

**MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES**

**Les représentations des élèves valaisans  
de 9, 10 et 11 H sur l'apprentissage de  
l'allemand (L2) et de l'anglais (L3)**

*Mémoire rédigé par*  
LAGGER Andrea

*Sous la direction de*  
BARRAS Hervé

**Saint-Maurice, mai 2020**

## Résumé

L'objectif de ce travail est de montrer les différences de représentations des élèves dans l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais. Les représentations influencent l'engagement et la persévérance de l'individu dans l'accomplissement de sa tâche, soit la motivation. En nous basant sur la théorie des représentations sociales ainsi que sur les concepts d'éducation plurilingue et de motivation, nous avons créé un questionnaire en ligne permettant aux élèves d'évaluer leur propre motivation et leur appréciation à apprendre le français (L1), l'allemand (L2) et l'anglais (L3). Nous avons interrogé des élèves valaisans du cycle d'orientation. Le but étant de mesurer l'impact des représentations sociales des élèves de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> HarmoS sur l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement sur l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand. Les participants avaient la possibilité de retrait et leur anonymat est garanti. Nos résultats démontrent que les élèves sont davantage motivés à apprendre l'anglais car ils perçoivent globalement plus d'*utilité* dans l'apprentissage de cette langue par rapport à l'allemand. De plus, des micro-théories telles que « l'allemand est difficile et rébarbatif » ou « l'anglais est facile et attrayant » circulent dans l'espace social, ce qui impacte la motivation des élèves. En conclusion, il existe une organisation d'opinions – plutôt positives pour l'anglais et davantage négatives pour l'allemand – présente au sein du groupe.

## Mots-clés :

Education plurilingue, apprentissage des langues, représentations sociales, motivation.

## Table des matières

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Problématique.....</b>	<b>2</b>
<b>3. Cadre conceptuel.....</b>	<b>3</b>
<b>3.1 Contexte linguistique en Suisse.....</b>	<b>3</b>
3.1.1 Canton du Valais.....	6
3.1.2 Education plurilingue.....	7
3.1.3 Objectifs d'apprentissage.....	8
3.1.4 Spécificités linguistiques.....	9
<b>3.2 Représentations en psychologie sociale.....</b>	<b>11</b>
3.2.1 Ancrages historiques.....	11
3.2.2 Formation et processus.....	13
3.2.3 Théorie du noyau central.....	14
3.2.4 Représentations sociales et milieu scolaire.....	16
<b>3.3 Motivation.....</b>	<b>17</b>
3.3.1 Les perceptions.....	17
3.3.2 La dynamique motivationnelle.....	18
<b>4. Question et hypothèses de recherche.....</b>	<b>20</b>
<b>5. Dispositif méthodologique.....</b>	<b>21</b>
<b>5.1 Echantillon.....</b>	<b>21</b>
<b>5.2 Variables.....</b>	<b>22</b>
<b>5.3 Matériel.....</b>	<b>23</b>
<b>5.4 Procédure.....</b>	<b>24</b>
<b>6. Analyse des données.....</b>	<b>24</b>
6.1 Contexte plurilingue.....	25
6.2 Apprentissage.....	29
6.3 Motivation.....	34
6.4 Représentations sociales.....	45

<b>7. Discussion et interprétation des résultats .....</b>	<b>52</b>
<b>7.1 Contexte plurilingue .....</b>	<b>52</b>
<b>7.2 Apprentissage.....</b>	<b>53</b>
<b>7.3 Motivation .....</b>	<b>55</b>
<b>7.4 Représentations sociales .....</b>	<b>58</b>
<b>8. Conclusion .....</b>	<b>60</b>
<b>8.1 Question de recherche et hypothèses .....</b>	<b>60</b>
<b>8.2 Analyse critique de la démarche et propositions d'amélioration du dispositif....</b>	<b>62</b>
<b>8.3 Prolongements de recherche .....</b>	<b>62</b>
<b>9. Bibliographie.....</b>	<b>64</b>
<b>10. Annexes.....</b>	<b>67</b>
<b>11. Attestation d'authenticité.....</b>	<b>89</b>

## 1. Introduction

La Suisse est un pays qui se démarque par sa diversité culturelle et son plurilinguisme. Le phénomène de globalisation ainsi que les migrations ont très nettement favorisé cette diversité au sein du pays. En outre, la Suisse doit non seulement composer avec quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche ; mais également avec l'anglais, nouvelle langue « officielle », particulièrement présente dans notre société actuelle. Cette mixité linguistique se répercute inexorablement sur le milieu scolaire. En effet, la question des langues secondes à enseigner – et donc à prioriser – à l'école obligatoire a donné lieu à de nombreux débats depuis plusieurs décennies au sein des différents cantons.

Dans la partie francophone du canton du Valais – secteur qui nous intéresse pour notre recherche – l'enseignement de l'allemand est actuellement introduit dès la 5<sup>ème</sup> HarmoS. La langue anglaise est quant à elle obligatoire dès la 7<sup>ème</sup> HarmoS. Nous notons ainsi que l'allemand, langue majoritaire en Suisse, est introduit dans le parcours scolaire des francophones deux années avant l'anglais. Dès lors, les élèves de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> HarmoS ont en principe tous des connaissances plus ou moins élaborées en langue allemande, anglaise et française.

Ceci étant dit, nous avons pu remarquer dans notre pratique professionnelle que l'apprentissage de la langue allemande est généralement perçu par les élèves de manière plus négative que l'apprentissage de la langue anglaise. Cette observation se confirme dans différentes études et recherches menées comme par exemple par l'étude *Suisse – Société multiculturelle*, où il est cité que plus du trois-quarts des jeunes romands manifestent un désintérêt face à l'apprentissage de la langue allemande à l'école (Unige, 2015, p. 1). Dans ce sens, la majorité des personnes questionnées a défini les cours d'allemand comme « ennuyeux » et « inutiles » (Grin et al., 2015, p. 27). En revanche, l'anglais jouit de manière générale d'une image bien plus positive. Les résultats ont par ailleurs démontré que l'anglais est l'idiome le mieux maîtrisé après la langue maternelle (Unige, 2015, p. 1)

Le « désamour » des élèves face à l'apprentissage de l'allemand a également été discuté dans un colloque organisé par l'Université de Genève et le Département de l'Instruction publique. Durant cette conférence, Grin a relevé que l'enseignement de l'anglais jouit d'un préjugé positif contrairement à celui des langues nationales, souvent perçu de manière négative. Le co-organisateur du colloque, Daniel Elmer, est venu ajouter que « [c]'est toute l'ambivalence de l'allemand, langue majoritaire en Suisse, mais minoritaire face à l'anglais » (Dubouloz, 2015, p. 1).

Ces constatations sans équivoque sont le point de départ de notre travail de recherche. En effet, nous avons pour objectif d'analyser les représentations actuelles des élèves de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> HarmoS sur l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais. Nous nous baserons notamment sur les concepts de « représentations sociales » et de « motivation » afin de d'appréhender au mieux les éventuels écarts de popularité entre les deux langues.

L'état des lieux de la situation s'inscrit dans le contexte valaisan – à noter que le Valais a la particularité d'être un canton bilingue –.

## **2. Problématique**

Il est tout à fait légitime de s'interroger sur ce qui influence concrètement la construction des représentations – plutôt positives ou négatives – à l'égard de l'apprentissage de la langue allemande et anglaise. Ces représentations sont en effet déterminantes pour tout apprenant, comme le soutiennent Castellotti et Moore (2002) : « les représentations entretiennent des liens forts avec le processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir » (p. 10). Dès lors, dans quelles mesures les représentations des élèves sur l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais diffèrent-elles ? Quelles sont concrètement ces représentations ? Par quoi sont-elles influencées ?

Afin de trouver des éléments de réponse à ces questions, nous baserons principalement notre recherche sur la théorie des représentations sociales de Moscovici (1976). Au cœur de sa théorie, ce dernier postule que la pensée de l'être humain ne se limite pas à un cumul de croyances ou de raisonnements individuels (Aïssani, 2003, p. 64). Moscovici met l'accent sur le fait que « l'homme pense le monde au travers de significations sociales, c'est-à-dire socialement élaborées et construites à travers les échanges quotidiens » (Aïssani, 2003, p.64). Ainsi, dans notre recherche, nous accorderons autant d'importance aux composantes individuelles que collectives, qui déterminent et influencent les représentations sociales des élèves sur l'apprentissage des langues secondes.

Par ailleurs, d'autres auteurs (Vianin, 2006; Viau, 1994) se sont intéressés à la notion de motivation dans l'apprentissage – et plus particulièrement dans le milieu scolaire –. Les résultats de ces recherches viendront compléter la théorie de Moscovici. Viau (1994) affirme que les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement sont décisives dans la motivation en contexte scolaire. L'auteur ajoute que ce sont précisément ces perceptions qui vont inciter l'élève à s'engager ou non dans une activité (p. 7). Nous comprenons dès lors

que la motivation qu'un élève a face à l'apprentissage d'une langue est fortement liée à ses propres perceptions, jugements et attentes.

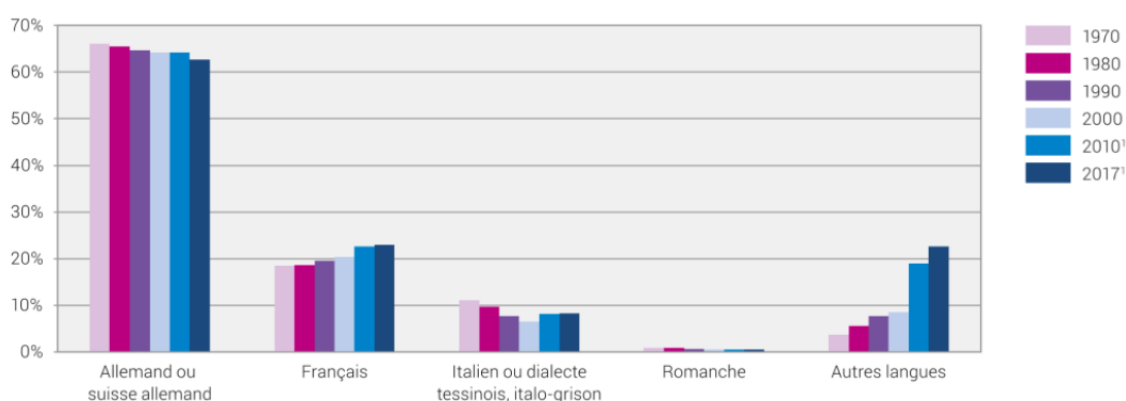
Ainsi, au travers de concepts clés tels que le contexte linguistique, l'éducation plurilingue, les représentations sociales et la motivation, nous tenterons de démontrer la manière dont les représentations des élèves sur l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais se construisent et dans quelles mesures elles diffèrent.

### 3. Cadre conceptuel

#### 3.1 Contexte linguistique en Suisse

Il est prépondérant de définir le contexte dans lequel s'inscrit notre étude afin de pouvoir aborder avec précision les différents enjeux de la recherche.

Comme nous pouvons l'observer dans la Figure 1, la Suisse est sans conteste un pays plurilingue. Elle comprend quatre langues nationales – l'allemand, le français, l'italien et le romanche – ainsi qu'une multitude d'autres langues étrangères.



<sup>1</sup> Le total dépasse 100%, car les personnes pouvaient indiquer plusieurs langues principales. L'intervalle de confiance est dans tous les cas inférieur à +/- 0,2%.

Sources: OFS – Recensement fédéral de la population (RFP) 1970 – 2000; Relevé structurel (RS) 2010 – 2017

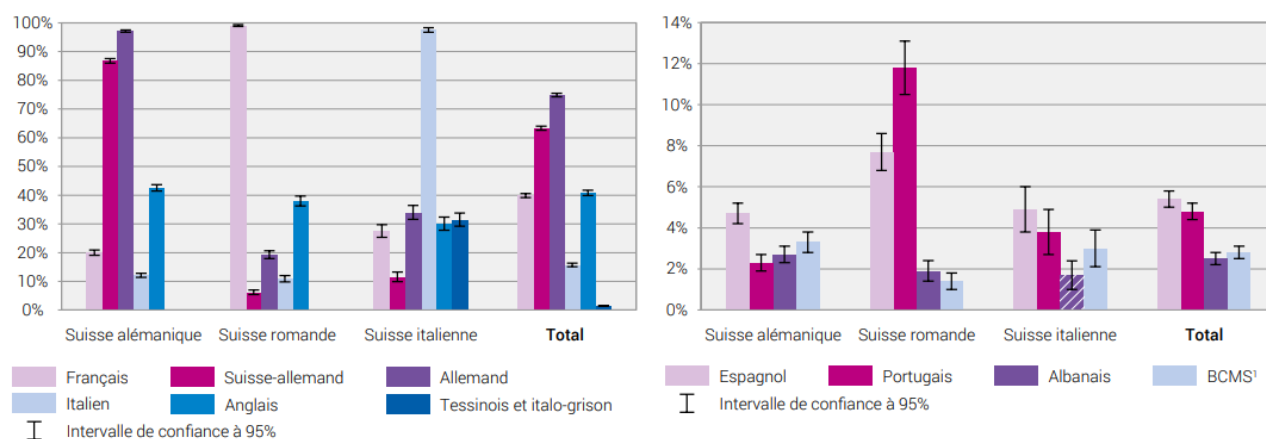
© OFS 2019

Figure 1, Population résidente permanente selon la ou les langues(s) principale(s), de 1970 à 2017 (OFS, 2019)

A l'échelle nationale, l'allemand reste en tête des langues principales (63%), suivi du français (23%), puis de l'italien (8%) et du romanche (1%). En outre, 5% de la population résidente permanente a indiqué l'anglais comme langue principale (OFS, 2019).

La forte augmentation que nous pouvons observer dans les langues non nationales s'explique en partie par les vagues migratoires. Cette hausse est également due au fait que, dès 2010, les personnes ont eu la possibilité d'inscrire plusieurs langues principales (OFS, 2019). Près de deux tiers de la population suisse affirme utiliser fréquemment plus d'une langue. A noter

cependant que la deuxième langue la plus utilisée dans la partie francophone de la Suisse n'est pas l'allemand mais bien l'anglais. Cette affirmation est illustrée dans la Figure 2, où il est question de relever les langues qui sont fréquemment utilisées (*i.e.* au moins une fois par semaine) dans les trois régions linguistiques principales : la Suisse alémanique, la Suisse romande et la Suisse italienne.



<sup>1</sup> BCMS: bosniaque-croate-monténégrin-serbe

Les catégories représentées de façon hachurée sont à considérer avec précaution, car elles contiennent moins de 30 observations, et ne sont, de ce fait, pas fiables statistiquement.

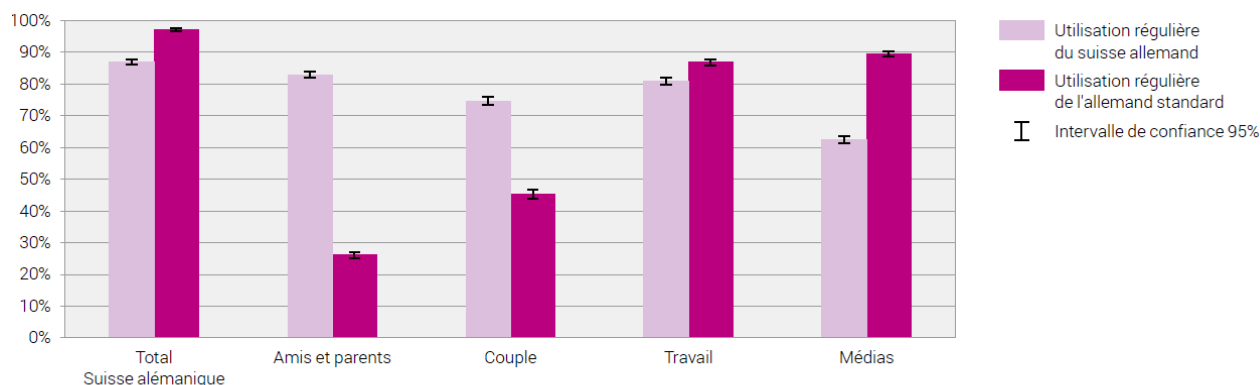
© OFS 2016

Figure 2, Personnes selon les langues d'usage régulier les plus fréquentes et la région linguistique (de Flausergues, 2016, p. 12)

En Suisse romande, secteur de notre recherche, l'anglais est utilisé au moins une fois par semaine par près de 38% des Romands. L'utilisation régulière de cette langue s'explique, d'une part, par sa place privilégiée dans les échanges internationaux, les activités économiques ou encore dans la recherche scientifique (North, 2014). D'autre part, l'anglais est omniprésent au sein de la société occidentale, que ce soit sur les réseaux sociaux, dans la musique, les jeux vidéo ou les publicités.

Le pourcentage de Romands qui utilisent régulièrement l'allemand est quant à lui de 19%, le suisse allemand ne dépasse pas les 6%. Le dialecte est pourtant fortement répandu en Suisse alémanique et fait partie intégrante de son identité. Comme le démontre la Figure 3, le dialecte suisse allemand domine largement dans la communication entre amis, entre parents et au sein du couple.





Source: OFS – Enquête sur la langue, la religion et la culture 2014 (ELRC 2014)

© OFS 2017

Figure 3, Le suisse allemand et l'allemand standard comme langues utilisées régulièrement, par domaines d'activité, en Suisse alémanique (Coray & Bartels, 2017, p. 16)

Dans la mesure où la grande majorité des francophones ne maîtrisent pas le suisse allemand, la progression de ce dialecte peut être perçue comme un réel danger pour les échanges entre les deux groupes linguistiques (Coray & Bartels, 2017, p. 4). En effet, le but premier de l'enseignement des langues nationales est de faciliter la communication entre les différents territoires linguistiques pour ainsi favoriser une certaine unité au sein du pays (SER, 2012, p. 18). Les Romands sont donc principalement encouragés à apprendre l'allemand à l'école pour pouvoir communiquer avec leurs voisins germanophones.

Or, comme nous venons de l'exposer, le dialecte est omniprésent dans la société suisse allemande, que ce soit dans les sphères privées (familiales et amicales) ou dans le domaine public (Coray & Bartels, 2017, p. 4). Dans ce sens, l'allemand standard est parfois mal maîtrisé par certains Suisses Allemands et il n'est pas rare qu'il soit parlé avec une certaine réticence (SER, 2012, p. 27). Dès lors, les Romands n'ont que peu d'occasions d'entendre leurs compatriotes parler l'allemand standard, si ce n'est dans un cadre professionnel et quelques autres situations formelles (SER, 2012, p. 27). En effet, l'utilisation de l'allemand au travail est sensiblement la même que celle du dialecte : 87% et 81%. Enfin, c'est à l'écrit que l'allemand standard est le plus souvent utilisé par les Suisses Allemands (Coray & Bartels, 2017, p. 17). Le contexte linguistique ayant été défini à l'échelle nationale et régionale, il nous revient à présent de l'exposer à l'échelle cantonale.

### 3.1.1 Canton du Valais

Parmi les vingt-six cantons qui composent la Confédération suisse, celui du Valais a une spécificité linguistique non négligeable : le bilinguisme. En effet, comme l'illustre la Figure 4, ce canton possède deux territoires culturels et langagiers bien distincts : le « Bas-Valais », partie francophone et le « Haut-Valais », région germanophone.

Bien que les cantons de Berne et de Fribourg soient également bilingues, notre recherche s'inscrit essentiellement dans le contexte valaisan.

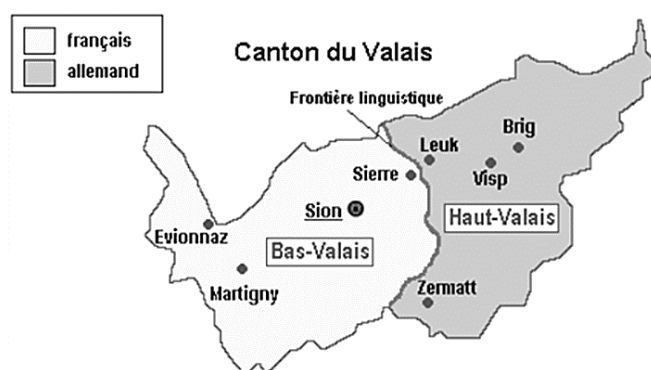


Figure 4, *Frontière linguistique dans le canton du Valais (Leclerc, 2019)*

Géographiquement parlant, la frontière linguistique est délimitée par les districts de Siere et de Leuk. Le français est actuellement la langue majoritaire en Valais mais cela n'a pas toujours été le cas. La frontière linguistique telle que nous la connaissons aujourd'hui a subi de nombreux changements au fil des siècles.

Durant le XVe siècle, la langue allemande s'étend sur le territoire valaisan jusqu'à devenir, le siècle suivant, la langue prédominante du canton (Werlen, Tunger, & Frei, 2010, p. 33). En guise d'exemple, Sion, la chef-lieu du Valais, est resté majoritairement germanophone jusqu'au milieu du XIXe siècle (Werlen et al., 2010, p. 34). Avant l'émancipation du Bas-Valais, les étudiants sédunois avaient pour obligation de parler en allemand, la langue de scolarisation. Dans ce sens, les stipulations de l'ordonnance scolaire de 1679 pour le Collège de Sion étaient sans équivoque: « A l'école et à l'extérieur ne seront parlés que le latin ou l'allemand. Celui qui s'exprimera en français sera puni au moyen de la verge » (Werlen et al., 2010, p. 35). La mise en place d'une telle réglementation laisse à penser que certains élèves échangeaient tout de même en français.

La langue française gagne progressivement en prestige suite à l'occupation partielle de l'Empire français de 1810 à 1813 (Werlen et al., 2010, p. 40). A contrario, l'allemand, et plus

précisément le dialecte allemand, devient la langue de la basse couche sociale et perd de son influence (Werlen et al., 2010, p. 41). Nous notons ainsi une forte baisse de la population germanophone des années 1860 à 2000 : à Sierre, elle passe de 75% à 13% et à Sion, de 43% à 6% (Werlen et al., 2010, p. 115).

Dès lors, la frontière qui délimite actuellement le Bas du Haut-Valais s'explique en partie par un recul et un repoussement historique de la langue allemande (Werlen et al., 2010, p. 33). De nos jours, selon Werlen et al., dans l'espace public, « les Valaisannes et les Valaisans ne se voient qu'occasionnellement rappelés qu'ils vivent dans un canton bilingue [...] ». Chaque langue territoriale prévaut largement sur l'autre, que ce soit dans le Bas- ou le Haut-Valais (p. 142).

De nombreux établissements valaisans proposent tout de même une scolarisation bilingue allemand-français et ce, avant même l'introduction officielle de l'allemand à l'école obligatoire. La filière bilingue se distingue par une répartition du temps scolaire équitable dans les deux langues nationales du canton : 50% en français et 50% en allemand. La majorité des écoliers romands suit tout de même une formation plurilingue classique (De Pietro & Elmiger, 2009; Demierre-Wagner & Schwob, 2004).

### 3.1.2 Education plurilingue

La question du plurilinguisme dans l'enseignement suisse donne lieu à de nombreuses discussions depuis plusieurs décennies. Entre les années 2003 et 2004, l'introduction de deux langues étrangères dès l'école obligatoire a été largement discutée dans *la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) ainsi que dans la *Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique* (CDIP). Ces deux conférences partagent les mêmes objectifs : privilégier un apprentissage précoce des langues et accroître le développement d'un répertoire plurilingue chez les apprenants (Elmiger, 2010, p. 7).

