



**HAL**  
open science

# Agir pour motiver : l'impact d'une pédagogie actionnelle sur des apprenants germanophones du Gymnasium et de la Realschule

Laëtitia Lespinnasse

## ► To cite this version:

Laëtitia Lespinnasse. Agir pour motiver : l'impact d'une pédagogie actionnelle sur des apprenants germanophones du Gymnasium et de la Realschule. Linguistique. 2018. dumas-02518634

**HAL Id: dumas-02518634**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02518634>**

Submitted on 25 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle**

UFR de littérature, linguistique, didactique

Département de didactique du Français Langue  
Étrangère et Langues du Monde

ENEAD : Enseignement Numérique Et À  
Distance

**Année universitaire 2017-2018**

**Agir pour motiver – L'impact d'une pédagogie  
actionnelle sur des apprenants germanophones du  
*Gymnasium* et de la *Realschule***

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2

Didactique du Français Langue Étrangère et Langues du Monde

Par

**Laëtitia LESPINASSE**

Domaine : Sciences Humaines et Sociales

Mention : Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère et Seconde

Directrice du mémoire : **Véronique Laurens**

Seconde lectrice : **Catherine Mendonça Dias**

Responsable de la formation : **Muriel Molinié**



**Université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle**

UFR de littérature, linguistique, didactique

Département de didactique du Français Langue  
Étrangère et Langues du Monde

ENEAD : Enseignement Numérique Et À  
Distance

**Année universitaire 2017-2018**

**Agir pour motiver – L'impact d'une pédagogie  
actionnelle sur des apprenants germanophones du  
*Gymnasium* et de la *Realschule***

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2

Didactique du Français Langue Étrangère et Langues du Monde

Par

**Laëtitia LESPINASSE**

Domaine : Sciences Humaines et Sociales

Mention : Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère et Seconde

Directrice du mémoire : **Véronique Laurens**

Seconde lectrice : **Catherine Mendonça Dias**

Responsable de la formation : **Muriel Molinié**



## Sommaire

<b>Avant-propos .....</b>	<b>7</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>9</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>11</b>
<b>Première partie – La motivation : agir pour le plaisir d’apprendre .....</b>	<b>16</b>
<b>1. La question de la motivation en contexte scolaire .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 La motivation : quelques éclaircissements .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Les mécanismes de la dynamique motivationnelle .....</b>	<b>19</b>
<b>2. Vers une approche créative en didactique du FLE .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 La notion de créativité en FLE .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Le processus créatif selon Lubart .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 La créativité et ses limites .....</b>	<b>33</b>
<b>3. De la pédagogie actionnelle à la dynamique motivationnelle .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 La pédagogie du projet, une pédagogie actionnelle .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 La pédagogie du projet pour motiver .....</b>	<b>37</b>
<b>Deuxième partie – Regard sur le FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie .....</b>	<b>39</b>
<b>1. L’enseignement du FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie .....</b>	<b>39</b>
<b>1.1 Présentation du système éducatif en RNW .....</b>	<b>40</b>
<b>1.2 Une nouvelle réforme – Du G8 au G9 .....</b>	<b>42</b>
<b>1.3 L’enseignement du FLE au <i>Gymnasium</i> et à la <i>Realschule</i> .....</b>	<b>43</b>
<b>2. Deux écoles, un objectif : motiver .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 La <i>Hermann-von-Helmholtz Realschule</i> .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 Le <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....</b>	<b>47</b>
<b>3. Objectif : motiver six classes à agir .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Quelques exemples d’activités et techniques d’animation .....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 Cinq classes pour une pédagogie du projet .....</b>	<b>53</b>
<b>3.3 La classe 8FS de la <i>Realschule</i> .....</b>	<b>63</b>
<b>4. Notre méthodologie de recueil des données .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1 Caractéristiques de notre enquête par questionnaire .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 La conception de notre enquête par questionnaire .....</b>	<b>66</b>
<b>4.3 Mode et outils de traitement des données .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4 L’enquête par questionnaire en face à face .....</b>	<b>69</b>
<b>4.5 Nos principales difficultés de mise en œuvre .....</b>	<b>70</b>

<b>Troisième partie - Les effets de l'enseignement du FLE sur la dynamique motivationnelle d'apprenants captifs germanophones .....</b>	<b>73</b>
<b>1. État général de la dynamique motivationnelle au <i>Gymnasium</i> et à la <i>Realschule</i> .....</b>	<b>74</b>
<b>1.1 Les causes d'une diminution du nombre d'apprenants en FLE .....</b>	<b>74</b>
<b>1.2 Le cas des classes 6 de la <i>Realschule</i> .....</b>	<b>78</b>
<b>1.3 La place des garçons dans les cours de FLE .....</b>	<b>82</b>
<b>1.4 La place des filles dans les cours de FLE.....</b>	<b>87</b>
<b>2. Les perceptions d'un public captif germanophone sur le FLE .....</b>	<b>90</b>
<b>2.1 La perception de la compétence à réussir chez nos apprenants.....</b>	<b>91</b>
<b>2.2 La perception de la valeur portée au cours de FLE .....</b>	<b>92</b>
<b>3. Les facteurs de motivation d'apprenants captifs germanophones .....</b>	<b>94</b>
<b>3.1 Les activités pédagogiques et ses effets .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2 L'enseignant modèle.....</b>	<b>102</b>
<b>3.3 « La collection de + » comme pratique évaluative.....</b>	<b>104</b>
<b>4. La place de la créativité et de la motivation selon quatre enseignantes de FLE.....</b>	<b>106</b>
<b>4.1 La question de la créativité en FLE .....</b>	<b>106</b>
<b>4.2 La question de la motivation en FLE.....</b>	<b>107</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>110</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>112</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>115</b>
<b>DOCUMENTS ANNEXES.....</b>	<b>120</b>
Annexe 1 – Glossaire des sigles utilisés.....	120
Annexe 2 – Photo d'un <i>Schwebbahn</i> au-dessus de la <i>Wupper</i> à Wuppertal en Rhénanie-du-Nord-Westphalie.....	121
Annexe 3 – Résultats de l'enquête par questionnaire réalisée début juillet 2018 auprès de 18 professeurs du <i>Gymnasium</i> et de la <i>Realschule</i> .....	122
Annexe 4 – Photos du <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....	123
Annexe 5 – Photos de la Hermann-von-Helmholtz Realschule.....	124
Annexe 6 – Figure 3.1 – « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève » .....	126
Annexe 7 – Photos du permis français .....	127
Annexe 8 – Extrait du manuel <i>À plus ! Nouvelle édition</i> de Cornelsen – <i>Band 2</i> .....	128
Annexe 9 – Carte des cinq districts de Rhénanie-du-Nord-Westphalie.....	129
Annexe 10 – Supports utilisés pour le concours d'affiches « Devine qui je suis ! ».....	130

Annexe 11 – Exemples d’affiches (concours d’affiches avec les classes de sixième A et B de la <i>Hermann-von-Helmholtz Realschule</i> ).....	142
Annexe 12 – Extrait de la phase de compréhension orale pour le projet « Ma star à moi » avec la classe 9FS de la <i>Hermann-von-Helmholtz Realschule</i> .....	145
Annexe 13 – Photos et articles extraits du blog.....	147
Annexe 14 – Fiche d’activités pour le projet « Voyage en France » avec la classe 7F6 du <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....	150
Annexe 15 – Supports pour le projet « La vie en famille » avec la classe 8F6 du <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....	156
<b>Résumé .....</b>	<b>158</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>158</b>

## Avant-propos

« We cannot change the cards we are dealt, just how we play the hand » (2008 : 17)<sup>1</sup>. Cette citation de Randy Pausch, professeur d'informatique américain, me renvoie à l'aube de ma carrière d'enseignante où les hasards de la vie ont joué un rôle significatif dans mon orientation professionnelle. Ce qui n'était alors qu'un simple concours de circonstances est devenu ensuite un choix de vie. Les principales raisons motivant cette décision sont d'origine intrinsèque : le plaisir de transmettre des connaissances, d'accompagner des jeunes dans leur scolarité, de créer de nouvelles activités pédagogiques et de susciter le désir d'apprendre. La motivation impacte grandement notre quotidien. Chaque personne doit, à un moment donné, faire face à des obstacles ou doit fournir un effort afin d'atteindre un objectif. Derrière chaque objectif visé par un individu se cache un besoin. Par exemple, le besoin de perdre du poids nécessite un passage à l'action : faire du sport et/ou suivre un régime alimentaire. La motivation va donc servir de moteur à l'individu pour pouvoir agir et satisfaire ses besoins.

Dans le cadre scolaire, les apprenants ne sont pas forcément conscients de l'importance du contenu des programmes éducatifs. Ils ne sont pas à l'école par envie mais par obligation. Selon Courtillon, ils sont des « apprenants captifs » (2003 : 14). L'auteure décrit le public captif comme les « prisonniers d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre ». (*Ibid.* : 13). Ceci constitue alors un véritable défi à relever pour l'enseignant puisqu'il va devoir inciter ses apprenants à agir. Pour parvenir à ses fins, il va devoir lui-même agir pour susciter l'intérêt et la motivation de ses élèves ce qui suppose réussir à se motiver soi-même afin de motiver autrui. Comment apprendre une langue étrangère lorsqu'on n'en ressent pas nécessairement le besoin ? La volonté de l'enseignant est-elle suffisante ? Quel sens donner à cet apprentissage ? Pourquoi, dans un même contexte, certains élèves manifestent une motivation plus accrue que d'autres ?

Cette question de la motivation étant très présente dans mon environnement professionnel, il m'a paru très naturel et utile de travailler sur cette thématique.

L'écriture de ce mémoire conjugue à la fois l'aboutissement d'une formation universitaire et d'une réflexion de huit années de pratiques enseignantes.

---

<sup>1</sup> « Le destin bat les cartes mais c'est nous qui les jouons ». Traduit de l'anglais par Jean Blajan dans « Le dernier discours » (Lafon, 2008 : 1<sup>ère</sup> de couverture).



*À mes chers grands-parents,  
Clotilde et Jean, Renée et Francisque.*

## Remerciements

J'adresse mes premiers remerciements à ma directrice de mémoire, Véronique Laurens, pour le suivi et l'enseignement d'exception ainsi que tous ses précieux conseils et encouragements. Merci de m'avoir accompagné sur ce long chemin de réflexion.

Merci à Catherine Mendonça Dias d'avoir bousculé son emploi du temps pour me relire.

Je remercie les professeurs de l'université *La Sorbonne Nouvelle Paris* pour la richesse de leur enseignement, en particulier Muriel Molinié, Myriam Abouzaid, Donatienne Woerly et Dan Savatovsky.

Un immense merci à Leylâ Serpemen Durantou, ma binôme et coach de ce Master. Merci d'avoir toujours été présente, de m'avoir soutenu et relu. Je suis ravie d'avoir fait ta connaissance et je me réjouis de nos futurs projets franco-allemands.

Je tiens vivement à remercier Célia van den Blik, ma binôme de M1. Merci de ta disponibilité, de ta présence, de tes précieux conseils. Un énorme merci à Celina Haerr pour les relectures et pour sa joie de vivre communicative. Merci à Julie Segura pour le service technique.

Je remercie de tout cœur ma collègue, Letizia Bittmann-Wessels, c'est un plaisir de travailler avec toi. Un grand merci à ma direction, Rolf Puller pour sa bienveillance, Marcus Dätig pour ses qualités d'écoute et ses solutions.

Merci à tous mes collègues et apprenants de la *Realschule* et du *Gymnasium*.

Je n'oublie pas Barbara Krieger, ma kinésithérapeute, pour ses qualités humaines en or. Danke, dass du immer da bist.

Je pense à Annick Atayi, avec qui j'ai commencé les projets. C'est avec toi que j'ai fait mes premiers pas d'enseignante. Je ne t'oublie pas.

Merci à mes tantes, Christiane Vallas pour les sms d'encouragements, et Annie Barrallon pour les appels du dimanche.

Je tiens également à remercier Ulrike et Kalle Becks, mes parents allemands, de m'avoir vivement encouragé dans cette reprise d'études.

Mes derniers remerciements sont pour ma Maman, Monique Servagent. Merci d'être toujours là et d'être la meilleure des Mamans.

Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine  
d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaître ses  
musiciens et de trouver l'harmonie. Une bonne classe, ce  
n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre  
qui travaille la même symphonie.

– Daniel Pennac, *Chagrin d'école* (2007 : 138)

## Introduction

« Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn<sup>2</sup>. » Impliquer pour apprendre, c'est l'objectif que tous les enseignants souhaitent atteindre avec leurs apprenants. La question est de savoir comment impliquer un public captif dans son apprentissage, comment le pousser à l'action ? S'il existe de nombreux ouvrages sur la motivation, les enseignants ne sont pas, ou rarement, formés à la problématique qu'elle pose au quotidien. Pourtant, la motivation constitue un levier indispensable à l'apprentissage.

Ainsi, nous souhaiterions, par le biais de notre enquête, découvrir les réelles motivations de notre public captif germanophone à apprendre le FLE<sup>3</sup> (ou à interrompre son apprentissage), n'ayant jusqu'à présent que des présomptions.

L'historique de l'enseignement du français en Allemagne fait lui-même état des lieux d'une diminution de la motivation à apprendre le FLE et amène de ce fait à s'interroger sur les raisons de cette tendance.

Après les années 1960 marquées par une hausse de la popularité de l'enseignement du français en Allemagne<sup>4</sup> dans les *Gymnasien*<sup>5</sup> et *Realschulen*<sup>6</sup>, et la création d'une association dans les années 1970<sup>7</sup>, qui grâce à sa politique linguistique, contribue fortement à sa stabilisation, l'apprentissage du FLE s'est imposé comme deuxième langue étrangère dans tous les *Länder* d'Allemagne (...) *hat sich insgesamt der Französischunterricht in Deutschland als (...) zweite Fremdsprache gut behauptet, besser als in manch anderen europäischen Ländern (...)*<sup>8</sup>. (Nieweler : 37).

---

<sup>2</sup> « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. » Cette citation ne serait pas l'œuvre de Benjamin Franklin mais celle de Xun Kuang, philosophe chinois. Elle serait tirée du 11<sup>ème</sup> chapitre de son huitième livre « Ruxiao », un des 32 livres de sa collection « Xunzi ».

Source : [https://www.goodreads.com/author/quotes/14098753.Xun\\_Kuang](https://www.goodreads.com/author/quotes/14098753.Xun_Kuang) - Dernière visite le 2.09.2018

<sup>3</sup> Français Langue Étrangère

<sup>4</sup> La signature du Traité de l'Élysée en 1963 visait à « accroître le nombre d'élèves allemands apprenant la langue française et celui des élèves français apprenant la langue allemande », le régime nazi ayant pendant la Seconde guerre mondiale restreint l'accès à son apprentissage.

<sup>5</sup> Forme scolaire élitiste menant directement à l'obtention de l'Abitur (= baccalauréat allemand). Le *Gymnasium* est destiné aux apprenants ayant développé les meilleures compétences au cours de l'enseignement primaire. Ici, *Gymnasien* est écrit au pluriel.

<sup>6</sup> Forme scolaire à voie professionnalisante destinée aux apprenants ayant développé des compétences moyennes au cours de l'enseignement primaire. Ici, *Realschulen* est écrit au pluriel.

<sup>7</sup> Vereinigung der Französischlehrer. Source : <https://fapf.de/vdf/> - Dernière visite le 2.09.2018

<sup>8</sup> « (...) l'enseignement du FLE s'est globalement bien affirmé comme deuxième langue étrangère en Allemagne, mieux que dans de nombreux autres pays européens. » Traduit de l'allemand par nos soins.

Ainsi, l'objectif visé par le Traité de l'Élysée – familiariser les jeunes à la langue et la culture de son voisin – semble atteint. Mais est-ce que pour autant cet objectif rencontre l'envie et la motivation des apprenants de chaque pays ?

Il apparaît que le nombre d'apprenants diminue dans les plus hautes classes : *Hier [in der Sekundarstufe II] hat sich im Laufe der letzten fünfzig Jahre die Schülerzahl halbiert*<sup>9</sup>. (Reinfried, 2012 : 181,186, cité par Nieweler, 2017 : 37). Nieweler précise même que ce sont les garçons qui, majoritairement, choisissent d'abandonner leur apprentissage du FLE.

*Eine Tendenz, die sich in den letzten Jahren noch verstärkt hat, ist die zunehmende Abwesenheit männlicher Lerner in den Französischklassen. Vor allem in den weiterführenden Kursen der gymnasialen Oberstufe fällt auf, dass diese weitgehend von Mädchen gewählt werden.*<sup>10</sup> (Ibid. : 16).

Est-ce que cette tendance serait liée à une lassitude, un manque de motivation après quatre années d'apprentissage du FLE ? Est-ce que cette propension à la baisse du nombre d'apprenants serait relative à des pratiques enseignantes, au contenu des programmes ou à une « mauvaise » image de la langue dans les premières années d'apprentissage ? Existe-t-il un réel écart entre apprenants de sexes féminin et masculin ?

Afin de mieux cerner notre propos, il convient de présenter brièvement l'organisation complexe du système éducatif allemand, l'enseignement du français étant différent selon les *Länder* et les formes scolaires. Cette présentation va ainsi nous permettre de mettre plus tard en lien le rôle que joue la motivation et la place de la langue française dans l'apprentissage. Le système scolaire allemand est placé sous l'égide de chaque *Land* ce qui lui confère par exemple le pouvoir de définir les programmes scolaires, le statut des enseignants, etc. Pendant la Guerre froide, le système scolaire tripartite<sup>11</sup> est réintroduit par les forces alliées occupant l'Allemagne. Dès lors, après l'école primaire, les apprenants sont orientés vers une forme scolaire adaptée à leur niveau de compétences. Il n'existe donc pas de système uniforme dans lequel tous les apprenants vont suivre les mêmes cours et passer les mêmes examens. Ainsi, l'enseignement du français à Berlin se différencie de l'enseignement du français à Cologne.

---

<sup>9</sup> « Ici [au niveau secondaire II = équivalent du lycée en France], au cours des 50 dernières années, le nombre d'apprenants a diminué de moitié. » Traduit de l'allemand par nos soins.

<sup>10</sup> « Une tendance, qui s'est intensifiée ces dernières années, est l'absence croissante d'apprenants de sexe masculin dans les classes de français. Surtout dans les cours avancés du lycée (*Gymnasiale Oberstufe*), il est flagrant que ceux-ci soient largement choisis par les filles. » Traduit de l'allemand par nos soins.

<sup>11</sup> *Das dreigliedrige ständische Schulsystem : Gymnasium, Realschule und Hauptschule*

Des années soixante jusqu'à nos jours, le système scolaire allemand n'a cessé de faire l'objet de réformes et réaménagements, notamment au sujet de la modernisation du contenu des programmes ainsi que de la réorganisation structurelle du système et de la politique éducative. Quelle est alors l'orientation actuelle des réformes éducatives en Allemagne, et plus précisément en Rhénanie-du-Nord-Westphalie ? Quels effets produisent-elles sur l'enseignement du FLE dans le secondaire ? Est-ce que ce phénomène de société pourrait avoir une incidence sur le processus de motivation ?

