école ?*  
*Ne pas compter l'année scolaire en cours.*

4 = seit 4 Jahren  
3 = seit 3 Jahren  
2 = seit 2 Jahren  
1 = seit 1 Jahr

Beliebtheit_SchulfachL2T0/1	<p>Wie gerne magst du das Fach Französisch?</p> <p>Wenn du einen Stern anklickst, heisst das, dass du das Fach Französisch nicht gerne magst. Wenn du alle sechs Sterne anklickst, heisst das, dass du das F...</p>	<p>A quel point tu aimes le cours d'allemand ?</p> <p>Si tu cliques sur une étoile, cela signifie que tu n'aimes pas le cours d'allemand. Si tu cliques sur les six étoiles, cela signifie que tu aimes beauc...</p>	<p>1 = mag ich nicht ... 6 = mag ich sehr</p>
Selbsteinschätzung_SchulfachL2T0/1	<p>Wie schätzt du dich im Fach Französisch ein?</p> <p>Wenn du einen Stern anklickst, heisst das, dass du im Fach Französisch nicht</p>	<p>Comment te juges-tu en allemand ?</p> <p>Si tu cliques sur une étoile, cela signifie que tu n'es pas bon en allemand.</p>	<p>1 = nicht gut ... 6 = sehr gut</p>

	<p>gut bist.</p> <p>Wenn du alle sechs Sterne anklickst, heisst das, dass du im Fac...</p>	<p>Si tu cliques sur les six étoiles, cela signifie que tu es très bon(ne) en allemand.</p>	
<p>Selbsteinschätzung_Sprachlern motivationL2T0/T1</p>	<p>Wie gross ist deine Motivation Französisch zu lernen?</p> <p>Wenn du die Zahl 1 wählst, heisst das, dass du keine Motivation hast Französisch zu lernen.</p> <p>Wenn du die Zahl 6 wählst, heisst das, dass deine...</p>	<p>Quelle est ta motivation pour apprendre l'allemand ?</p> <p>Si tu choisis le chiffre 1, cela signifie que tu n'as aucune motivation pour apprendre l'allemand.</p> <p>Si tu choisis le chiffre 6, cela signifie q...</p>	<p>1 = keine Motivation ...</p> <p>6 = grosse Motivation</p>
<p>Motivation_AustauschT0</p>	<p>Wie gross ist deine Motivation am Klassenaustausch teilzunehmen?</p> <p>Wenn du die Zahl 1 wählst, heisst das, dass du keine Motivation hast am Austausch teilzunehmen.</p> <p>Wenn du die Zahl 6 wählst, heisst ...</p>	<p>Dans quelle mesure es-tu motivé pour participer à l'échange de classes ?</p> <p>Si tu choisis 1, cela signifie que tu n'es pas motivé pour participer à l'échange.</p> <p>Si tu choisis 6, cela signifie que tu e...</p>	<p>1 = keine Motivation ...</p> <p>6 = grosse Motivation</p>
<p>Motivation_AustauschT1</p>	<p>Du hast deine Austauschklasse bereits kennengelernt. Wie gross ist deine Motivation den Klassenaustausch fortzuführen?</p> <p>Wenn du die Zahl 1 wählst, heisst das, dass du keine Motivation hast den Aus...</p>	<p>Tu as déjà fait la connaissance de ta classe d'échange. Quelle est ta motivation pour poursuivre l'échange de classes ?</p> <p>Si tu choisis 1, cela signifie que tu n'as aucune motivation pour continuer...</p>	<p>1 = keine Motivation ...</p> <p>6 = grosse Motivation</p>
<p>Durchschnitt_L2</p>	<p>Welches ist dein Durchschnitt im Fach Französisch in diesem Semester?</p>	<p>Quelle est ta moyenne en allemand ce semestre ?</p>	<p>5.5 - 6.0 = 1</p> <p>5.0 - 5.4 = 2</p> <p>4.5 - 4.9 = 3</p> <p>4.0 - 4.4 = 4</p> <p>3.5 - 3.9 = 5</p> <p>3.0 - 3.4 = 6</p>