La CIIP précise d'emblée son intention : « En plus de l'enseignement du français (langue locale), tous les élèves bénéficient au cours de leur scolarité obligatoire, d'un enseignement de l'allemand et de l'anglais » (Boillat, 2003, p. 1).

La CDIP complète ses informations en ajoutant que la première langue étrangère enseignée dans les cantons romands est l'allemand, langue nationale et majoritaire en Suisse. Vient ensuite la deuxième langue étrangère, l'anglais. Ainsi, les élèves romands débutent l'apprentissage de l'allemand à l'école primaire, en 5<sup>ème</sup> HarmoS. L'anglais quant à lui s'ajoute au parcours scolaire deux ans plus tard, en 7<sup>ème</sup> HarmoS (Hardmeier, 2019).

La scolarité plurilingue doit permettre à l'élève de développer des compétences de communication dans plusieurs langues. Dans ce sens, Elmiger (2010) parle de « didactique intégrée ». L'idée principale de la didactique intégrée des langues est de ne « pas considérer la didactique d'une langue individuelle de manière isolée, mais [...] de tenir compte de l'ensemble des relations qu'elle est susceptible d'entretenir avec d'autres langues » (p. 14). Il s'agit également de développer chez l'élève des compétences générales, qui sont communes au français, à l'allemand et à l'anglais (Elmiger, 2010, p. 14). En effet, certaines stratégies d'apprentissage – comme celles liées à l'écriture ou à la lecture – sont les mêmes dans toutes ces langues. Il n'est donc pas nécessaire de les réapprendre à chaque fois (Elmiger, 2010, p. 16). Chacune des langues enseignées a tout de même des objectifs d'apprentissage clairement définis.

### 3.1.3 Objectifs d'apprentissage

Les compétences attendues chez les élèves ainsi que les objectifs d'apprentissage selon les différents niveaux sont détaillés dans le *Plan d'Etudes Romand* (PER) et dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR).

Plusieurs domaines disciplinaires sont présentés dans *Plan d'Etudes Roman* (PER), parmi lesquels se trouve celui des « Langues ». Ce domaine se base sur quatre objectifs principaux : « Apprendre à communiquer et communiquer ; Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues ; Construire des références culturelles ; Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage » (PER, 2012a). Plus précisément, le domaine « Langues »

*visé au développement d'un apprentissage intégré des langues comprenant le Français comme langue de scolarisation (L1), l'Allemand (L2) et l'Anglais (L3) comme langues étrangères; il vise à développer les compétences de compréhension et d'expression orales et écrites, ainsi qu'une approche réflexive du fonctionnement de la langue intégrant une comparaison des langues entre elles; il contribue à construire des références culturelles liées à la langue et au texte; enfin, il apprend et développe l'usage de l'écriture* (PER, 2012b)

Une attention particulière est portée aux dimensions culturelles dans la mesure où elles sont intrinsèquement liées aux langues. En outre, le PER met en évidence le fait que le développement des compétences se fait par étapes. Conséquemment, des compétences maximales (i.e. « parfaites ») – que ce soit en compréhension ou en expression écrite ou orale – ne peuvent pas être exigées (Elmiger, 2010, p. 12).

Les compétences en langues, à maîtriser progressivement par palier, sont définies par le CECR. Chacune de ces compétences est décrite sur la base d'une échelle à six niveaux : A1 - A2 (utilisateur élémentaire) ; B1 - B2 (utilisateur indépendant) ; C1 - C2 (utilisateur expérimenté). Pour chaque niveau, des descripteurs présentent concrètement ce que l'élève doit être en mesure de faire (CECR, 2001).

A la fin de la scolarité obligatoire, les niveaux de connaissances entre les deux langues secondes sont semblables (SER, 2012, p. 3). En effet, l'élève doit atteindre le niveau B1 – que ce soit en allemand ou en anglais – en compréhension et en production de l'écrit et de l'oral. De manière plus détaillée, au plus tard à la fin du cycle

*L'élève possède une gamme assez étendue de langues pour décrire des situations imprévisibles, explique le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprime sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.*

*L'élève possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité, mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.* (PER, 2012c).

Rappelons que l'allemand est introduit dans le parcours scolaire standard deux ans avant l'anglais. Pourtant, comme nous venons de le relever, au terme de la scolarité obligatoire, les objectifs d'apprentissage de ces deux langues sont équivalents.

Quelques apports linguistiques méritent d'être présentés afin de comprendre au mieux cet écart d'années.

#### 3.1.4 Spécificités linguistiques

Linguistiquement parlant, pour des francophones, l'apprentissage de l'allemand est plus difficile d'accès que celui de l'anglais (SER, 2012, p. 28). Grin (2005) précise que l'apprentissage de l'allemand demande environ 500 heures d'études en plus que l'apprentissage de l'anglais et ce, pour atteindre un niveau linguistique semblable (Lewis, 2018). Cet écart s'explique par des spécificités liées à la langue allemande. Les écoliers romands doivent par exemple apprendre à composer avec une syntaxe différente de celle du français ou de l'anglais. En effet, en allemand, selon le contexte de la phrase, nous retrouvons fréquemment une inversion du sujet et du verbe. La langue allemande regorge également de verbes à particules détachables : le préfixe du verbe se détache et se retrouve en fin de

phrase<sup>1</sup>. Ces éléments diffèrent de l'organisation syntaxique classique du français et de l'anglais : sujet, verbe, objet. Par ailleurs, l'alignement de consonnes est particulièrement riche en allemand, comme nous pouvons le remarquer dans le mot « Marktstrasse », ce qui est moins fréquent en français ou en anglais (SER, 2012, p. 28).

En outre, les apprenants se retrouvent face à des « cas », qui sont inexistantes en français et en anglais : l'accusatif, le nominatif, le datif et le génitif. Les cas sont déterminés en fonction du sens de chaque phrase. Les élèves doivent en plus distinguer le genre masculin (« der »), féminin (« die ») et neutre (« das ») pour pouvoir ensuite les décliner correctement. Ainsi, la déclinaison d'un article – qu'il soit défini ou indéfini –, d'un adjectif et d'un nom demande en amont une réflexion sur le genre, le nombre et le cas (SER, 2012, p. 28).

Evidemment, les francophones se retrouvent également face à des obstacles lors de l'apprentissage de l'anglais. Les apprenants doivent, entre autres, apprendre de nouveaux sons qui ne font pas partie de la phonologie du français. Nous retrouvons par exemple le son /r/ qui se prononce généralement [ʁ] en anglais ou encore le son /th/, qu'il faut prononcer [θ] ou [ð] en fonction du mot. Cependant, comme nous l'avons exposé plus haut, de manière générale un francophone rencontrera moins de difficulté dans l'apprentissage de l'anglais que dans celui de l'allemand. En effet, la syntaxe, la conjugaison et la grammaire anglaise étant proche de celle du français, l'acquisition du savoir est plus aisée et intuitive que pour celle de l'allemand.

En ce qui concerne le vocabulaire, il existe de nombreuses similitudes entre l'allemand et l'anglais. Ces deux idiomes font partie de la famille des langues germaniques et ont ainsi des racines communes. Il est dès lors fréquent de rencontrer des mots qui se ressemblent dans ces langues. En voici quelques exemples : « brother » / « Bruder » (*i.e.* « frères », respectivement en anglais et en allemand), « learn » / « lernen » (*i.e.* « apprendre »), « under » / « unter » (*i.e.* « dessous ») (Lefèvre, 2011).

Lefèvre (2011) explique que les enseignants d'allemand devraient faire remarquer ces similitudes aux élèves. La prise de conscience de la ressemblance de l'allemand avec d'autres langues telles que l'anglais ou encore le français encouragerait l'apprentissage et permettrait de « nourrir l'idée d'une culture linguistique » (p.1). Il est question d'encourager la comparaison entre les langues afin de développer une approche réflexive sur le fonctionnement de celles-ci, comme cela est préconisé par le PER (2012b).

---

<sup>1</sup> Par exemple : aufstehen (se lever) : Ich stehe jeden Morgen auf (Je me lève chaque matin).

### **3.2 Représentations en psychologie sociale**

Lorsque nous donnons un avis, une opinion ou un point de vue sur un élément, nous mettons en acte – ou nous formalisons en discours – des perceptions que nous avons de cet élément en question. En d'autres termes, l'opinion qu'un élève exprime sur une langue est en réalité une traduction de la représentation qu'il se fait de cette langue (Valence, 2010, p. 5). Dès lors, les représentations jouent un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage. Plus précisément, ce sont les représentations sociales des apprenants qui vont constituer un moteur ou un frein dans l'apprentissage des langues (Castellotti & Moore, 2002, p. 10).

Afin de comprendre la manière dont ces représentations se construisent, il convient d'abord de les définir plus précisément dans un contexte historique qui a passablement évolué.

#### **3.2.1 Ancrages historiques**

Durant le XIXe siècle, l'étude des représentations a connu une impulsion théorique et épistémologique notamment grâce au sociologue Emile Durkheim (1898) (de Carlos, 2015, p. 33). Sa pensée est l'une des premières à s'intéresser à l'analyse de faits sociaux sur la base du concept de représentation (Valence, 2010, p. 14). Durkheim stipule que les représentations sont soit collectives, soit individuelles. Les représentations individuelles sont décrites comme « éphémères et fluctuantes » car elles émanent d'une conscience qui est propre à chaque personne. A contrario, les représentations collectives sont considérées comme objectives car elles résultent de la société. Dans ce sens, le sociologue considère que les représentations collectives incarnent la norme du groupe et que, par conséquent, elles sont stables et reproductibles au fil des générations (Valence, 2010, p. 15). Toujours selon Durkheim, la conscience collective a plus de poids car elle apparaît au groupe comme une réalité qui se matérialise par les institutions (Valence, 2010, p. 15). Cette matérialisation se voit par exemple au travers de l'établissement des règles de fonctionnement économiques, morales ou encore juridiques (de Carlos, 2015, p. 33).

Moscovici (1961) critique la vision figée et limitée des représentations dans le modèle durkheimien, qu'il évalue comme désuète pour les sociétés modernes. Ces dernières « étant davantage caractérisées par l'intensité et la fluidité des échanges et communications, ainsi que fondées sur la pluralité et la mobilité sociale » (Valence, 2010, p. 16). Dans cette optique, Moscovici précise que les représentations sont dynamiques et circulent continuellement au sein de la société. Contrairement aux sociétés dites « traditionnelles », les sociétés contemporaines sont davantage individualisées, ce qui favorise l'émergence de divers groupes avec différentes croyances, connaissances et pratiques (de Carlos, 2015, p. 33).



En outre, à l'inverse de Durkheim, Moscovici ne sépare pas les représentations en deux pans distincts – collectifs et individuels – ; sa théorie stipule que les représentations ont une genèse à *la fois* individuelle et sociale (de Carlos, 2015, p. 34). Nous parlons dès lors de représentations sociales, notion empruntée à la psychologie sociale.

La psychologie sociale s'intéresse à l'interaction entre individus, entre individus et groupes, entre groupes (Aïssani, 2003, p. 27) et cherche à comprendre dans quelles mesures l'interaction sociale influence les pensées, les sentiments et les comportements des personnes (Aïssani, 2003, p. 14). En d'autres termes, il s'agit de « [p]enser le sujet au croisement de ses dimensions individuelles et sociales, [d'] envisager ses conduites comme des phénomènes relationnels, dans leur inextricable enchevêtrement avec les affects, les croyances et les représentations » (Aïssani, 2003, p. 14). Nous comprenons que la notion de représentations sociales est relativement complexe à définir dans la mesure où elle se situe entre le psychologique et le social.

Jodelet (1997) définit la représentation sociale comme une forme de connaissance, d'opinion, qui s'élabore et se partage socialement (p. 36). Nous avons ici affaire à une forme de connaissance naïve et « naturelle » qui se construit à travers des interactions sociales et des échanges quotidiens. Elle se distingue ainsi de la pensée scientifique (Aïssani, 2003, p. 77). L'individu fait constamment face à des sommes impressionnantes d'informations dans son quotidien ; dès lors, devant cette complexité, des mécanismes de « simplification » entrent en jeu afin de l'aider à agir (de Carlos, 2015, p. 38). Ces mécanismes sont influencés par les expériences personnelles de l'individu ainsi que par les pratiques sociales (de Carlos, 2015, p. 37).

Par ailleurs, une représentation sociale « n'est pas le reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques » (Jodelet, 1997, p. 36). Dans ce sens, la représentation sociale tend à fournir des cadres d'interprétation plutôt qu'une construction d'explications rigoureuses de faits (Aïssani, 2003, p. 77).

En somme, une représentation sociale est le résultat d'une activité mentale qui a pour but d'interpréter le monde et de penser la réalité quotidienne. Il est également question d'agir sur l'environnement en donnant du sens aux conduites. Les individus et les groupes cherchent donc à fixer leurs positions par rapport à des situations les concernant (de Carlos, 2015, p. 36). Ainsi, par le biais de communications sociales, une organisation d'opinions partagées se construit au sein du groupe d'appartenance (de Carlos, 2015, p. 37).



Définissons à présent la manière dont les processus cognitifs et sociaux élaborent et structurent les représentations sociales.

### 3.2.2 Formation et processus

Moscovici met en évidence deux processus majeurs qui forment et structurent les représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage. Ce sont précisément ces processus qui permettent d'expliquer la manière dont le social transforme une connaissance en représentation (Valence, 2010, p. 35).

L'objectivation, qui comprend trois phases principales, permet l'appropriation et l'intégration des connaissances relatives à un objet (de Carlos, 2015, p. 44). En d'autres termes, ce phénomène rend compte de la façon dont certaines informations sont sélectionnées par l'individu. La première phase se nomme la « déconstruction sélective » et consiste en un tri opéré par l'individu. Ce tri d'éléments – relatif à l'objet – est déterminé en fonction de critères principalement culturels et normatifs. Il y a ainsi une approbation de l'information dans l'univers propre de l'individu (Valence, 2010, p. 36). La deuxième phase est la « schématisation structurante ». Les éléments qui ont été sélectionnés sont réorganisés au sein d'un schéma imagé et cohérent. Certains éléments sont considérés comme plus importants que d'autres ; un noyau figuratif se forme alors (de Carlos, 2015, p. 44). La « naturalisation » est la troisième et dernière phase de l'objectivation. Les éléments du noyau se concrétisent de manière évidente pour devenir *in fine* des entités objectives. La naturalisation des notions renvoie une valeur de réalité concrète (Valence, 2010, p. 36).

Dans la mesure où les éléments n'ont pas tous la même place ni la même importance dans la représentation, nous pouvons en déduire que leurs rôles seront différents (Valence, 2010, p. 36). Cet aspect sera repris et étayé dans le point suivant (3.2.3 Théorie du noyau central).

Le deuxième processus qui explique le fonctionnement et la formation des représentations sociales est, rappelons-le, l'ancrage. Ce phénomène consiste à enraciner « la représentation et son objet dans un réseau de significations préexistants qui permet alors de les situer au regard des valeurs sociales et de leur donner cohérence ». L'ancrage instrumentalise le savoir en lui attribuant une valeur fonctionnelle (*i.e.* utile et utilisable dans l'action) (Valence, 2010, p. 36). Soulignons le fait que la façon dont l'ancrage s'opère va différer selon les groupes sociaux. En effet, chaque groupe a une culture et des valeurs qui lui sont propres ; ce qui influe inexorablement sur le processus d'ancrage (de Carlos, 2015, p. 45).

Les recherches d'Abric (1976) vont venir enrichir le cadre théorique développé ci-dessus. En effet, Abric va reprendre l'idée du noyau figuratif de Moscovici et va en venir à la conclusion que les représentations sont organisées autour d'un noyau central (Valence, 2010, p. 46).

### 3.2.3 Théorie du noyau central

Dans la théorie structurale, une représentation sociale se caractérise par un ensemble structuré et organisé d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes. Comme l'illustre la Figure 5, la représentation se constitue d'un système central (ou noyau central) et d'un système périphérique, qui ont chacun un rôle spécifique. Les deux composantes sont en interaction et sont complémentaires (Valence, 2010, p. 46).

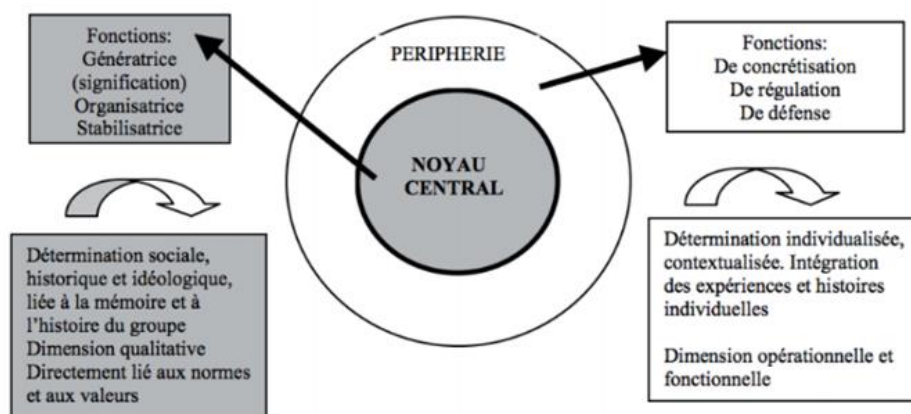


Figure 5, Les deux sous-systèmes d'une représentation sociale selon l'approche structurale du noyau central (fonctions et détermination) (Fontaine & Hamon, 2010, p. 75)

Comme son nom l'indique, le noyau central est l'élément fondamental au cœur de la représentation : il se caractérise par « la stabilité et la cohérence de sa structure en ce qu'il correspond au système de valeurs et aux conditions socio-historiques des groupes » (Valence, 2010, p. 47). Le noyau a une fonction génératrice dans la mesure où il donne à la représentation sa signification – signification partagée par l'ensemble du groupe –. En outre, du fait que le noyau central soit enraciné dans le système de normes et de valeurs du groupe, il reste l'élément le plus stable de la représentation (Aïssani, 2003, p. 78). Il est aussi le système le plus résistant au changement car il est constitué d'éléments inconditionnels (Valence, 2010, p. 47).

Bien que le noyau central soit le fondement de la représentation, le système périphérique tient également une place non négligeable. Dans ce système, des éléments périphériques s'organisent autour du noyau central. Déterminés par le contexte immédiat, ces éléments sont

plus flexibles et conditionnels (Valence, 2010, p. 47). Les individus d'un même groupe s'approprient une partie de la représentation en fonction de *leurs* expériences personnelles, ce qui amène une certaine hétérogénéité au sein du système. Par conséquent, ces caractéristiques individuelles participent à des adaptations et à des changements réguliers au sein du système périphérique (Valence, 2010, p. 47).

Il nous semble essentiel de résumer les caractéristiques du système central et celles du système périphérique afin de bien pouvoir les différencier. La Figure 6 propose une vue d'ensemble synthétisée.

Système central	Système périphérique
- Lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe	- Permet l'intégration des expériences et des histoires individuelles
- Consensuel	- Supporte l'hétérogénéité du groupe
- Stable - Cohérent - Rigide	- Souple - Supporte des contradictions
- Résiste au changement	- Evolutif
- Peu sensible au contexte immédiat	- Sensible au contexte immédiat
- Génère la fonction de la représentation - Détermine son organisation	- Permet l'adaptation à la réalité concrète - Permet la différenciation du contenu - Protège le système central

Figure 6, Caractéristiques de la structure centralité/périphérie d'une représentation sociale (Valence, 2010, p. 48).

Précisons que deux représentations sont considérées comme différentes si elles ne partagent pas le même noyau (Valence, 2010, p. 48).

A noter également que les éléments de la représentation peuvent être définis quantitativement. En effet, il est possible de récolter, à l'aide d'un questionnaire, leur fréquence d'apparition au sein d'un même groupe ou encore de relever sur une échelle le score moyen des réponses (Aïssani, 2003, p. 78). Dès lors, afin de mener à bien notre recherche, nous avons décidé d'élaborer un questionnaire pour pouvoir récolter puis analyser les résultats obtenus par des élèves du Cycle 3. Sont pris en compte les aspects à la fois collectifs et individuels qui composent les représentations sociales de l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais. Cet aspect est détaillé plus bas, dans les points 5 et 6 « Dispositif méthodologique » et « Analyse de données ».

### 3.2.4 Représentations sociales et milieu scolaire

Nous parlons d'un « groupe social » lorsque des individus partagent une même position vis-à-vis d'un objet de représentation et qu'ils sont en interaction régulière (de Carlos, 2015, p. 41). Le groupe social qui émane de notre recherche – les élèves du cycle d'orientation – se constitue d'individus qui communiquent régulièrement entre eux et avec leurs enseignants respectifs. De plus, au sein du groupe « classe », les élèves ont une position commune à l'égard des objets « apprentissage de l'allemand » et « apprentissage de l'anglais ». Les apprenants sont dans l'obligation de se trouver dans une salle de classe pour une durée délimitée. En outre, les directives et les contenus d'enseignement sont sensiblement les mêmes pour tous les élèves de la classe (de Carlos, 2015, p. 41). L'apprentissage des langues est par conséquent un sujet de communication fréquent chez les élèves. Lors de ces échanges sociaux, les élèves renforcent le noyau central, comme nous l'avons exposé plus haut.

Ajoutons que l'objet d'apprentissage en didactique des langues est spécifique : « il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence des facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres » (Castellotti & Moore, 2002, p. 9).

Les élèves n'apprennent pas les langues et la culture de celles-ci avec un esprit totalement vierge. Au contraire, ils entrent en apprentissage avec un panel de représentations qui sont ancrées dans des croyances, des pratiques et des usages liés à leurs milieux de vie (de Carlos, 2015, p. 42). Ces expériences personnelles s'organisent dans le système périphérique.

Selon Meune (2011), les représentations sociales peuvent être considérées comme des « micro-théories » qui permettent d'interpréter un ensemble de phénomènes de manière rapide. Ces micro-théories peuvent prendre la forme de « maximes stéréotypées » comme « les allemands sont travailleurs », pour reprendre l'exemple de l'auteur. « Par le discours – en tant que mode d'articulation de la pensée, écrit ou oral –, ces micro-théories circulent dans l'espace social et sont ajustées par chacun aux situations » (p. 10).

Bouchet et al. (2009) ajoutent que les stéréotypes n'entretiennent pas de liens avec la réalité ; il s'agit en fait d'un ensemble de croyances. Les stéréotypes permettent toutefois de distinguer « notre » groupe positivement par rapport aux autres (p. 163).

Dès lors, nous pouvons émettre l'hypothèse que des maximes stéréotypées sur l'apprentissage des langues – telles que « l'allemand est trop compliqué et/ou inutile » – circulent dans l'espace scolaire des élèves.

Par ailleurs, Aïssani (2003) met en évidence la notion de « persuasion ». Ce phénomène s'explique par le fait qu'un individu – ou un groupe d'individus – va chercher à influencer les attitudes, les opinions ou les comportements d'un autre individu ou groupe vis-à-vis d'un objet. Le ou les acteurs qui cherchent à persuader vont adopter un discours et une argumentation dans la direction souhaitée (p. 105). Nous pouvons donc supposer qu'il existe une forme de pression sociale et de conformisme auxquels les élèves se soumettent, de peur d'être rejetés par le groupe. Dès lors, il se pourrait que des élèves cherchent à convaincre d'autres camarades que *leurs* avis sur l'apprentissage de l'allemand ou de l'anglais est le bon. Cet aspect sera abordé dans l'analyse du questionnaire.