S'étendant entre la Ruhr et le Rhin, la Rhénanie-du-Nord-Westphalie – *Bundesland*<sup>12</sup> le plus peuplé d'Allemagne – forme un tissu urbain dynamique dont Düsseldorf est la capitale. À une trentaine de kilomètres de Düsseldorf se situe Wuppertal<sup>13</sup>, la plus grande ville du *Bergisches Land*, là où « flotte » le *Schwebebahn*<sup>14</sup> au-dessus de la *Wupper*.<sup>15 16</sup> C'est dans une *Realschule* de cette métropole industrielle, en avril 2010, que notre carrière dans l'enseignement du FLE a débuté avec l'obtention fortuite d'un CDD<sup>17</sup>. Fortuite puisque titulaire d'une *Maîtrise de Langues Étrangères Appliquées*, nous n'envisagions absolument pas un avenir dans l'enseignement mais dans la traduction. Notre aventure FLE nous a finalement conduite à enseigner dans quatre *Realschulen* et trois *Gymnasien*.

Au *Gymnasium*, il est possible de choisir sa LV2 mais le choix est restreint : latin ou français. Comme l'indique Courtillon, « le public captif n'a pas le choix : un enfant de moins de 16 ans est obligé d'apprendre une langue à l'école (...) » (2003 : 13). La LV2, obligatoire au *Gymnasium*, est considérée dès lors comme une quatrième matière principale. En revanche, à la *Realschule*, s'il est exigé en classe de sixième de suivre une année d'initiation en français, l'étude d'une LV2 n'est par la suite pas indispensable. Les notes obtenues en sixième n'ont aucune incidence sur la moyenne générale des apprenants. Néanmoins, une bonne moyenne en français permet d'équilibrer une mauvaise moyenne obtenue dans une matière principale. À la fin de la sixième, les apprenants doivent choisir leur quatrième matière principale. Ils ont la possibilité de poursuivre ou non leur apprentissage du français en LV2 ou de suivre un cours de sciences (physique, chimie, SVT<sup>18</sup>), informatique, technologie ou sciences sociales.

Notre parcours professionnel nous a permis de constater que si la majorité des élèves de sixième au *Gymnasium* choisissent le français comme LV2 au détriment du latin, la plupart des

---

<sup>12</sup> Le *Bundesland* Rhénanie-du-Nord-Westphalie est l'un des 16 États fédérés d'Allemagne.

<sup>13</sup> Site officiel de la ville de Wuppertal : <https://www.wuppertal.de/index.php> - Dernière visite le 9.08.2018

<sup>14</sup> Train suspendu

<sup>15</sup> Rivière

<sup>16</sup> Photo d'un *Schwebebahn* au-dessus de la *Wupper* en annexe 2

<sup>17</sup> Contrat à durée déterminée

<sup>18</sup> SVT = Sciences de la Vie et de la Terre

élèves de la *Realschule* choisissent, eux, d'arrêter leur apprentissage du français à la fin de la sixième. En outre, lorsque certains élèves se montrent soucieux de leur apprentissage et manifestent un réel désir d'apprendre, d'autres s'essoufflent au fil des ans et vont parfois même jusqu'à refuser certaines activités ou cherchent à s'affirmer par l'opposition. C'est ce qu'évoque Vilarroig (2017), professeure certifiée de Lettres Modernes : « Ils refusent d'apprendre, laissant aux enseignants un sentiment d'impuissance et de découragement les menant à s'agiter pédagogiquement, parfois aux limites de l'absurde<sup>19</sup>. »

Dans le cadre de ce travail, nous souhaitons mener une enquête auprès d'apprenants et d'enseignants visant à faire le point sur la situation de l'enseignement du français en Allemagne tout en prêtant une attention particulière à la question de la motivation et de la créativité en contexte scolaire. Nous nous intéressons en effet à la motivation des apprenants à choisir ou non le français comme seconde langue vivante. Quelles sont les réelles motivations des apprenants du *Gymnasium* à choisir le français comme deuxième langue étrangère et celles des apprenants de la *Realschule* à poursuivre ou interrompre leur apprentissage de la langue ? Comment un enseignant peut-il encourager ses élèves à davantage s'impliquer dans leur apprentissage du FLE ? Quels sont les moyens d'action possibles pour agir sur la motivation ? En quoi la perspective actionnelle engendre-t-elle une dynamique motivationnelle ? En quoi fait-elle appel à la créativité des apprenants dans le cadre de la pédagogie du projet ? Quelles sont les raisons pour lesquelles un enseignant devrait se soucier de la motivation de ses apprenants ?

Dans l'état actuel de notre réflexion, nous voudrions souligner le rôle majeur que l'enseignant joue auprès de ses apprenants. Sa personnalité (son humour, son engagement) et ses méthodes d'enseignement (sa capacité à gérer une classe et à instaurer un climat de respect et de confiance, son sens de l'organisation, sa créativité, etc.) sont des aspects qui peuvent avoir tout autant un impact positif que négatif sur la motivation des élèves. Jeffrey a défini le transfert dans la relation pédagogique comme suit :

Le transfert dans la relation pédagogique est la projection sur l'enseignant des représentations inconscientes et parfois idéales d'un élève. Ce dernier peut transférer sur son enseignant son mépris, son admiration, son affection ou son animosité. Il peut essayer de le déstabiliser, de l'embobiner ou de se jouer de lui. Il peut porter sa vengeance sur un enseignant qui n'est pourtant pour rien dans la situation que vit l'élève. (2015 : 74).

---

<sup>19</sup> « Les refus d'apprendre – L'élève, son professeur et la littérature », Genève, IES, coll. « Le geste social », 2017, 186 p. Cette citation est extraite de la présentation de l'éditeur.

Outre le rôle de l'enseignant, nous pensons que les représentations qu'ont les apprenants de la langue française et de la France occupent une place importante dans la démarche d'apprentissage du FLE, le français étant souvent qualifié de « belle langue » mais son acquisition semblant « très difficile ». Par ailleurs, le matériel pédagogique pèse également sur la dynamique motivationnelle des apprenants comme, par exemple, la vétusté des salles de classe ou l'inévitable manuel qui n'est pas toujours très représentatif de la langue telle qu'elle est réellement parlée et dans lequel les documents authentiques font défaut. Les documents du manuel sont pensés en effet de manière pédagogique et ne reflètent guère la réalité.

Nous avons organisé notre mémoire en trois parties. Dans un premier temps, nous définirons les concepts fondamentaux de l'objet de notre enquête, à savoir la motivation en contexte scolaire, la créativité en classe de français langue étrangère et la perspective actionnelle. Ceci nous permettra de mieux cerner le lien entre ces trois notions et de comprendre de quelle manière celles-ci s'appliquent à notre travail.

Notre deuxième partie se concentrera sur la présentation des deux établissements scolaires visés par notre enquête, le *Gymnasium Hochdahl* et la *Hermann-von-Helmholtz Realschule*. Mais avant, nous ferons un tour d'horizon sur l'enseignement du français langue étrangère dans le système éducatif allemand. Par la suite, nous poursuivrons en exposant les différentes activités pédagogiques visant à susciter une dynamique motivationnelle, activités pédagogiques que nous avons réalisées avec chacune de nos six classes. De même, nous évoquerons les méthodes et pratiques d'enseignement auxquelles nous avons eu recours. Puis, après avoir révélé la méthodologie retenue – l'enquête par questionnaire – nous examinerons, dans une troisième partie, les données recueillies qui nous conduiront à dresser un bilan.



## Première partie – La motivation : agir pour le plaisir d'apprendre

Dans cette première partie, nous définirons les trois notions clés de notre enquête : la motivation en contexte scolaire, la créativité en classe de FLE et la perspective actionnelle. Nous verrons que ces trois concepts sont étroitement liés : les apprenants sont des acteurs actifs de leur apprentissage qui vont s'épanouir dans des activités qui ont du sens et suscitent le désir de réaliser une tâche.

### 1. La question de la motivation en contexte scolaire

Lors d'une enquête par questionnaire<sup>20</sup> réalisée de manière anonyme auprès de 18 professeurs du *Gymnasium Hochdahl*<sup>21</sup> et de la *Hermann-von-Helmholtz Realschule*<sup>22</sup>, 15 enseignants ont déclaré se préoccuper souvent de la motivation de leurs apprenants dans leur quotidien. Si une grande majorité de professeurs semble concernée par cette problématique, est-ce que ceux-ci caractériseraient la motivation de la même manière ?

Au cours de discussions entre collègues et de nos lectures sur les différents concepts de la motivation, nous nous sommes rendue compte que la notion de motivation est complexe à définir du fait qu'il existe un grand nombre de théories et d'angles d'attaque (anthropologiques, sociologiques, psychologiques, etc.).

En effet, certaines théories comme celle de Maslow font état de la volonté à assouvir des besoins. Autrement dit, la nécessité de satisfaire des besoins serait absolument indispensable dans le processus de motivation. Dans son ouvrage *A Theory of Human Motivation*, publié en 1943, le psychologue américain expose sa théorie en la hiérarchisant dans une pyramide relatant cinq types de besoins : les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement de soi. Herzberg, lui, concentre sa théorie sur la satisfaction et l'insatisfaction au travail en les classant en deux types de facteurs : les facteurs d'hygiène et les facteurs de motivation. (*The Motivation to Work*, 1959).

Dans l'ouvrage *Les théories de la motivation* (2012), Fenouillet recense plusieurs principes motivationnels comme celui de Pekrun, psychologue allemand, centré sur la valeur des

---

<sup>20</sup> Les résultats se trouvent en annexe 3.

<sup>21</sup> Le *Gymnasium Hochdahl* se situe à Erkrath en Rhénanie-du-Nord-Westphalie et sera présenté plus précisément dans la deuxième partie de notre travail. Photos en annexe 4.

<sup>22</sup> La *Hermann-von-Helmholtz Realschule* se situe à Wuppertal en Rhénanie-du-Nord-Westphalie et sera présentée plus précisément dans la deuxième partie de notre travail. Photos en annexe 5.

émotions d'accomplissement (2006)<sup>23</sup> ou celui de Zimmerman, psychologue de l'éducation américain, axé sur le principe de l'auto-régulation des apprentissages (2002)<sup>24</sup>.

Il n'est pas question ici d'établir une liste exhaustive de modèles théoriques sur la motivation mais de montrer la grande variété et étendue des travaux dans ce domaine.

Dans un premier point, nous définirons la notion de motivation que nous inscrirons ensuite dans le contexte scolaire, objet de notre enquête. Enfin, nous exposerons les facteurs de motivation / démotivation en reprenant le modèle de Viau.

### 1.1 La motivation : quelques éclaircissements

La motivation représente l'une des plus grandes énigmes du comportement humain. Prenant racine dès l'enfance, elle est ce qui pousse à agir quand rien ni personne ne nous y oblige, mais aussi ce qui stimule la volonté au cœur de la difficulté et de l'ennui. (Fenouillet, 2015 : 33).

D'après l'Académie française<sup>25</sup>, la motivation est caractérisée comme « ce qui meut ». Le dictionnaire Larousse<sup>26</sup>, lui, relate « les raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; le fait pour quelqu'un d'être motivé à agir ». Sur le site « Trésor de la Langue Française Informatisé » (désormais TILF<sup>27</sup>), la motivation est décrite comme « l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. » Nous notons la constante présence de verbes de mouvement : « agir », « mouvoir », « pousser quelqu'un dans une action ».

Par ailleurs, le TILF définit l'action comme « l'application du mouvement à quelque chose ». L'Académie française oppose l'action à la « rêverie » ou l'« inertie » et caractérise l'action comme « la production d'un effet ou la manière d'agir sur quelque chose ou quelqu'un ».

Ainsi, nous retenons que la motivation pousse à l'action et que cette action produit un effet sur une chose ou un individu.

---

<sup>23</sup> Cité par Fenouillet dans « Les théories de la motivation » (2012 : 32)

<sup>24</sup> Cité par Fenouillet dans « Les théories de la motivation » (2012 : 267)

<sup>25</sup> Source : <https://academie.atilf.fr/> - Dernière visite le 20.07.2018

<sup>26</sup> Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> - Dernière visite le 20.07.2018

<sup>27</sup> Source : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no> ; - Dernière visite le 20.07.2018

### 1.1.1 Extrinsèque versus intrinsèque

Selon l'Académie française, les adjectifs « extrinsèque » et « intrinsèque » dateraient du 14<sup>ème</sup> siècle et auraient été empruntés au latin *extrinsecus* et *intrinsecus*, signifiant respectivement « du dehors » et « intérieur ». « Extrinsèque » est un adjectif qui désigne ce qui « vient du dehors, qui n'est pas tiré de l'objet considéré ou ne tient pas à sa nature. » Cette signification s'oppose à l'adjectif « intrinsèque » qui caractérise ce qui « fait partie intégrante d'une chose ou d'une personne ; qui lui est propre et essentiel. »

Si de nombreuses études ont été menées sur le phénomène motivationnel comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce présent chapitre, la théorie sur l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985) reste la plus souvent citée. Les chercheurs en psychologie ont tout d'abord distingué deux types de motivation : la motivation extrinsèque où l'action est gouvernée par des facteurs externes à l'individu, et la motivation intrinsèque où le sujet s'engage dans une activité avant tout pour le plaisir. Nous pouvons dès à présent indiquer que l'objet de notre enquête, (re)donner le goût d'apprendre, relève principalement de la motivation intrinsèque à l'apprenant puisque celui-ci, libre de choisir quel comportement adopter, est à l'origine de ses actions et décide ou non d'accomplir une activité, même si nous le verrons, certains facteurs externes vont entrer en jeu.

Consciente que nos apprenants en FLE, constituant un public captif, ne suivent pas des cours de français pour se divertir, nous nous efforcerons malgré tout de susciter l'enthousiasme et le plaisir de réaliser une activité pédagogique.

En outre, nous précisons que nous ne prétendons pas relever ce défi avec tous les élèves. « Il faut toujours connaître les limites du possible. Pas pour s'arrêter, mais pour tenter l'impossible dans les meilleures conditions.<sup>28</sup> »

### 1.1.2 La dynamique motivationnelle selon Viau

Ayant publié un grand nombre d'ouvrages sur la motivation en contexte scolaire, Rolland Viau est un enseignant-chercheur canadien chevronné. Ses travaux vont grandement nous aider à mieux cerner les mécanismes de la motivation et nous offrir des stratégies d'intervention adéquates pour agir sur ce qu'il nomme la « dynamique motivationnelle intrinsèque ».

---

<sup>28</sup> Romain Gary, *Charge d'âme*, Paris, Gallimard, Collection Blanche, 1977, 320 p.

Notre enquête s'appuyant sur des observations de comportements d'apprenants en contexte scolaire, son approche sociocognitive correspond de ce fait pleinement à notre travail.

Par ailleurs, selon Viau, il convient mieux dans le milieu scolaire, d' « utiliser l'expression « dynamique motivationnelle » plutôt que le terme « motivation », (...) » :

(...) pour mieux souligner, d'une part, que la motivation est intrinsèque à l'élève et varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes et, d'autre part, que cette motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations. (2009 : 12).

Viau définit la dynamique motivationnelle comme suit :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (Viau, 1994, cité par Viau, 2009 : 12).

Nous retiendrons donc la locution « dynamique motivationnelle » pour la suite de notre travail.

## **1.2 Les mécanismes de la dynamique motivationnelle**

Afin de mieux comprendre les enjeux de la dynamique motivationnelle dans l'apprentissage, il nous paraît essentiel de faire un point sur ses origines en faisant un état des lieux des travaux menés par Viau. De même, nous exposerons les quatre facteurs influant sur la dynamique motivationnelle intrinsèque de l'apprenant de manière à pouvoir par la suite activer les bons leviers.

### **1.2.1 La notion de perception**

Selon Viau, « les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'élève résident dans ses perceptions. » (2009 : 22). Il définit les perceptions d'un individu comme « les jugements qu'une personne porte sur les événements, les autres et elle-même. » (*Ibid.* : 22). Il distingue deux genres de perceptions, celles qui sont d'ordre général et celles qui sont spécifiques.

Ainsi, Viau répertorie trois perceptions spécifiques, pertinentes pour notre enquête :

- 1) La perception de la valeur d'une activité
- 2) La perception de la compétence de l'apprenant
- 3) La perception de contrôlabilité

Ces trois perceptions jouent un rôle déterminant dans le processus motivationnel de nos apprenants germanophones puisqu'elles sont directement liées au contexte pédagogique.

D'après Viau, « la perception de la valeur d'une activité correspond au jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité de cette activité, en fonction des buts qu'il poursuit. » (*Ibid* : 66). En effet, si les apprenants ont une perception positive de la valeur portée aux activités pédagogiques du cours de FLE alors ils seront plus propices à réaliser des tâches. L'enseignant a les moyens d'agir sur cette perception de valeur en créant des activités intéressantes et attractives répondant aux besoins de ses apprenants et en faisant de l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage. Cela nécessite tout de même une prise en compte des intérêts personnels des élèves.

D'autre part, dans son ouvrage, Viau cite une définition de la perception de compétence donnée par plusieurs chercheurs :

La perception de sa compétence est le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activités liées à une matière ou dans une activité pédagogique particulière. (Pajares, 2008 ; Bouffard et Vezeau, 2006 ; Galand, 2006 ; Schunk et Pajares, 2002, cité par Viau, *Ibid* : 36).

Ainsi, si un apprenant a une perception élevée de sa capacité à réussir une activité, il sera davantage enclin à s'engager dans cette activité. Là aussi, l'enseignant peut intervenir en composant des tâches qui constituent à la fois un défi mais qui soient malgré tout accessibles aux apprenants. Ceci nécessite une grande réflexion de la part du professeur, qui doit également prendre en compte l'hétérogénéité de ses classes.

Il est indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisant exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. (Meirieu, 1985 : 156).

Enfin, la perception de contrôlabilité est la troisième source motivationnelle dont Viau fait état :

La perception de contrôlabilité, la troisième source de la dynamique motivationnelle, correspond au degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique. Elle provient du besoin d'autonomie que chaque personne ressent au regard de ses actions. (*Ibid* : 66).

Selon lui, « il faut offrir la possibilité de faire des choix dans le déroulement d'une activité. » (*Ibid* : 50). Il précise également que « le défi pour l'enseignant est de savoir ce qui relève de sa responsabilité, ce qu'il peut déléguer et ce qu'il accepte de négocier avec ses élèves. » (*Ibid* : 50).