Frage1_T0/T1	...weil ich gerne etwas auf Französisch sage.	...parce que j'aime dire quelque chose en allemand.	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich 3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage2_T0/T1	...weil ich die Sprache gerne höre.	...parce que j'aime entendre la langue.	
Frage3_T0/T1	...weil mir der Französischunterricht Spass macht.	...parce que j'aime le cours d'allemand.	
Frage4_T1	<i>...weil mir der Klassenaustausch Spass macht.</i>	<i>...parce que j'aime cet échange de classes.</i>	
Frage5_T0/T1	...damit ich französische Texte verstehe (z.B.Plakate, Werbungen, Liedtexte, Zeitungsartikel, etc.)	...pour pouvoir comprendre des textes en allemand (p. ex. des affiches, des publicités, des paroles de chansons, des articles de journaux, etc.)	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich 3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage6_T0/T1	... damit ich später Aussichten auf einen guten Job habe.	... pour avoir des chances de trouver un bon emploi plus tard.	
Frage7_T0/T1	...weil viele Menschen auf der Welt Französisch sprechen.	...parce que beaucoup de gens dans le monde parlent allemand.	
Frage8_T0/T1	...damit ich Menschen aus verschiedenen Ländern kennenlernen kann.	...pour pouvoir faire la connaissance de gens de différents pays.	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich 3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage9_T0/T1	...weil ich mich damit überall auf der Welt verständigen kann.	...parce que je peux l'utiliser pour communiquer partout dans le monde.	
Frage10_T0/T1	Ich lerne Französisch, weil ich muss.	J'apprends l'allemand parce que je dois le faire.	
Frage11_T0/T1	Ich habe Angst davor, Fehler zu machen.	J'ai peur de faire des fautes.	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich 3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage12_T0/T1	Ich sage lieber nichts, damit ich keine falsche Antwort gebe.	Je préfère ne rien dire pour ne pas donner une mauvaise réponse.	
Frage13_T0/T1	Ich bin oft gestresst, weil alles so schwierig ist.	Je suis souvent stressé(e) parce que tout est si difficile.	
Frage14_T0/T1	Ich bin immer froh, wenn ich nichts auf Französisch sagen muss.	Je suis toujours heureux/heureuse quand je n'ai pas à dire quoi que ce soit en allemand.	
Frage15_T0/T1	...weil Französisch auch eine Landessprache ist.	...parce que l'allemand est aussi une langue nationale.	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich

Frage16_T0/T1	...weil das Wallis ein zweisprachiger Kanton ist und Französisch die zweite Sprache ist.	...car le Valais est un canton bilingue et l'allemand est la deuxième langue.	3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage17_T1	<i>...weil die Mehrheit der Menschen, die im Kanton Wallis leben, Französisch sprechen.</i>	<i>...parce qu'environ un tiers de la population du canton du Valais parle également allemand.</i>	
Frage18_T1	<i>...weil ich nahe an der Sprachgrenze wohne.</i>	<i>... parce que j'habite près de la frontière linguistique.</i>	
Frage19_T1	<i>...weil ich im Alltag manchmal mit Französisch in Kontakt komme.</i>	<i>...parce que je suis parfois en contact avec l'allemand dans ma vie quotidienne.</i>	
Frage20_T0/T1	...damit ich mich mit Leuten aus dem Unterwallis unterhalten kann.	...pour pouvoir parler avec des gens du Haut-Valais.	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich 3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage21_T0/T1	...damit ich mich mit französischsprachigen SchweizerInnen unterhalten kann.	...pour pouvoir parler aux Suisses allemand(e)s.	
Frage22_T0/T1	...Frankreich ein tolles Land ist.	...l'Allemagne est un super pays.	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich 3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage23_T0/T1	...die französischsprachige Schweiz toll ist.	...La Suisse germanophone est formidable.	
Frage24_T0/T1	...das Unterwallis toll ist.	...le Haut-Valais est formidable.	
Frage25_T0/T1	...Französinen und Franzosen nett sind.	...les Allemand(e)s sont gentil(le)s.	
Frage26_T0/T1	...französischsprachige Schweizerinnen nett sind.	...les Suisses germanophones sont sympathiques.	
Frage27_T0/T1	...Unterwalliserinnen und Unterwalliser nett sind.	...les gens du Haut-Valais sont gentils.	
Frage28_T0/T1*	<i>...die Schülerinnen und Schüler der Austauschklasse nett sind.</i>	<i>...les élèves de la classe d'échange sont gentil(le)s.</i>	
Frage29_T0/T1	Ich finde es wichtig, Französisch zu lernen.	Je pense que c'est important d'apprendre l'allemand.	1 = stimmt genau 2 = stimmt ziemlich 3 = stimmt eher nicht 4 = stimmt gar nicht
Frage30_T0/T1	Wenn ich gross bin, werde ich sehr gut Französisch sprechen können.	Quand je serai grand, je pourrai très bien parler allemand.	
Frage31_T0/T1	Es fällt mir leicht, Französisch zu lernen.	C'est facile pour moi d'apprendre l'allemand.	
Frage32_T0/T1	Französisch ist heutzutage wichtig.	L'allemand est important de nos jours.	