Nous allons à présent traiter du concept de motivation, qui a une influence sur la construction des représentations sociales.

### **3.3 Motivation**

Notre recherche s'appuie principalement sur les références théoriques de Viau (1994) et de Vianin (2006) car leurs écrits sont en grande partie portés sur la motivation en milieu scolaire.

#### **3.3.1 Les perceptions**

Selon Viau, la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui se caractérise par les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement. Ces perceptions, propres à l'élève, vont fortement influencer sur son engagement et sa persévérance dans l'accomplissement d'une activité (Viau, 1994, p. 32).

Plus précisément, la motivation est influencée par « la perception qu'a un élève de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et sa perception du contrôle qu'il exerce sur cette activité » (Viau, 2011, p. 114).

La perception de la valeur d'une activité correspond au jugement de l'élève sur l'utilité et l'intérêt de l'activité d'apprentissage en question. En d'autres termes, l'activité doit comprendre un but pour que l'élève puisse la valoriser. A noter que les élèves démotivés accomplissent le plus souvent une activité pour obtenir une bonne note, des félicitations ou de la reconnaissance de la part de leurs professeurs ou parents ; nous parlons dès lors de « buts de performance ». Ces buts s'éloignent de la volonté première d'acquérir de nouvelles

connaissances, ce qui diminue la perception de la valeur de l'activité (Viau, 2011, p. 114). En outre, Viau cite que « plus un élève est capable de se représenter ce qu'il désire faire dans le futur, plus il sera motivé » (Viau, 1994, p. 53). Il existe ainsi une relation positive entre la perspective future de l'élève et la motivation.

La perception de compétence à accomplir une tâche va influencer le type d'engagement cognitif de l'élève. L'élève qui a une bonne perception de ses compétences va utiliser des stratégies d'apprentissage plus élaborées – comme l'autoévaluation – que la simple mémorisation par exemple (Viau, 2011, p. 114).

La perception de contrôlabilité s'explique par le contrôle que l'élève pense exercer sur le déroulement de l'activité. L'élève qui estime avoir peu de contrôle sur l'apprentissage va se limiter à la mémorisation. En revanche, l'élève qui pense avoir une bonne maîtrise sur l'activité est bien plus susceptible d'aborder la matière en profondeur et peut aisément parvenir à faire des liens au sein de la matière enseignée (Viau, 2011, p. 114).

En bref, un élève motivé par l'activité va en percevoir l'utilité et l'intérêt. De plus, il va s'estimer capable d'accomplir l'activité et il va percevoir qu'il a un contrôle sur le déroulement de cette dernière. Nous comprenons dès lors que la motivation est influencée par ce que l'élève *pense* savoir plutôt que ses capacités réelles (Viau, 2011, p. 114).

### 3.3.2 La dynamique motivationnelle

La Figure 7 illustre les propos présentés ci-dessus et précise que l'élève motivé va *choisir* de s'engager cognitivement et de persévérer dans l'activité d'apprentissage, jusqu'à l'accomplissement de celle-ci.

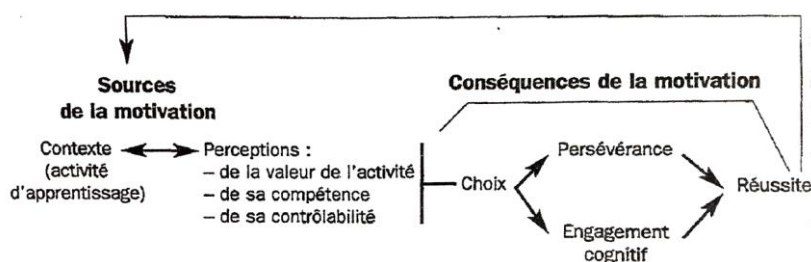


Figure 7, Dynamique motivationnelle de l'élève en contexte scolaire (Viau, 2011, p. 116)

A contrario, l'élève démotivé va avoir recours à des « stratégies d'évitement », qui se caractérisent par le fait de « tout faire pour ne rien faire ». Les comportements qui traduisent ces stratégies d'évitement sont par exemple : se lever sans cesse pour tailler un crayon ou encore demander à l'enseignant de répéter les explications pour gagner du temps (Viau, 2011,

p. 115). Vianin ajoute que lorsqu'un élève est démotivé, un sentiment de résignation ou d'impuissance apparaît. Ce sentiment se développe lorsque l'élève s'aperçoit que les résultats obtenus ne sont pas contrôlables par ses actions. Une certaine passivité face aux événements se manifeste alors (Vianin, 2006, p. 41).

Viau précise que les élèves qui n'ont pas de réels buts lors d'activités d'apprentissage sont davantage à la recherche de satisfactions immédiates. Ces renforcements immédiats trouvent par exemple leur place dans les jeux vidéo ou encore des vidéoclips (Viau, 1994, p. 48). Dans la mesure où ces activités sont appréciées par les adolescents et que la langue anglaise y est particulièrement présente, une certaine maîtrise de la langue anglaise peut alors s'avérer utile pour les élèves. En revanche, les élèves qui perçoivent l'utilité d'une activité dans une perspective d'avenir vont davantage être en mesure de percevoir la valeur de celle-ci, même si elle n'apporte pas de récompenses immédiates (Viau, 1994, p. 48).

Dans le cadre scolaire, il s'agit d'apprendre au moins trois langues.

L'utilité et l'intérêt perçus par les élèves sont primordiaux pour amener de la motivation dans l'apprentissage de ces langues. Dans ce sens, plus les activités ont du sens pour les élèves, plus la motivation est présente dans l'apprentissage. A noter que les élèves s'engagent rarement dans une activité scolaire pour « le simple plaisir de la faire ». Ils se demandent continuellement à quoi servent les activités proposées et cherchent à savoir ce qu'elles vont leur apporter (Viau, 1994, p. 44).

La valeur que les élèves attribuent à leurs propres compétences, que ce soit en grammaire, vocabulaire, expression écrite ou encore orale, va également influencer leur motivation. En effet, plus les perceptions de leurs compétences sont positives, plus l'engagement cognitif et la persévérance se développeront (Viau, 1994, p. 24).

Le sentiment de contrôler un point de grammaire par exemple, favorise l'intégration de la matière de manière plus approfondie et des liens entre les différentes règles sont créées (Viau, 2011, p. 115).

Dès lors, lorsque toutes ces conditions sont réunies, les élèves sont en mesure de produire une bonne performance dans l'activité d'apprentissage, ce qui crée un effet positif sur leurs perceptions (Viau, 1994, p. 36). Cet aspect fait écho à une dimension de la représentation sociale que Moscovici (1961) relève dans sa théorie : l'attitude. Celle-ci concerne le positionnement (*i.e.* l'orientation générale) positif ou négatif d'un individu ou groupe d'individus vis-à-vis de l'objet de la représentation (Valence, 2010, p. 19).



Par conséquent, et suite aux recherches menées ci-dessus, nous partons du principe que des attitudes valorisantes en lien avec l'apprentissage d'une langue – liées au contexte linguistique, aux représentations et à la motivation – favoriseraient l'envie de l'apprendre. En contrepartie, des représentations négatives vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue génèreraient un obstacle dans le processus d'apprentissage.

#### **4. Question et hypothèses de recherche**

Notre question de recherche est la suivante : Quel est l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement sur l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand ?

Dans la mesure où les représentations sont fortement liées à l'apprentissage et à la motivation, nous émettons cette première hypothèse : la langue anglaise, davantage considérée comme facile et attrayante, favoriserait le processus d'apprentissage alors que l'allemand, plus difficile et rébarbatif, le ralentirait. Dans ce sens, nous pensons que des « micro-théories » plus ou moins stéréotypées sur l'apprentissage des langues se transmettraient au sein du groupe.

Nous formulons également l'hypothèse que les élèves qui remarquent une certaine *utilité* dans l'apprentissage des langues (*i.e.* représentations positives) augmenteraient leur motivation à les apprendre. Inversement, il y aurait chez les élèves qui n'en notent pas (*i.e.* représentations négatives), la constitution d'un frein dans le processus d'apprentissage.



## 5. Dispositif méthodologique

Initialement, nous voulions faire passer un questionnaire à des élèves de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> HarmoS scolarisés dans le cycle d'orientation de St-Guérin, à Sion. Ce choix nous semblait pertinent pour notre travail de recherche dans la mesure où ce centre scolaire propose une filière standard et bilingue (allemand - français).

Le directeur de St-Guérin nous a donné l'autorisation de mener notre recherche dans son établissement quelques jours à peine avant que le Conseil fédéral ne renforce les mesures contre le coronavirus pour protéger la santé de la population. Cela s'est traduit, entre autres, par la fermeture de toutes les écoles suisses dès le 13 mars 2020 (Conseil fédéral, 2020). Nous avons ainsi dû adapter la récolte des données à ces mesures exceptionnelles. Nous avons contacté des enseignants de deux établissements scolaires afin qu'ils transmettent notre questionnaire en ligne à leurs élèves.

### 5.1 Echantillon

Les élèves interrogés dans le cadre de notre recherche sont scolarisés soit au cycle d'orientation de St-Guérin soit à celui d'Ayent. Les sujets de notre travail de recherche sont des élèves de 9<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> HarmoS. L'échantillon concerne ainsi des apprenants en début, milieu et fin de parcours scolaire au cycle d'orientation. Nous avons choisi cette population en question afin de pouvoir mesurer les représentations et la motivation des élèves, toutes années scolaires confondues.

Nous nous attendions à ce que tous les élèves ne répondent pas ou peu au questionnaire en ligne car, d'une part, il était non obligatoire et, d'autre part, car l'épidémie du coronavirus ébranlait le quotidien de chacun durant cette période particulière (*i.e.* enseignement à distance, confinement, angoisse, décès etc.). Ces différents aspects ont fait que notre questionnaire n'était, à ce moment-là, pas forcément une priorité pour les élèves.

*In fine*, notre échantillon se résume à un total de 63 sujets. Comme l'illustre la Figure 8, la répartition entre les trois années de formation est relativement équilibrée : 21 élèves de 9 H (33%), 20 élèves de 10 H (32%) et 22 élèves de 11 H (35%). Nous remarquons un léger déséquilibre entre la répartition filles-garçons : 24 sujets de sexe masculin (38%) contre 39 de sexe féminin (62%). Nous notons également que 16% des élèves interrogés ont des troubles « dys- » avérés et 18% sont placés dans un programme adapté. Ces observations s'accordent parfaitement avec le concept d' « inclusion scolaire » : les élèves à besoins ont droit à une intégration scolaire et ce, avec des mesures de soutien bien spécifiques.

Finalement, à la question « de manière générale, dirais-tu que tu te sens bien dans ta vie? », plus de 90% des élèves ont répondu par la positive.

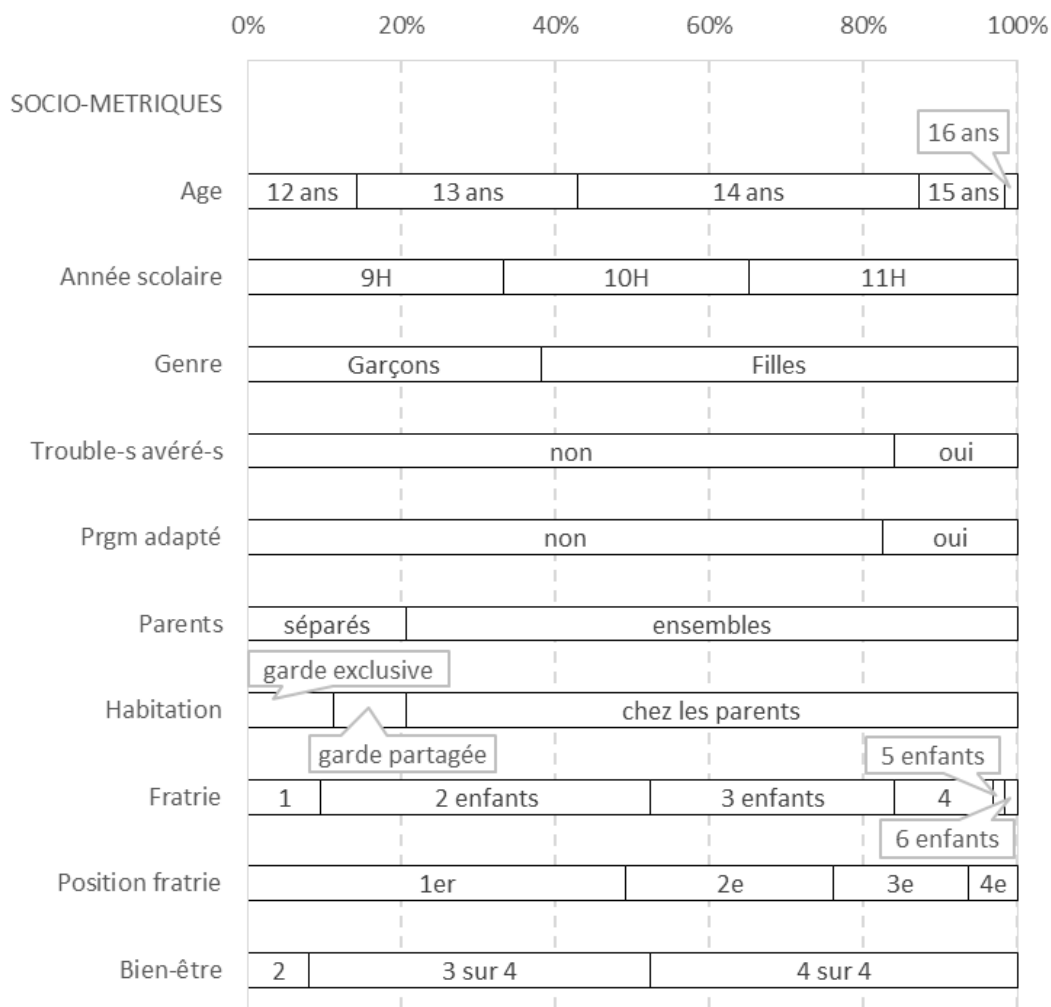


Figure 8, Représentation en pourcentage des réponses des données sociométriques de l'échantillon (N=63)

## 5.2 Variables

Nous avons basé notre travail de recherche selon les variables suivantes : « contexte plurilingue », « apprentissage », « motivation » et « représentations sociales ». Cette structure est reprise dans les points 6 et 7 de notre travail : *Analyse des données* et *Discussion et interprétation des résultats*.

Le contexte plurilingue s'intéresse aux aspects suivants : les langues maternelles, le nombre de langues parlées à la maison, la maîtrise des langues 1, 2 et 3 avant de les apprendre à l'école, le type de scolarité (*i.e.* école francophone, germanophone, anglophone, bilingue ou

autre), l'importance des cours de langues, la place de la culture au sein des cours et la fréquence d'utilisation, en classe, des quatre compétences (*i.e.* écrire, parler, écouter, lire).

La variable « apprentissage » traite de l'appréciation des enseignants des langues 1, 2 et 3, de l'appréciation de l'apprentissage des langues, de la facilité et de l'aisance à les apprendre, de la ressemblance des langues entre elles et de la fréquence d'apparition des quatre compétences en dehors des cours de langues.

La variable « motivation » concerne les points suivants : l'utilité future des langues, ce qui motive les élèves à apprendre les langues 1, 2 et 3, la perception d'être doué ou non en langue, les efforts à fournir pour réussir, les résultats scolaires, l'utilité des exercices dans les cours de langues (selon les quatre compétences), la fréquence d'apparition du phénomène « tout faire pour ne rien faire » et l'utilité des cours de langues pour le futur.

La dernière variable, qui traite des représentations sociales, met en évidence la description et les remarques des élèves sur la langue allemande et anglaise, la préférence des langues des camarades, les remarques des camarades sur l'apprentissage des langues et la réaction des élèves si un camarade affirme apprécier l'allemand ou l'anglais.

Notre questionnaire propose des réponses à choix multiples selon le degré d'accord (*oui - plutôt oui - plutôt non - non / tout à fait d'accord - plutôt d'accord - plutôt pas d'accord - pas d'accord du tout*), le degré de fréquence (*très souvent - souvent - parfois - jamais*) et le degré de jugement (*très bons - plutôt bons - plutôt mauvais - très mauvais*). Nous avons en outre créé des échelles linéaires avec une amplitude de notation allant de 1 à 4. En d'autres termes, et en guise d'exemple, à la question « de manière générale, dirais-tu que tu te sens bien dans ta vie ? », les répondants ont dû situer leur réponse entre « pas bien » et « très bien ». Par ailleurs, les élèves ont dû écrire des réponses courtes pour certaines questions telles que « quelle est ta langue maternelle ? » ou encore « combien de frères et sœurs as-tu ? ». Ils ont également eu l'opportunité d'écrire des réponses plus longues pour justifier une réponse ou pour faire des remarques générales.

En somme, la récolte de données du questionnaire s'inscrit principalement dans une approche quantitative. Certaines questions ouvertes rendent toutefois l'analyse qualitative possible.

### **5.3 Matériel**

Afin de recueillir les données nécessaires à notre travail de recherche, nous avons créé un questionnaire en ligne avec le logiciel *Google Forms*. Toutes les questions de notre questionnaire se trouvent en annexe (Annexe 1). Nous avons un total de 58 questions. La première question concerne le consentement (une question de confirmation s'ajoute si la personne ne souhaite pas répondre au questionnaire). Viennent ensuite les questions

sociométriques, qui englobent 11 questions. La section « contexte plurilingue et bilinguisme » comptabilise quant à elle 13 questions, la partie « apprentissage » 9 questions et les sections « motivation » et « apprentissage » comptent respectivement 13 et 9 questions. Le questionnaire se termine par la possibilité de laisser un commentaire général.

#### **5.4 Procédure**

Durant le mois de mars 2020, en période de confinement<sup>2</sup>, six enseignants des établissements scolaires valaisans de St-Guérin et d'Ayent ont relayé notre questionnaire en ligne à leurs classes. La transmission s'est faite par e-mail ou via l'application mobile « WhatsApp ». Afin de faciliter l'envoi des questions aux élèves, nous avons créé un flyer (Annexe 2). Pour accéder au questionnaire, il suffisait de scanner le *QR code* avec un téléphone portable ou une tablette. Il était également possible de taper l'*URL* directement sur internet.

Notre questionnaire était accessible en ligne du lundi 16 mars au dimanche 29 mars 2020. Durant ces deux semaines, nous n'avons fait aucune relance.

Nous précisons que toutes les données récoltées dans le cadre de cette recherche ont été traitées de manière à garantir l'anonymat des participants. Elles ont été collectées sur le *Google Suite* de la HEP.

### **6. Analyse des données**

Dans ce chapitre, nous proposons une analyse des données de nos recherches selon le contexte plurilingue et les concepts d'apprentissage, de motivation et de représentations sociales. La récolte des données a été élaborée sur la base de la langue 1 (*i.e.* le français), de la langue 2 (*i.e.* l'allemand) et de la langue 3 (*i.e.* l'anglais)<sup>3</sup>.

Afin de produire une analyse claire et rigoureuse, nous présentons des figures ainsi que des tableaux de manière structurée : nous débutons systématiquement l'analyse des données avec une figure descriptive ; viennent ensuite des tableaux qui illustrent les analyses corrélationnelles. Finalement, une dernière figure met en évidence les différences significatives entre les trois langues. Plus précisément, cette dernière figure relève la moyenne de la somme des réponses des élèves sur le contexte plurilingue, sur l'apprentissage des langues, sur la motivation et sur les représentations sociales.

---

<sup>2</sup> Le confinement a été l'une des mesures prises par le Conseil fédéral pour protéger la population contre le coronavirus (dès le mois de mars 2020).

<sup>3</sup> Dans notre analyse, nous utilisons également les abréviations « L1 », « L2 » et « L3 » pour parler respectivement du français, de l'allemand et de l'anglais.

En outre, nous exposons, à trois reprises, les commentaires que les participants ont laissés. Les élèves avaient la possibilité de laisser un commentaire à ces trois questions : « Si tu as coché une ou des cases "Non", explique ce choix en quelques mots. Pourquoi ce cours n'est pas important pour toi? », « As-tu d'autres remarques sur la langue allemande? » et « As-tu d'autres remarques sur la langue anglaise? ».

Tous nos tableaux, figures ainsi que les commentaires des élèves sont systématiquement commentés. Les résultats sont ensuite discutés et interprétés sous le point 7 de notre travail.

## 6.1 Contexte plurilingue

Dans la Figure 9, nous relevons que le français est la langue maternelle qui prédomine très largement. A noter également que 70% des élèves parlent une seule langue à la maison, 25% en parlent deux et les 5% restants en parlent trois ou quatre.

Nous notons par ailleurs que sur les 63 sujets, 60 d'entre eux ont déjà étudié dans une école francophone, 11 dans une école germanophone et 4 dans une école anglophone. Par ailleurs, 5 élèves ont déjà suivi des cours dans une filière bilingue français-allemand contre 2 dans une filière bilingue français-anglais.

La Figure 9 illustre également la maîtrise que les élèves avaient des langues 1, 2 et 3 avant de commencer à les apprendre à l'école.

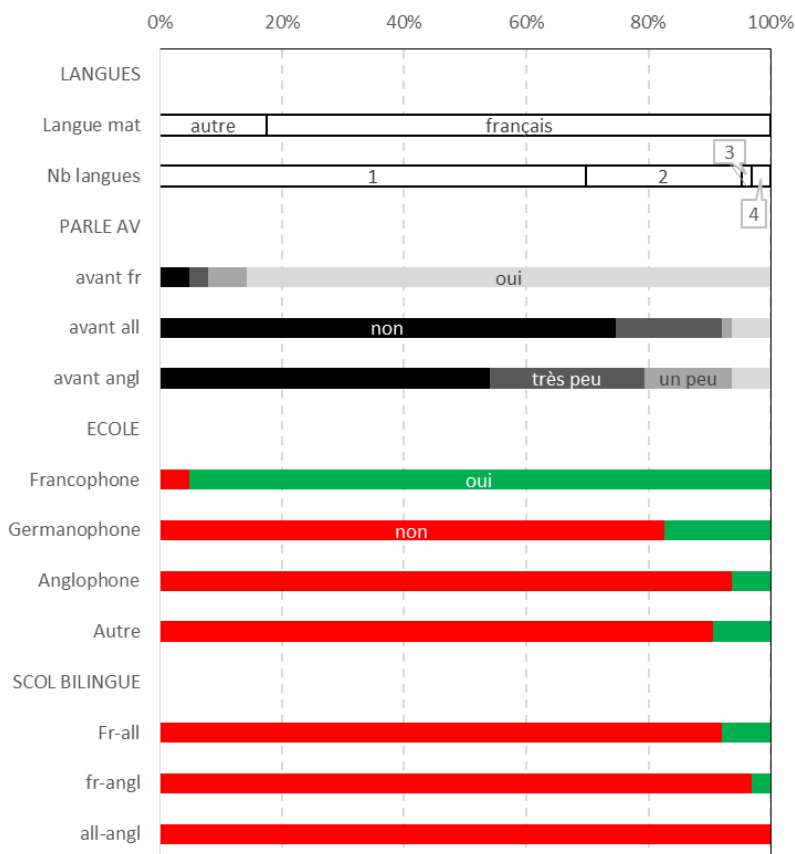


Figure 9, Représentation en pourcentage des réponses des données sociométriques de l'échantillon (N=63)

Dans la Figure 10, nous observons les données récoltées en lien avec les questions suivantes : « *Est-ce que les cours de langue sont importants selon toi ?* », « *Durant les cours de langue, penses-tu que ton professeur parle suffisamment de la culture liée à ces langues ?* », « *Durant les cours de langue, penses-tu que ton professeur te donne suffisamment l'occasion de parler/de lire/d'écouter/d'entendre dans la langue enseignée ?* ».