Dans le cadre de notre enquête, nous retiendrons donc les aspects suivants :

- 1) proposer des activités pédagogiques intéressantes et pertinentes pour l'apprenant lui permettant d'être acteur de son apprentissage.
- 2) veiller à ce que les tâches à accomplir soient adaptées au niveau de l'apprenant, ce qui suppose créer des activités comprenant une série de problèmes à résoudre tout en tenant compte de l'hétérogénéité de ses classes.
- 3) responsabiliser les apprenants en les laissant participer au choix des activités pédagogiques.

### 1.2.2 Quatre facteurs pour une dynamique

Si les perceptions que nous venons de citer sont d'origine intrinsèque, Viau mentionne aussi quatre facteurs externes qui ont une influence sur la dynamique motivationnelle des apprenants :

- 1) Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève
- 2) Les facteurs relatifs à la société
- 3) Les facteurs relatifs à l'école
- 4) Les facteurs relatifs à la classe<sup>29</sup>

Il sera difficile pour l'enseignant d'avoir une emprise sur les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école. Néanmoins, si l'enseignant a connaissance de soucis dans la vie personnelle de ses élèves ou de problèmes relatifs à l'école, il pourra en tenir compte voire intervenir dans la mesure du possible.

En revanche, l'enseignant va jouer un grand rôle dans tous les facteurs relatifs à la classe. Viau en dénombre cinq « qui selon les recherches, ont le plus d'influence sur la dynamique motivationnelle intrinsèque de leurs élèves. » (*Ibid* : 79). Il cite :

- 1) Les activités pédagogiques
- 2) L'enseignant
- 3) Les pratiques évaluatives
- 4) Le climat de la classe
- 5) Les récompenses et les sanctions (*Ibid.* : 79).

---

<sup>29</sup> Voir annexe 6 « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève », Viau, *Ibid.* : 70.

### 1.2.2.1 Les activités pédagogiques

Dans la section précédente sur la notion de perception, nous avons vu que la perception de la valeur d'une activité constitue l'une des sources principales de la dynamique motivationnelle de l'élève et que l'enseignant peut influencer sur cette dynamique en proposant des activités pédagogiques intéressantes et pertinentes pour l'apprenant lui permettant d'être acteur de son apprentissage.

Dans son ouvrage, Viau rend compte d'une analyse de chercheurs (Good et Brophy, 2008, Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Paris et Turner, 1994, cité dans Viau, 2009 : 136-144) qu'il a résumée en dix points. Il s'agit de dix conditions pour une dynamique motivationnelle positive :

- 1) Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs.
- 2) Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève.
- 3) Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique afin d'améliorer la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait.
- 4) Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités.
- 5) Une activité doit représenter un défi pour l'élève. Viau mentionne ici les simulations, les projets et les jeux pédagogiques.
- 6) Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.
- 7) Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.
- 8) Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.
- 9) Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire.
- 10) Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

Tenir compte de ces dix aspects signifie relever plusieurs défis pour l'enseignant. Il va en effet devoir être concis, réfléchi, créatif, prudent, flexible, à l'écoute, organisé dans la planification du travail et la gestion du temps, etc. De même, cela requiert une bonne connaissance de son public d'apprenants afin de pouvoir répondre au mieux à leurs besoins et attentes.

Dans un système éducatif allemand accordant moins de liberté pédagogique à l'enseignant, nous le verrons dans la deuxième partie de notre enquête, celui-ci devra particulièrement faire preuve d'ingéniosité et de souplesse.

### 1.2.2.2 L'enseignant

Il ne fait aucun doute que l'enseignant tient une place importante dans les mécanismes de motivation et de démotivation. Dans l'introduction, nous avons d'ailleurs émis l'hypothèse que la personnalité et les méthodes d'enseignement peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Comme Viau le rapporte, « un enseignant qui désire susciter la motivation de ses élèves se doit d'abord d'être compétent et motivé à enseigner. » (*Ibid.* : 81).

Par ailleurs, nous tenons à souligner l'importance de l'engagement de l'enseignant au-delà du cadre de sa salle de classe. Par exemple, lorsque l'enseignant entreprend des activités à caractère facultatif comme des excursions ou des projets, au cours desquels il est possible d'apprendre ou de découvrir hors du cours, les apprenants sont placés dans des situations authentiques d'apprentissage, ce qui crée des impacts d'ordre non seulement cognitif mais aussi socio-affectif pouvant avoir une forte influence sur la dynamique motivationnelle intrinsèque des élèves.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons décidé de recueillir l'avis des apprenants du *Gymnasium* et de la *Realschule* sur leurs représentations du professeur idéal. Nous leur avons également demandé ce qu'un enseignant devrait faire pour attirer leur attention.

Dans le même temps, nous avons interrogé les enseignants sur leurs visions du rôle qu'ils pensent jouer auprès de leurs apprenants. Ceci nous permettra de mettre en parallèle les perceptions des apprenants et celles des enseignants et de créer un profil type du professeur modèle.

### 1.2.2.3 Les pratiques évaluatives

Viau considère que les pratiques évaluatives se composent de cinq éléments :

- 1) Les objets sur lesquels portent les évaluations.
- 2) Les critères que l'enseignant adopte.
- 3) Les instruments que l'enseignant développe.
- 4) La fréquence à laquelle l'enseignant évalue.
- 5) Les commentaires que l'enseignant donne à ses apprenants. (*Ibid.* : 153).

En Allemagne, dans le secondaire, le système d'évaluation est réglementé et de ce fait très rigide. Selon le niveau des apprenants et la matière enseignée, il y a un nombre précis



d'examens par semestre<sup>30</sup>. Les examens doivent être espacés d'au minimum un mois, à raison d'un seul par jour et de deux maximum par semaine. C'est pourquoi, nous considérons que la fréquence à laquelle l'enseignant évalue relate plutôt d'un facteur lié à la société. Cela dit, l'enseignant est libre d'organiser des tests (vocabulaire, verbes, etc.), de noter des projets, un exposé ou une participation à l'oral.

#### 1.2.2.4 Le climat de la classe

L'atmosphère générale au sein d'une classe fait partie des cinq facteurs que cite Viau dans son ouvrage. Être concentré sur les tâches scolaires exige beaucoup d'efforts chez des apprenants passant, dans notre contexte, environ 40 heures par semaine sur les bancs de l'école. Les élèves sont ensemble cinq jours sur sept et environ huit heures par jour ce qui n'exclue donc pas des querelles entre eux, qui viennent parfois perturber le rythme d'un cours. Ces conflits constituent une source de stress pour les apprenants et les enseignants. Si ces sources de stress sont fréquentes, elles peuvent avoir un impact non seulement sur le bon déroulement du cours mais aussi sur la motivation des apprenants ainsi que celle de l'enseignant. Le *Gymnasium Hochdahl*, où nous travaillons, dispose d'une *Trainingsraum*, une salle dans laquelle sont envoyés les élèves perturbateurs. Un pédagogue spécialement formé accueille les élèves qui doivent répondre à une série de questions. L'objectif de ces questions est que les apprenants prennent conscience de leur comportement perturbateur, qu'ils identifient les règles qu'ils n'ont pas respectées et prennent une décision. En effet, le principe est de permettre à l'élève de développer un plan sur la manière dont il pourra se conformer aux règles dans un avenir proche. Cette méthode n'existe cependant pas à la *Hermann-von-Helmholtz Realschule*, l'école où nous travaillons également. Il ne faut pas oublier que les apprenants ont dû intégrer un groupe classe sans aucune liberté de choix et, dans le contexte d'une perspective actionnelle où l'on demande aux apprenants d'agir ensemble, il est par conséquent primordial de s'inquiéter du « climat de la classe sous l'angle de son apport à la dynamique motivationnelle des élèves en privilégiant la relation entre les élèves. » (*Ibid.* : 160). L'enseignant devra ainsi favoriser les rapports entre les apprenants en développant la cohésion du groupe classe.

---

<sup>30</sup> En Rhénanie -du-Nord-Westphalie, l'année scolaire est scindée en deux semestres.

### 1.2.2.5 Les récompenses et les sanctions

Les chercheurs s'entendent aussi pour affirmer que des récompenses offertes spontanément sans avoir été planifiées et annoncées aux élèves n'ont pas d'effet nuisible sur la motivation intrinsèque. (*Ibid.* : 160).

Si « les chercheurs ne s'entendent pas sur l'effet des récompenses sur la motivation intrinsèque des élèves » (*Ibid.* : 165), nous partageons l'avis de ceux qui croient en leurs effets lorsqu'elles n'ont pas été portées à la connaissance des apprenants et ne concernent pas obligatoirement le critère de réussite. Par exemple, les récompenses liées au bon comportement de l'enfant/adolescent, son assiduité, les efforts qu'il fournit, etc.

Concernant les sanctions, nous pensons qu'elles font partie du système scolaire tout comme c'est le cas dans la vie en société. En effet, la loi, censée être connue de tous, a pour objectif d'organiser et régir la vie en société. Selon les infractions commises, chaque individu encourt une sanction. Il est en effet nécessaire d'instaurer des règles de vie de classe afin que tout le monde puisse travailler ensemble dans de bonnes conditions. La mise en place de sanctions est nécessaire pour veiller au respect de ces règles. Elles vont ainsi contribuer à préserver la cohésion du groupe classe et aider à poser des repères et limites. Néanmoins, les sanctions se doivent d'être « éducatives », c'est-à-dire qu'elles doivent avoir du sens.

Afin d'asseoir notre autorité sans pour autant démotiver nos apprenants, nous avons décidé de responsabiliser les élèves en instaurant un permis français<sup>31</sup> dans nos classes de sixième (première année d'apprentissage du français), que nous avons remis à chaque apprenant. Le permis français est un permis de conduite qui sert à gérer les comportements des apprenants au sein de la classe et permet ainsi aux élèves d'apprendre les règles de la vie en communauté. Tous les apprenants ont, au début de chaque semestre, dix points et un joker. L'objectif est de conserver tous ses points jusqu'à la fin d'un semestre (l'année scolaire étant divisée en deux semestres). Le permis a un côté positif et un côté négatif. Chaque fois qu'un apprenant enfreint une règle, il perd un point sur son permis. Le joker, lui, fait office de point d'avertissement. Ainsi, un apprenant qui a conservé ses 10 points sur son permis remporte deux points bonus lors de la prochaine évaluation notée et garde son joker, 9 points correspondent à un point bonus et un joker. Avec 8 points, les apprenants ne peuvent pas obtenir de point bonus pour une évaluation notée mais conservent leur joker. En dessous de 8 points, les apprenants ont une tâche supplémentaire à réaliser avec un mot à faire signer par leurs parents. Si un apprenant a perdu tous ses points, les parents sont convoqués à l'école. Ce système met tous les

---

<sup>31</sup> Photos en annexe 7

apprenants sur un pied d'égalité puisqu'il ne s'agit pas de récompenser ou de punir des élèves par rapport à leurs compétences langagières ou cognitives, le permis ne visant pas des aspects de l'apprentissage.

À travers ce système de récompenses/sanctions, nous avons cherché à convaincre les apprenants à s'investir davantage dans leur apprentissage du FLE en encourageant celles et ceux fournissant des efforts. De même, le permis va ainsi inciter les apprenants à s'appliquer, à se montrer volontaires ce qui va favoriser le climat de la classe et, de ce fait, contribuer à une meilleure motivation de l'ensemble des acteurs du cours de FLE, apprenants et enseignant.

Nous clôturons ce chapitre en rappelant nos objectifs de départ : identifier les réels facteurs de motivation au sein des classes et voir dans quelle mesure on peut agir en tant qu'enseignant.

## **2. Vers une approche créative en didactique du FLE**

Pourquoi aborder la créativité lorsque l'on s'intéresse à la motivation ? Nous pensons que la créativité constitue le ressort de la motivation et qu'elle favorise ainsi l'apprentissage. La notion de créativité reste, tout comme celle de la motivation, complexe à définir puisqu'elle émane de pensées diverses comme la créativité sociale, artistique, scientifique, littéraire, etc. Jonckheere a défini la créativité comme suit :

Chaque individu est un créateur, à sa manière, parce que chacun fait l'expérience de sa vie sous un angle différent des autres et chacun a, par conséquent, quelque chose de singulier à apporter aux autres. (Jonckheere, 2010 : 126).

Cette citation de Jonckheere a particulièrement retenu notre attention puisqu'elle nous amène à penser que la créativité, parfois perçue comme le don ou l'aptitude d'un individu, serait en fait en chacun de nous. Autrement dit, les différences entre les individus constitueraient un potentiel créatif du fait que ces différences sont propres à chaque individu. La créativité ne serait donc pas exclusivement réservée à un groupe d'élites. Chaque être humain aurait la faculté de devenir créatif, ce qui laisse supposer que ce potentiel créatif pourrait être suscité. Selon Debyser, « à l'école, sans créativité, on n'apprend rien de nouveau. » (1994 : 36). Nous pensons également que la créativité constitue un levier pour l'apprentissage et qu'elle est absolument indispensable dans la classe de FLE pour susciter la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

Nous consacrerons ce chapitre en premier lieu au concept de créativité en classe de FLE avant d'aborder succinctement les mécanismes de la créativité ainsi que ses limites.

## 2.1 La notion de créativité en FLE

Définissons tout d'abord la notion de créativité au sens général. Selon l'encyclopédie Larousse, la créativité est définie comme « le pouvoir d'inventer » (1990 : 2393). Sur le site du TILF, la créativité est caractérisée comme « la capacité ou le pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau<sup>32</sup> ». La créativité serait ainsi associée à la nouveauté et à l'imaginaire.

Dans la classe de FLE, la créativité s'articule autour de trois pôles :

- 1) L'enseignant
- 2) L'apprenant
- 3) Les outils pédagogiques et les techniques d'animation

Dans le séminaire « Outils et créativité de l'enseignant<sup>33</sup> » dirigé par Véronique Laurens, nous avons comme premier objectif de définir la notion de créativité dans le cadre de l'enseignement du FLE. Grâce à une synthèse réalisée à la suite de cet exercice, nous avons pu observer quarante mots clés faisant référence à la créativité de l'enseignant de FLE. Cette note synthétique, étant non exhaustive, nous a permis de constater que la notion de créativité est large et qu'il n'existe pas de modèle standard pour caractériser ce concept.

Il n'y a pas une seule et unique définition de la créativité. En fonction de sa discipline et de son ancrage épistémologique dans cette dernière, chaque auteur propose sa définition du concept. (Capron Puozzo, 2016 : 16).

Que signifie alors la notion de créativité dans le champ de la didactique du FLE, et plus précisément dans le contexte de notre enquête qui consiste à stimuler la dynamique motivationnelle intrinsèque de nos apprenants ? Quelle est la relation entre la créativité et les deux principaux acteurs du FLE : l'enseignant et l'apprenant ?

Si nous reprenons les adjectifs « nouveauté » et « imaginaire », cités ci-dessus, et que nous les associons à la créativité de l'enseignant, nous pouvons en déduire que pour être créatif, un

---

<sup>32</sup> Source : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=350981745> - Dernière visite le 1.08.2018

<sup>33</sup> Suivi en première année du Master de « Didactique du français langue étrangère » à l'université parisienne Sorbonne Nouvelle (année universitaire 2015-2016)

enseignant devrait innover et renouveler ses pratiques en proposant des outils pédagogiques inédits et originaux, ceci nécessitant pour le pédagogue de développer son imagination afin de « pouvoir inventer ».

Dans le contexte éducatif, du côté de l'enseignant, (...), pour faire preuve de créativité, il est nécessaire de proposer des dispositifs d'enseignement/d'apprentissage (...) qui soient certes nouveaux (...), mais aussi adaptés au public pour lequel ils sont destinés. (*Ibid.* : 17).

En outre, dans ses travaux, Capron Puozzo distingue l'enseignement créatif de l'apprentissage créatif :

L'enseignement créatif consiste à planifier des tâches qui permettent de révéler la créativité de l'enseignant. Ce dernier conçoit et met en œuvre des modalités différentes, éventuellement plus attractives, pour présenter autrement un même objet d'apprentissage dans le but soit de rompre avec une certaine routine, soit de rendre le cours plus divertissant (...). En revanche, l'apprentissage créatif consiste à construire un apprentissage grâce à la créativité qui joue un rôle explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences. Et inversement, ce nouvel apprentissage agit en retour sur la créativité des élèves en contribuant à son enrichissement. (*Ibid.* : 22).

Capron Puozzo précise que « l'apprentissage créatif implique une grande autonomie de l'apprenant. » induisant un retrait progressif de l'enseignant » et ajoute qu' « aucune approche n'est meilleure qu'une autre, (...) le but étant d'être le plus efficace et efficient sur la créativité et les apprentissages des élèves. » (*Ibid.* : 23).

En participant au cours « Outils et créativité de l'enseignant », nous nous sommes rendue compte de l'importance accordée à la création d'outils pédagogiques ainsi qu'à des techniques d'animation variées. Les outils pédagogiques sont en quelque sorte le moyen de refléter la créativité de l'enseignant, ils servent de passerelle entre le pédagogue et ses apprenants. Ainsi, si les outils sont bien adaptés au public et au contexte d'apprentissage, ils vont permettre de stimuler la dynamique motivationnelle et d'engager les processus créatif et cognitif des apprenants.

Enseignant à des adolescents, le côté ludique nous paraît jouer un rôle important dans la relation éducative car il permet d'allier la notion de plaisir, étroitement liée à celle de motivation, et d'instaurer en même temps un cadre rassurant dans lequel les apprenants vont plus facilement accepter de s'engager. En effet, les élèves pris par le jeu sont davantage concentrés et leur attention est en quelque sorte « détournée » de l'obligation de réaliser une tâche. Ils ne pensent pas ou pensent moins aux erreurs qu'ils pourraient commettre et vont être de ce fait plus enclins à prendre la parole. « Concentrés sur l'activité ludique, les apprenants en oublient qu'ils sont en train de systématiser les formes linguistiques nécessaires à la réalisation d'une action

sociale. » (De Salins, 2010 : préface)<sup>34</sup>. Debyser a d'ailleurs écrit que les jeux de créativité « (...) ont pour but de faire découvrir aux étudiants que l'on peut, même avec une combinatoire limitée, faire éclater le langage. » (1978 : 116).

### 2.1.1 L'aspect ludique en FLE et ses bienfaits

Au XVIIIème siècle, Rousseau décrivait déjà le jeu comme le « meilleur moyen d'apprendre à apprendre. » (Émile ou de l'éducation, livre 2)<sup>35</sup>. À la fin des années 70, ce sont les théoriciens Debyser et Caré qui ont donné une dimension pédagogique à la notion de créativité en cours de FLE en relatant les liens existants entre le jeu, le langage et la créativité.

Ces auteurs furent en effet les premiers à montrer combien les activités ludiques peuvent servir à la cause de la langue, à travers la créativité qui l'habite, du simple jeu de mots au jeu de rôle. (Robert, 2008 : 110).

En outre, Silva rapporte la contribution de Winnicott « à remettre à l'honneur le jeu de par son lien avec la créativité. » (2009 : 106).