Frage33_T0/T1	Ich lerne nur so viel Französisch, wie ich muss.	Je n'apprends ce que je dois apprendre en allemand.	
---------------	---	--	--

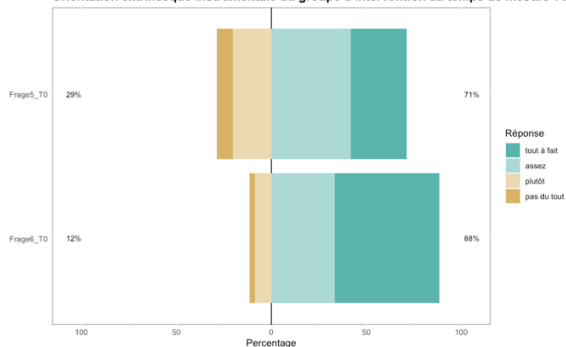
\* Frage nur an Interventionsgruppe

<b>Intrinsische Orientierung</b> Ich lerne Französisch...
<b>Extrinsisch-instrumentelle Orientierung</b> Ich lerne Französisch...
<b>Extrinsische Lingua Franca Orientierung</b> Ich lerne Französisch...
<b>Amotivation / Misserfolgsorientierung</b>
<b>Extrinsische Schweiz/Wallis Orientierung</b> Ich lerne Französisch...
<b>Attitude self</b>
<b>Attitudes towards L2 community</b> Ich stelle mir vor, dass...
<b>Selbstkonzept</b>

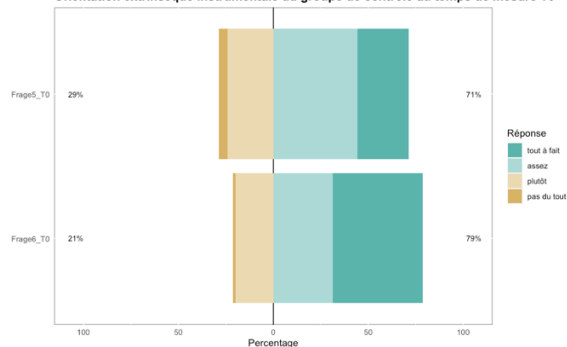
## 8.2 Calculs statistiques

### I. Orientation extrinsèque instrumentale

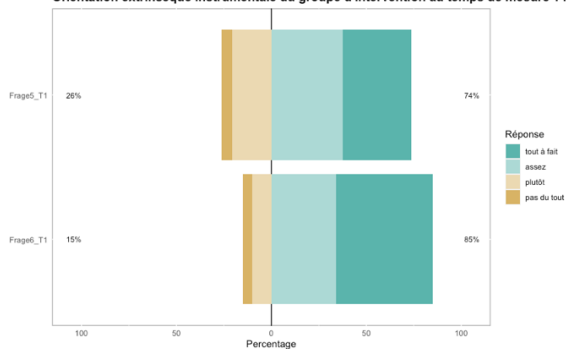
Orientation extrinsèque instrumentale du groupe d'intervention au temps de mesure T0



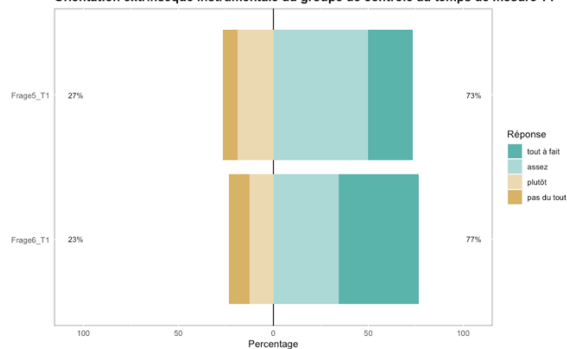
Orientation extrinsèque instrumentale du groupe de contrôle au temps de mesure T0



Orientation extrinsèque instrumentale du groupe d'intervention au temps de mesure T1



Orientation extrinsèque instrumentale du groupe de contrôle au temps de mesure T1



Frage5\_T0/T1 ...damit ich französische Texte verstehe (z.B.Plakate, Werben, Liedtexte, Zeitungsartikel, etc.)