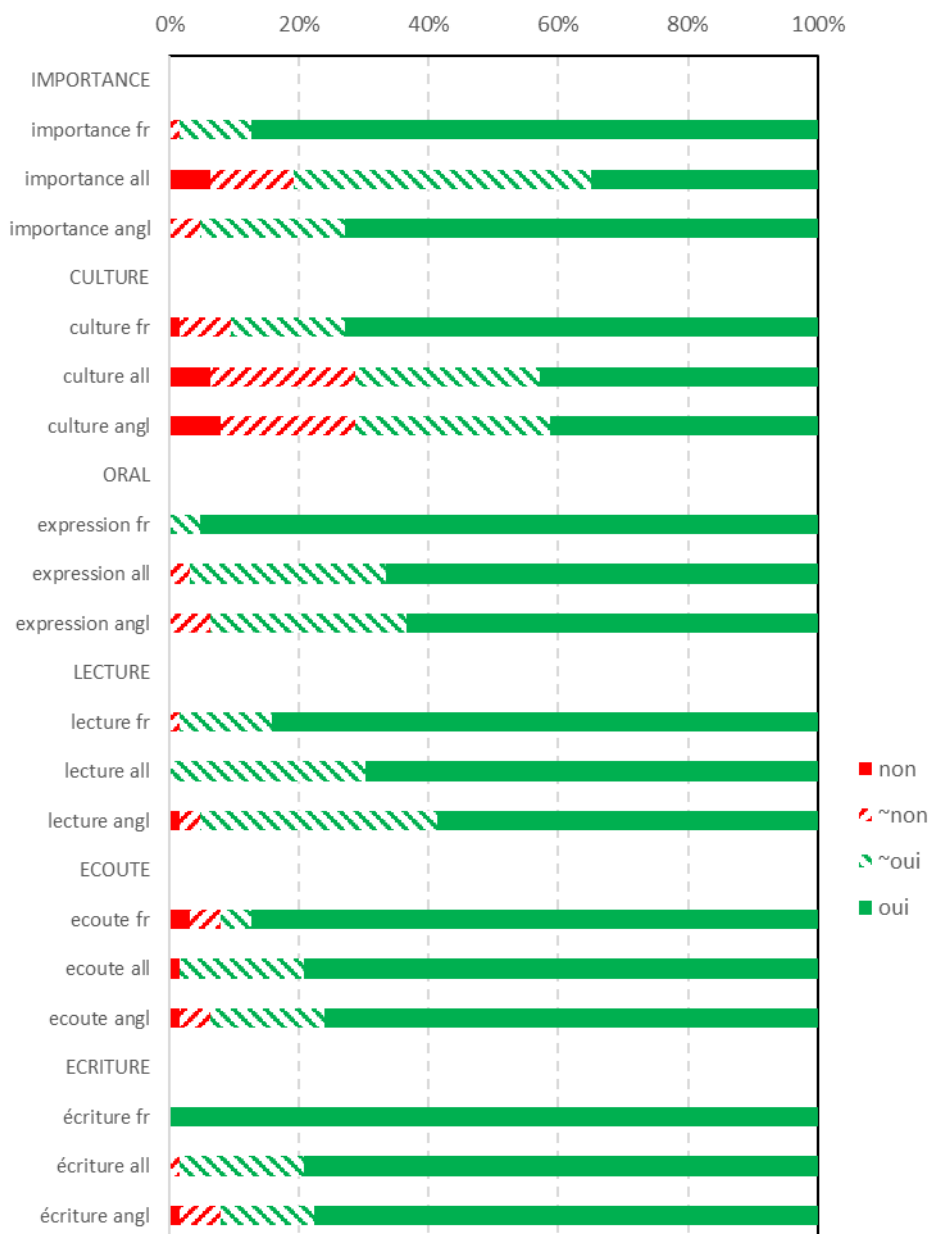


Figure 10, Importance des cours de langue, place de la culture et utilisation des quatre compétences durant les cours de langue (N=63)

Nous remarquons qu'aucun élève n'a coché la case « non » à la question « est-ce que les cours d'anglais sont importants selon toi ? ». En revanche, certains élèves l'ont cochée en ce

qui concerne les cours d'allemand. Ces élèves en question – pour qui les cours d'allemand ne sont pas importants – ont dû justifier leur choix en quelques mots. Voici les données récoltées<sup>4</sup> :

- « 1. *Je ne pense pas vouloir utiliser cette langue plus tard ;*  
2. *Parce que parle jamais c'est langue dans d'autres pays ;*  
3. *Car si on parle anglais, on peut communiquer avec tout le monde. Que vouloir de plus?;*  
4. *Car après je l'aurais pas besoin ;*  
5. *Car si on apprend l'anglais on peut le parler plutôt et en plus l'allemand et très compliqué ;*  
6. *Je n'aurais jamais besoin de l'allemand car je partrais bientôt au Portugal ;*  
7. *Car j'en n'aurais pas besoin ».*

Les remarques des élèves peuvent se regrouper dans deux catégories : les réponses 1, 2, 4, 6 et 7 démontrent le fait que les élèves ne perçoivent pas l'utilité de la langue allemande. Les réponses 3 et 5 soulignent quant à elles l'idée que l'anglais sert de lingua franca (*i.e.* langue utilisée pour communiquer entre personnes de langues maternelles différentes). A noter que la remarque 5 met également en évidence la difficulté de l'apprentissage de l'allemand.

En outre, nous observons que la place de la culture au sein des cours d'allemand et d'anglais est sensiblement la même. Dans ce sens, l'analyse corrélationnelle des questions sur la présence de la culture dans les cours de langue corréle positivement entre les trois langues considérées (Tableau 1). Autrement dit, les élèves qui déclarent que leur enseignant de français utilise/explique la culture, le remarquent également pour l'allemand et l'anglais.

Tableau 1, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la place de la culture dans les cours de langue.

"Enseignant parle de culture"	1	2	3
1. français	-	.45**	.40**
2. allemand		-	.77**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Dans le Tableau 2, nous notons que l'analyse corrélationnelle sur la présence des quatre compétences dans les cours de langue (*i.e.* écrire, parler, écouter, lire) corréle positivement entre les trois langues considérées. En d'autres termes, les élèves qui jugent avoir suffisamment l'occasion de travailler les quatre compétences en L1, l'affirment également pour les langues 2 et 3.

<sup>4</sup> Par souci d'exactitude et de transparence, nous avons décidé de ne pas corriger les fautes d'orthographe présentes dans les commentaires des élèves.

Tableau 2, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur l'utilisation des quatre compétences en classe

"Occasion de parler"	1	2	3
1. français	-	.15	.12
2. allemand		-	.82**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Occasion de lire"	1	2	3
1. français	-	.27*	.28*
2. allemand		-	.44**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Occasion d'écrire"	1	2	3
1. français	-	.	.
2. allemand		-	.84**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Occasion d'entendre"	1	2	3
1. français	-	.64**	.43**
2. allemand		-	.78**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

L'analyse de la somme des réponses des élèves aux questions traitant de l'apprentissage en fonction du contexte montre des différences significatives ( $\chi^2_F = 89.03$ ,  $p < .001$ ) (Figure 11). Grâce à une analyse comparative, nous identifions que les réponses sont significativement différentes selon la langue (cont all < fr :  $Z = -6.91$ ,  $p < .001$  ; fr > angl :  $Z = -6.69$ ,  $p < .001$  ; all < angl :  $Z = -1.10$ ,  $p = .001$ ).



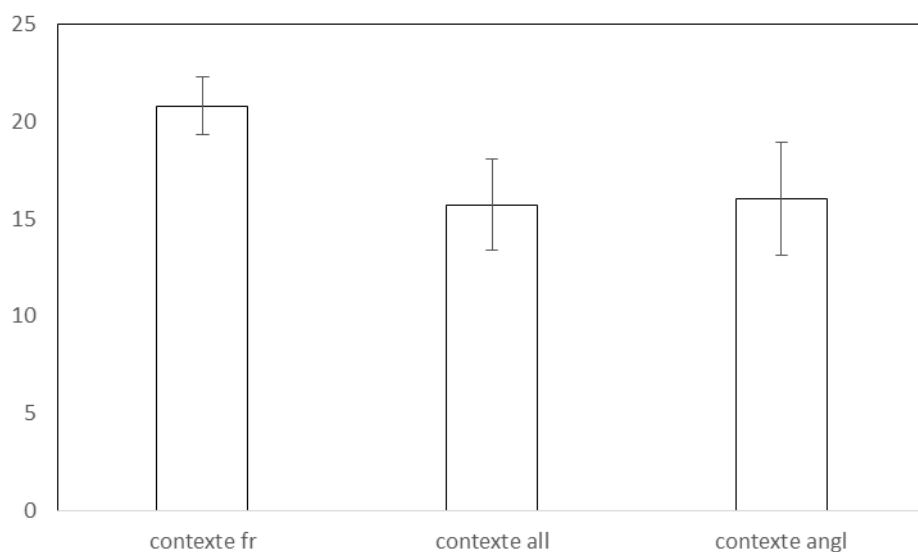


Figure 11, Moyenne de la somme des réponses des élèves aux questions sur le contexte plurilingue (N=63)

## 6.2 Apprentissage

La Figure 12 traite des questions sur l'appréciation des enseignants de langues ainsi que sur l'appréciation de l'apprentissage du français, de l'allemand et de l'anglais.

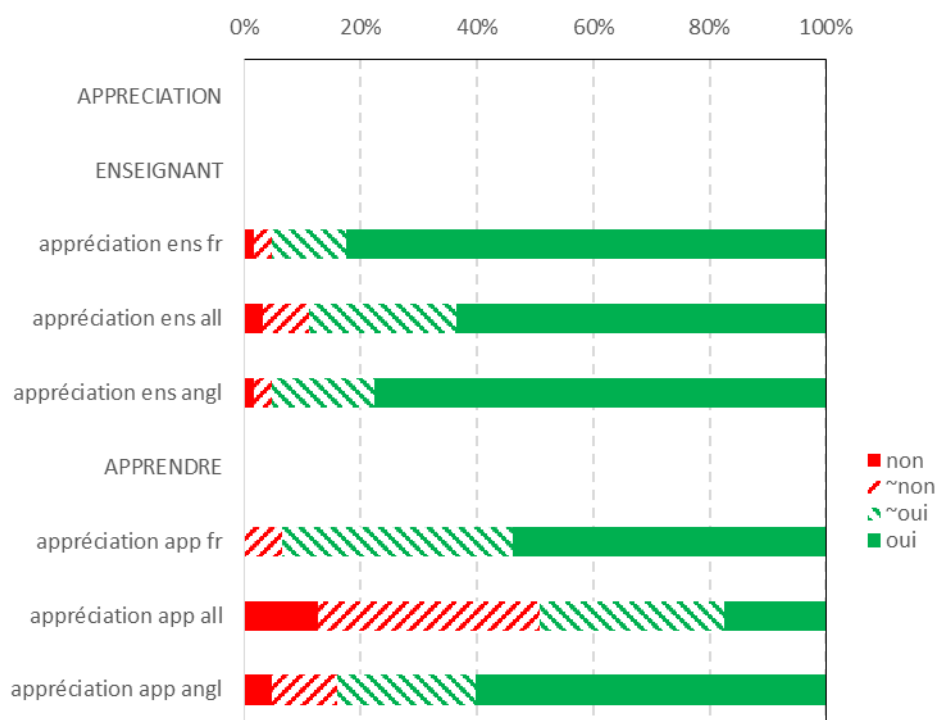


Figure 12, Appréciation des enseignants de langue et appréciation de l'apprentissage des langues (N=63)

Globalement, les élèves apprécient légèrement moins leur enseignant d'allemand – en comparaison aux enseignants de français et d'anglais –. Nous notons également dans cette figure un engouement plus prononcé pour l'apprentissage de l'anglais que pour celui de l'allemand.

L'analyse corrélationnelle sur l'appréciation des enseignants de langue corrèle positivement entre l'anglais et l'allemand (Tableau 3). Autrement dit, les élèves qui apprécient l'enseignant de L2, apprécient également l'enseignant de L3. De même s'ils n'apprécient pas l'enseignant de l'une des deux langues, ils n'apprécient pas non plus l'enseignant de l'autre langue.

L'analyse corrélationnelle sur l'appréciation des langues quant à elle corrèle négativement entre le français et l'allemand. En d'autres termes, certains élèves qui apprécient le français, n'apprécient pas l'allemand et vice versa.

Tableau 3, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur l'appréciation des enseignants de langue et sur l'appréciation de l'apprentissage des langues

"Appréciation enseignant"	1	2	3
1. français	-	.11	.16
2. allemand		-	.36**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Appréciation langues"	1	2	3
1. français	-	-.02	.15
2. allemand		-	.16
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

La Figure 13 illustre la facilité que les élèves pensent avoir dans l'apprentissage des langues. Elle montre également l'aisance des élèves vis-à-vis des langues et met en évidence si les élèves trouvent que les langues se ressemblent parfois.

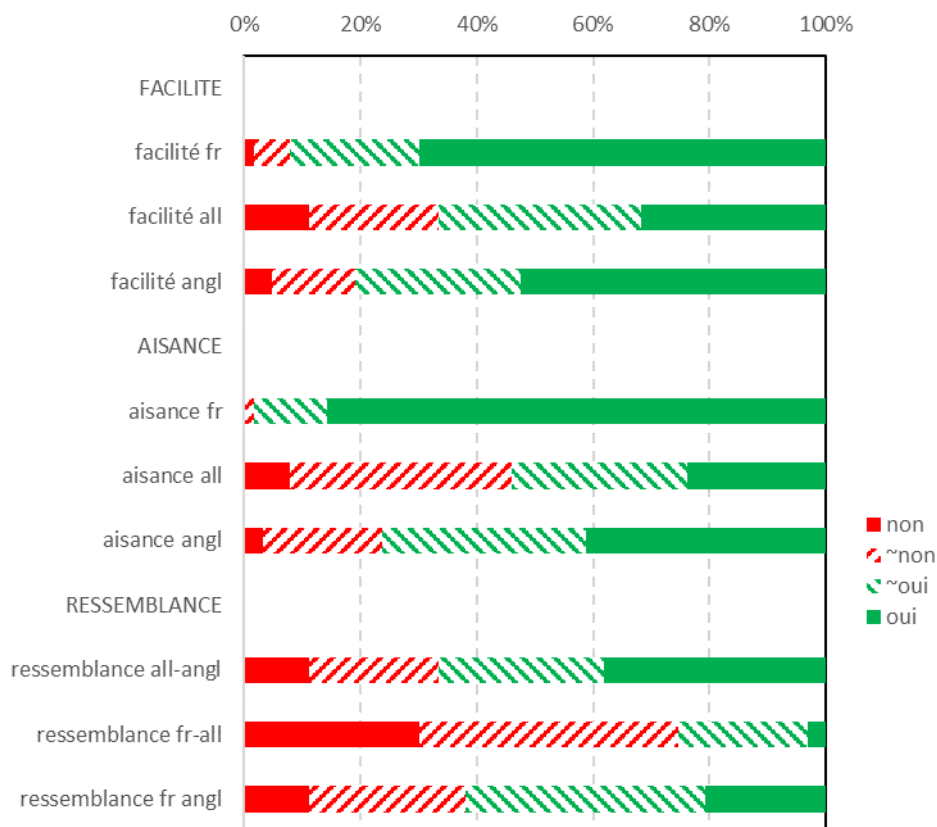


Figure 13, Facilité et aisance avec les langues et ressemblance des langues entre elles (N=63)

Nous identifions que les élèves rencontrent globalement plus de difficultés avec l'allemand qu'avec l'anglais. Dans le même ordre d'idées, les apprenants estiment avoir davantage d'aisance avec l'anglais plutôt qu'avec l'allemand. Par ailleurs, la majorité des élèves indiquent qu'ils notent des ressemblances entre la langue allemande et la langue anglaise.

L'analyse corrélationnelle sur la facilité et l'aisance que les élèves pensent avoir avec les langues corréle positivement entre l'allemand et l'anglais (Tableau 4). Plus précisément, les élèves qui éprouvent de la facilité et de l'aisance en allemand en éprouvent également en anglais. Il en est de même dans le sens inverse: si les élèves ne pensent pas avoir de facilité ou aisance dans l'une des langues, ils ne le voient pas non plus dans l'autre.

Tableau 4, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la facilité et l'aisance avec les langues

"Facilité"	1	2	3
1. français	-	.12	.06
2. allemand		-	.41**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Aisance"	1	2	3
1. français	-	.06	.04
2. allemand		-	.35**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Le Tableau 5 montre que l'analyse corrélationnelle des questions sur la ressemblance entre les langues corréle positivement entre l'allemand et l'anglais. Cette affirmation signifie que les élèves remarquent l'existence de ressemblances entre ces deux langues.

Tableau 5, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la ressemblance entre les langues

"Ressemblance"	1	2	3
1. français	-	.21	-.17
2. allemand		-	.27*
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

La Figure 14 met en évidence la fréquence d'apparition des quatre compétences en dehors des cours de langue. Les compétences sont les suivantes : parler, entendre, lire et écrire (Savio, 2018, p. 65).

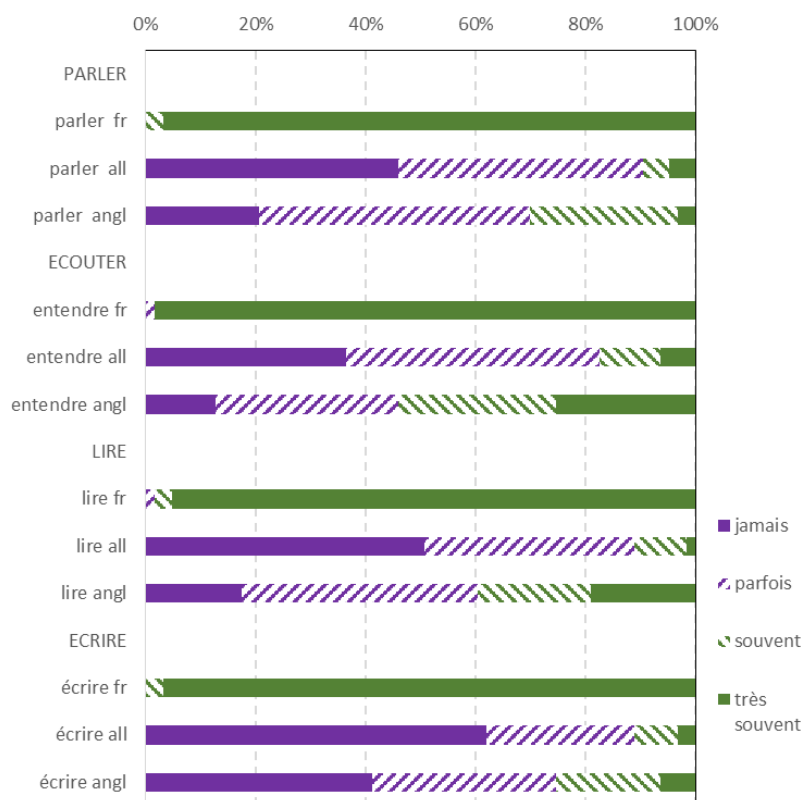


Figure 14, Fréquence d'apparition des quatre compétences en dehors des cours de langue (N=63)

Nous remarquons que les élèves estiment avoir, en dehors de l'école, légèrement plus d'occasion de parler, d'entendre, de lire et d'écrire en anglais plutôt qu'en allemand. Par ailleurs, l'analyse corrélationnelle sur la fréquence d'apparition des compétences en dehors des cours de langue met en évidence une corrélation positive entre l'allemand et l'anglais (Tableau 6). En d'autres termes, les élèves qui affirment avoir l'occasion de parler, d'entendre, de lire et d'écrire dans la langue anglaise le notent également pour l'allemand.

Tableau 6, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la fréquence d'apparition des quatre compétences en dehors de cours de langue

"Occasion de parler hors école"	1	2	3
1. français	-	-.01	-.21
2. allemand		-	.27*
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Occasion d'entendre hors école"	1	2	3
1. français	-	.14	-.16
2. allemand		-	.02
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Occasion de lire hors école"	1	2	3
1. français	-	-.13	-.04
2. allemand		-	.34**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Occasion d'écrire hors école"	1	2	3
1. français	-	-.10	-.02
2. allemand		-	.44**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Nous proposons d'analyser la somme des réponses des élèves aux questions traitant de l'apprentissage en fonction de la branche scolaire (L1, L2 et L3). Elle montre une différence globale selon la branche d'enseignement ( $\chi^2_F = 98.51$ ,  $p < .001$ ) (Figure 15). Toutes les branches sont significativement différentes (all < fr :  $Z = -6.85$ ,  $p < .001$  ; angl < fr :  $Z = -7.80$ ,  $p < .001$  ; all < angl :  $Z = -5.69$ ,  $p < .001$ ).

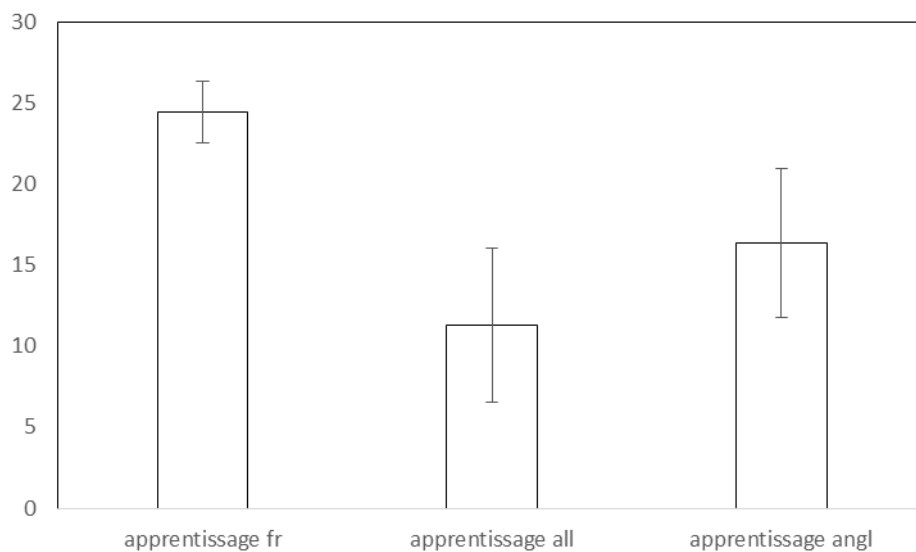


Figure 15, Moyenne de la somme des réponses des élèves aux questions sur l'apprentissage d'une langue (français, allemand et anglais) (N=63)

### 6.3 Motivation

Nous avons demandé aux élèves si les langues 1, 2 et 3 vont, selon eux, leur servir dans la vie future. La Figure 16 illustre les données que nous avons récoltées à ce sujet :

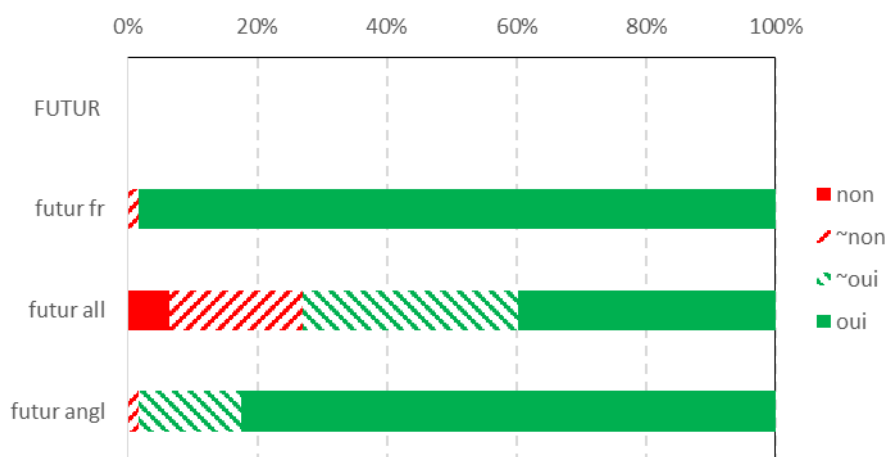


Figure 16, Utilité future des langues (N=63)

Nous relevons que les élèves jugent globalement l'anglais plus utile que l'allemand dans une perspective d'avenir.