Les activités ludiques jouent en effet un rôle primordial dans la classe de FLE, particulièrement auprès des enfants et adolescents. Elles participent à leur développement et vont encourager l'implication des apprenants dans leur apprentissage du FLE.

Encourager et développer la créativité au sein du système éducatif, c'est former et éduquer de futurs citoyens créatifs pour eux-mêmes, pour leur bien-être au sein de cette société qui demande de plus en plus de flexibilité et d'adaptation. (Capron Puozzo, 2016 : 20).

Dans son ouvrage, Silva reprend trois avantages qui sont « couramment associés au jeu » (2008 : 25) :

- 1) Les avantages liés à la motricité : « Dans la classe de langue, le jeu favorise un comportement communicatif global, en sollicitant le corps, la sensibilité et l'intellect ».
- 2) Les avantages liés à l'affectif : « Il permet souvent de dépasser l'égoïsme, (...) d'apprendre à gérer le travail en commun, le leadership et l'opposition. » Silva ajoute que « le jeu est un précieux instrument de socialisation. »
- 3) Les avantages liés à la cognition : « Il contribue (...) à une meilleure structuration du temps et de l'espace, à la maîtrise d'éléments de logique nécessaires à la résolution de

---

<sup>34</sup> Geneviève-Dominique de Salins a rédigé la préface de l'ouvrage « En jeux » de Lemeunier (2010).

<sup>35</sup> Source : « Dictionnaire pratique de Didactique du FLE » (Robert, 2008 : 110)

problèmes, au développement de la pensée symbolique, (...) de l'expression et la communication."

Si les activités ludiques peuvent parfois être perçues, en contexte scolaire, comme une perte de temps ou un manque de sérieux (Silva, 2008 : 29), nous les considérons comme très enrichissantes et essentielles à la mise en action des apprenants.

Dans ses travaux sur le jeu, Silva insiste sur ses avantages en classe de langue. « Nous croyons fermement que le jeu peut apporter dans certains cas des solutions à diverses contraintes bien connues des enseignants, car il permet de briser la rigidité pédagogique traditionnelle. » (*Ibid.* : 27). Elle poursuit en déclarant que « l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants » et que « le jeu rétablit l'équilibre entre « les bons élèves » et les « cancre », qui trouvent souvent l'occasion d'afficher des talents insoupçonnés (...), ce qui aboutit à une plus grande motivation et à une meilleure dynamique de groupe. » (*Ibid.* : 27).

Cette dernière remarque de Silva nous renvoie à une expérience récente. Lors de la réalisation d'un jeu de sept familles dans une classe de sixième à la *Realschule* peu avant la fin de l'année scolaire, deux apprenantes ont su particulièrement faire preuve de créativité. Ces deux élèves ont eu pourtant rarement l'occasion d'obtenir la moyenne durant l'année scolaire. Nous avons pu observer à quel point elles étaient fières, grâce à leurs talents artistiques, d'avoir réussi à être les deux meilleures de la classe dans le cadre de cette activité.

Nous retenons par conséquent que les activités ludiques favorisent la créativité et la communication en classe de langue mais aussi le développement langagier et cognitif. Elles vont permettre aux apprenants d'agir plus aisément et de ce fait impacter positivement sur leur motivation.

## **2.1.2 Quelques outils et techniques d'animation**

Le recours à des activités ludiques en classe de langue est, nous l'avons vu, un moyen de favoriser l'apprentissage et de pousser à l'action les apprenants. Mais quels sont ces outils et techniques d'animation ?

### **2.1.2.1 Quatre activités pour dynamiser**

Dans le cours « Outils et créativité de l'enseignant », nous avons pu identifier quatre types d'activités visant à motiver et dynamiser un groupe d'apprenants en FLE :

- 1) Les activités pour briser la glace
- 2) Les activités pour faire connaissance
- 3) Les activités pour faire confiance
- 4) Les activités pour unir le groupe (Laurens, 2016)

Chacune de ces activités présentent des enjeux à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant. Par exemple, les activités pour briser la glace sont le moyen pour l'enseignant de « découvrir le groupe » et « de laisser une impression positive aux apprenants (...). » Pour les apprenants, elles permettent de « découvrir leurs camarades et l'enseignant » et de « découvrir si le cours va répondre à leurs attentes du point de vue pédagogique. » (Laurens, 2016).

Cette classification constitue une aide précieuse pour l'enseignant puisqu'elle permet d'identifier les enjeux de chaque activité pour chaque acteur de la classe de langue.

#### **2.1.2.2 Les « En Jeux » d'une systématisation**

L'ouvrage *En jeux* de Valérie Lemeunier permet aux professionnels de l'enseignement du FLE de créer une foule d'activités ludiques et créatives visant à fixer des structures linguistiques à l'oral. La répétition de structures langagières sous une forme ludique et authentique va en effet mener à une mémorisation du lexique et à une automatisation des structures tout en les ancrant dans des contextes pour leur donner du sens. La systématisation visera donc non seulement des compétences d'ordre linguistique mais aussi d'ordre fonctionnel et sociolinguistique.

Par ailleurs, le mode de présentation des activités orales dans cet ouvrage permet d'avoir une vue d'ensemble des critères nécessaires à leur réalisation comme par exemple le type d'activité, le but de l'activité, la préparation de l'activité, son déroulement et les objectifs communicatifs. Contrairement au côté enfermant et contraignant d'un manuel, l'ouvrage propose les activités de façon à donner la possibilité à l'enseignant de « faire éclater sa créativité »<sup>36</sup>.

Ainsi, nous pensons qu'il était important de présenter ces outils et techniques d'animation, ceux-ci nous ayant très souvent servi de modèle et de source d'inspiration dans la réalisation de nos activités pédagogiques se devant d'être ludiques et motivantes.

Nous ne pouvons pas aborder la notion de créativité sans expliquer ses rouages. Comme évoqué au début de cette deuxième partie sur la notion de créativité, nous avons mentionné qu'il n'y

---

<sup>36</sup> Cette citation est inspirée de celle de Debyser « faire éclater le langage ». (1978 : 116).



avait pas de modèle standard pour définir la créativité. De même, il existe différentes théories sur son mode de fonctionnement, nous retiendrons celui de Lubart.

## **2.2 Le processus créatif selon Lubart**

Afin de mieux comprendre les enjeux de la créativité en FLE, il nous paraît essentiel de connaître les mécanismes sur lesquels reposent la créativité. En ce sens, nous présenterons brièvement le modèle théorique de Lubart puisque ses travaux apportent un point de vue novateur et donnent suite à d'autres modèles comme ceux de Wallas (1926) et Csikszentmihalyi (1988). Mais avant, il convient de différencier les notions de processus et potentiel créatif.

### **2.2.1 Processus ou potentiel créatif ?**

Lubart décrit le processus créatif comme « une succession de pensées et d'actions qui débouche sur des créations originales et adaptées. » (2003)<sup>37</sup> tandis que le potentiel créatif « est le résultat des effets juxtaposés de plusieurs ressources distinctes, spécifiques et cumulables. » (Lubart, 1999 ; Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2015 ; Sternberg & Lubart, 1995, cités par Capron Puozzo, 2016 : 67).

Lubart situe le potentiel créatif soit dans les « aptitudes intellectuelles », « les connaissances », « les traits de personnalité », « les facteurs motivationnels », « les émotions » ou « les apports d'environnements physiques ou sociaux. » (*Ibid.* : 67). Cette exégèse nous confirme ainsi que le potentiel créatif peut être stimulé par la dynamique motivationnelle. Contrairement aux autres ressources citées comme les aptitudes intellectuelles ou les traits de personnalité, la motivation est un vecteur sur lequel l'enseignant va pouvoir agir.

### **2.2.2 L'approche multivariée de Lubart**

Nous venons de distinguer le processus du potentiel créatif. Concernant le processus créatif, dans son approche multivariée, Lubart fait état de quatre facteurs dont résulte la créativité :

- 1) Les facteurs cognitifs comme « le quotient intellectuel et les connaissances ».

---

<sup>37</sup> Livre consulté dans sa version Kindle, emplacement 2044 sur 4456.

- 2) Les facteurs conatifs comprenant « les traits de la personnalité » et auxquels s'ajoute « la motivation ».
- 3) Les facteurs émotionnels comme « le plaisir » qui « favorisent la créativité ».
- 4) Les facteurs environnementaux comme « la famille, le milieu scolaire (...) ainsi que « la présence plus ou moins grande d'outils technologiques ». (Lubart, 2003 ; cité par Capron Puozzo, 2016 : 55-56).

Dans le cadre de notre travail d'enseignante, nous pensons pouvoir agir sur certaines caractéristiques des trois derniers facteurs mentionnés ci-dessus, notamment en stimulant la dynamique motivationnelle, en suscitant des émotions positives comme le plaisir de réaliser une activité pédagogique, en instaurant un climat de respect et de confiance au sein de la classe et en introduisant des outils technologiques modernes comme les TICE<sup>38</sup>.

## 2.3 La créativité et ses limites

Si la créativité joue un rôle majeur dans la classe de langue, nous allons voir à présent qu'il existe quelques limites, souvent liées à des contraintes institutionnelles. Nous en citerons deux qui nous semblent, dans notre contexte, assez récurrentes : le manuel de FLE et le matériel pédagogique.

### 2.3.1 Le manuel de FLE : un frein à la créativité

Dans son ouvrage *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique (...)* (1974), Debyser lance une polémique en remettant en jeu l'utilisation du manuel dans la classe de langue. « (...) si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels, anciens ou modernes qu'ils soient (...) ». (*Ibid.* : 1).

Du côté allemand, même constat. Wernsing cite, dans la partie de son ouvrage<sup>39</sup> consacrée aux manuels de FLE, l'article provocant de Weinrich *Von der Langeweile des Sprachunterrichts* (1981) qui aborde l'ennui en cours de langue. Weinrich poursuit en publiant anonymement l'extrait de la leçon 5 d'un manuel de FLE qui met en scène un dialogue « Au marché ». L'auteur ironise *kein vernünftiger Mensch, auch ein dreizehnjähriger Schüler nicht*,

---

<sup>38</sup> Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

<sup>39</sup> Kreativität im Französischunterricht, Berlin, Cornelsen Verlag, 1995

würde für die Lektüre eines Texts mehr als dreißig Sekunden verwenden, in dem ihm mitgeteilt wird, daß es am Marktstand der Frau Martin Kartoffeln zu kaufen gibt.<sup>40</sup>

Même si la critique de Debyser n'est plus d'actualité, elle nous amène à réfléchir sur l'utilisation du manuel en cours et son impact possible sur la dynamique motivationnelle des apprenants. En Allemagne, le manuel est un objet symbolique. Il est très présent dans le monde scolaire. Nous nous demandons si sa présence systématique ne constituerait pas un frein à la créativité des enseignants dans le cours, particulièrement en raison de son cadre contraignant. En outre, au lieu de pousser à l'action, il constitue un frein à la communication. Courtillon évoque « une approche « claire » et / ou « structurée ». Ce qui signifie que la communication y est réduite au minimum, sans possibilité d'implication cognitive et affective de l'étudiant. » Elle ajoute même « Mais la communication, c'est la vie, il faut s'y plonger et essayer de comprendre. Il y faut un minimum d'authenticité. » (2003 : 113).

Le caractère authentique manque à plusieurs niveaux. Courtillon évoquait ainsi un manque de communication authentique. Par ailleurs, les documents authentiques font aussi défaut dans le manuel de FLE. De plus, les manuels ne peuvent pas être toujours d'actualité puisqu'ils sont achetés par les établissements scolaires et prêtés aux élèves. Ils ne peuvent être changés tous les ans pour des raisons financières ce qui entraîne parfois des erreurs comme par exemple la réforme sur les régions françaises en date du 1<sup>er</sup> janvier 2016 qui ne peut être abordée dans des manuels de FLE datant de 2013.

Surtout à l'ère de la perspective actionnelle, le manuel ne répond pas toujours aux attentes et aux besoins des apprenants. Nous pensons que certains thèmes ne prennent pas en compte l'âge et l'intérêt des apprenants. Or, la prise en compte de leurs intérêts est essentielle dans les processus motivationnel et créatif. Par exemple, aux pages 30 et 31 du manuel *À plus ! 2* (programme d'une classe 8<sup>41</sup> du *Gymnasium*), le texte *Zoé dessine des bédés*<sup>42</sup> est une histoire qui n'a pas été extraite d'une bédé mais inventée par les concepteurs du manuel. Le CD qui accompagne l'histoire a été réalisé de la même manière. Le débit de paroles ne correspond pas au débit dit « ordinaire » d'un autochtone. De plus, dans cette histoire, il est question de quatre amis passant une journée entre copains mais sans contextualisation. Nous apprenons qu'ils vont pique-niquer sur la plage mais il n'y a aucune précision sur leur situation géographique qui aurait pu être l'occasion de découvrir une localité française ou francophone. Nous apprenons

---

<sup>40</sup> « Aucune personne sensée, pas même un élève de treize ans, prendrait plus de trente secondes pour lire un texte, lui disant qu'il y a des pommes de terre à acheter au marché de Mme Martin. » Traduit par nos soins.

<sup>41</sup> Équivalent de la classe de 4<sup>ème</sup> en France. Les adolescents ont en moyenne 14/15 ans.

<sup>42</sup> Un extrait se trouve en annexe 8.

qu'ils mangent un gâteau mais qu'ils ont oublié les sandwiches. Le contexte d'arrière-plan est dans l'ensemble assez vide de sens. Nous nous posons donc la question de savoir si les apprenants se sentent réellement concernés par ce type de textes. Nous leur avons ainsi demandé s'ils aimait ou non travailler avec un manuel en cours de FLE et de justifier leurs réponses. Nous avons posé également la même question aux enseignants de la *Realschule* et du *Gymnasium*. Nous dévoilerons leurs réponses dans la troisième et dernière partie de notre travail.

### 2.3.2 Les limites du matériel pédagogique

Outre le manuel de FLE, l'utilisation des TICE est de rigueur si l'on veut travailler avec un support moderne afin de stimuler la créativité de nos apprenants. Malheureusement, il n'est pas toujours possible de travailler dans des conditions idéales. Les salles de classe ne comportent pas de vidéo projecteurs, il faut donc réserver une salle informatique qui n'est pas toujours disponible.

À la *Realschule*, nous avons désormais un accès wifi et nous pouvons faire travailler les élèves à partir de leurs téléphones portables mais tout en sachant que le règlement intérieur les interdit. D'autre part, la disposition des tables est souvent problématique. En Allemagne, dans le secondaire, ce sont les professeurs qui changent de salle de classe et non les élèves. Le cours de FLE ayant lieu dans la salle du professeur principal, qui décide de la disposition des tables, ceci entraîne pour tous les autres professeurs une perte de temps au début et à la fin du cours consacrée à la modification du plan des tables.

Être un enseignant créatif signifie pour nous s'écarter du manuel de FLE qui fossilise souvent la langue à travers des dialogues et textes amenant davantage à un échange de questions-réponses ou une répétition de structures dénuée de sens. S'éloigner du manuel de FLE va permettre à l'enseignant d'exprimer sa créativité et à l'apprenant de sortir de son cadre prescriptif pour affronter l'imprévu du dialogue humain. Nous qualifions un enseignant de créatif lorsqu'il n'hésite pas à bousculer ses pratiques traditionnelles pour innover. Nous voyons le métier d'enseignant comme un métier de création. Selon nous, un enseignant créatif est un enseignant qui a le pouvoir de créer un cours motivant. Nous retenons également qu'enseigner de manière créative a pour objectif de favoriser l'interaction entre les apprenants grâce à l'emploi d'activités ludiques et de techniques d'animation. Ces activités ludiques, si elles sont bien adaptées au contexte d'apprentissage et au public d'apprenants, représentent le moyen

d'éviter l'ennui, la monotonie et l'écueil de la passivité puisqu'elles vont au contraire contribuer à dynamiser un groupe classe et à le motiver.

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons interrogé quatre enseignantes de FLE sur leurs pratiques créatives, nous détaillerons les résultats dans la troisième et dernière partie de notre enquête.

Nous terminons ce chapitre en rappelant notre objectif de départ qui est de stimuler la dynamique motivationnelle de nos apprenants afin de les pousser à l'action. Nous avons vu que nous pouvions agir en faisant appel à notre créativité afin de « libérer l'énergie créative des apprenants ». (Chiron, 1997 : 174). Mais nous prenons également note que le manuel scolaire peut constituer un obstacle à la créativité de l'enseignant et paralyser la communication en classe de FLE du fait de son côté enfermant. Après l'examen des résultats de notre enquête, nous rendrons compte en dernier lieu si le manuel de FLE peut être un facteur de motivation/démotivation pour les apprenants et de quelle manière. Nous retenons en outre qu'enseigner de manière créative et agir en stimulant la créativité des apprenants sera le principal défi de notre travail.

### **3. De la pédagogie actionnelle à la dynamique motivationnelle**

Depuis l'émergence de l'approche communicative dans les manuels de FLE des années 80, les méthodes didactiques sont désormais centrées sur l'apprenant. Outre les activités ludiques dont nous avons parlé dans le deuxième chapitre dédié à la créativité, nous avons eu également recours, durant l'année scolaire, à la pédagogie du projet. Mais en quoi consiste la pédagogie du projet ? À quelles fins est destinée la mise en œuvre d'une pédagogie du projet avec nos apprenants germanophones ?

#### **3.1 La pédagogie du projet, une pédagogie actionnelle**

John Dewey, philosophe et pédagogue américain, est le précurseur de la pédagogie du projet selon laquelle l'enseignant est le guide de l'élève qui, lui, apprend en agissant. Cette méthode pédagogique a pour finalité de donner du sens à l'apprentissage. Dans un premier temps, l'enseignant définit un projet avec des objectifs précis tout en prenant en compte les besoins et intérêts des élèves. Ensuite, les apprenants réalisent les différentes étapes du projet

en autonomie. Ils sont ensuite amenés à s'informer, à réfléchir et à résoudre des problèmes. La production finale sert à dresser un bilan.

Le modèle de Dewey *Learning by doing* (1929) « est fondé sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée, le professeur ayant un rôle de guide. » (Bordalo ; Ginestet, 1993 : 63). Selon Bordalo et Ginestet, « le projet pédagogique est un compromis entre le réel et le souhaitable. » (1993 : 69) c'est-à-dire entre les « buts de l'institution, les objectifs d'apprentissage » et ce qui « a tenu compte des élèves et de leurs caractéristiques. » (*Ibid.* : 69). Bordalo et Ginestet énoncent deux caractéristiques principales de la pédagogie du projet :

- 1) « Donner du sens aux apprentissages. »
- 2) « Prendre en compte les imprévus. » (*Ibid.* : 73, 75).

En quoi la pédagogie du projet est-elle de type actionnel ? La pédagogie du projet et la perspective actionnelle s'inscrivent dans la même démarche, elles vont permettre de transmettre un savoir en plaçant les apprenants dans le rôle d'acteurs. C'est ainsi que la langue et l'action s'unissent. Les apprenants doivent ainsi agir pour acquérir des connaissances, pour accéder au savoir. Ils apprennent en faisant.