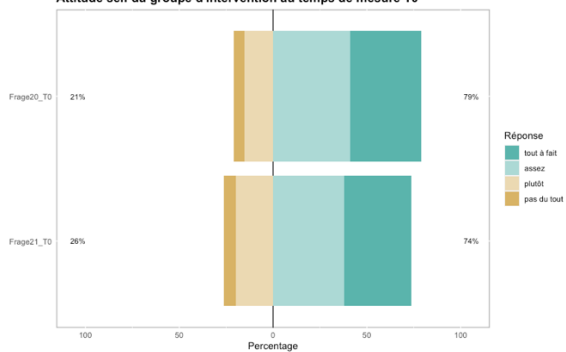
...pour pouvoir comprendre des textes en allemand (p. ex. des affiches, des publicités, des paroles de chansons, des articles de journaux, etc.)

Frage6\_T0/T1 ... damit ich später Aussichten auf einen guten Job habe.

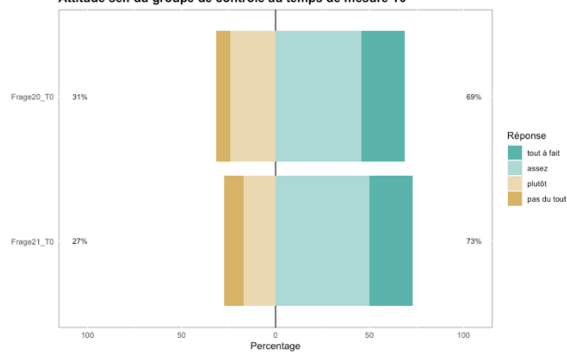
... pour avoir des chances de trouver un bon emploi plus tard.

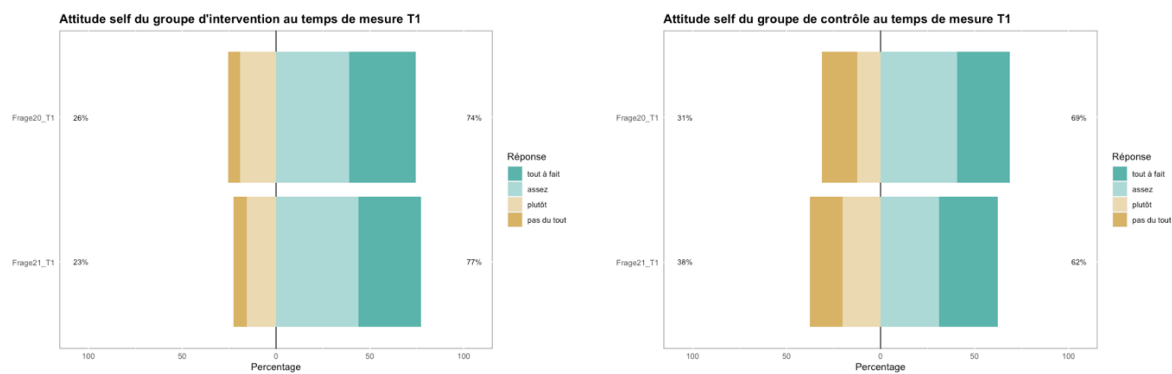
### II. Attitude self

Attitude self du groupe d'intervention au temps de mesure T0



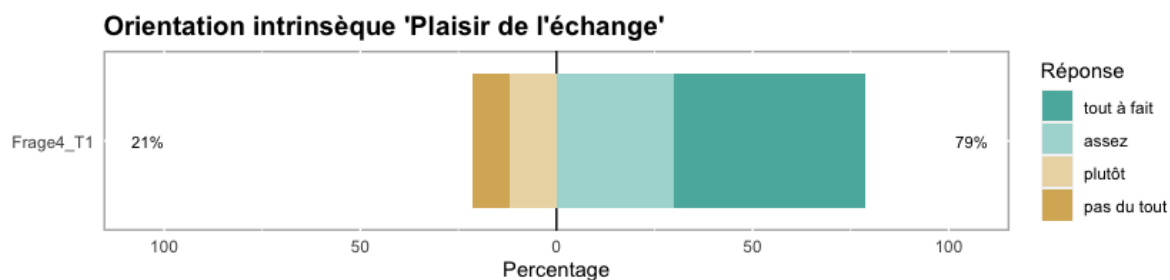
Attitude self du groupe de contrôle au temps de mesure T0





Frage20_T0/T1	...damit ich mich mit Leuten aus dem Unterwallis unterhalten kann.	...pour pouvoir parler avec des gens du Haut-Valais.
Frage21_T0/T1	...damit ich mich mit französischsprachigen SchweizerInnen unterhalten kann.	...pour pouvoir parler aux Suisses allemand(e)s.

### III. Orientation intrinsèque, Item 4



### IV. Attitudes towards L2 community, Item 28