Par ailleurs, l'analyse corrélacionnelle sur l'utilité future des langues corréle positivement entre l'anglais et l'allemand (Tableau 7). Autrement dit, les élèves qui pensent que l'anglais va leur servir dans la vie future le pensent également pour l'allemand. Cet aspect se remarque

également dans le sens inverse: si les élèves ne voient pas l'utilité de l'une des langues, ils ne la voient pas non plus dans l'autre.

Tableau 7, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur l'utilité future des langues

"Utilité future"	1	2	3
1. français	-	-.03	-.06
2. allemand		-	.25*
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

La Figure 17, la Figure 18 et la Figure 19 relèvent ce qui motive les élèves à apprendre respectivement le français, l'allemand et l'anglais. Plus précisément, les adolescents doivent évaluer les points suivants : « avoir de bonnes notes », « utile pour ton futur métier », « pouvoir communiquer avec différentes personnes (que ce soit à l'écrit ou à l'oral) », « comprendre des séries et /ou des films », « comprendre des paroles de chansons », « comprendre lorsque des gens me parlent (durant les voyages par exemple) », « comprendre des textes ou vidéos sur internet (exemple: réseaux sociaux comme Instagram ou Facebook; YouTube...) » et « lire des journaux ou livres ».

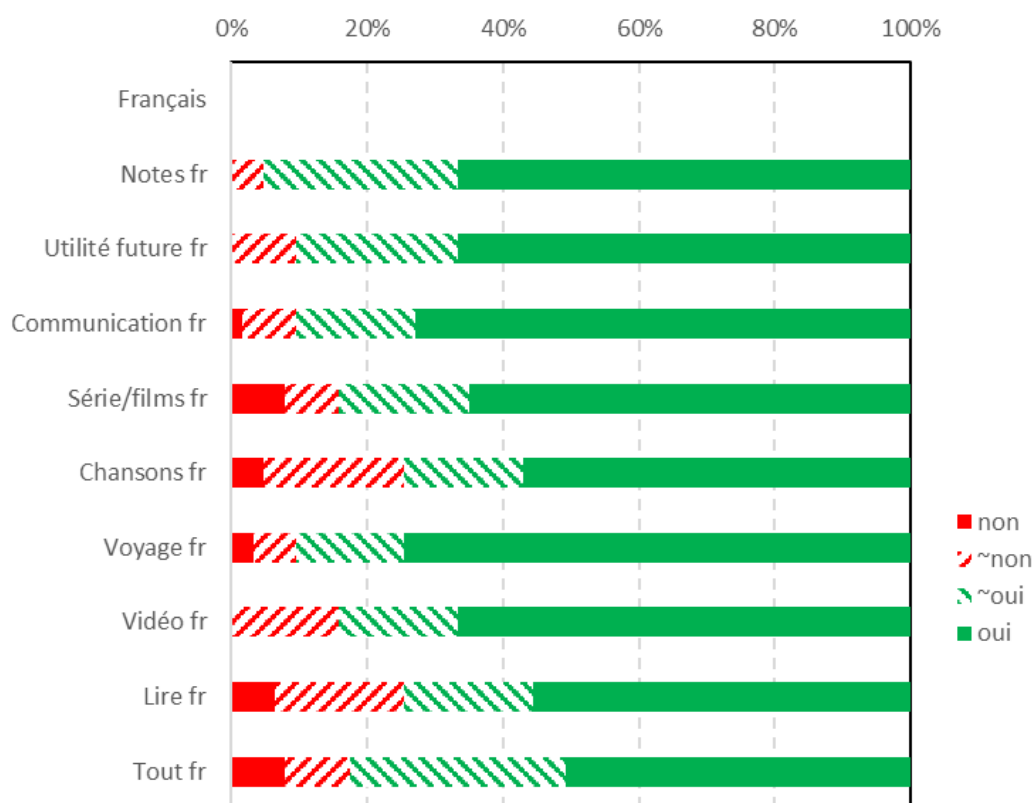


Figure 17, Motivation dans l'apprentissage du français (N=63)

La figure ci-dessus met en évidence que la communication et les voyages sont les éléments qui motivent le plus les élèves à apprendre le français. En revanche, la lecture et le fait de regarder des films et séries n'est pas un grand facteur de motivation chez les élèves (majoritairement francophones).

L'analyse corrélacionnelle sur ce qui motive les élèves à apprendre le français corrèle positivement entre toutes les données, à l'exception des notes (Tableau 8). De fait, les notes n'influencent pas significativement sur la motivation des autres éléments.

Tableau 8, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur ce qui les motive à apprendre le français.

"Motivation appr. français"	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. notes	-	.12	.17	-.02	.04	.06	.12	.15	.09
2. utilité future		-	.35**	.08	.26*	.30*	.26*	.43**	.32**
3. communication			-	.38**	.30**	.43**	.30*	.57**	.43**
4. séries/films				-	.63**	.47**	.64**	.36**	.41**
5. chansons					-	.34**	.69**	.48**	.59**
6. voyages						-	.53**	.43**	.36**
7. vidéos							-	.47**	.53**
8. lire								-	.64**
9. tout									-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Les données récoltées sur ce qui motive les élèves dans l'apprentissage de l'allemand varient par rapport à celle du français, comme l'illustre la Figure 18.

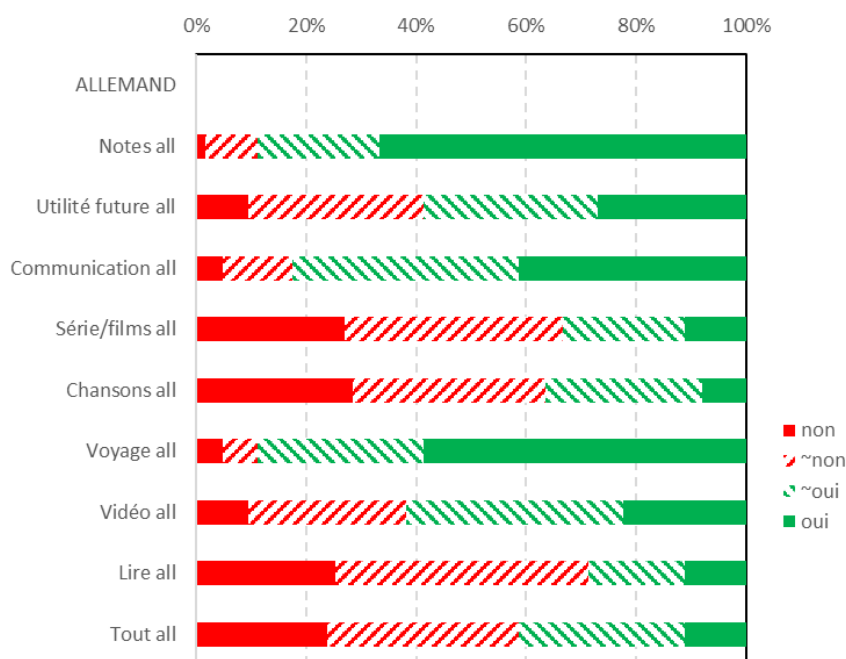


Figure 18, Motivation dans l'apprentissage de l'allemand (N=63)



Dans cette figure, nous remarquons que les points qui motivent le plus les élèves à apprendre l'allemand sont les notes et le fait de comprendre lorsque des locuteurs germanophones leur parlent, notamment durant les voyages. L'analyse corrélacionnelle met en avant que toutes les données corrélient positivement entre elles, à l'exception des notes avec la compréhension de films/séries (Tableau 9).

Tableau 9, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur ce qui les motive à apprendre l'allemand.

"Motivation appr. allemand"	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. notes	-	.30**	.17	-.03	.00	.20	.20	.00	.21
2. utilité future		-	.49**	.36**	.40**	.38**	.34**	.40**	.49**
3. communication			-	.43**	.29**	.55**	.48**	.28**	.49**
4. séries/films				-	.81**	.14	.38**	.56**	.55**
5. chansons					-	.13	.41**	.63**	.57**
6. voyages						-	.50**	.25**	.43**
7. vidéos							-	.38**	.46**
8. lire								-	.46**
9. tout									-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Découvrons à présent les données sur ce qui motive les élèves à apprendre l'anglais (Figure 19).

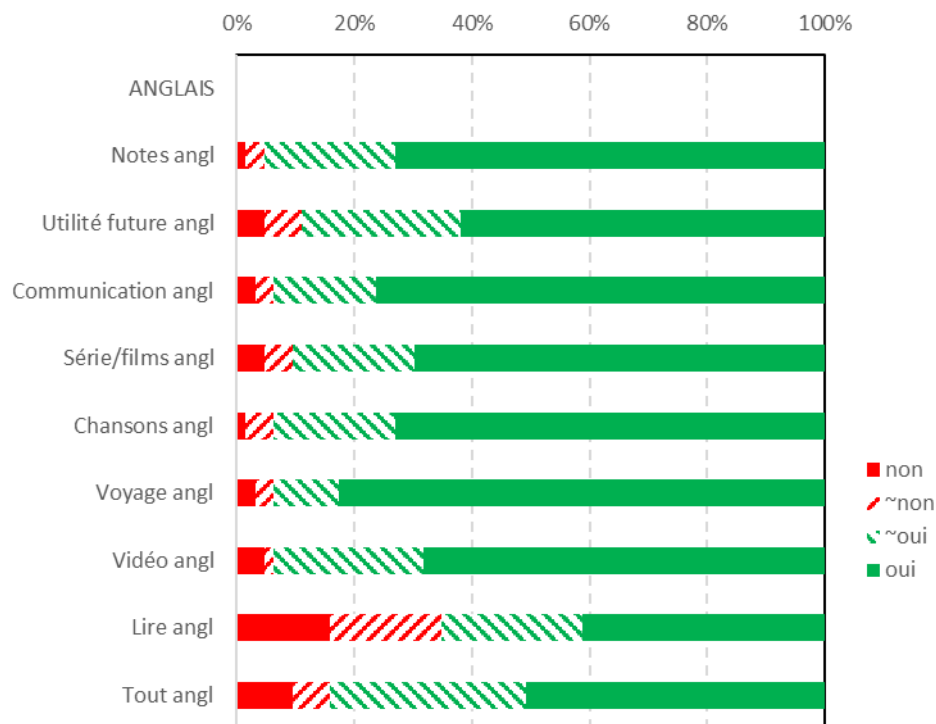


Figure 19, Motivation dans l'apprentissage de l'anglais (N=63)

Cette figure montre que le fait de pouvoir lire des journaux ou des livres en anglais est ce qui motive le moins les élèves à apprendre cette langue. En revanche, les adolescents interrogés reconnaissent majoritairement être motivés à apprendre la langue de Shakespeare pour comprendre des textes ou vidéos sur internet (exemple: réseaux sociaux comme Instagram ou Facebook; YouTube...) mais également pour comprendre des paroles de chansons en anglais. De plus, l'analyse corrélationnelle sur ce qui motive les élèves à apprendre l'anglais montre une corrélation positive entre toutes les données (Tableau 10). Nous remarquons notamment de fortes corrélations entre les vidéos et les séries/films, entre les chansons et les vidéos et entre les voyages et la communication.

Tableau 10, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur ce qui les motive à apprendre l'anglais

"Motivation appr. anglais"	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. notes	-	.23	.19	.25*	.25*	.39**	.28*	-.01	.21
2. utilité future		-	.46**	.55**	.33**	.41**	.46**	.42**	.40**
3. communication			-	.65**	.59**	.75**	.67**	.40**	.48**
4. séries/films				-	.69**	.58**	.77**	.40**	.48**
5. chansons					-	.58**	.74**	.40**	.35**
6. voyages						-	.61**	.39**	.27*
7. vidéos							-	.48**	.47**
8. lire								-	.42**
9. tout									-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

L'analyse ci-dessous propose de sommer les réponses des élèves à ce groupe de neuf questions afin de créer un indice d'« utilité » (Figure 20Figure 21). Une analyse inférentielle non paramétrique montre que ces réponses sont significativement différentes ( $\chi^2_F = 64.29$ ,  $p < .001$ ). Une analyse complémentaire démontre que les réponses sont significativement différentes entre le français et l'allemand et l'allemand et l'anglais (fr-all :  $Z = -5.94$ ,  $p < .001$  ; fr-angl :  $Z = -.76$ ,  $p = .45$  ; all-angl :  $Z = -6.29$ ,  $p < .001$ ).

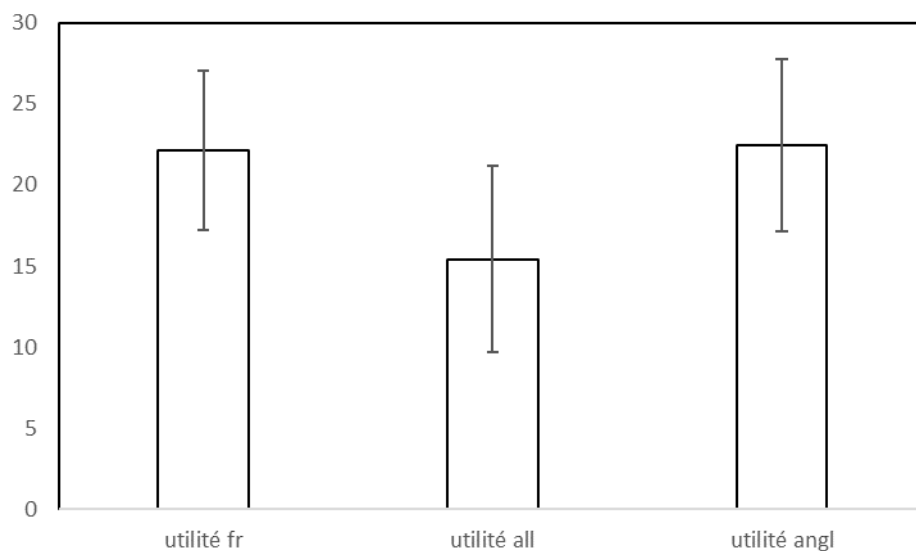


Figure 20, Moyenne de la somme des réponses des élèves aux questions sur l'« utilité » à apprendre une langue (français, allemand et anglais) (N=63)

La récolte des données en lien avec la perception d'être doué en langue, le fait de faire des efforts pour réussir et la qualification des résultats est mise en évidence dans la Figure 21.

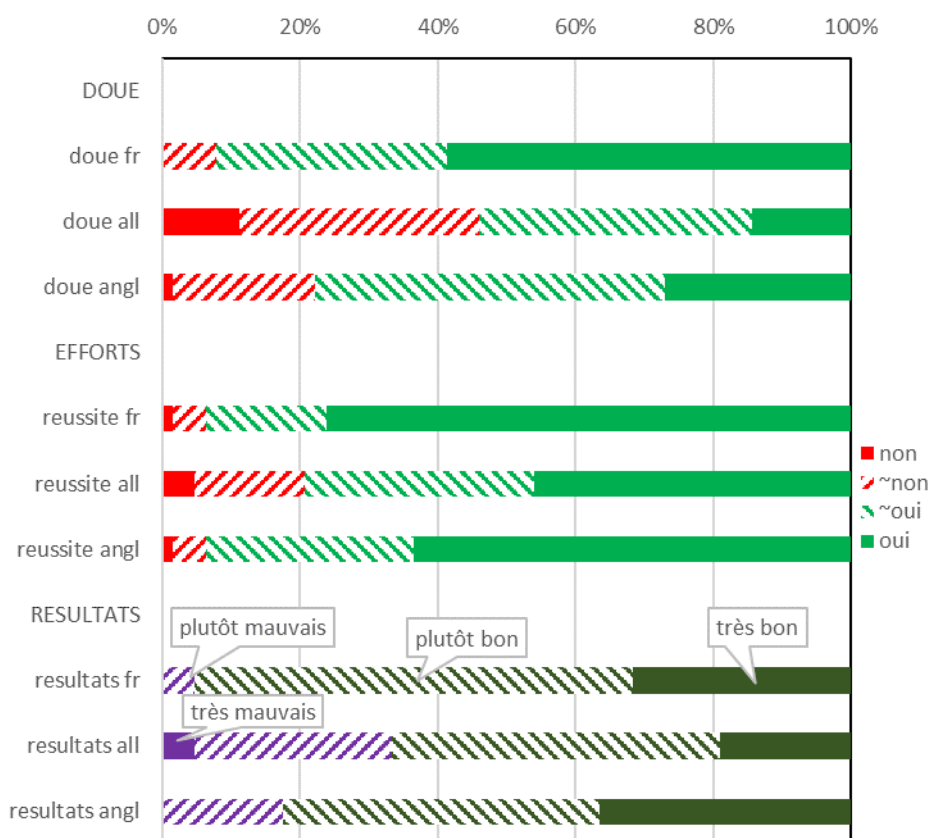


Figure 21, Perception d'être doué ou non en langue, sur les efforts à fournir pour réussir et sur la qualification des résultats (N=63)

Cette figure fait ressortir l'idée que les élèves pensent globalement être moins doués en allemand par rapport aux deux autres langues. De plus, les apprenants fournissent plus d'efforts pour réussir en anglais plutôt qu'en allemand. Pour ce qui est de la qualification des résultats, l'option « très mauvais » n'a été sélectionnée que pour l'allemand.

L'analyse corrélationnelle sur la perception d'être doué en langues corrèle positivement entre l'anglais et l'allemand (Tableau 11). Autrement dit, si les élèves pensent être doués en allemand, ils pensent également l'être en l'anglais. A l'inverse, s'ils ne pensent pas être doués dans l'une des branches, il en va de même dans l'autre. Par ailleurs, nos résultats démontrent que les élèves qui estiment être doués en français, estiment en revanche ne pas être doués en allemand, et inversement.

L'analyse corrélationnelle sur les efforts fournis en langue corrèle positivement entre l'anglais et l'allemand ainsi qu'entre l'anglais et le français. Plus précisément, si les élèves font des efforts en anglais, ils en font également en allemand et s'ils font des efforts en français, ils en font aussi en anglais. En revanche, nous notons une corrélation négative entre le français et l'allemand: les élèves qui font des efforts en français n'en font pas en allemand, et inversement. L'analyse corrélationnelle sur la qualification des résultats en langue (*i.e.* des notes) corrèle positivement entre l'anglais et l'allemand: les élèves qui obtiennent de bons résultats en anglais en obtiennent également en allemand. A l'inverse, s'ils n'ont pas de bons résultats en anglais, ils n'en ont pas non plus en allemand.

Tableau 11, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la perception d'être doué ou non en langue, sur les efforts à fournir pour réussir et sur la qualification des résultats

"Doué"	1	2	3
1. français	-	-.24*	.06
2. allemand		-	.44**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Efforts pour réussir"	1	2	3
1. français	-	-.43**	.33**
2. allemand		-	.37**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Qualification résultats"	1	2	3
1. français	-	.08	-.03
2. allemand		-	.45**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

La Figure 22 illustre ce que les élèves pensent de l'utilité des exercices de lecture, d'écriture, d'expression orale et de compréhension orale pour l'apprentissage.

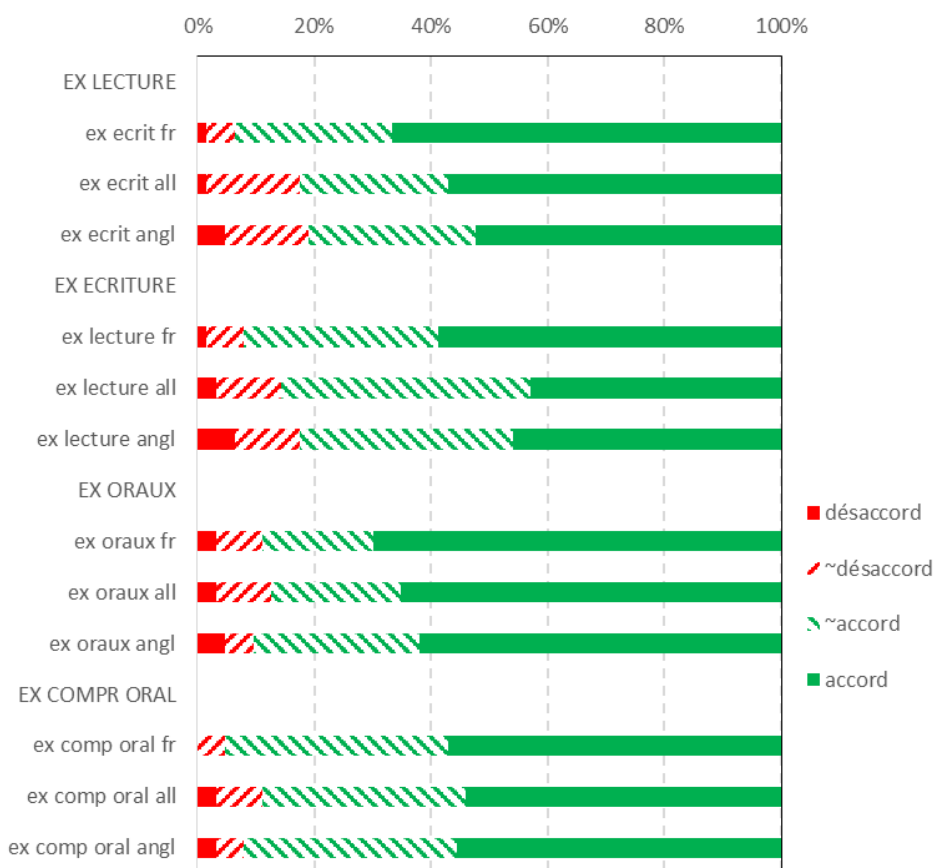


Figure 22, Utilité des exercices dans les cours de langue selon les quatre compétences (N=63)

Les données récoltées démontrent cette fois-ci une certaine similitude dans les réponses concernant l'utilité des exercices d'allemand et ceux d'anglais. L'anglais récolte par ailleurs les appréciations les plus négatives concernant les exercices de lecture et d'écriture.