Si nous avons décidé de mettre en place la pédagogie du projet à l'intérieur de nos classes, c'est parce que nous pensons qu'elle va permettre d'allier le côté ludique des activités proposées aux besoins et attentes des apprenants. Nous souhaitons ainsi agir positivement sur la dynamique motivationnelle de nos apprenants tout en les rendant responsables de leur apprentissage.

### **3.2 La pédagogie du projet pour motiver**

Selon Bordalo et Ginestet, la pédagogie va « stimuler la créativité » (*Ibid.* : 107). Elle va en effet permettre à l'enseignant d'innover en croisant des disciplines normalement opposées et en même temps de faire entrer en jeu d'autres connaissances et compétences d'apprenants. « (...) proposer ainsi des ponts entre les disciplines que l'élève traverse le plus souvent comme autant de pays étrangers aux frontières parfois jalousement gardées. » (*Ibid.* : 84). Les auteurs qualifient cette méthode interdisciplinaire de « rapprochements inattendus (...) stimulant pour l'esprit. » (*Ibid.* : 107). Si stimulation il y a, alors il y aura une incidence sur l'implication des apprenants dans l'accomplissement des tâches. Ils vont ainsi être poussés à l'action.

Dans le deuxième chapitre de cette première partie, nous avons pu constater que stimuler la créativité des apprenants avait un impact sur leur dynamique motivationnelle.

Le défi pour l'enseignant sera alors « de prendre en compte les finalités et les objectifs d'apprentissage d'une part ; les désirs et les aspirations des élèves d'autre part ; et de les mettre en interaction. » (*Ibid.* : 117).

Nous retenons que dans le cadre d'une pédagogie actionnelle, il est absolument primordial de faire des apprenants des acteurs actifs de leur apprentissage. Ceci est possible en ancrant les apprentissages dans des activités qui ont du sens. En outre, c'est en stimulant l'esprit et la créativité de ses apprenants qu'un enseignant va parvenir à susciter le désir de réaliser une tâche et l'inciter à agir. Pour cela, l'enseignant devra prendre en compte les besoins et attentes de ses apprenants. De même, placer les élèves face à des choix, nous paraît être une solution adéquate afin de répondre à leurs désirs et aspirations.

L'écriture de ce chapitre et la lecture de nombreux ouvrages indispensables à sa composition nous a permis de mettre en lumière la relation existante entre les concepts de dynamique motivationnelle, créativité et perspective actionnelle. Nous avons pu en effet constater que ces trois notions sont dépendantes les unes des autres. Un enseignant, s'il fait appel à sa créativité et propose des activités bien adaptées à son public d'apprenants, susceptibles de répondre aussi bien à leurs besoins qu'à leurs attentes, peut susciter le plaisir d'apprendre, le désir de s'engager dans des activités, ce que Viau nomme en outre la dynamique motivationnelle. La motivation va ainsi constituer le point d'ancrage entre la créativité de l'enseignant et celle de l'apprenant puisque si l'apprenant perçoit la valeur d'une activité pédagogique comme intéressante et attrayante, il acceptera par conséquent plus facilement de s'impliquer dans la réalisation de ladite activité. De même, si l'implication de l'apprenant dans la réalisation de tâches est importante, le processus créatif et cognitif sera de ce fait enclenché. En outre, nous avons observé qu'il est possible de créer des activités motivantes en introduisant le côté ludique, notamment la pédagogie du projet ou des activités visant à dynamiser un groupe.

Nous allons à présent consacrer la rédaction de notre deuxième partie à la présentation de nos deux terrains de travail ainsi qu'à la méthodologie que nous avons mise en œuvre.

## Deuxième partie – Regard sur le FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie

Dans cette deuxième partie, il sera tout d’abord question de l’enseignement du FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie afin de situer au mieux le cadre dans lequel nous avons recueilli nos données. Puis, nous présenterons les deux établissements dans lesquels nous avons travaillé durant l’année scolaire, le *Gymnasium Hochdahl* et la *Hermann-von-Helmholtz Realschule*, ainsi que nos classes d’apprenants et les activités pédagogiques que nous avons mises en place. Nous mettrons en relief le côté ludique et créatif de chaque activité, testée auprès de nos apprenants, en les schématisant dans un tableau. Ceci nous permettra, suite à notre enquête, de voir quelle place ont ces activités ludiques et créatives dans l’intention de choix ou d’abandon du FLE.

L’écriture de cette deuxième partie s’achèvera avec notre méthodologie de recueil des données. Notre enquête vise, à travers une série de questions, à cerner les relations que les apprenants germanophones en FLE entretiennent avec la notion de motivation et de créativité en contexte scolaire, ainsi qu’à s’intéresser aux perceptions d’enseignants de FLE sur leurs pratiques créatives et la place qu’ils accordent dans leur quotidien à la motivation de leurs apprenants. Tous les acteurs de la scène du FLE ont ainsi fait l’objet d’une enquête par questionnaire en ligne via le site *Google Forms*. Cette enquête a ciblé au total 322 apprenants des deux établissements scolaires et quatre enseignantes de FLE.

Dans un premier point dédié à notre rubrique méthodologie, nous évoquerons les caractéristiques de notre enquête en poursuivant avec une description de sa conception. Avant d’aborder l’enquête par questionnaire en face à face avec nos deux classes de sixième de la *Realschule*, nous présenterons le mode de recueil et de traitement de nos données. Puis, pour finir, nous ferons brièvement état des difficultés rencontrées.

### 1. L’enseignement du FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie

Depuis l’entrée en vigueur de la Loi fondamentale en 1949, l’Allemagne est une République fédérale<sup>43</sup> structurée en 16 *Länder*. En matière d’éducation, chaque *Land* est indépendant et responsable du contenu des programmes scolaires, de la formation des

---

<sup>43</sup> « L’État allemand est « fédéral », c’est-à-dire qu’il est structuré en États-régions – les Länder – possédant un certain degré de souveraineté – et rattachés au Bund – l’État central. » - ANGRAND, B., MARX, A., « Idées reçues – L’Allemagne », Paris, Le Cavalier Bleu Éditions, 2006, p. 25.



enseignants, etc. Ainsi, il existe quelques inégalités entre les États-Régions même si les *Länder* se concertent régulièrement lors de la *Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder*. Un élève berlinois ne suivra donc pas obligatoirement le même enseignement qu'un élève originaire de Rhénanie-du-Nord-Westphalie à la différence d'un élève français qui, venant de Paris, Lyon ou Marseille, suivra le même programme scolaire.

Le système éducatif divergeant d'un pays à un autre, il n'est pas aisé, pour une personne qui y est étrangère, de cerner le mode de fonctionnement du système allemand. C'est pourquoi, nous en définirons les contours dans un premier chapitre. Nous verrons ensuite comment est enseigné le FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie (désormais RNW) afin de pouvoir délimiter les enjeux de notre enquête. Puis, nous terminerons en présentant les deux formes scolaires dans lesquelles s'inscrit notre enquête.

### **1.1 Présentation du système éducatif en RNW**

Comme mentionné ci-dessus, chaque État fédéral est principalement responsable de sa politique éducative. Si le système éducatif est du ressort des pouvoirs publics, la séparation entre l'Église et l'État n'est pas aussi nette qu'en France. L'enseignement religieux fait partie du programme scolaire. Les apprenants ont ainsi, dans leur emploi du temps, un cours correspondant à leur confession religieuse.

En RNW, l'école est obligatoire de six à dix-huit ans. Mais la réglementation est plus complexe. Il est en effet imposé à chaque apprenant de fréquenter l'école durant dix ans. Que font alors les adolescents après seize ans ? Deux possibilités s'offrent à eux. Soit ils poursuivent un enseignement d'ordre général ou professionnel au *Sekundarstufe II*<sup>44</sup> à temps plein ou bien ils effectuent une formation professionnelle à temps partiel.

Le système éducatif est organisé en cinq grandes étapes :

- 1) Le niveau élémentaire (*Elementarstufe*). Ce niveau concerne les jardins d'enfants puisqu'il n'y a pas d'école maternelle en Allemagne.
- 2) Le niveau primaire (*Primarbereich*).
- 3) Le niveau secondaire premier degré (*Sekundarstufe I*) qui correspond au collège français.

---

<sup>44</sup> Équivalent du lycée français.

- 4) Le niveau secondaire deuxième degré (*Sekundarstufe II*) qui est l'équivalent du lycée français.
- 5) Le niveau tertiaire (*Tertiärbereich*) qui concerne les études post-bac : universités, écoles techniques et professionnelles, etc.

Nous précisons que le public visé par notre enquête concerne des apprenants du secondaire premier degré, la *Sekundarstufe I*. Une des grandes particularités du système scolaire allemand, qui a fait l'objet de nombreuses polémiques, est la répartition des élèves au niveau du premier degré du secondaire (*Sekundarstufe I*). À la fin de l'école primaire, les apprenants sont en effet orientés vers une forme scolaire en fonction de leurs résultats. Ainsi, les meilleurs élèves rejoignent le *Gymnasium*, forme scolaire élitiste. Contrairement au *Gymnasium* qui encourage l'apprentissage de concepts abstraits et amène les apprenants à être capables de raisonner, la *Realschule* encourage les apprenants à développer des capacités professionnelles tout en ayant recours à des méthodes d'apprentissage plus concrètes et explicites. La *Realschule* constitue ainsi l'intermédiaire entre le *Gymnasium* et la *Hauptschule*, accueillant les apprenants aux résultats scolaires plus faibles. D'autres formes scolaires comme la *Gesamtschule* ou la *Sekundarschule* existent mais les trois principales sont celles que nous venons de citer.

À la *Realschule*, le temps de scolarité est de six ans, de la cinquième à la dixième. À la fin de la dixième, les apprenants passent un examen « *die Zentralprüfung* » en allemand, mathématiques et anglais. Ensuite, ils ont, entre autres, la possibilité de rejoindre la *Sekundarstufe II* et de passer l'*Abitur*<sup>45</sup>. Au *Gymnasium*, le temps d'enseignement est de cinq ans soit une année de moins qu'à la *Realschule*, de la classe de cinquième jusqu'à la neuvième. Cependant, au *Gymnasium*, il n'y a pas de *Zentralprüfung*, l'accès à l'*Abitur* s'inscrit dans la continuité du premier degré du secondaire.

Concernant le personnel enseignant, il se doit de proposer au minimum deux matières. De ce fait, nous nous situons dans une situation atypique puisque nous enseignons une seule matière, le FLE, dans deux formes scolaires différentes : le *Gymnasium* et la *Realschule*.

Il n'est pas rare de rencontrer des professeurs ayant trois, quatre ou cinq matières ce qui joue naturellement un grand rôle dans la gestion du temps (préparation des cours, corrections, etc.). Mais le rôle de l'équipe pédagogique n'est pas simplement d'enseigner. D'autres tâches leur sont attribuées comme la surveillance des élèves pendant la récréation ou bien le remplacement d'un(e) collègue absent(e).

---

<sup>45</sup> Équivalent du baccalauréat en France.

## 1.2 Une nouvelle réforme – Du G8 au G9

Il nous paraît à présent important d'évoquer la nouvelle réforme en cours qui concerne les niveaux des premier et deuxième degrés du *Gymnasium*. Depuis 2013 en RNW, le modèle éducatif est celui du G8, la lettre G correspondant à l'initiale du *Gymnasium* et le chiffre 8 renvoyant au nombre d'années d'études pour accéder à l'*Abitur* ce qui signifie que la durée actuelle d'études au *Gymnasium* est de huit ans, de la cinquième à la douzième. Ces dernières années, des associations de parents d'élèves<sup>46</sup> se sont créées afin de revenir à l'ancien modèle, le G9, soit le *Gymnasium* en neuf ans, de la cinquième à la treizième. Elles dénoncent une surcharge de travail ayant des conséquences néfastes sur leurs enfants puisque, lors du passage du G9 au G8, le programme scolaire est resté inchangé. Autrement dit, les apprenants ont, depuis la mise en place du G8, une année scolaire de moins pour acquérir le même niveau de compétences. Ceci a nécessité quelques modifications d'ordre structurel comme un allongement du temps passé sur les bancs de l'école – les élèves du *Gymnasium* ont désormais cours l'après-midi, c'est ce qu'on appelle en allemand la *Ganztagschule* – ainsi qu'une augmentation des heures de cours, soit un emploi du temps avoisinant les 40 heures par semaine. Si nous tenions à stipuler cette réforme, c'est parce que nous sommes intimement convaincue que cette mesure institutionnelle impacte la dynamique motivationnelle des apprenants. Selon le modèle de Viau, il s'agirait d'un facteur lié à la société ayant une incidence sur l'organisation de l'enseignement et de son apprentissage. En effet, suite à sa mise en place, les manuels (très présents dans le système éducatif allemand) ont été renouvelés avec pour finalité l'obtention d'une concentration de connaissances que les apprenants doivent ingérer en un temps record. Le rythme est d'autant plus soutenu que la rigidité du système, imposant un nombre précis d'évaluations à un intervalle régulier, constitue une source de stress, non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants, soucieux d'être à la fois dans le respect des délais et dans celui des contenus d'enseignement et d'apprentissage. Lors d'un vote de l'assemblée pédagogique, le *Gymnasium Hochdahl*, où nous avons effectué notre enquête, a majoritairement obtenu l'approbation pour un retour au G9. Cette mesure devrait être mise en place pour l'année scolaire 2019-2020.

---

<sup>46</sup> Le site internet de l'association de parents d'élèves en RNW se trouve dans la sitographie.

### 1.3 L'enseignement du FLE au *Gymnasium* et à la *Realschule*

Le Ministère d'éducation de chaque *Land* fixe les objectifs pédagogiques pour chaque forme scolaire. Le *Land* RNW est divisé en cinq districts<sup>47</sup> : Arnsberg, Cologne, Detmold, Düsseldorf et Münster. Nos deux terrains d'enquête, le *Gymnasium Hochdahl* et la *Hermann-von-Helmholtz Realschule*, se situent dans le district de Düsseldorf et sont rattachés à la *Bezirksregierung* de Düsseldorf, qui correspond au gouvernement du district.

Dans tous les *Gymnasien* et *Realschulen*, les professeurs de chaque matière se réunissent en début d'année scolaire et élisent le chef d'équipe et son adjoint(e).

Tout établissement scolaire dispose d'un curriculum – un programme d'études – pour chaque matière. Ce curriculum est défini à partir des objectifs fixés par le Ministère du *Land* RNW et établi par les enseignants. Le choix du manuel, obligatoire dans l'enseignement des langues, entre en vigueur après avoir obtenu la majorité des voix de l'équipe pédagogique. À chaque changement de manuel, les curricula de l'établissement sont modifiés.

En FLE, le nombre d'heures varie selon la forme scolaire. Au *Gymnasium*, les apprenants ont cinq heures de cours hebdomadaires en sixième, une heure de cours correspondant à 45 minutes. Ensuite, le nombre d'heures est décroissant. En classe 7 et 8, le nombre d'heures est fixé à quatre heures par semaine puis à trois heures en classe 9. Dans la plupart des *Realschulen*, le cours de FLE dure 45 minutes mais à la *Hermann-von-Helmholtz Realschule*, chaque heure de cours dure 60 minutes. Les apprenants de la *Hermann-von-Helmholtz Realschule* ont, de la sixième à la dixième, deux heures de FLE à 60 minutes par semaine à l'exception de la classe 9 où il y a trois heures de FLE hebdomadaires.

Le nombre d'évaluations est le même dans les deux formes scolaires. Du début de l'apprentissage du FLE en sixième jusqu'au premier semestre inclus de la classe 8, chaque apprenant doit passer trois examens écrits par semestre à intervalles réguliers de minimum un mois. Dès le deuxième semestre de la classe 8, la fréquence des examens est réduite et passe à deux examens écrits par semestre. Nous rappelons que l'année scolaire est scindée en deux semestres. Seulement une fois par an, il est permis de remplacer un examen écrit par un oral ou tout autre type d'examen comme un exposé par exemple.

En outre, selon la loi allemande, les apprenants ne doivent pas avoir plus d'un examen par jour (seulement le matin) et pas plus de deux par semaine. Comme en cours de FLE, les apprenants sont issus de diverses classes, il est indispensable pour l'enseignant de fixer les trois dates

---

<sup>47</sup> Une image du *Land* RNW et de ses cinq districts se trouve en annexe 9.

d'examen dès le début d'un semestre ce qui conduit souvent à gérer des imprévus. En effet, il arrive parfois que la séquence n'est pas encore terminée ou que d'autres facteurs externes au cours de FLE, comme la modification d'un emploi du temps, entrent en scène.

Au *Gymnasium*, les dates des évaluations sont fixées en collaboration avec les professeurs de latin puisque le cours de latin a lieu parallèlement au cours de FLE.

En RNW, le FLE est considéré comme la quatrième matière principale après l'allemand, les mathématiques et l'anglais. Son apprentissage est obligatoire en sixième à la *Realschule*, mais le poids de la note n'a pas le même impact que dans les autres classes du fait que les notes obtenues n'ont aucune incidence négative sur la moyenne générale des élèves. Elles ne peuvent a contrario que produire un effet positif et représentent ainsi la chance d'améliorer une mauvaise moyenne dans une autre matière. Schématisons tout d'abord le système de notation allemand dans le tableau suivant :

1	2	3	4	5	6
Très bien	Bien	Satisfaisant	Passable	Faible	Insuffisant

Nous observons que la notation allemande est composée de six notes, « 1 » étant la meilleure note et « 6 », la plus mauvaise. Pour obtenir la moyenne, un apprenant doit avoir une note égale ou supérieure à « 4 ». Ainsi, en classe de sixième à la *Realschule*, si un apprenant obtient une note inférieure à 4 en FLE, il n'y a aucune conséquence négative pour lui. En revanche, s'il obtient une moyenne correspondant à « 5 » ou « 6 » dans une autre matière principale comme l'allemand, les mathématiques ou l'anglais, il a la possibilité de rattraper cette note grâce au FLE à partir du moment où il obtient une note égale ou supérieure à « 3 ».

Nous insistons sur le fait que cette mesure concerne uniquement la classe de FLE en sixième à la *Realschule*. Pour toutes les autres classes de la *Realschule* et du *Gymnasium*, le FLE est une quatrième matière principale et la moyenne obtenue, positive ou négative, est du même ordre que celle obtenue en allemand, mathématiques ou anglais.

L'une des grandes différences entre les deux formes scolaires se situent au niveau de l'obligation à suivre un cours de FLE. Dès la classe 6 au *Gymnasium*, la LV2 (FLE ou latin) est obligatoire. À la *Realschule*, la LV2 n'est obligatoire qu'en classe 6. Dès la classe 7, la quatrième matière principale est soit le FLE en LV2 soit une autre matière comme la SVT, l'informatique, la technologie ou les sciences sociales.