L'analyse corrélationnelle sur l'utilité des exercices pour l'apprentissage corréle positivement entre les trois langues considérées (Tableau 12). En d'autres termes, les élèves qui jugent les exercices de lecture, d'écriture, d'expression orale et de compréhension orale utiles en L1 l'affirment également pour les langues 2 et 3. A l'inverse, les élèves qui jugent les exercices inutiles en L1, les jugent également inutiles en L2 et L3.

Tableau 12, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur l'utilité des exercices de lecture, d'écriture, d'expression orale et d'écoute

"Utilité ex. de lecture"	1	2	3
1. français	-	.45**	.53**
2. allemand		-	.77**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Utilité ex. d'écriture"	1	2	3
1. français	-	.49**	.57**
2. allemand		-	.87**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Utilité ex. d'expression orale"	1	2	3
1. français	-	.42**	.53**
2. allemand		-	.87**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

"Utilité ex. de compr. orale"	1	2	3
1. français	-	.18	.30*
2. allemand		-	.83**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

La Figure 23 présente les données recueillies à l'aide des deux questions suivantes : « Combien de fois cette situation t'est-elle déjà arrivée: Durant les cours de langue, tu "fais tout pour ne rien faire" ? » et « Après un cours de langue, à quelle fréquence t'es-tu dit qu'il était utile/qu'il t'avait servi ou qu'il te servirait plus tard ? ».

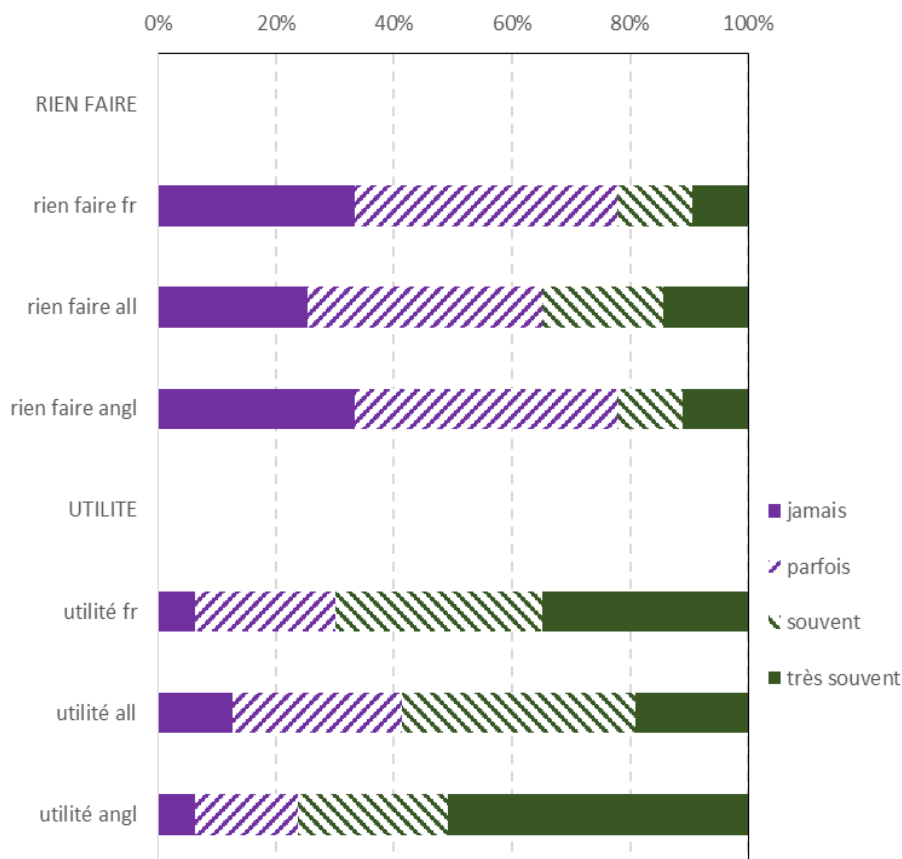


Figure 23, Fréquence d'apparition du phénomène « tout faire pour ne rien faire » et utilité des cours de langue pour le futur (N=63)

Les réponses à la première question sont relativement semblables entre le français, l'allemand et l'anglais. En revanche, la fréquence à laquelle les élèves se disent que les cours d'allemand sont utiles et/ou qu'ils serviront plus tard est plus faible que pour le français et l'anglais.

L'analyse corrélationnelle sur le fait de « tout faire pour ne rien faire » corrèle positivement entre les trois langues considérées (Tableau 13). En d'autres termes, les élèves qui affirment qu'ils font tout pour ne rien faire en L1 l'affirment également pour les langues 2 et 3. En revanche, les élèves qui disent ne pas « tout faire pour ne rien faire » en L1 l'affirment également pour les langues 2 et 3.

Tableau 13, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur le fait de « tout faire pour ne rien faire » durant les cours de langue

"Tout faire pour ne rien faire"	1	2	3
1. français	-	.57**	.56**
2. allemand		-	.68**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Pour ce qui est de la notion d'utilité future, nous remarquons que les élèves voient plus fréquemment l'utilité des cours d'anglais par rapport à ceux d'allemand.

Le Tableau 14 met en évidence que l'analyse corrélationnelle sur la fréquence à laquelle les élèves ont jugé un cours de langue utile pour le futur corréle positivement entre les trois langues considérées. En d'autres termes, les élèves qui remarquent l'utilité des cours en L1 le note également en L2 et L3. A l'inverse, les élèves qui jugent les cours de L1 inutiles l'affirment également pour les langues 2 et 3.

Tableau 14, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur l'utilité des cours de langue pour le futur

"Utilité future"	1	2	3
1. français	-	.27*	.46**
2. allemand		-	.47**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Une dernière analyse propose de sommer les réponses des élèves aux questions traitant de la motivation selon la branche scolaire (L1, L2 et L3). Les résultats indiquent des différences significatives ( $\chi^2_F = 43.97$ ,  $p < .001$ ) (Figure 24). L'analyse des comparaisons par paires montre qu'elles sont toutes significativement différentes (mot all < fr :  $Z = -5.84$ ,  $p < .001$  ; fr > angl :  $Z = -5.18$ ,  $p < .001$  ; all < angl :  $Z = -2.82$ ,  $p = .001$ ).

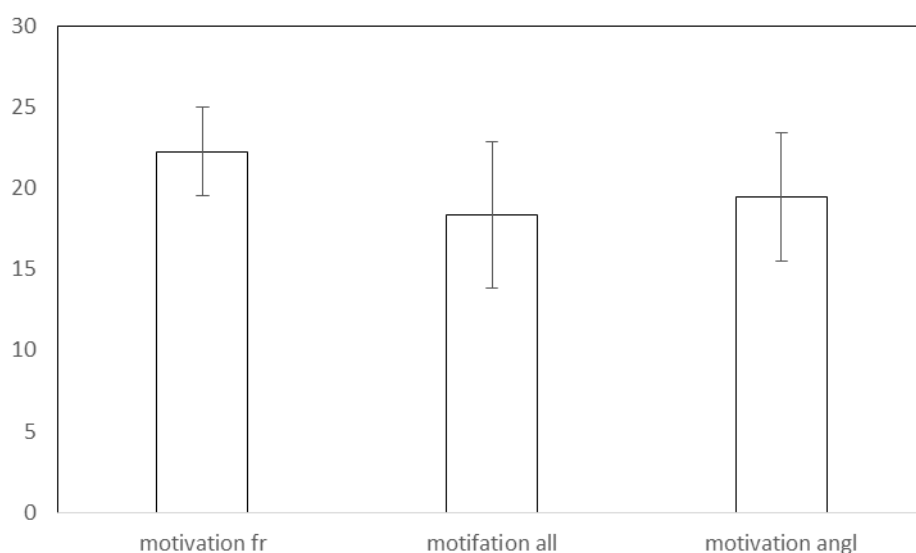


Figure 24, Moyenne de la somme des réponses des élèves aux questions sur la motivation à apprendre une langue (français, allemand et anglais) (N=63)



## 6.4 Représentations sociales

La Figure 25 illustre ce que les apprenants pensent de l'allemand et de l'anglais. Les élèves doivent dire s'ils sont d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord ou pas d'accord du tout avec les descriptions suivantes : « passionnant », « facile », « à la mode », « intéressant », « beau », « captivant », « utile ».

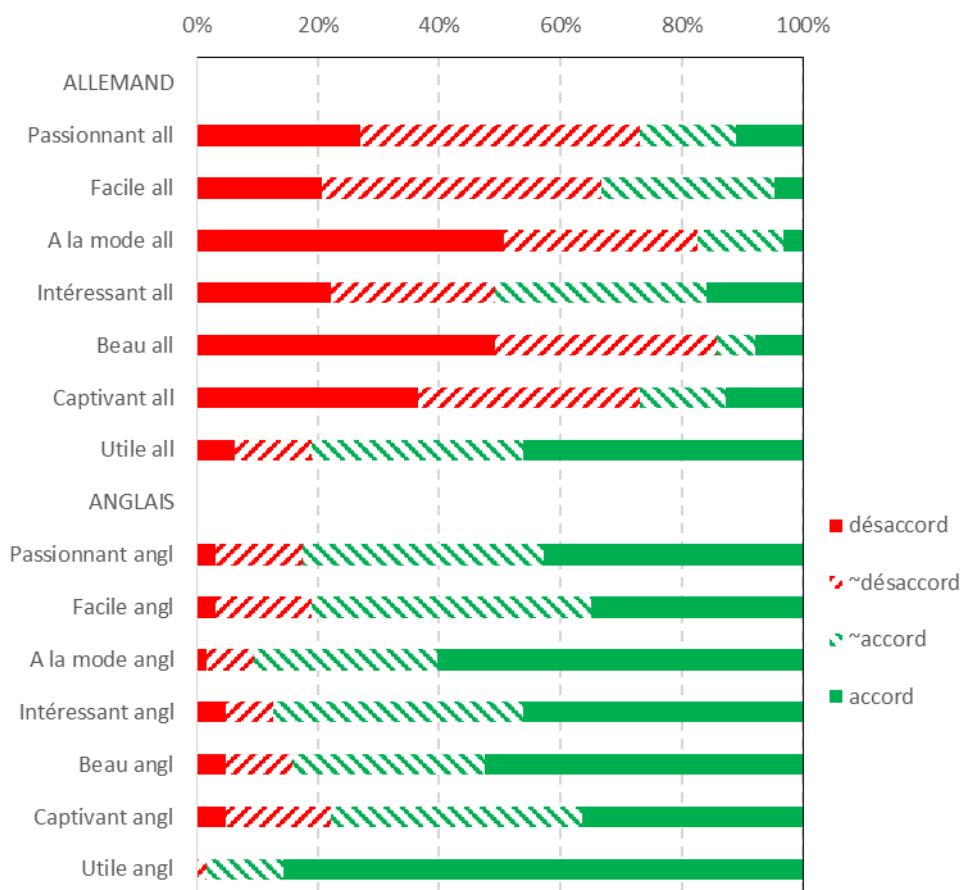


Figure 25, Description de la langue allemande et anglaise (N=63)

Grâce à cette figure, nous remarquons d'emblée une différence notable entre les réponses concernant l'allemand et celles en anglais. En effet, les données récoltées en lien avec l'allemand mettent en évidence un désaccord globalement généralisé. En revanche, nous observons que l'anglais jouit d'une meilleure image : la sélection « d'accord » et « plutôt d'accord » prime largement.

L'analyse corrélationnelle sur ce que les élèves pensent de l'allemand montre une corrélation positive entre toutes des données (Tableau 15). En d'autres termes, les élèves qui affirment que la langue allemande n'est pas facile vont également dire qu'elle n'est pas passionnante, à la mode, intéressante, belle, captivante et utile. A noter toutefois que les élèves qui trouvent

l'allemand intéressant (i.e. description positive), vont aussi juger les autres adjectifs par la positive.

Tableau 15, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la description de l'allemand

"L'allemand est"	1	2	3	4	5	6	7
1. passionnant	-	.48**	.61**	.80**	.60**	.70**	.39**
2. facile		-	.35**	.49**	.30**	.45**	.24*
3. à la mdoe			-	.56**	.64**	.67**	.24*
4. intéressant				-	.60**	.71**	.41**
5. beau					-	.67**	.67**
6. captivant						-	.35**
7. utile							-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

A la question « as-tu d'autres remarques sur la langue allemande ? », nous avons récolté les quinze réponses suivantes :

- « 1. c'est assez dur quand même ;
2. J'ai souvent l'impression de ne rien comprendre de cette langue... ;
3. Je trouve la manière d'apprendre en allemand n'est pas bonne... On apprend pas les chose les plus importante en premier ex: à quoi ça sert de savoir dire éléphant en allemand ? ;
4. c'est une langue que j'aime et je la parle couramment mais même pour moi elle est tout sauf facile ;
5. C'est la plus bizarre des 3 langues ;
6. Il y a beaucoup de règles, et elle est dure à apprendre ;
7. Je ne trouve pas qu'elle soit belle il y a trop de 'crr' ;
8. Pour moi Ça sert à rien d'écrire les choses parce que on écrit jamais dans d'autres pays ;
9. Trop rustre, carrée ;
10. les accents ;
11. Je la trouve trop compliquée ;
12. Prononciation est souvent difficile ;
13. Je n'aime pas cette langue, elle m'ennuie mais elle peut être très utile ;
14. Inutilement difficile mais comparé au français ça va ;
15. Les cours d'allemand sont très ennuyant ».

Les réponses 1, 2, 4, 6, 11, 12 et 14 relèvent des éléments qui décrivent la difficulté à apprendre l'allemand. Les élèves décrivent aux réponses 5, 7, 9, 10 et 13 ce qui leur déplaît dans cette langue. Un sentiment d'inutilité de la langue allemande se dégage aux réponses 8 et 14. Finalement, les réponses 3 et 15 critiquent respectivement la méthode d'apprentissage et les cours d'allemand, jugés comme ennuyeux.

Tout comme pour l'allemand, l'analyse corrélationnelle sur la description de l'anglais corréle positivement entre toutes les données récoltées (Tableau 16). Ainsi, les élèves qui sont d'accord avec l'un des adjectifs proposés montrent également un accord positif avec les autres. Cette analyse explique cependant également que lorsqu'il y a l'expression d'un désaccord pour l'un des adjectifs, il en va de même pour les autres.

Tableau 16, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la description de l'anglais

"L'anglais est"	1	2	3	4	5	6	7
1. passionnant	-	.31**	.19	.61**	.62**	.47**	.67**
2. facile		-	.07	.49**	.25*	.29*	.20
3. à la mdoe			-	.30*	.49**	.34**	.43**
4. intéressant				-	.53**	.73**	.26*
5. beau					-	.63**	.26*
6. captivant						-	.31**
7. utile							-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Les élèves ont laissé sept remarques sur la langue anglaise :

- « 1. c'est aussi dur à apprendre ;
2. J'apprend très vite cette langue, et j'aimerais vraiment faire un voyage linguistique en anglais!;
3. Je la trouve très facile ;
4. Non je trouve cette langue très belle ;
5. Vraiment très utile et beaucoup plus facile que l'allemand ;
6. J'adore l'anglais, dans mon langage quotidien je place souvent des mots anglais dans mes phrases, mes séries je les regarde toutes en anglais, la musique pareil ;
7. Elle me passionne trop cette langue ! ».

La première réponse montre que l'apprentissage de l'anglais est tout de même difficile. Par ailleurs, les élèves soulignent l'utilité et la facilité dans l'apprentissage de l'anglais aux réponses 2, 3 et 5. Pour finir, la langue anglaise est décrite positivement aux réponses 4, 6, et 7.

Les réponses à la question « selon toi, la majorité de tes camarades préfèrent les cours de français, d'allemand, d'anglais ? » sont présentées dans la Figure 26.

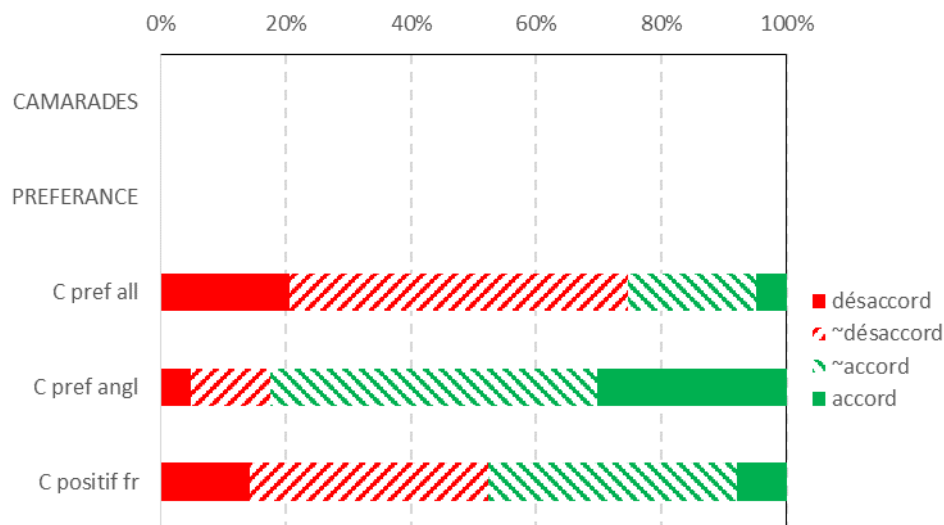


Figure 26, Préférence des langues des camarades (N=63)

Nous notons que les élèves pensent majoritairement que l'anglais est le cours de langue le plus apprécié par les camarades. Le cours d'allemand est quant à lui jugé comme le moins apprécié. Par ailleurs, l'analyse corrélationnelle sur la préférence des langues des camarades corréle positivement entre le français et l'allemand (Tableau 17). En d'autres termes, les élèves qui pensent que les camarades préfèrent le français pensent également qu'ils ont une certaine préférence pour l'allemand. Il en va de même par la négative : les élèves qui pensent que les camarades n'ont pas une grande préférence pour le français l'estiment également pour l'allemand.

Tableau 17, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur la préférence des langues des camarades

"Préférence des camarades"	1	2	3
1. français	-	.31**	.10
2. allemand		-	.28*
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

La Figure 27 regroupe les données de la question « tu as déjà entendu tes camarades dire des choses positives sur l'apprentissage du français, de l'allemand et de l'anglais ».

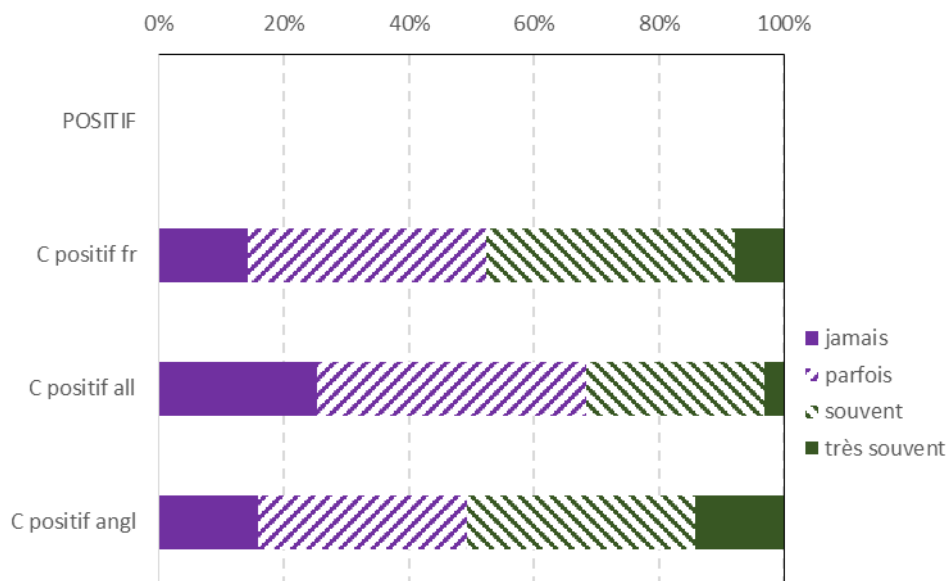


Figure 27, Remarques positives des camarades sur l'apprentissage des langues (N=63)

Cette figure souligne le fait que l'allemand est la langue qui récolte le moins souvent des dires positifs de la part des camarades. La fréquence d'apparition de remarques positives sur le français et l'anglais est quant à elle jugée relativement équivalente.

L'analyse corrélationnelle des questions sur les remarques positives des camarades sur l'apprentissage des langues corrèle positivement entre les trois langues considérées (Tableau 18). En d'autres termes, les élèves qui déclarent que leurs camarades disent du positif de L1 jugent qu'ils le font également pour L2 et L3.

Tableau 18, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur les remarques positives des camarades sur l'apprentissage des langues

"Dires positifs des camarades"	1	2	3
1. français	-	.55**	.57**
2. allemand		-	.55**
3. anglais			-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

La Figure 28 démontre la réaction des élèves si un camarade (non germanophone) affirme aimer l'allemand. Les élèves ont donné leur avis sur la base des propositions suivantes : « tu es surpris; tu ne comprends pas que l'on puisse aimer l'allemand », « tu trouves ça chouette; tu lui réponds éventuellement que toi aussi tu aimes l'allemand », « tu cherches à le faire changer d'avis », « cela te laisse indifférent ».

La Figure 28 illustre également la réaction des élèves si un camarade (non anglophone) affirme aimer l'anglais. Les propositions sont les mêmes que pour l'allemand, c'est-à-dire : « tu es surpris », « tu trouves ça chouette », « tu cherches à le faire changer d'avis », « cela te laisse indifférent ».



Figure 28, Réaction si un camarade affirme qu'il adore l'allemand ou l'anglais (N=63)

Les élèves affirment majoritairement qu'ils seraient contents si l'un de leur camarade reconnaissait aimer l'anglais. En revanche, les données montrent que la réaction serait moins positive pour l'allemand. Nous relevons également que la grande majorité des élèves ne chercherait pas à faire changer d'avis leur camarade. Nous notons toutefois dans l'analyse corrélative une corrélation positive entre l'incompréhension et la volonté de faire changer d'avis (Tableau 19 et Tableau 20). Autrement dit, si les élèves ne comprennent pas qu'un camarade puisse aimer l'allemand ou l'anglais, ils vont chercher à le faire changer d'avis. En revanche, s'ils comprennent qu'un camarade puisse aimer l'allemand ou l'anglais ils vont être contents ou cela va les laisser indifférents.

Tableau 19, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur leur réaction si un camarade affirme adorer l'allemand

"Si camarade adore l'allemand"	1	2	3	4
1. incompréhension	-	-.34**	.32**	-.04**
2. content		-	-.18	-.16
3. faire changer d'avis			-	-.12
4. indifférent				-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

Tableau 20, Corrélation de Kendall des réponses des élèves aux questions sur leur réaction si un camarade affirme adorer l'anglais

"Si camarade adore l'anglais"	1	2	3	4
1. incompréhension	-	-.29*	.43**	-.01**
2. content		-	-.27*	-.30**
3. faire changer d'avis			-	-.01
4. indifférent				-

\* la corrélation est significative à  $p < .05$

\*\* la corrélation est significative à  $p < .01$

L'analyse de la somme des réponses aux questions sur les représentations sociales de l'allemand et de l'anglais (Figure 29) montre une différence significative ( $\text{repr all } (m = 10.0) < \text{repr angl } (m = 18.6) : Z = -6.55, p < .001$ ).

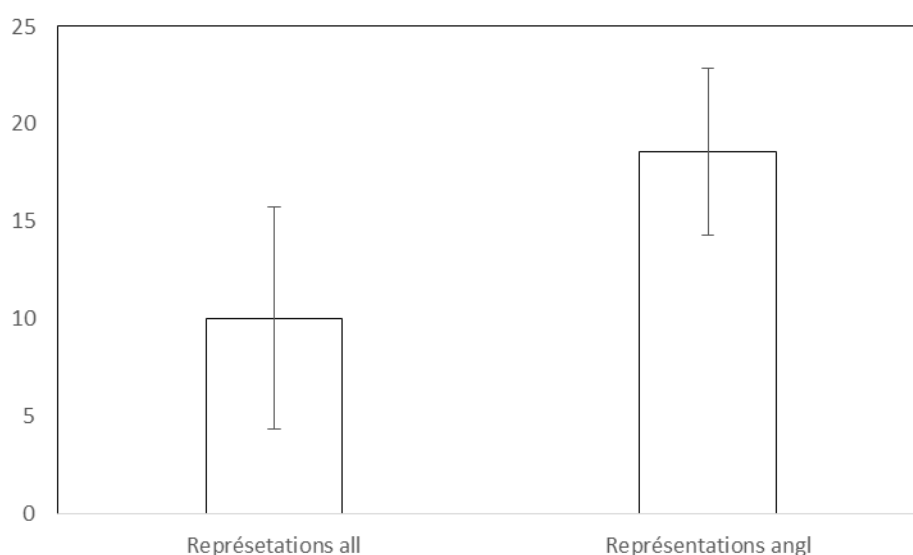


Figure 29, Somme des réponses des élèves aux questions sur les représentations sociales de l'allemand et de l'anglais (N=63)

## 7. Discussion et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous discutons et interprétons les résultats de nos analyses en les mettant en relation avec le cadre théorique présenté plus haut. La structure est semblable à celle que nous avons utilisée pour l'analyse. Nous traitons d'abord des résultats qui renvoient au contexte plurilingue. Nous commentons ensuite les résultats des données qui traitent de l'apprentissage, suivi de la motivation. Pour finir, nous présentons les résultats en lien avec les représentations sociales.

### 7.1 Contexte plurilingue

Dans le chapitre précédent, nous avons relevé que la langue maternelle prédominante est, en toute logique, le français. Cet aspect concorde avec le fait que les élèves ont été interrogés sur le territoire francophone du Valais.

Le plurilinguisme au sein de la société se remarque avec les 35% d'élèves qui affirment avoir déjà eu un parcours scolaire dans une filière germanophone, anglophone ou bilingue.

Le recul historique de la langue allemande dans le Bas-Valais (Werlen et al., 2010, p. 33) – que nous avons présenté dans notre cadre théorique – se note au moment où 92% des répondants indiquent qu'ils ne parlaient pas ou peu l'allemand avant de l'apprendre à l'école.

Pour ce qui est de l'importance des cours des langues 1, 2 et 3, la majorité des élèves a jugé le cours d'allemand comme le moins important. Les remarques des élèves qui trouvent les cours d'allemand non importants mettent majoritairement en avant l'*inutilité* de cette langue. Il s'agit pourtant, rappelons-le, d'une langue nationale et, qui plus est, la plus parlée en Suisse (OFS, 2019). Nous avons vu au préalable dans ce travail que le but premier de l'enseignement des langues nationales en Suisse est de faciliter la communication entre les différents territoires linguistiques afin de favoriser une certaine unité au sein du pays (SER, 2012, p. 18). Dans les remarques récoltées, cette utilité de la langue allemande est totalement omise. En effet, le fait de maîtriser l'allemand afin de pouvoir communiquer avec les voisins germanophones n'est pas relevé, au contraire. Un élève explique la non-importance de l'allemand en ces termes : « Parce qu'[on] parle jamais c'est [la] langue dans d'autres pays ». Nous remarquons ici un rejet (conscientisé ou non) de l'allemand comme d'une langue nationale.

Par ailleurs, les élèves ont mis en évidence le fait que l'anglais sert de lingua franca. Cet élément fait écho, d'une part, à l'omniprésence de l'anglais au sein de la société occidentale (que ce soit sur les réseaux sociaux, dans la musique, les jeux vidéo ou les publicités) et



d'autre part, à sa place privilégiée dans les échanges internationaux, les activités économiques ou encore dans la recherche scientifique (North, 2014).

L'intérêt porté par les élèves à la culture dans l'apprentissage d'une langue semble être un levier intéressant pour l'enseignement. Nous rappelons que le domaine *Langues* « [...] contribue à construire des références culturelles liées à la langue et au texte » (PER, 2012b). Nos résultats indiquent une corrélation positive entre toutes les langues considérées, c'est-à-dire que si l'élève déclare remarquer suffisamment la culture au sein d'un cours, il le verra aussi dans les autres. A l'inverse, s'il ne le détecte pas pour un cours il reste également "aveugle" à cette dimension pour les autres langues.

De plus, nos résultats ont démontré que les élèves qui affirment que les quatre compétences sont suffisamment travaillées au sein de l'un des trois cours de langue l'affirment également pour les deux autres. Inversement, les élèves qui pensent ne pas suffisamment avoir l'occasion de travailler les compétences durant un cours de langue le déclarent également pour les autres. Les données récoltées sont cependant majoritairement en accord avec ce qui est préconisé par le PER. Pour rappel, le domaine *Langues* « [...] vise à développer les compétences de compréhension et d'expression orales et écrites » (PER, 2012b).

Enfin, la moyenne de la somme des réponses des élèves aux questions sur le contexte plurilingue a mis en évidence le point suivant : les réponses traitant de l'apprentissage en fonction du contexte allemand sont relativement équivalentes à celles de l'anglais. En d'autres termes, les données récoltées sur l'anglais ne sont pas considérablement et/ou notablement plus positives par rapport à celles de l'allemand.

## 7.2 Apprentissage

Lors de l'analyse des données, nous avons remarqué que la majorité des élèves apprécie davantage apprendre l'anglais par rapport à l'allemand. L'analyse corrélationnelle sur l'appréciation des langues a par ailleurs démontré une corrélation négative entre le français et l'allemand. En d'autres termes, certains élèves qui ont indiqué apprécier le français ont mis en évidence qu'ils n'aimaient pas l'allemand. Ces différents aspects peuvent s'expliquer par le fait que, linguistiquement parlant, pour des francophones, l'apprentissage de l'allemand est plus difficile d'accès que celui de l'anglais (SER, 2012, p. 28). En effet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'allemand demande plus d'heures d'études que l'anglais pour atteindre un niveau linguistique équivalent (Lewis, 2018). Dans ce sens, la majorité des élèves

a expliqué avoir plus de facilité et d'aisance dans l'apprentissage de l'anglais plutôt que dans celui de l'allemand.

En outre, la plupart des répondants a indiqué remarquer des ressemblances entre l'allemand et l'anglais ainsi qu'entre le français et l'anglais. Nous avons exposé au préalable qu'il est essentiel pour les élèves de ne « pas considérer la didactique d'une langue individuelle de manière isolée, mais [...] de tenir compte de l'ensemble des relations qu'elle est susceptible d'entretenir avec d'autres langues » (Elmiger 2010). Ainsi, en notant les similitudes entre les idiomes, les élèves semblent nourrir cette idée d'une culture linguistique encouragée par Lefèvre (2011) et par le PER (2012b).

Dans le chapitre précédent, les résultats ont indiqué que, à l'exception du français, la fréquence d'utilisation des autres langues est relativement faible et ceci, encore plus en allemand. En effet, les élèves estiment avoir quelque peu plus l'occasion de parler, d'entendre, de lire et d'écrire en anglais plutôt qu'en allemand en dehors des cours de langue. Ce résultat concorde avec le fait que l'anglais est la langue la plus utilisée en Suisse romande après le français (de Flaugergues, 2016, p. 12). L'analyse corrélationnelle a mis en évidence une corrélation positive entre l'allemand et l'anglais. Plus précisément, les élèves qui disent avoir l'occasion de parler, de lire et d'écrire en anglais l'affirment également pour l'allemand. A l'inverse, les élèves qui ne remarquent pas l'apparition de ces trois compétences en dehors de l'école en anglais ne le remarquent pas non plus en allemand, et inversement. La compétence « écoute » montre quant à elle une corrélation moins significative entre l'anglais et l'allemand. La langue anglaise est ainsi plus remarquée oralement que ne l'est la langue allemande. Ce point rappelle le fait que la population germanophone a drastiquement diminué entre les années 1860 et 2000 (Werlen et al., 2010, p. 115). Dans l'espace public actuel, les Valaisans ne remarquent qu'occasionnellement qu'ils vivent dans un canton bilingue (Werlen et al., 2010, p. 142). Par ailleurs, nous en déduisons que les élèves écoutent davantage de chansons, de vidéos, de films et/ou séries en anglais en comparaison à l'allemand.

Pour finir, la moyenne de la somme des réponses des élèves aux questions traitant de l'apprentissage a montré une différence globale selon la branche d'enseignement. Le français obtient les résultats les plus positifs, en deuxième position se trouve l'anglais et, en dernière place, l'allemand. La langue de Goethe récolte ainsi les données les plus négatives sur les questions liées à l'apprentissage par rapport au français et à l'anglais.

### 7.3 Motivation

L'analyse des données a démontré que, globalement, les élèves jugent l'anglais plus utile que l'allemand dans une perspective d'avenir. Dans ce sens, à la question « après un cours de langue, à quelle fréquence t'es-tu dit qu'il était utile/qu'il t'avait servi ou qu'il te servirait plus tard ? », les élèves ont relevé qu'ils voient plus fréquemment l'utilité des cours d'anglais par rapport à ceux d'allemand.

L'analyse corrélationnelle sur l'utilité des langues pour la vie future a mis en évidence une corrélation positive entre les deux langues secondes : les élèves qui remarquent une utilité future de l'allemand la remarquent également pour l'anglais. En revanche, les élèves qui ne notent pas d'utilité dans l'une des deux branches ne la soulèvent pas non plus dans l'autre. Rappelons que l'utilité et l'intérêt *perçus* par les élèves sont prépondérants pour faire naître de la motivation dans l'apprentissage des langues. Dans la mesure où les élèves se demandent constamment à quoi servent les activités proposées et à quoi elles vont leur servir, il est primordial de donner du sens à ces tâches. Si l'activité comprend un but précis pour les élèves, ils vont pouvoir la valoriser et leur motivation va ainsi croître (Viau, 1994, p. 44).

Par conséquent, nos résultats montrent que les élèves sont davantage motivés à apprendre l'anglais car ils perçoivent globalement plus d'utilité dans l'apprentissage de cette langue par rapport à l'allemand.

Analysons et interprétons à présent ce qui motive concrètement les élèves à apprendre respectivement le français, l'allemand et l'anglais. Nous avons relevé que le fait de pouvoir lire ou de comprendre des films et séries en français ne sont pas d'importants facteurs de motivation dans l'apprentissage de la langue française. Ces résultats nous paraissent logiques dans la mesure où les répondants sont majoritairement de langue maternelle française et ont ainsi déjà une très bonne maîtrise de la langue. Dans le même ordre d'idées, l'analyse corrélationnelle a soulevé que les bonnes notes obtenues n'influencent pas de manière significative la motivation des autres éléments proposés. En guise d'exemple, les élèves qui ont de bonnes notes en français ne sont pas pour autant plus motivés à écouter des chansons ou lire en français.

Nous avons ensuite vu que les facteurs qui motivent principalement les élèves à apprendre l'allemand sont d'une part l'obtention de bonnes notes et d'autre part le fait de comprendre lorsque des germanophones communiquent, notamment durant les voyages. Viau (1994) affirme que les élèves qui accomplissent des activités dans le simple but d'obtenir de bonnes notes sont peu motivés. En effet, les buts de performances s'éloignent de la volonté première d'acquérir de nouvelles connaissances et diminuent ainsi la perception de la valeur de l'activité (p.53). Dès lors, nous constatons qu'il y a de toute évidence des élèves démotivés au sein de

notre échantillon. Les répondants expriment toutefois l'envie de pouvoir être capables de communiquer en allemand durant des voyages. L'utilité et l'intérêt de l'activité d'apprentissage de l'allemand sont donc tout de même présents. Ceci confirme que les élèves ne sont de loin pas tous démotivés à apprendre l'allemand et que différents éléments peuvent être source de motivation. Dans ce sens, l'analyse corrélacionnelle a mis en évidence un point intéressant : pratiquement toutes les données corrélaient positivement entre elles, et ce de manière significative. En d'autres termes, si la motivation de l'un des éléments cités croît (exemple : les vidéos), il y aura nécessairement un impact sur la motivation des autres (exemple : les voyages ou encore la communication). Nous en déduisons donc que si l'enseignant se focalise sur un élément en particulier – en suscitant un intérêt auprès des apprenants et en donnant du sens aux activités – il va être en mesure d'impacter et d'augmenter la motivation des élèves sur tout le reste.

Il en va de même pour l'anglais. En effet, toutes les données corrélaient positivement entre elles. De fortes corrélacions ont notamment été remarquées entre les vidéos et les séries/films, entre les chansons et les vidéos et entre les voyages et la communication. Ainsi, nous comprenons que si l'enseignant propose, par exemple, une activité incluant une vidéo – outil plébiscité par les adolescents et particulièrement présent dans la société actuelle – il y aura une influence non négligeable sur le reste des éléments proposés tels que les chansons, les voyages ou encore la communication. Rappelons cependant que les élèves qui n'ont pas réellement de but lors d'activités d'apprentissage vont davantage rechercher des satisfactions et des plaisirs immédiats. Ces renforcements immédiats émanent aisément d'une vidéo, qui reste un support technologique très apprécié par les jeunes (Viau, 1994, p.48). Il est dès lors essentiel de systématiquement expliquer le sens des activités plus « attrayantes » ou qui paraissent plus ludiques pour les élèves. Le but étant que les élèves puissent non seulement en tirer une satisfaction immédiate mais également – et surtout – percevoir une utilité pour le futur. Autrement dit, c'est en se disant que l'activité effectuée va être utile pour la suite de l'apprentissage que les élèves vont réellement pouvoir en percevoir la valeur et ainsi accroître leur motivation (Viau, 1994, p.48).

La moyenne de la somme des réponses des élèves à ce groupe de neuf propositions<sup>5</sup> a été analysée selon l'indice « utilité ». Les résultats ont montré que l'utilité perçue en français est

---

<sup>5</sup> Pour rappel: « avoir de bonnes notes », « utile pour ton futur métier », « pouvoir communiquer avec différentes personnes (que ce soit à l'écrit ou à l'oral) », « comprendre des séries et /ou des films », « comprendre des paroles de chansons », « comprendre lorsque des gens me parlent (durant les voyages par exemple) », « comprendre des textes ou vidéos sur internet (exemple: réseaux sociaux comme Instagram ou Facebook; YouTube...) » et « lire des journaux ou livres »

équivalente à celle perçue en anglais. En revanche, les répondants distinguent moins d'utilité en langue allemande.

Dans la partie théorique nous avons vu que plus les perceptions des compétences des élèves sont négatives, plus l'engagement cognitif et la persévérance vont diminuer (Viau, 1994, p. 24). En d'autres termes, la valeur que les élèves attribuent à leurs propres compétences va avoir une influence considérable sur leur motivation. Cet aspect fait écho aux réponses que nous avons récoltées. En effet, les élèves estiment globalement être moins doués en allemand, en comparaison au français et à l'anglais. Les plus mauvaises notes ont été relevées en allemand et les élèves ont affirmé fournir moins d'efforts en allemand par rapport à l'anglais. Il n'est pas surprenant de noter chez les élèves démotivés un sentiment de résignation ou d'impuissance. Vianin (2006) décrit que ce sentiment apparaît lorsque les élèves s'aperçoivent que les résultats obtenus ne sont pas contrôlables par leurs actions (p.41). L'analyse corrélationnelle a relevé une corrélation positive entre les deux langues secondes. En guise d'exemple, si un élève parvient à modifier sa perception de ne pas être doué en anglais, il y aura également un impact positif sur la perception qu'il a de ses propres compétences en allemand. La perception de sa compétence à accomplir une activité, que ce soit en allemand ou en anglais, sera par conséquent plus positive. L'élève aura ainsi le sentiment d'avoir davantage de contrôle sur l'apprentissage et se limitera moins à la simple mémorisation. L'élève sera plus susceptible d'aborder la matière en profondeur et de faire des liens au sein des branches (Viau, 2011, p. 114).

Nous avons néanmoins remarqué dans le précédent chapitre une corrélation négative entre le français et l'allemand : les élèves qui estiment être doués en français estiment en revanche ne pas l'être en allemand, et inversement. Il en va de même pour les efforts fournis pour réussir : les élèves qui font des efforts en français affirment ne pas en faire en allemand, et vice versa. Nous comprenons que l'apprentissage de ces deux langues est relativement complexe. Rappelons également que les élèves ont jugé le français et l'allemand comme la paire de langues qui se ressemblent le moins. Par conséquent, il nous semble plausible qu'ils estiment ne pas avoir la même maîtrise pour ces deux langues.

Interprétons à présent les données sur l'utilité des exercices de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale pour l'apprentissage. Nous avons vu que les exercices de français sont jugés comme les plus utiles. Par ailleurs, nous avons constaté que les exercices d'anglais et d'allemand récoltent globalement la même appréciation. Rappelons également que les appréciations les plus négatives sur les activités en lien avec la lecture et l'écriture n'ont pas été données en allemand mais en anglais. Sur la base de ces résultats, nous émettons l'hypothèse que la manière d'enseigner n'est pas totalement optimale selon les élèves. Dans

ce sens, il semblerait que même les élèves qui apprécient l'allemand ou l'anglais remarquent quelques failles dans l'enseignement de ces langues.

Par conséquent, nous pensons qu'il serait intéressant d'approfondir notre recherche en récoltant des données en lien avec les méthodes d'enseignement et les manuels scolaires. En effet, nous avons relevé les commentaires suivants à la fin du questionnaire : « Allez-vous changer nos méthodes d'apprentissage ? » et « J'espère que [ça] vous aidera à perfectionner les cours d'allemand, d'anglais et de français ». Il semblerait que les élèves aient des choses à dire sur le sujet.

Nous avons signalé dans notre partie théorique qu'un élève démotivé aura recours à des stratégies d'évitement qui se caractérisent par le fait de « tout faire pour ne rien faire » (Viau, 2011, p. 115). Plus de la moitié de notre échantillon affirme le faire parfois, souvent ou très souvent. L'analyse corrélacionnelle montre une corrélation positive entre les trois langues. En d'autres termes, les élèves qui affirment déjà tout faire pour ne rien faire en français l'affirment également en allemand et en anglais. Rappelons que la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui se caractérise par les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement. Ce sont précisément ces perceptions qui vont influencer sur son engagement et sa persévérance dans une activité donnée (Viau, 1994, p. 32). Ainsi, dans la mesure où la motivation est fluctuante et dépendante des perceptions personnelles de chaque élève, il n'est pas étonnant de relever des réponses relativement variées à cette question. Les élèves peuvent néanmoins prévenir ces comportements d'évitement en modifiant la perception de la valeur de l'activité, la perception de leur compétence à l'accomplir et la perception du contrôle qu'ils exercent sur l'activité (Viau, 2011, p. 114).

Pour terminer, la moyenne de la somme des réponses des élèves aux questions sur la motivation à apprendre une langue (L1, L2, L3) indique que les réponses en allemand sont pratiquement équivalentes à celles de l'anglais. Autrement dit, les réponses aux questions traitant de la motivation à apprendre l'anglais sont légèrement plus positives que pour l'allemand.

## **7.4 Représentations sociales**

Aux questions « selon toi, la langue allemande est... » et « selon toi, la langue anglaise est... », nous avons constaté que les réponses diffèrent notablement entre les deux langues. En effet, presque trois quart de l'échantillon est d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que l'anglais est passionnant, facile, à la mode, intéressant, beau, captivant et utile.

Pour ce qui est de l'allemand, la majorité des élèves est en désaccord total ou partiel avec les six premières propositions. L'adjectif « utile » récolte le plus d'accord. L'analyse corrélationnelle sur ce que les élèves pensent de l'allemand a mis en avant une corrélation positive entre toutes les données. Autrement dit, les élèves qui pensent que la langue allemande est difficile trouvent également qu'elle n'est pas passionnante, à la mode, intéressante, belle captivante et utile. Il en va de même dans le sens inverse : les élèves qui sont d'accord avec l'une des propositions le sont également avec les autres.

L'analyse corrélationnelle sur la description de l'anglais montre également une corrélation positive entre toutes les données.

Rappelons que l'opinion que les élèves expriment sur une langue est en réalité une traduction de la représentation qu'ils se font de cette langue (Valence, 2010, p.5). Des représentations sociales négatives en lien avec l'allemand ont été relevées lors de l'analyse des données. Ces représentations se notent aisément dans les commentaires que les élèves ont laissés. Nous avons vu qu'une représentation sociale est une connaissance naïve qui se construit à travers les interactions sociales et les échanges quotidiens (Jodelet, 1997, p. 36). Les élèves utilisent ici des mécanismes de « simplification » pour décrire la langue allemande (de Carlos, 2015, p. 38). Des cadres d'interprétation plutôt qu'une construction d'explications rigoureuses de faits émanent alors (Aïssani, 2003, p. 77). Ces mécanismes de simplification sont influencés par les expériences personnelles des élèves ainsi que par leurs pratiques sociales (de Carlos, 2015, p. 37). En effet, il convient de rappeler ici que les représentations ont une genèse à la fois individuelle et sociale.

En outre, nous avons noté au préalable que la majorité des commentaires sur la langue allemande décrivent cette langue comme « difficile » et « compliquée ». Nous constatons qu'une organisation d'opinions partagées s'est construite au sein du groupe d'appartenance. Cette stabilité se caractérise par le noyau central (Valence, 2010, p. 47).

La langue anglaise récolte quant à elle des remarques bien plus positives que l'allemand. Des adjectifs tels que « facile », « belle » ou encore « utile » émanent des commentaires des élèves. Une organisation d'opinions positives – toujours influencée par les expériences personnelles et par les pratiques sociales – est cette fois-ci partagée dans le groupe d'appartenance. La langue anglaise est en effet majoritairement appréciée par le groupe, ce qui en constitue un noyau central.

Dans le même ordre d'idées, les élèves estiment que le cours de langue préféré des camarades est l'anglais. L'allemand est jugé comme le cours que les camarades apprécient le moins. De plus, toujours selon les élèves interrogés, l'allemand est la langue qui récolte le moins souvent des remarques positives de la part des camarades. Nous avons souligné dans



la partie théorique que l'apprentissage des langues est un sujet de communication fréquent chez les élèves et que lors de ces échanges, les élèves renforcent le noyau central (de Carlos, 2015, p. 41). Par conséquent, nous comprenons que des représentations négatives sur l'apprentissage de l'allemand circulent dans l'espace social des élèves. Pour rappel, Meune (2011) explique que des micro-théories – qui permettent d'interpréter un ensemble de phénomènes de manière rapide – circulent dans le groupe et sont ajustées par chaque élève aux situations (p.10).