Après ce tour d’horizon de l’enseignement du FLE en RNW, nous allons à présent explorer les coulisses de nos deux terrains d’enquête : la *Hermann-von-Helmholtz Realschule* et le *Gymnasium Hochdahl* ainsi que les classes avec lesquelles nous avons travaillées.

## 2. Deux écoles, un objectif : motiver

En février 2013, nous avons rejoint l’équipe enseignante de la *Hermann-von-Helmholtz Realschule* qui recherchait un(e) professeur(e) en FLE. Un plein temps dans une *Realschule* étant équivalent à 28 heures de cours par semaine<sup>48</sup>, nous avons décidé de compléter nos heures dans un autre établissement du secondaire. C’est ainsi qu’en septembre 2016, nous avons intégré l’équipe pédagogique du *Gymnasium Hochdahl*.

### 2.1 La *Hermann-von-Helmholtz Realschule*

La *Hermann-von-Helmholtz Realschule*<sup>49</sup> (désormais *HvH Realschule*) située à Wuppertal, ville industrielle du *Bergisches Land*<sup>50</sup>, fut fondée en 1971. Elle vise le premier degré du secondaire, soit 18 classes, de la cinquième à la dixième. Actuellement, en 2018, elle accueille 522 élèves et 40 professeurs. L’école est dirigée par un directeur et un sous-directeur qui enseignent également à raison de 12 heures hebdomadaires. L’équipe pédagogique est en outre épaulée par trois éducateurs spécialisés, une secrétaire et un concierge.

La *HvH Realschule* attache énormément d’importance aux différentes cultures et à une vie en communauté pleinement réussie ce qui implique notamment le respect envers les uns et les autres ainsi qu’un apprentissage individuel et global.

320 élèves sur 522 vivent dans des familles issues de l’immigration (Syrie, Irak, Grèce, Italie, Espagne, Turquie, Bulgarie, etc.). L’école a ainsi mis en place deux classes d’intégration afin de soutenir les enfants et adolescents nouvellement arrivés en Allemagne. Leur emploi du temps est composé de nombreuses heures d’allemand mais aussi de cours d’anglais, de mathématiques, de sport, d’arts plastiques, de géographie et d’histoire. Pendant les premières semaines, un parrain/une marraine accompagne les nouveaux arrivants. Il s’agit d’élèves qui parlent la langue maternelle du nouvel apprenant et qui constituent une précieuse aide. Leurs

---

<sup>48</sup> Au *Gymnasium*, le plein temps équivaut à 25,5 heures par semaine.

<sup>49</sup> Voir photos de l’école en annexe 8. Site officiel : <https://www.rshelmholtz.de/> - Dernière visite le 2.09.2018

<sup>50</sup> Site officiel de la région *Bergisches Land* en Rhénanie-du-Nord-Westphalie : <https://www.dasbergische.de/> - Dernière visite le 15.08.2018.

tâches consistent par exemple à montrer les salles de classe, à aider à faire les devoirs et à répondre à des questions. L'établissement accueille également des apprenants nécessitant des besoins pédagogiques spécifiques. Ils sont dès le départ intégrés dans des classes dites « ordinaires ». Les cours sont dispensés le matin jusqu'en début d'après-midi, entre 7h50 et 13h50<sup>51</sup>. Néanmoins, ceci ne concerne pas les classes 5 et 6 qui arrivent à l'école entre 7h30 et 8h05 et étudient en autonomie jusqu'à 8h50. Chaque cours dure 60 minutes. Lors d'événements particuliers, le temps de cours est réduit à 40 minutes. Entre chaque cours, il y a cinq minutes de pause pendant lesquelles les professeurs changent de salle de classe. Dans l'emploi du temps sont intégrées deux récréations : une de 20 minutes et une de 30 minutes, pendant lesquelles les élèves peuvent se rendre à la cantine.

Outre la salle des professeurs et les salles de classe, l'école dispose d'une médiathèque, récemment rénovée, comprenant plusieurs ordinateurs connectés à internet et un vidéo projecteur. C'est dans cette salle que l'ensemble du personnel se réunit régulièrement durant l'année scolaire. Les enseignants sont tenus de s'inscrire au préalable sur le planning de la salle, très prisée, s'ils souhaitent s'en servir avec leurs élèves. Grâce à son excellente acoustique, la *Aula*, salle polyvalente restaurée il y a quelques années, est souvent sollicitée par des acteurs externes à l'école. Dans cette salle a lieu, tous les ans, la traditionnelle remise des diplômes de fin d'études clôturant le premier degré du secondaire à la fin de la classe 10. C'est ici également que se déroulent le concours de lecture annuel ou l'office religieux peu avant Noël.

Il n'y a malheureusement pas encore de bibliothèque fonctionnelle ni de salles spécifiques à l'enseignement des langues. Seuls les cours d'arts plastiques, de musique, de sciences et d'informatique bénéficient d'une salle propre à l'enseignement de leur matière respective. Même si de nombreuses salles de classe ont été rénovées, elles ne disposent pas encore de vidéoprojecteurs ni de tableaux ou autres outils pédagogiques modernes. Nous écrivons toujours à la craie.

Cependant, depuis 2016, nous avons un accès wifi ce qui nous permet de faire travailler les élèves à partir de leurs téléphones portables lorsque la médiathèque est prise d'assaut tout en sachant que cette mesure est délicate puisque les portables sont, selon le règlement intérieur, interdits d'usage. Toutefois, son utilisation est autorisée uniquement à des fins pédagogiques ce qui n'est parfois pas toujours clair pour les apprenants.

Si les cours ne font pas partie du programme de l'après-midi, ce n'est pas pour autant que l'école est fermée. Quatre personnes assurent en effet le déroulement d'activités extra-scolaires ce qui

---

<sup>51</sup> Les horaires se trouvent en ligne : <https://www.rshelmholtz.de/unterrichtsorganisation/> - Dernière visite le 2.09.2018

autorisent les élèves à rester l'après-midi s'ils le souhaitent. De même, ceux-ci sont cordialement invités à faire leurs devoirs.

D'autre part, la *HvH Realschule* a été élue le 4 juillet 2017, pour la quatrième fois, « école à orientation professionnelle exemplaire ».

L'équipe est très soudée. Tous les ans, nous organisons une excursion entre collègues et direction afin que les nouveaux et anciens membres puissent faire connaissance et tisser des liens, ce qui est essentiel dans un contexte où de nombreux acteurs entrent en scène et où le quotidien peut parfois être rude.

En FLE, nous sommes une très petite équipe composée seulement de deux enseignantes. En classe 5, il n'y a pas d'enseignement du FLE. Sur l'année 2017-2018, nous avons trois classes de sixième, soit 85 apprenants, et un cours de FLE par niveau regroupant des apprenants issus de différentes classes, soit quatre cours.

Depuis notre conférence annuelle de 2014, où nous avons unanimement décidé de changer le manuel, nous travaillons avec l'ouvrage *À toi !* de Cornelsen<sup>52</sup>.

Lors de notre dernière conférence en octobre 2017, nous avons mis en relief les nouveaux défis qui constituent notre quotidien, comme par exemple le nombre de plus en plus élevé d'apprenants présentant de grosses difficultés en orthographe. L'un des enjeux majeurs est de susciter la motivation en classe 6 de sorte que l'enseignement du FLE continue, l'apprentissage d'une LV2 n'étant pas obligatoire à la *Realschule*.

À 18 kilomètres de là, en direction de Düsseldorf, se trouve le *Gymnasium Hochdahl*, dans un quartier d'Erkrath. C'est dans cet établissement scolaire que nous avons complété, pendant l'année scolaire 2017-2018, nos heures d'enseignement à raison de huit heures hebdomadaires.

## **2.2 Le *Gymnasium Hochdahl***

Le *Gymnasium Hochdahl*<sup>53</sup>, fondé en 1969, est un complexe scolaire dans lequel logent également une *Realschule* et une *Hauptschule*.

L'organisation générale du *Gymnasium* est toujours composé de deux niveaux secondaires : la *Sekundarstufe I* (désormais *Sek. I*), de la classe 5 à la classe 9, et la *Sekundarstufe II* (désormais

---

<sup>52</sup> <https://www.cornelsen.de/produkte/a-toi-schuelerbuch-band-1a-9783060201204> - Manuel de FLE pour la classe de sixième à la *Realschule*. - Dernière visite le 2.09.2018

<sup>53</sup> Page officielle du *Gymnasium Hochdahl* : <http://www.gymnasium-hochdahl.de/> - Dernière visite le 2.09.2018



*Sek. II*), de la classe 10 à la classe 12, soit une durée d'études de 8 ans menant directement à l'obtention de l'*Abitur*<sup>54</sup>.

Le campus est composé de trois grandes cours de récréation, trois terrains de sport et trois gymnases. Tout comme à Wuppertal, l'école dispose d'une *Aula*, salle polyvalente où a lieu entre autres la cérémonie de remise des diplômes de l'*Abitur* ou la fête de fin d'année entre collègues.

Sur l'année scolaire 2017-2018, 841 élèves ont été recensés. Ce sont 841 élèves qui ont suivi des cours dispensés par 82 professeurs, sans compter les stagiaires et enseignants vacataires. L'établissement accueille également les apprenants nouvellement arrivés en Allemagne qui, en parallèle aux cours dit « ordinaires », suivent des cours d'allemand.

Le *Gymnasium* a obtenu deux récompenses, la première étant : *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Si une école veut être tenante du titre *École sans racisme – École faisant preuve de courage*<sup>55</sup>, la volonté et l'initiative des élèves est de rigueur puisqu'ils doivent être actifs, ce qui signifie que c'est à l'initiative des élèves et non de l'institution que ce projet se met en place. En règle générale, les élèves apprennent la connaissance de ce projet via internet, les médias ou d'autres élèves. Il s'agit pour eux de rassembler la signature d'au moins 70% des acteurs de l'établissement scolaire : enseignants, apprenants, secrétaires, concierges, etc.

La deuxième récompense remportée par le *Gymnasium Hochdahl* est le titre de *MINT freundliche Schule*. L'Allemagne connaît une pénurie de jeunes talents dans les qualifications MINT (Mathématiques, Informatique, Sciences Naturelles et Technique). L'opération « Créer l'avenir du MINT » vise ainsi à développer une attitude positive envers les matières scientifiques dites « MINT ». Dans cette optique d'amélioration durable des MINT dans les écoles, l'association *MINT Zukunft schaffen*<sup>56</sup> honore les écoles de la mention *MINT friendly* qui répondent aux objectifs, à savoir augmenter le nombre et la qualité de l'enseignement des MINT en Allemagne.

L'établissement a reçu de nombreux autres prix comme lors de concours (Olympiades de mathématiques en 2002<sup>57</sup>) et a développé des partenariats avec plusieurs écoles à l'étranger, notamment en Bolivie, en Grande-Bretagne et en France.

---

<sup>54</sup> Équivalent du baccalauréat français

<sup>55</sup> Traduit de l'allemand par nos soins

<sup>56</sup> Créer l'avenir MINT – Page officielle : <https://mintzukunftschaften.de/der-verein/> - Dernière visite le 16.08.2018.

<sup>57</sup> Olympiades de mathématiques en 2002 : <https://web.archive.org/web/20090727162908/http://www.mint-hamburg.de/MO/nordrhein-w.htm> - Dernière visite le 16.08.2018.

Le *Gymnasium Hochdahl* est présent sur les réseaux sociaux, notamment sur Facebook et sur Twitter. Contrairement à la *HvH Realschule*, les cours sont dispensés aussi l'après-midi, de 8h jusqu'à 16h15.<sup>58</sup> Chaque cours dure 45 minutes. On distingue les heures « simples », soit une heure de cours à 45 minutes, et les heures « doubles », soit deux heures de cours à 90 minutes entrecoupées d'une pause de cinq minutes. De même qu'à Wuppertal, les professeurs changent de salle de classe durant les cinq minutes d'intercours.

L'école dispose de deux salles des professeurs, de quatre salles informatiques, de deux salles de musique, d'une grande bibliothèque, de plusieurs salles de sciences et d'arts plastiques.

Il n'y a malheureusement pas encore d'accès wifi au sein de l'établissement mais ceci fait actuellement l'objet de nombreuses discussions. Les salles de classe ne sont pas encore équipées de vidéoprojecteurs. L'utilisation de la craie est aussi de rigueur à *Hochdahl*.

Dans l'emploi du temps des élèves du premier niveau du secondaire (*Sek. I*), des heures d'études obligatoires sont intégrées au programme.

L'équipe enseignante en FLE est composée actuellement de sept enseignants titularisés mais trois d'entre eux n'ont pas enseigné cette année pour diverses raisons ce qui explique notre présence temporaire dans l'établissement.

Nous rappelons que notre enquête cible les apprenants du premier degré du secondaire. Tout comme la classe 5 de la *Realschule*, il n'y a pas d'enseignement du FLE en cinquième. Durant l'année scolaire 2017-2018, l'établissement comptait au total trois classes de sixième, deux classes de septième, trois classes de huitième et deux classes de neuvième en FLE. Le programme scolaire du *Gymnasium* divergeant du programme de la *Realschule*, l'école travaille avec un autre manuel de FLE : *À plus ! Nouvelle édition*<sup>59</sup> de l'édition Cornelsen.

L'ancien directeur du *Gymnasium Hochdahl*, Dieter Smolka, a publié en 2016 un ouvrage *Schüler motivieren* où il est question de la motivation, l'enjeu principal de notre enquête. Une élève, titulaire de l'*Abitur* en 2018, a pris l'initiative d'écrire et de produire une chanson, *Who we are*, sur son temps passé à l'école et sur l'avenir. Un clip musical a été tourné avec ses camarades de classe. C'est au travers de ce type de projets que nous pouvons constater la motivation et la détermination qui animent et poussent des jeunes gens à agir<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Les horaires se trouvent à l'adresse suivante : <http://www.gymnasium-hochdahl.de/schule/unterrichtszeiten/> - Dernière visite le 2.09.2018

<sup>59</sup> <https://www.cornelsen.de/produkte/a-plus-schuelerbuch-band-1-9783065200417> - Manuel de FLE pour la classe de sixième au *Gymnasium*.

<sup>60</sup> Clip vidéo de la chanson *Who we are* <https://www.youtube.com/watch?v=16OFAtIE5X8&feature=youtu.be>

### **3. Objectif : motiver six classes à agir**

Notre enquête cible au total six classes d'apprenants en FLE : quatre classes à la *HvH Realschule* et deux classes au *Gymnasium Hochdahl*. L'objectif général et commun à chaque classe est de susciter la dynamique motivationnelle des apprenants en ayant recours à des outils pédagogiques et techniques d'animation créatives en vue de pousser les apprenants à agir et stimuler leur potentiel créatif. Mais quelles sont ces activités et techniques d'animation que nous avons choisi d'expérimenter ?

#### **3.1 Quelques exemples d'activités et techniques d'animation**

Quand certaines méthodes et activités sont communes à toutes les classes, d'autres sont propres à chacune d'entre elles puisque nous avons respecté non seulement les objectifs visés par le programme scolaire mais aussi les attentes des apprenants.

Par exemple, le cours de FLE débute toujours, dans chaque classe, par un rituel de salutations. Ce rituel est sécurisant pour les apprenants et contribue ainsi à une bonne harmonie au sein du groupe classe ce qui crée un climat propice à l'apprentissage, l'atmosphère de la classe étant un des principaux facteurs pouvant influencer sur la dynamique motivationnelle. Lors du rituel, les élèves sont tenus de sortir leurs affaires, se lever et de faire le silence. Après un « Bonjour tout le monde ! » d'une voix claire et énergique, amenant la réponse « Bonjour Madame ! », nous demandons ensuite aux apprenants « Comment ça va ? ». Quelques apprenants répondent, s'assoient et le cours commence.

Par ailleurs, nous avons instauré cette année une nouvelle méthode qui a concerné toutes les classes des deux formes scolaires. Ayant pu constater que, lors du travail en autonomie, certains apprenants ne sont pas très actifs et attendent sagement la fin du cours, nous avons donc réfléchi à un procédé qui pourrait pousser les apprenants à agir. Nous avons ainsi baptisé cette technique « La collection de + ».

En Allemagne, outre les évaluations écrites chaque semestre faisant l'objet d'une notation, les enseignants doivent donner une note de participation appelée souvent « note orale ». Il arrive fréquemment que des apprenants ne prennent pas la parole parce qu'ils sont timides, parce qu'ils ne sont pas sûrs d'eux ou parce qu'ils ont peur de faire des erreurs. La note de participation, si elle est négative, tend à baisser la moyenne générale de l'élève concerné et de ce fait, constitue le risque d'impacter sa dynamique motivationnelle. En effet, la note est, dans le système scolaire, la condition pour accéder au niveau supérieur, et se reflète dans le

bulletin de notes. L'apprenant passe des examens qui font l'objet d'une note. Celle-ci renvoie ainsi souvent à l'apprenant une image de lui-même qui est en lien direct avec sa perception de compétence à réussir. Si l'apprenant se voit régulièrement attribuer des notes ne répondant pas à ses attentes, il peut, au fil du temps, perdre l'espoir de réussir et l'enthousiasme à participer au cours.

Nous avons par conséquent réfléchi à un moyen qui pourrait mettre tous les apprenants sur un pied d'égalité. Le principe est le suivant : lors du travail en autonomie, les apprenants sont tenus de faire contrôler leur travail à l'enseignant. Si erreur il y a, l'enseignant les souligne et les apprenants sont amenés à réfléchir de nouveau. À chaque étape franchie, l'apprenant se voit attribuer un « + ». Ainsi, durant le semestre, les apprenants collectionnent des « + » et ceux-ci sont pris en compte dans la note de participation au cours. Le suivi du travail des élèves représente ainsi une aide personnalisée qui permet à chaque apprenant d'avancer à son propre rythme.

L'autre aspect commun à toutes les classes des deux établissements porte sur le côté ludique, notamment la présence de jeux en FLE. En participant au séminaire « Outils et créativité de l'enseignant » en 2016, nous avons eu pour tâche de concevoir des activités ludiques pour briser la glace, faire connaissance, unir un groupe et faire confiance. Voici trois exemples d'activités ludiques que nous avons expérimentées sur nos apprenants :

- 1) « Faisons une bataille de boules de papier ! » avec pour objectif de briser la glace en début d'année scolaire. Chaque participant devait noter sur une feuille de papier entre trois et cinq choses permettant de l'identifier physiquement. Par exemple : la couleur de son T-shirt, de ses cheveux, etc. Ensuite, chaque élève devait former une boule de papier et attendre le signal de l'enseignant pour que la bataille commence. Nous avons utilisé un sifflet et une musique d'ambiance. Au signal, les apprenants devaient récupérer la boule de papier la plus proche, lire la description et tenter d'identifier la personne. Au moment où les apprenants se sont identifiés, ils devaient soit se dire bonjour, soit se faire la bise « comme en France ». Cette activité a ainsi permis aux apprenants de se rencontrer ainsi que de détendre l'atmosphère de la classe.
  