La suite de notre analyse a démontré que les élèves estiment majoritairement qu'ils seraient contents si un camarade reconnaissait apprécier l'anglais. En revanche, la réaction serait moins enthousiaste si un camarade affirmait aimer l'allemand. Grâce à l'analyse corrélationnelle, nous avons pu noter une corrélation positive entre l'incompréhension et la volonté de faire changer d'avis, que ce soit en allemand ou en anglais. En d'autres termes, si les élèves ne comprennent pas qu'un camarade puisse aimer l'allemand ou l'anglais, ils vont chercher à le faire changer d'avis. Cet aspect fait écho à la notion de « persuasion » explicitée par Aïssani (2003). Il existe ainsi une forme de pression sociale au sein du groupe. Cette pression reste néanmoins faible dans la mesure où nos résultats montrent que la grande majorité des élèves interrogés seraient contents ou indifférents si un camarade affirmait apprécier l'une ou l'autre langue.

La somme des réponses des élèves aux questions sur les représentations sociales de l'allemand et de l'anglais montre une différence significative entre les deux langues. L'analyse confirme que les représentations en lien avec la langue anglaise sont plus positives que celles en allemand.

## **8. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous répondons à notre question de recherche en validant ou en réfutant les hypothèses énoncées au préalable. Nous présentons ensuite une analyse critique de notre démarche en avançant des propositions d'amélioration du dispositif élaboré. Pour finir, nous proposons des idées de prolongement de la recherche.

### **8.1 Question de recherche et hypothèses**

La question de recherche de notre travail était la suivante : Quel est l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement sur l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand ?



Notre première hypothèse, selon laquelle des « micro-théories » plus ou moins stéréotypées sur l'apprentissage des langues circuleraient dans l'espace scolaire se confirme. En effet, nous avons constaté que des micro-théories telles que « l'allemand est difficile et rébarbatif » ou « l'anglais est facile et attrayant » sont récurrentes et trouvent ainsi une certaine stabilité au sein du groupe. Conséquemment, comme le montrent nos résultats, la langue anglaise procure davantage de motivation dans le processus d'apprentissage que n'en procure l'allemand.

Nous avons vu que les *perceptions* des élèves ont un impact déterminant sur leur motivation à apprendre une langue. A travers nos analyses, nous avons relevé que les élèves pensent globalement être moins doués en allemand en comparaison au français ou à l'anglais. De plus, la difficulté ainsi que la « laideur » de la langue allemande ont été particulièrement cités. A l'inverse, l'anglais est majoritairement jugé comme facile, beau et attrayant. Il existe donc bien des représentations sociales majoritairement positives en lien avec l'anglais. Ces représentations viennent éveiller un intérêt dans l'apprentissage de la langue. De l'autre côté, les représentations sociales négatives en langue allemande peuvent interférer dans le processus d'apprentissage. Nous précisons toutefois que, malgré l'organisation d'opinions négatives qui circulent dans le groupe, tous les élèves de notre échantillon ne sont pas démotivés à apprendre l'allemand. Par ailleurs, rappelons que les représentations sont constamment adaptées par chaque élève selon les situations ; elles ne sont ainsi pas « figées ».

Nous avons formulé notre deuxième hypothèse comme suit : les élèves qui remarquent une certaine *utilité* dans l'apprentissage des langues (*i.e.* représentations positives) augmenteraient leur motivation à les apprendre. Nous avons ajouté qu'à l'inverse, il y aurait chez les élèves qui n'en notent pas (*i.e.* représentations négatives) la constitution d'un frein dans le processus d'apprentissage.

D'après nos résultats, nous pouvons affirmer que les élèves trouvent globalement plus d'utilité dans l'apprentissage de l'anglais que dans celui de l'allemand. La langue anglaise – qui sert de « lingua franca » – motive les élèves à la maîtriser, notamment dans une perspective d'avenir. Nos résultats ont par ailleurs montré que les élèves remarquent qu'ils ont davantage l'occasion de parler, d'entendre, de lire et d'écrire en anglais en dehors de l'école par rapport à l'allemand. Cela influe également sur leur motivation à apprendre cette langue plutôt que l'allemand. Les élèves de notre échantillon notent moins de contact avec la langue allemande, bien qu'il s'agisse d'une langue nationale. Nous tenons néanmoins à souligner qu'une bonne partie des élèves trouvent tout de même une certaine utilité ainsi qu'un intérêt dans l'apprentissage de l'allemand. En effet, nous avons vu que les voyages et la communication

sont deux facteurs qui motivent particulièrement les répondants à apprendre cette langue. Il serait dès lors intéressant de proposer plus de « voyages linguistiques ». Les élèves n'auraient pas à aller bien loin ; il serait tout à fait envisageable d'organiser des sorties dans le Haut-Valais. Il serait également profitable de faire correspondre les élèves francophones avec des germanophones, que ce soit via « Skype », « WhatsApp », au travers de mails, de lettres ou autre moyen de communication. Nos résultats démontrent que la mise en place de telles mesures aurait un impact certain sur la motivation globale des élèves à apprendre l'allemand.

## **8.2 Analyse critique de la démarche et propositions d'amélioration du dispositif**

Le bouleversement causé par le coronavirus dès la mi-mars 2020 nous a forcé à réagir rapidement et à adapter notre récolte de données. Initialement, nous comptions interroger des élèves scolarisés uniquement dans la ville de Sion. Notre questionnaire ne comprend par conséquent pas de questions sur le centre scolaire dans lequel les élèves étudient. Ce sont pour finir deux établissements scolaires de deux villes différentes qui sont impliqués dans notre recherche. Nous ne savons par conséquent pas combien de données proviennent d'élèves scolarisés à Sion et combien proviennent d'apprenants d'Ayent.

Par ailleurs, il aurait été approprié d'approfondir le sujet sur le suisse allemand. Ce dialecte étant fortement répandu en Suisse alémanique, nous pouvons nous questionner sur son impact sur la construction des représentations sociales des élèves romands. En effet, les élèves interrogés ont, entre autres, mis en évidence la « laideur » de la langue. Nous ne savons cependant pas avec certitude s'ils faisaient majoritairement référence au suisse allemand, à l'allemand standard ou aux deux.

## **8.3 Prolongements de recherche**

Il serait intéressant d'élargir l'échantillon afin de pouvoir comparer nos résultats à d'autres cantons, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Un prolongement possible serait d'interroger des élèves du cycle d'orientation mono et bilingues afin de mesurer l'impact d'une scolarité bilingue sur la représentation de l'apprentissage des langues 2 et 3 par rapport à une scolarité monolingue.

En outre, nous pensons qu'il serait pertinent de classer les données selon l'année scolaire des répondants. Dans ce sens, nous soulevons les questions suivantes : Dans quelle mesure les représentations sociales sur l'apprentissage des langues varient-elles selon les élèves de 9<sup>ème</sup> HarmoS, 10<sup>ème</sup> HarmoS et 11<sup>ème</sup> HarmoS ? Les élèves de 9<sup>ème</sup>, qui débutent leur parcours

scolaire au cycle d'orientation, ont-ils des représentations différentes des élèves de 11<sup>ème</sup> qui, pour leur part, terminent la scolarité obligatoire ?

Finalement, certaines données récoltées ont mis en évidence une certaine critique par rapport aux méthodes d'enseignement et aux manuels scolaires. Nous pouvons dès lors nous demander dans quelle mesure ces points impactent la construction des représentations sociales des élèves sur l'apprentissage des langues.

## 9. Bibliographie

- Aïssani, Y. (2003). *La psychologie sociale*. Paris: Arman Colin/VUEF.
- Boillat, J.-M. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel. Repéré à <https://www.ciip.ch/FileDownload/Get/150>
- Bouchet, J., Chanton, O., & Kreel, V. (2009). *Psychologie sociale*. Paris: Bréal.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg.
- CECR. (2001). Les niveaux du CECR. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Conseil fédéral. (2020, 13 mars). Le Conseil fédéral renforce les mesures contre le coronavirus pour protéger la santé de la population et soutient les secteurs touchés. [Communiqués]. Repéré à <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-78437.html>
- Coray, R., & Bartels, L. (2017). *Suisse allemand et allemand standard en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS). Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/3543998/master>
- de Carlos, P. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : L'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. Cergy-Pontoise. Repéré à <https://www.theses.fr/2015CERG0750.pdf>
- de Flaugergues, A. (2016). *Pratique linguistiques en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- De Pietro, J.-F., & Elmiger, D. (2009). Objectifs et outils pour un enseignement plurilingue en Suisse romande. *Langage & pratiques*, 44, 32-41.
- Demierre-Wagner, A., & Schwob, I. (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final. L'enseignement bilingue dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey, de 1994 à 2003*. Neuchâtel: IRDP.
- Dubouloz, C. (2015, 28 octobre). L'école engage la lutte pour faire aimer l'allemand. *Le Temps*. Repéré à <https://www.letemps.ch/suisse/lecole-engage-lutte-faire-aimer-lallemand>
- Elmiger, D. (2010). Trois langues à l'école primaire en Suisse romande. Un nouvel état des lieux. Repéré à <https://www.irdp.ch/data/secure/1019/document/trois-langues-ecole-primaire-en-suisse-romande-1019.pdf>

- Fontaine, S., & Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2010-1-page-69.htm>
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J., & Schwob, I. (2015). Résumé en français. Dans *Suisse—Société multiculturelle*. Chur: Rüegger.
- Hardmeier, S. (2019). Langues étrangères : Langues enseignées, introduction. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/15532.php>
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Leclerc, J. (2019). Canton du Valais / Wallis. Repéré à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/EtatsNsouverains/valais.htm>
- Lefèvre, M. (2011). L'anglais et l'allemand, cousines germaniques. [Document]. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/allemand/langue/langue-et-normes/l-anglais-et-l-allemand-cousines-germaniques>
- Lewis, A. (2018). Étude des politiques linguistiques en Europe (commentaire du Rapport Grin). Repéré à <https://www.europa-lingua.org/etude-des-politiques-linguistique-en-europe-commentaire-du-rapport-grin/>
- Meune, M. (2011). *Au-delà du Röstigraben. Langues, minorités et identités dans les cantons suisses bilingues*. (S.l.): (s.n.).
- North, X. (2014). Le français, face à l'anglais « lingua franca ». *Sociolinguistica*, 25–38. <https://doi.org/10.1515/soci-2014-0005>
- OFS. (2019). Langues. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html>
- PER. (2012a). Commentaires généraux du domaine Langues. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>
- PER. (2012b). Domaines disciplinaires. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/domaines-disciplinaires>
- PER. (2012c). Fonctionnement de la langue. Cycle 3. Repéré à [https://www.plandetudes.ch/web/guest/L2\\_36/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/L2_36/)
- Savio, C. (2018). *Attitudes des élèves fribourgeois de 11H face à l'apprentissage des langues étrangères*. Fribourg.
- SER. (2012). Pour le SER, la Suisse romande va dans le mur | Syndicat des enseignants romands. Repéré à <https://www.le-ser.ch/pour-le-ser-la-suisse-romande-va-dans-le-mur>
- Unige. (2015, 28 septembre). Pour les jeunes, les langues nationales sont ringardes. *Unige*. Repéré à [https://www.unige.ch/fti/elf/files/6714/5865/9202/TdG\\_CH-X.pdf](https://www.unige.ch/fti/elf/files/6714/5865/9202/TdG_CH-X.pdf)

- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2011). La motivation : Condition essentielle de réussite. Dans *Eduquer et former* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: Editions sciences humaines.
- Werlen, I., Tunger, V., & Frei, U. (2010). *Le Valais bilingue*. Sierre: Editions monographic.

## 10. Annexes

### Annexe 1 : Questions du questionnaire

11/03/2020

Les représentations des élèves

## Les représentations des élèves

Cette recherche est menée dans le cadre de la HEP-VS. Elle a pour objectif d'analyser les représentations des élèves romands sur l'apprentissage des langues secondes enseignées à l'école (i.e. l'allemand et l'anglais).

Toutes les données récoltées dans le cadre de cette recherche sont traitées de manière à garantir l'anonymat des participant-e-s. Elles seront conservées sur Google Suite de la HEP-VS uniquement pendant le temps de leur collecte.

Nous restons à votre disposition pour tout complément d'information et nous vous proposons à la fin de ce questionnaire de recevoir les résultats de la recherche ([andrea.lagger@students.hepvs.ch](mailto:andrea.lagger@students.hepvs.ch)).

Andrea Lagger, étudiante HEP-VS.  
Hervé Barras, professeur/chargé de cours HEP-VS, Dr psych. FSP.  
**\*Obligatoire**

### Consentement

1. J'accepte librement de me soumettre aux questions posées et suis conscient-e des intentions de la chercheuse. \*

*Une seule réponse possible.*

☐ Oui    Passer à la question 3

☐ Non    Passer à la question 2

### Refus de participation

Si je comprends bien votre réponse, vous ne voulez pas participer à cette recherche

2. Voulez-vous vraiment interrompre ce questionnaire ? \*

*Une seule réponse possible.*

☐ Oui

☐ Non

### Données générales

11/03/2020

Les représentations des élèves

3. Âge (indique ton âge en chiffres) \*

---

4. En quelle année de formation es-tu? \*

*Une seule réponse possible.*

☐ 9 H

☐ 10 H

☐ 11 H

5. Sexe \*

*Une seule réponse possible.*

☐ Féminin

☐ Masculin

6. As-tu des troubles "dys-" avérés? \*

Par exemple: dyslexie, dyscalculie, dysorthographe etc.

*Une seule réponse possible.*

☐ Oui

☐ Non

7. Es-tu en programme adapté? \*

*Une seule réponse possible.*

☐ Oui

☐ Non



11/03/2020

Les représentations des élèves

8. Quel métier voudrais-tu faire plus tard (ou dans quel domaine voudrais-tu travailler)? \*

---

9. Tes parents vivent-ils ensemble? \*

*Une seule réponse possible.*

- ☐ Oui  
☐ Non  
☐ Ils sont en instance de divorce

10. Où habites-tu? \*

*Une seule réponse possible.*

- ☐ Chez tes parents  
☐ Parfois chez ta mère, parfois chez ton père  
☐ Seulement chez ta mère ou seulement chez ton père  
☐ Dans un foyer  
☐ Dans une famille d'accueil  
☐ Autre

11. Combien as-tu de frères et soeurs ? \*

Indique un chiffre

---

11/03/2020

Les représentations des élèves

12. Quelle est ta position dans ta fratrie? \*

Premier enfant, deuxième enfant,...

*Une seule réponse possible.*

- ☐ 1er enfant  
☐ 2e enfant  
☐ 3e enfant  
☐ 4e enfant  
☐ 5e enfant

13. De manière générale, dirais-tu que tu te sens bien dans ta vie? \*

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	
Pas bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très bien

Contexte plurilingue et bilinguisme

14. Quelle est ta langue maternelle? \*

(Tu peux en avoir plusieurs)

\_\_\_\_\_

15. Combien de langues parles-tu à la maison? \*

*Une seule réponse possible.*

- ☐ Une  
☐ Deux  
☐ Trois  
☐ Quatre

11/03/2020

Les représentations des élèves

16. Parlais-tu déjà ces langues avant de les apprendre à l'école? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Un peu	Très peu	Non, pas du tout
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. As-tu déjà suivi des cours dans une école... \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Non
francophone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
germanophone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anglophone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre langue (par ex Portugal, Espagne, autre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilingue (français-allemand)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilingue (français-anglais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bilingue (allemand-anglais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Le fait d'étudier trois langues à l'école (le français, l'allemand et l'anglais) représente trop de travail. \*

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

11/03/2020

Les représentations des élèves

19. Le fait d'étudier trois langues à l'école représente une réelle chance; plus on parle de langue, mieux c'est. \*

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	
Pas du tout d'accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord

20. Est-ce que ces cours de langue sont importants selon toi? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Si tu as coché une ou des cases "Non", explique ce choix en quelques mots. Pourquoi ce cours n'est pas important pour toi?

---



---



---



---



---

11/03/2020

Les représentations des élèves

22. Durant les cours de langue, penses-tu que ton professeur parle suffisamment de la culture liée à ces langues? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Durant les cours de langue, penses-tu que ton professeur te donne suffisamment l'occasion de parler dans la langue enseignée? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Durant les cours de langue, penses-tu que ton professeur te donne suffisamment l'occasion de lire des textes dans la langue enseignée? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

25. Durant les cours de langue, penses-tu que ton professeur te donne suffisamment l'occasion d'écrire dans la langue enseignée? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Durant les cours de langue, penses-tu que ton professeur te donne suffisamment l'occasion d'entendre la langue enseignée? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Apprentissage

27. Apprécies-tu ton enseignant-e de langues? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

28. De manière générale, à l'école, apprécies-tu apprendre ces langues? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. As-tu de la facilité à apprendre ces langues? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. De manière générale, te sens-tu à l'aise dans ces langues? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

31. Si tu compares ces langues entre elles, trouves-tu qu'elles se ressemblent parfois? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Allemand et anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Français et allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais et français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. En dehors de l'école, à quelle fréquence as-tu l'occasion de parler ces langues? \*

Exemple: discussions avec des proches, voyages etc.

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. En dehors de l'école, à quelle fréquence as-tu l'occasion d'entendre ces langues? \*

Exemple: radio (musique), télévision, réseaux sociaux, snapchat, jeux vidéo etc.

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



11/03/2020

Les représentations des élèves

34. En dehors de l'école, à quelle fréquence as-tu l'occasion de lire ces langues? \*

Exemple: dans des journaux, sur les réseaux sociaux, dans des jeux vidéo etc.

Une seule réponse possible par ligne.

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. En dehors de l'école, à quelle fréquence as-tu l'occasion d'écrire en français, allemand et anglais? \*

Exemple: lettres, WhatsApp, réseaux sociaux, recherches sur internet etc.

Une seule réponse possible par ligne.

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivation

36. Selon toi, ces langues vont-elles te servir dans ta vie future? \*

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

37. Qu'est-ce qui te motive à apprendre le français? \*

Place autant de croix que nécessaire.

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Avoir de bonnes notes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utile pour ton futur métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouvoir communiquer avec différentes personnes (que ce soit à l'écrit ou à l'oral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des séries et /ou des films	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des paroles de chansons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre lorsque des gens me parlent (durant les voyages par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des textes ou vidéos sur internet (exemple: réseaux sociaux comme Instagram ou Facebook; YouTube...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire des journaux ou livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tout me motive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

38. Qu'est-ce qui te motive à apprendre l'allemand? \*

Place autant de croix que nécessaire.

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Avoir de bonnes notes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utile pour ton futur métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouvoir communiquer avec différentes personnes (que ce soit à l'écrit ou à l'oral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des séries et /ou des films	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des paroles de chansons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre lorsque des gens me parlent (durant les voyages par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des textes ou vidéos sur internet (exemple: réseaux sociaux comme Instagram ou Facebook; YouTube...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire des journaux ou livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tout me motive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

39. Qu'est-ce qui te motive à apprendre l'anglais? \*

Place autant de croix que nécessaire.

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Avoir de bonnes notes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utile pour ton futur métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouvoir communiquer avec différentes personnes (que ce soit à l'écrit ou à l'oral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des séries et /ou des films	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des paroles de chansons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre lorsque des gens me parlent (durant les voyages par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des textes ou vidéos sur internet (exemple: réseaux sociaux comme Instagram ou Facebook; YouTube...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire des journaux ou livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tout me motive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. De manière générale, penses-tu être doué en langue? \*

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

41. Tu fais des efforts pour réussir en langue. \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. De manière générale, comment qualifierais-tu tes résultats en langue? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Très bons	Plutôt bons	Plutôt mauvais	Très mauvais
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Es-tu placé dans un groupe de niveau I ou niveau II? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Oui, je suis en niveau I	Oui, je suis en niveau II	Non, je ne suis pas dans un groupe à niveau
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

44. La plupart du temps, tu trouves les exercices de lecture utiles pour ton apprentissage. \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. La plupart du temps, tu trouves les exercices d'écriture utiles pour ton apprentissage. \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. La plupart du temps, tu trouves les exercices d'expression orale utiles pour ton apprentissage. \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

47. La plupart du temps, tu trouves les exercices de compréhension orale utiles pour ton apprentissage. \*
- ("Listening" ; "Hören")

Une seule réponse possible par ligne.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Combien de fois cette situation t'est-elle déjà arrivée? : Durant les cours de langue, tu "fais tout pour ne rien faire". \*

Exemple: tu t'occupes en faisant des dessins, tu lèves rarement la main pour répondre aux questions, tu fais répéter une explication du professeur pour gagner du temps etc.

Une seule réponse possible par ligne.

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Représentations sociales

49. Après un cours de langue, à quelle fréquence t'es-tu dit qu'il était utile/qu'il t'avait servi ou qu'il te servirait plus tard ? \*

Une seule réponse possible par ligne.

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

50. Selon toi, la langue allemande est: \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Total accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Total désaccord
Passionnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"A la mode"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intéressante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Captivante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. As-tu d'autres remarques sur la langue allemande?

Exprime-toi librement.

---



---



---



---



---



11/03/2020

Les représentations des élèves

52. Selon toi, la langue anglaise est: \*

Place autant de croix que nécessaire.

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Total accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Total désaccord
Passionnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"A la mode"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intéressante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Captivante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. As-tu d'autres remarques sur la langue anglaise?

Exprime-toi librement

---



---



---



---



---

54. Selon toi, la majorité de tes camarades préfèrent les cours \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Total accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Total désaccord
de français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

55. Tu as déjà entendu tes camarades dire des choses positives sur l'apprentissage

★

Une seule réponse possible par ligne.

	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
du français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de l'allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de l'anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Si l'un de tes camarades (non germanophone) te dit qu'il adore l'allemand, comment réagiras-tu? ★

Place autant de croix que nécessaires.

Une seule réponse possible par ligne.

	Total accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Total désaccord
Tu es surpris; tu ne comprends pas que l'on puisse aimer l'allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu trouves ça chouette; tu lui réponds éventuellement que toi aussi tu aimes l'allemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu cherches à le faire changer d'avis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cela te laisse indifférent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/03/2020

Les représentations des élèves

57. Si l'un de tes camarades (non anglophone) te dit qu'il adore l'anglais, comment réagirais-tu? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Total accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Total désaccord
Tu es surpris; tu ne comprends pas que l'on puisse aimer l'anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu trouves ça chouette; tu lui réponds éventuellement que toi aussi tu aimes l'anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu cherches à le faire changer d'avis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cela te laisse indifférent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaire

Tu peux formuler un commentaire sur ce questionnaire

58. Commentaire

---



---



---



---



---

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

## Annexe 2 : Flyer du questionnaire



**HEPVS | PHVS**  
Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

### Les représentations des élèves sur l'apprentissage de l'allemand (L2) et de l'anglais (L3)

Cette recherche est menée dans le cadre de la HEP-VS. Elle a pour objectif d'analyser les représentations des élèves romands sur l'apprentissage des langues secondes enseignées à l'école (*i.e.* l'allemand et l'anglais).

Toutes les données récoltées dans le cadre de cette recherche sont traitées de manière à garantir l'anonymat des participant-e-s. Elles seront conservées sur Google Suite de la HEP-VS uniquement pendant le temps de leur collecte.

Nous restons à votre disposition pour tout complément d'information.  
([andrea.lagger@students.hepvs.ch](mailto:andrea.lagger@students.hepvs.ch) ; [herve.barras@hepvs.ch](mailto:herve.barras@hepvs.ch) )



<http://bit.ly/3cg95PK>

Andrea Lagger, étudiante HEP-VS  
Hervé Barras, professeur/chargé de cours HEP-VS, Dr psych. FSP.

## **11. Attestation d'authenticité**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sierre, le 22 mai 2020



Andrea Lagger