- 2) « Allons aux quatre coins... de la classe ensemble ! » en vue de faire connaissance. Avant le déroulement de l'activité, nous avons préparé une série de questions comme « J'adore le chocolat ! Et toi ? ». Par ailleurs, nous avons disposé quatre

pancartes aux quatre coins de la salle de classe : « J'adore ! », « Comme ci, comme ça ! », « Je déteste ! », « Je ne sais pas ! ». Dans un premier temps, tous les participants se sont placés au centre de la salle de classe. À chaque question posée par l'enseignant, chaque apprenant devait courir dans le coin de la salle correspondant à sa réponse. Cette activité a déclenché de nombreux fous rires et a permis aux apprenants de s'approprier l'espace-classe et de se trouver des points communs (ou non) avec leurs camarades et leur enseignante. Nous avons d'ailleurs pu réaliser cette activité avec les apprenants des deux classes de sixième. En dépit de leur statut de grands débutants, nous avons utilisé des mots dits transparents comme « chocolat » (*chocolate* en anglais et *Schokolade* en allemand), des noms de ville comme « Wuppertal » ou « Paris », etc.

- 3) « Pose une question, je te dirai qui je suis ! » visant également à faire connaissance. Nous avons utilisé un ballon de plage à six couleurs différentes sur lequel nous avons inscrit six informations annotées sur chaque tranche de couleur du ballon, par exemple : « famille » sur la tranche rose du ballon, « musique » sur la tranche bleue du ballon, « sport » sur la tranche jaune du ballon, « copains » sur la tranche rouge du ballon, « vacances » sur la tranche verte du ballon, « école » sur la tranche orange du ballon. Nous avons débuté l'activité en indiquant la couleur qui sera concernée par la question (exemple : rose) puis nous avons mis une musique d'ambiance au cours de laquelle les apprenants se sont lancés le ballon. À notre signal, le participant détenant le ballon entre ses mains devait poser une question en relation avec l'information sur la partie colorée nommée au début de l'activité (ici rose : question sur la famille). Exemples de questions entendues : « Est-ce que tu as des frères et sœurs ? », etc. Cette activité a permis aux apprenants de s'interroger mutuellement sur leur environnement proche et leurs goûts afin d'apprendre à mieux connaître leurs interlocuteurs.

Au cours de l'année scolaire, nous avons exploité d'autres jeux comme le *Menschen-Memory* qui est un jeu de mémorisation où il faut retrouver des paires, les participants endossant le rôle de « cartes vivantes ». Deux apprenants ou deux groupes d'apprenants sont désignés au début du jeu pour retrouver des paires. Dans notre situation, les apprenants ont travaillé en binômes. Chaque binôme constituait une paire de deux mots, l'un français et l'autre allemand. Par exemple : « Bonjour » – « Guten Tag ». Nous nous sommes très souvent servis de ce jeu pour aider à fixer et mémoriser le lexique dans les classes 6 de la *Realschule*.

Outre le *Menschen-Memory* et les jeux de motricité, nous avons également proposé des jeux pour travailler l'écrit comme le traditionnel et célèbre jeu du baccalauréat, qui se joue autrement en Allemagne, des jeux de mimes pour travailler par exemple le thème des loisirs ou des métiers. Il s'agit pour un apprenant de mimer un loisir ou un métier et pour les autres de trouver le loisir ou le métier correspondant. Dans la classe 7 du *Gymnasium*, nous avons par ailleurs organisé un jeu d'orientation au sein de l'école afin que les apprenants fixent des tournures grammaticales comme « tourner à droite » ou « aller tout droit ».

Si nous avons accordé une place importante au jeu dans nos cours de FLE, nous avons également eu recours à la technique de la pédagogie du projet dont nous avons fait mention dans notre première partie. Ces projets ont été conçus afin de répondre aux besoins pédagogiques et attentes des apprenants. Nous présenterons, dans le point suivant, les projets que nous avons réalisés cette année ainsi que nos classes. À cet égard, nous mettrons en évidence les différents objectifs visés, entre autres les éléments motivationnels, en les insérant dans un tableau synthétique.

### **3.2 Cinq classes pour une pédagogie du projet**

Pendant l'année scolaire 2017-2018, nous avons mis en place quatre projets avec cinq classes de la *HvH Realschule* et du *Gymnasium Hochdahl*. Nous présenterons tout d'abord les sixièmes A et B en même temps puisque nous avons pu organiser la même activité dans les deux classes.

#### **3.2.1 Les sixièmes A et B de la *HvH Realschule***

Comme nous l'avons évoqué par ailleurs, l'objectif à la *Realschule* est de faire vivre le FLE, l'apprentissage d'une LV2 n'étant obligatoire qu'en classe 6. Ainsi, les enjeux sont importants dans les classes de sixième puisque c'est au cours de l'année scolaire que les apprenants vont observer et prendre une décision : continuer leur apprentissage ou l'interrompre.

La 6A comprend 31 élèves dont 15 filles et 16 garçons. La 6B, elle, est composée de 32 élèves dont 18 filles et 14 garçons. La plupart a un profil plurilingue, notamment germano-turc. Nous précisons qu'il n'y a pas eu de changement d'enseignant durant l'année scolaire. Les apprenants ont débuté leur apprentissage du FLE fin août 2017 avec un niveau A0.

Les grands objectifs de l'année étaient d'acquérir quelques notions de base correspondant au niveau A1 du CECRL<sup>61</sup> dans les quatre compétences, comme se saluer en français, se présenter et présenter quelqu'un, indiquer le nom de sa classe, son adresse, etc.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le manuel de FLE est indispensable en RNW. Il met en scène neuf jeunes adolescents allant au collège de Levallois et montre entre autres quelques curiosités parisiennes comme la Tour Eiffel ou le Louvre.

Outre les jeux, les chansons ou le bricolage d'un jeu des 7 familles en fin d'année, nous avons organisé un concours d'affiches à l'intersemestre afin de recréer une dynamique en milieu d'année scolaire. Les apprenants étant très friands de musique, nous avons décidé de créer un projet sur le thème de la chanson française et francophone. Examinons le tableau suivant :

**Titre du projet :** « Devine qui je suis ! »

**Type de projet :** concours d'affiches

**Public visé :** jeunes adolescents germanophones de 11/12 ans scolarisés à la *Hermann-von-Helmholtz Realschule* à Wuppertal (contexte hétéroglotte). Leur première langue cible est l'anglais, la seconde est le FLE

**Niveau ciblé :** de A0 vers A1 (deux classes de sixième, première année d'apprentissage du FLE)

**Objectifs généraux :**

- 1) susciter la dynamique motivationnelle d'apprenants captifs germanophones grâce à des activités ludiques et créatives
- 2) renforcer le travail en autonomie

**Dimension ludique / créative :**

- 1) varier et croiser les disciplines :
  - \* les arts plastiques : concevoir une affiche (donner une forme à son affiche, jouer avec les couleurs, etc.)
  - \* technologie : rechercher des informations sur internet, écouter une chanson
  - \* culture musicale : écouter une chanson et rechercher des informations sur son interprète
- 2) insérer un jeu d'énigme (devinette) : retrouver l'interprète original d'une chanson
- 3) présenter l'ensemble de l'activité sous la forme d'un jeu : apprenants = adversaires, concours avec un jury composé d'enseignants, but du jeu : réaliser la meilleure affiche

<sup>61</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

### **Objectifs langagiers :**

\* Pragmatique : créer une publicité visant à promouvoir une chanson française, chercher des informations sur internet.

\* Linguistique :

- Grammaire : aimer, détester (introduire les verbes en -ER)

- Lexique sur le thème de la musique

\* Socioculturel / sociolinguistique : apprendre à connaître une chanson française et un artiste français

### **Supports<sup>62</sup>**

### **Déroulement :**

\* Rôle des apprenants : chaque apprenant a tout d'abord tiré au sort une chanson, chaque chanson était différente. Le premier objectif était de retrouver l'interprète original et, à l'aide d'internet, remplir individuellement une fiche d'activités. Enfin, la tâche finale visait la réalisation d'une affiche créative. Les apprenants devaient endosser le rôle de riches et célèbres producteurs de disque et faire la promotion de la chanson française qu'ils ont écoutée et à partir de laquelle ils ont travaillé. Nous précisons que l'activité n'a pas fait l'objet d'une note mais a mis tous les apprenants des classes 6A et 6B en concurrence.

\* Rôle des membres du jury : étant donné que nous avons organisé un concours, nous avons eu besoin de constituer un jury. Nous avons alors lancé un appel à nos collègues. C'est ainsi que 18 enseignants ont accepté de nous rejoindre. Après avoir exposé et numéroté les affiches dans le hall de l'école, nous avons distribué une fiche aux enseignants dans laquelle nous avons exposé les grandes lignes de notre travail ainsi que leur rôle en tant que membres du jury. Ils avaient pour tâche de remplir une grille d'évaluation : cinq points pour leur affiche numéro une, trois points pour leur deuxième meilleure affiche et un point pour la troisième favorite.

\* Étape finale du concours : nous avons finalement calculé l'ensemble des points et élu trois gagnantes de la classe 6B. En guise de récompense, nous avons publié un article ainsi qu'une photo sur le site officiel de l'école avec leur accord<sup>63</sup>.

### **Consigne(s) :**

« Et maintenant... (*Und jetzt...*) Ferme les yeux et imagine... (*Schliess die Augen und stell dir vor...*) Tu voudrais être un célèbre manager (*Du möchtest ein berühmter Musikproduzent*

<sup>62</sup> Voir annexe 10

<sup>63</sup> L'article et la photo sont visibles à l'adresse suivante : <https://www.rshelmholtz.de/devine-que-je-suis/> - Dernière visite le 2.09.2018



*werden*). Tu voudrais être riche (*Du möchtest reich werden*). Tu présentes la chanson et l'interprète sur une affiche. (*Du stellst das Lied und den Sänger auf ein Plakat vor*). Sois créatif / créative ! (*Sei kreativ !*) ... Et que le meilleur / la meilleure gagne ! (*Möge der Beste / die Beste gewinnen !*) BONNE CHANCE ! »

#### **Exemple de productions<sup>64</sup>**

Est-ce que les apprenants ont vraiment été motivés par cette activité ? Se sont-ils impliqués ? Quels sont les résultats ? C'est ce que nous examinerons dans la troisième partie de notre enquête.

### **3.2.2 Le cours 9FS de la HvH Realschule**

Le cours 9FS est un cours composé de trois classes différentes : les 9A, 9B et 9C, soit 21 élèves. Pendant deux ans et demi, ce cours était essentiellement composé de filles jusqu'à l'arrivée, au deuxième semestre 2018, de deux jeunes garçons réfugiés de guerre civile, provenant de Guinée. Les apprenants originaires des classes 9B et 9C n'ont pas connu de changement de professeur puisque nous les accompagnons depuis le début de leur apprentissage du FLE. En revanche, nous n'avions pas les apprenants de la classe 9A en sixième.

Tous les apprenants de ce cours sont dans leur quatrième année d'apprentissage du FLE. Nous avons eu de nombreuses fois l'occasion d'organiser des projets comme un échange de vidéos avec des apprenants d'un collège se situant en région parisienne ou réaliser des recettes françaises dans la cuisine de l'école. Par conséquent, au bout de quatre ans de suivi, il n'est pas toujours facile d'être innovant, ayant déjà réalisé de multiples activités et projets avec ce cours. La 9FS s'est très souvent montrée intéressée et motivée par l'apprentissage du FLE. Mais est-ce que nos perceptions sont conformes à la réalité ? C'est pourquoi, nous souhaitons également recueillir leurs opinions et voir ce qui a pu fonctionner ou échouer.

La 9FS quittera la *Realschule* l'an prochain, après l'obtention du diplôme de fin d'études à la fin de la classe 10. Nous avons ainsi décidé d'organiser un voyage de classe à Paris pour lequel les apprenants sont actifs et organisent régulièrement des ventes de gâteaux dans l'établissement afin de récolter des fonds pour financer leur voyage que nous organiserons et accompagnerons. Dans le cadre du cours de FLE, nous avons décidé de modifier la leçon 6 du manuel afin de l'adapter pleinement à nos apprenants. Ce travail est destiné à remplacer une interrogation écrite au deuxième semestre, nous avons expliqué précédemment que les enseignants sont autorisés

---

<sup>64</sup> Voir annexe 11

à le faire une fois par an. Soucieuse de valoriser l'expression orale de nos élèves, nous avons proposé deux options à notre public. Option A : se préparer (en binôme) en vue d'un examen oral. Option B : réaliser une vidéo en groupe. La majorité des élèves a opté pour la création d'une vidéo. Examinons le tableau suivant :

**Titre du projet :** « Ma star à moi »

**Type de projet :** projet vidéo

**Public visé :** adolescents germanophones de 14/15 ans scolarisés à la *Hermann-von-Helmholtz Realschule* à Wuppertal (contexte hétéroglotte). Leur première langue cible est l'anglais, la seconde est le FLE

**Niveau ciblé :** A2 (classe 9FS, quatrième année d'apprentissage du FLE)

**Objectifs généraux :**

- 1) susciter la dynamique motivationnelle d'apprenants captifs germanophones grâce à des activités ludiques et créatives
- 2) interagir en groupe
- 3) apprendre en faisant
- 4) mémoriser des structures langagières et le lexique en prenant plaisir
- 5) faire des choix : les apprenants avaient le choix entre la préparation à un examen oral ou la réalisation d'une vidéo notée

**Dimension ludique / créative :**

- 1) varier et croiser les disciplines :
  - \*technologie : rechercher des informations sur internet, filmer, faire le montage d'une vidéo
  - \*théâtre : jouer un rôle en théâtralisant les scènes
- 2) endosser différents rôles : celui d'acteur devant la caméra, de metteur en scène pour le montage vidéo, de scénariste pour imaginer l'écriture du scénario, le décor, la mise en scène, les costumes, etc.
- 3) s'engager librement dans une activité : liberté de s'attribuer chacun un rôle (l'enseignant se retire de la scène), liberté de l'écriture du scénario, du choix des décors, etc. Tout ceci va permettre de libérer la créativité des apprenants.

**Objectifs langagiers :**

\* Pragmatique : nommer la personne qu'on admire, justifier pourquoi on admire une personne, réaliser une interview, donner son avis

\* Linguistique :

- Grammaire : tout, lui/leur, dire, lire, voir, le discours indirect, jouer de/à
- Lexique sur le thème du sport, de la musique, du cinéma et de la télévision
- Intonation : interrogative, énonciative et expressive

\* Socioculturel / sociolinguistique : apprendre à connaître des célébrités françaises, utiliser le registre neutre, adopter le comportement adéquat pour demander des informations personnelles et répondre à des questions

**Support**<sup>65</sup>

**Déroulement :**

En cours, nous avons travaillé à partir du clip vidéo, *Ma star à moi*<sup>66</sup> (phase de compréhension orale). Nous avons constaté d'un côté l'admiration que peut porter un(e) fan à son héros et le déroulement d'une interview entre un(e) journaliste et une vedette. Après avoir travaillé les objectifs langagiers cités ci-dessus, les apprenants avaient pour consigne de travailler en groupe de trois en vue de réaliser un mini-film dans lequel un(e) fan, un(e) journaliste et une star se rencontrent et se posent des questions. Ils devaient définir eux-mêmes leurs rôles, développer le fil rouge de l'histoire, écrire le scénario, s'occuper des décors et des costumes. De même, ils avaient pour tâche de concevoir le montage de la vidéo et de la remettre dans un délai imposé. Nous nous sommes, en tant qu'enseignante, retirée progressivement de la scène pour leur laisser les commandes de leur projet.

Nous verrons dans la troisième partie de notre mémoire, si ce travail en groupe a été fructueux et avec quelles limites.

### 3.2.3 Le cours 7F6 du *Gymnasium*

Nous enseignons dans le cours 7F6 du *Gymnasium* depuis le début de son apprentissage, il y a deux ans. Ce cours réunit des élèves des classes 7A et 7B, la classe 7B étant qualifiée au sein de l'équipe pédagogique de « bonne classe ».

Lors de leur première année d'apprentissage du FLE, les apprenants étaient au nombre de 27 et se montraient curieux et enthousiastes. Nous avons réalisé différents projets comme celui qui

---

<sup>65</sup> Voir annexe 12

<sup>66</sup> Lien vers le clip vidéo de la chanson « Ma star à moi » de Sébastien Roch et Elsa Esnault : <https://www.youtube.com/watch?v=oQesowfMNAk> - Dernière visite le 17.08.2018.

consistait dans une vidéo à présenter sa chambre à son correspondant français, vidéos que nous avons ensuite échangées avec des apprenants d'un collège en région parisienne. Nous avons également créé un blog<sup>67</sup> où nous présentions notre mascotte, nos travaux comme nos calendriers « bleus blancs rouges » ainsi que des histoires comme celle de la *Route magique* ou celle du *Facteur cheval*.

Un an plus tard, quelques changements ont eu lieu. Nous avons dû nous séparer de deux apprenantes qui ont redoublé la sixième. Une nouvelle apprenante a rejoint le cours en passant de la *Realschule* au *Gymnasium* ce qui signifie qu'elle n'a pas suivi le même programme que ses camarades ni eu autant d'heures de FLE. Trois apprenants nouvellement arrivés en Allemagne ont également rejoint la classe sans n'avoir jamais eu une seule heure de FLE auparavant. Ces apprenants sont arrivés peu à peu au cours de l'année scolaire. En avril 2018, suite à des problèmes de discipline, un élève a dû quitter sa classe et intégrer la nôtre.

Suite à tous ces bouleversements, nous avons été confrontée à de nombreux obstacles. La salle de classe était trop petite pour un groupe de 30 élèves. Il y avait de très grandes différences de niveaux entre les apprenants. Le climat de la classe, qui était alors favorable, a commencé à s'altérer. D'autres complications, liées à l'organisation des évaluations au sein de l'équipe pédagogique, a créé quelques tensions que nous avons dû gérer.

Par conséquent, nous avons jugé opportun d'apporter un souffle nouveau au sein du groupe classe. C'est ainsi que nous avons décidé de nous détacher du manuel en mettant en place un projet « Voyage en France » et en réadaptant les objectifs visés à notre public d'apprenants. Consultons le tableau suivant :

**Titre du projet :** « Voyage en France »

**Type de projet :** choix entre un projet vidéo ou un journal de bord

**Public visé :** adolescents germanophones de 12/13 ans scolarisés au *Gymnasium Hochdahl* à Erkrath (contexte hétéroglotte). Leur première langue cible est l'anglais, la seconde est le FLE

**Niveau ciblé :** A1 (classe 7F6 groupe 1, deuxième année d'apprentissage du FLE)

**Objectifs généraux :**

- 1) susciter la dynamique motivationnelle d'apprenants captifs germanophones grâce à des activités ludiques et créatives
- 2) interagir en groupe

---

<sup>67</sup> Des photos et articles extraits du blog se trouvent en annexe 13.

- 3) apprendre en faisant
- 4) mémoriser des structures langagières et le lexique en prenant plaisir
- 5) faire des choix : les apprenants avaient le choix entre une production orale – la réalisation d’une vidéo de type touristique – ou une production écrite – la réalisation d’un journal de bord. La présente activité n’a pas fait l’objet d’une évaluation notée.

**Dimension ludique / créative :**

- 1) varier et croiser les disciplines :
  - \* technologie : rechercher des informations sur internet, filmer et faire le montage d’une vidéo
  - \* les arts plastiques (pour le journal de bord) : bricoler un journal de bord et le décorer
  - \* théâtre (pour la vidéo) : jouer un rôle en théâtralisant les scènes
- 2) endosser différents rôles : celui d’acteur devant la caméra, de metteur en scène pour le montage vidéo, de scénariste pour imaginer l’écriture du scénario, le décor, la mise en scène, les costumes, etc. ou celui d’écrivain pour écrire le journal de bord et d’artiste pour bricoler le journal de bord
- 3) s’engager librement dans une activité :
  - \* pour la vidéo : liberté de s’attribuer chacun un rôle (l’enseignant se retire de la scène), liberté de l’écriture du scénario, du choix des décors, etc.
  - \* pour le journal de bord : liberté d’écriture du scénario, liberté de présentation du journal, liberté d’attribuer les rôles sur les différentes parties d’écriture.

**Objectifs langagiers :**

- \* Pragmatique : comprendre des informations sur une région française, écrire ou parler d’une région française
- \* Linguistique :
  - Grammaire : les verbes pronominaux
  - Lexique sur le thème du tourisme (régions, curiosités, etc.)
  - Intonation : expressive et énonciative
- \* Socioculturel / sociolinguistique : découvrir une région française, utiliser le registre neutre

**Support<sup>68</sup>**

---

<sup>68</sup> Voir annexe 14

**Déroulement :**

En cours, nous avons travaillé à partir d'une carte des nouvelles régions françaises (travail de recherche d'informations sur internet via une fiche d'activités qui comportait également la phase de travail sur la langue). Ensuite, les apprenants avaient pour consigne de travailler en groupe de trois en vue de réaliser soit un mini-film dans lequel ils devaient jouer le rôle de guides touristiques d'une région française soit un journal de bord sur une région française. Il devaient écrire le scénario, s'occuper des décors/costumes et du montage vidéo ou créer et rédiger le journal de bord. Nous nous sommes, en tant qu'enseignante, retirée progressivement de la scène pour leur laisser les commandes de leur projet.

Nous verrons, lorsque nous examinerons les résultats de nos questionnaires, quel impact a eu cette activité sur la dynamique motivationnelle des apprenants.

### 3.2.4 Le cours 8F6 du Gymnasium

Lorsque nous avons repris les rênes du cours de FLE dans la classe 8F6, les apprenants étaient en septième, ils avaient donc commencé leur apprentissage du FLE avec une autre enseignante. La 8F6 est, tout comme la plupart des cours de FLE, la réunion de plusieurs classes, soit quatre classes différentes : de la classe 8A à la classe 8D. Il s'agit de leur troisième année d'apprentissage. Au début de l'année scolaire, le groupe classe comptait 20 élèves dont un nouvel apprenant redoublant. À la fin du premier semestre, un apprenant a changé d'établissement si bien que le cours compte actuellement 19 apprenants, dont 10 garçons et 9 filles. L'un d'entre eux a choisi d'apprendre le FLE en même temps que le latin ce qui fait qu'il partage son temps entre les deux matières. Il s'agit d'un cas exceptionnel, une mesure seulement accordée à de très bons élèves.

Les apprenants travaillent avec le manuel *À plus ! Band 3* de Cornelsen<sup>69</sup>. Le cours de FLE a eu lieu les deux dernières heures de cours le lundi après-midi, ce qui posait parfois des problèmes de concentration à certains élèves, et les deux premières heures du mercredi matin, où nous avons pu au contraire constater de meilleures capacités de concentration et d'engagement de la part des élèves.

---

<sup>69</sup> Lien vers le « diaporama » du manuel *À plus ! Band 3* de Cornelsen. <https://www.cornelsen.de/produkte/a-plus-schuelerbuch-band-3-9783065200455>

Tout comme nous l'avons fait avec les autres classes, nous avons décidé de mettre en place un projet « La vie en famille » dans la 8F6 avec pour seul objectif de clôturer l'année en beauté, c'est-à-dire sans aucune évaluation notée, ni concours. Prenons connaissance du tableau suivant :

**Titre du projet :** « La vie en famille »

**Type de projet :** projet vidéo

**Public visé :** adolescents germanophones de 13/14 ans scolarisés au *Gymnasium Hochdahl* à Erkrath (contexte hétéroglotte). Leur première langue cible est l'anglais, la seconde est le FLE

**Niveau ciblé :** A2 (classe 8F6 groupe 1, troisième année d'apprentissage du FLE)

**Objectifs généraux :**

- 1) susciter la dynamique motivationnelle d'apprenants captifs germanophones grâce à des activités ludiques et créatives
- 2) interagir en groupe
- 3) apprendre en faisant
- 4) mémoriser des structures langagières et le lexique en prenant plaisir

**Dimension ludique / créative :**

- 1) varier et croiser les disciplines :
  - \* technologie : rechercher des informations sur internet, filmer, faire le montage d'une vidéo
  - \* théâtre : jouer un rôle en théâtralisant les scènes
- 2) endosser différents rôles : celui d'acteur devant la caméra, de metteur en scène pour le montage vidéo, de scénariste pour imaginer l'écriture du scénario, le décor, la mise en scène, les costumes, etc.
- 3) s'engager librement dans une activité : liberté de s'attribuer chacun un rôle (l'enseignant se retire de la scène), liberté de l'écriture du scénario, du choix des décors, etc. Tout ceci va permettre de libérer la créativité des apprenants.

**Objectifs langagiers :**

\* Pragmatique : discuter d'une activité commune, faire des propositions et trouver un accord, donner des informations sur certaines tâches au sein de la famille, exprimer son opinion, exprimer des sentiments

\* Linguistique :

- Grammaire : croire, l'impératif et les pronoms personnels, la mise en relief, l'interrogation indirecte
- Lexique sur le thème de la vie en famille (membres d'une famille, tâches ménagères, etc.)
- Intonation : interrogative, énonciative et expressive
- \* Socioculturel / sociolinguistique : découvrir quelques programmes de télévision français, des célébrités françaises, le quotidien dans une famille française (points communs et différences avec le quotidien dans une famille allemande)

### **Support<sup>70</sup>**

#### **Déroulement :**

En cours, nous avons travaillé à partir de règles de vie en famille (document authentique) et de photos représentant des moments de vie en famille. Après avoir travaillé les objectifs langagiers cités ci-dessus, les apprenants avaient pour consigne de travailler en groupe de trois ou quatre en vue de réaliser un mini-film dans lequel il devait présenter des moments de vie en famille (préparation du repas, répartition des tâches ménagères, etc.). Ils devaient définir eux-mêmes leurs rôles, développer le fil rouge de l'histoire, écrire le scénario, s'occuper des décors et des costumes. De même, ils avaient pour tâche de concevoir le montage de la vidéo et de la remettre dans un délai imposé. Nous nous sommes, en tant qu'enseignante, retirée progressivement de la scène pour leur laisser les commandes de leur projet.

Nous observerons, au cours de notre troisième partie, les résultats de notre enquête, les effets positifs et négatifs suite à la réalisation de cette activité.

### **3.3 La classe 8FS de la *Realschule***

Ce sont 16 apprenants qui sont membres de ce cours, dont 14 filles et seulement 4 garçons. Si nous n'avons pas présenté la 8FS dans la catégorie sur la pédagogie du projet, c'est parce que trop d'absences de la classe (excursions, stages, etc.) ont malheureusement empêché la mise en route d'un projet.

Nous avons malgré tout fait la même proposition qu'au cours 9FS de la même école, à savoir remplacer la dernière évaluation par un examen oral ou le tournage d'une vidéo en groupe.

---

<sup>70</sup> Voir annexe 15



Contrairement à leurs camarades de la 9FS, la 8FS a majoritairement souhaité passer un examen oral. Nous avons donc préparé les apprenants à cet examen, notamment à l'aide de différents jeux de rôle. Les apprenants ont malgré tout fait l'objet de notre enquête puisque nous souhaitons aussi connaître leur opinion vis-à-vis de leur apprentissage du FLE.

Reprenons brièvement les éléments importants pour notre enquête que nous venons d'énoncer au cours de ce troisième chapitre.

Durant l'année scolaire, nous avons testé des activités créatives et ludiques auprès de nos six classes tout en prenant la langue comme support avec pour objectif de susciter le désir de s'impliquer dans une activité et le plaisir à apprendre. Avec cinq de nos classes, nous avons eu recours à la technique de la pédagogie du projet : deux classes ont réalisé un mini-film, une classe avait le choix entre un projet vidéo et la création d'un journal de bord, deux classes ont participé à un concours d'affiches. Nous n'ambitionnons pas, à terme, de développer une analyse didactique de chacune de ces activités ou d'exposer une explication théorique quant à leur utilisation, mais nous souhaitons découvrir les réelles motivations de nos apprenants à opter pour le FLE ou, au contraire, à s'en détacher. De ce fait, nous aimerions connaître les effets que les activités ludiques et créatives peuvent produire dans le choix des apprenants à s'engager dans l'apprentissage du FLE, tout en gardant en mémoire que d'autres facteurs externes liés à la classe entre en jeu comme le climat de la classe, les pratiques évaluatives, l'enseignant lui-même et le système de récompenses et sanctions.

À présent, nous allons définir notre méthodologie de recueil des données. Quels types de données avons-nous recueilli ? Comment ? À quelles fins ?

#### **4. Notre méthodologie de recueil des données**

L'objectif général de notre mémoire est d'enquêter sur la situation de l'enseignement du français en Allemagne et plus particulièrement sur la question de la motivation des élèves à poursuivre ou interrompre leur apprentissage du FLE. Nous aimerions en effet mieux cerner les raisons liées à une baisse d'apprenants en FLE dès que son apprentissage n'est plus obligatoire, à savoir dans les plus hautes classes du *Gymnasium* et dès la classe 7 à la *Realschule*. Est-ce que les raisons de l'abandon de l'apprentissage du FLE sont en lien avec des idées reçues sur la langue, des pratiques évaluatives contraignantes, un contenu d'enseignement pesant, des

méthodes et pratiques d'enseignement décevantes ? Est-ce que la mise en place d'activités créatives et ludiques pourrait contribuer à inverser cette tendance ?

Notre enquête vise par conséquent à comprendre et expliquer des faits, la baisse du nombre d'apprenants en FLE, et se base sur des données quantitatives. Le traitement des informations recueillies va ainsi nous conduire à vérifier ou réfuter nos hypothèses de départ, comme celle sur les représentations d'une langue trop difficile à apprendre. Les données collectées seront ainsi des indices nous permettant d'expliquer des faits en lien avec notre objectif principal, celui de comprendre le choix de nos apprenants à opter pour le FLE ou non.

Nous avons choisi d'enquêter par questionnaire en ayant recours à internet. Ce choix a été effectué avant tout pour le côté anonyme qui permet aux apprenants de se sentir libre dans l'écriture de leurs réponses. Un entretien aurait pu par exemple freiner les apprenants à développer leur réelle opinion sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE puisqu'une série de questions vise notamment à évaluer le degré de motivation des apprenants face à certaines activités pédagogiques. Dans son ouvrage, De Singly cite Bourdieu et Passeron sur l'objectif de l'enquête par questionnaire qui serait d' « expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils sont, et non pas ce qu'ils disent de ce qu'ils font ». (2012)<sup>71</sup>.

Dans un premier temps, nous définirons le caractère spécifique sur lequel repose notre enquête par questionnaire. Nous expliciterons ensuite son processus d'élaboration ainsi que le type de questions auxquelles nous avons eu recours et dans quels buts. Nous évoquerons l'enquête par questionnaire en face à face avec nos apprenants de sixième de la *Realschule*. Puis, nous exposerons notre mode de traitement des données ainsi que les outils qui nous ont permis de dresser un bilan.

Enfin, nous clôturerons ce chapitre en présentant les difficultés auxquelles nous avons été confrontées. Revenons tout d'abord sur les particularités de notre enquête.

#### **4.1 Caractéristiques de notre enquête par questionnaire**

Notre enquête a ciblé tous les apprenants du *Gymnasium* et de la *Realschule*, soit 17 classes correspondant au total à 322 apprenants. Même si notre démarche d'enquête est collective, tous les apprenants n'ont pas eu à répondre aux mêmes questions. De ce fait, l'enquête a été personnalisée, les questions varient ainsi en fonction de deux critères :

---

<sup>71</sup> Livre consulté dans sa version Kindle, emplacement 402 sur 2805.

- 1) Le niveau des classes et la forme scolaire (*Gymnasium* et *Realschule*) : les classes de sixième du *Gymnasium* n'ont pas eu le même questionnaire que les classes de sixième ou de huitième de la *Realschule*. En effet, les apprenants, selon la forme scolaire et le niveau d'études, ne travaillent pas avec les mêmes manuels, n'ont pas eu les mêmes thèmes, etc.
- 2) Les apprenants de nos cours et les apprenants « étrangers » à nos cours : nous avons testé des activités et pratiques créatives et souhaitons avoir un avis sur celles-ci, comme la « collection de + », nos projets vidéo, le concours d'affiches et le journal de bord. Par conséquent, les apprenants issus des autres classes n'ont pas participé à ces activités pédagogiques et ne sont pas en mesure de porter un jugement sur ces dernières.

Nous signalons que notre enquête n'a pas seulement ciblé les apprenants, nous nous sommes également intéressée aux enseignants de FLE des deux établissements, soit quatre enseignantes. Nous voulions connaître notamment la place de la créativité et de la motivation dans leur cours de FLE ainsi que leur opinion sur la question de pratiques créatives en FLE.

Mais avant d'enquêter, il a fallu franchir plusieurs étapes pour aboutir à la création de notre questionnaire.

#### **4.2 La conception de notre enquête par questionnaire**

Après avoir circonscrit l'objet de notre enquête par questionnaire, en lien avec la motivation de nos apprenants à poursuivre ou interrompre leur apprentissage de la langue, nous avons cherché à mettre en relief nos hypothèses de départ en développant une première série de questions que nous avons ensuite adaptées aux niveaux des classes et à la forme scolaire concernée, *Gymnasium* ou *Realschule*. Nous avons par la suite intégré des questions relatives aux méthodes et activités pratiquées avec nos classes. Nous précisons que même si les questionnaires ont été personnalisés, comme énoncé précédemment, certaines questions sont communes à toutes les classes comme par exemple la ou les langue(s) parlée(s) à la maison.

Quatre types de questions ont servi à la création de notre questionnaire : les questions fermées, les questions ouvertes, les questions à choix multiples avec possibilité d'ajouter un commentaire et les questions à échelle numérique. Les questions fermées ont été les plus faciles à rédiger. Selon nous, elles permettent d'apporter des réponses claires et précises et évitent des réponses qui seraient incodables lors du traitement de nos données. Lorsque par exemple nous

avons cherché à savoir si les apprenants de la sixième à la *Realschule* voulaient poursuivre ou non leur apprentissage du FLE en fin d'année scolaire, nous attendions une réponse précise, à savoir oui ou non. Si nous avons laissé un champ libre, certaines réponses auraient pu être d'une autre nature et ainsi ne pas pouvoir être prises en compte lors du traitement de notre recueil de données. Quant aux questions ouvertes, elles étaient nécessaires pour certaines questions amenant à justifier un choix. Elles ont très souvent fait suite aux questions fermées. La liberté de réponses qu'offrent les questions ouvertes a permis de récolter les mots des apprenants à partir desquels nous pourrions fonder nos propos par la suite, puisque nous le rappelons, cette enquête est basée sur les dires des apprenants et des enseignants.

Les questions à choix multiples ont, elles, servi de guidage afin de calibrer un minimum les réponses des apprenants et d'éviter de possibles égarements dans les réponses. Par exemple, pour le concours d'affiches, nous avons demandé aux apprenants de sélectionner dans une liste, regroupant les différentes étapes du concours, le moment qu'ils ont le plus apprécié, comme la conception de l'affiche, le travail avec la fiche d'activités (recherches sur internet), etc. Nous avons posé la même question concernant le moment le plus ennuyant de cette activité. Ceci nous permettra de déterminer si le côté ludique ou créatif, que nous avons mis en relief dans notre tableau en seconde partie, a eu un impact positif, neutre ou négatif dans la réalisation de cette activité. Nous avons cependant veillé à laisser un champ libre à cette question à choix multiples pour ne pas empêcher l'ajout d'autres commentaires pouvant être utiles à notre propos. Le dernier type de questions fait référence aux questions à échelle numérique, permettant aux apprenants d'attribuer une note de satisfaction sur une activité ou pratique testée en cours ou bien afin qu'ils se situent eux-mêmes, par exemple en indiquant leur degré de motivation à suivre le cours de FLE.

L'ensemble des questionnaires, comportant en moyenne entre 25 et 30 questions par questionnaire, a été mis en ligne sur le site *Google Forms*. Les apprenants ont ainsi directement répondu en ligne.

Nous allons décrire à présent comment nous avons réuni nos données et procédé à leur traitement.

### **4.3 Mode et outils de traitement des données**

Face à un nombre important de données, il nous a fallu organiser leur traitement en deux temps :

- 1) en procédant à un tri à plat, questionnaire par questionnaire, donc classe par classe – puisque les questionnaires étaient propres à chaque classe – et ce pour chaque forme scolaire. Nous avons ainsi obtenu, pour chaque questionnaire et pour chaque question du questionnaire, la synthèse des résultats d’une classe.

Selon le type de questions posées – questions fermées ou ouvertes par exemple – les données obtenues ont été présentées différemment. Ainsi, pour les questions fermées, les chiffres sont descriptifs, soit très précis, et sont présentés sous la forme de pourcentages. Par conséquent, ceux-ci se lisent facilement. C’est également le cas pour les résultats obtenus aux questions à choix multiples qui apparaissent sous la forme de pourcentages, pourcentages correspondant aux réponses d’une liste que nous avons préétablie. Toutefois, nous avons dû prendre en compte les quelques ajouts de commentaires des apprenants et les regrouper en catégories, notamment par thèmes. Ce regroupement par thèmes a principalement concerné les questions ouvertes. En effet, chaque question ouverte a donné une liberté d’expression aux apprenants et ainsi est apparue une liste de commentaires avec des mots ou expressions se rapportant parfois à un thème précis ou renvoyant à une notion pertinente pour notre enquête. Nous avons vu par exemple, dans notre cadre théorique, que la notion de plaisir est étroitement liée à celle de motivation. Nous avons ainsi essayé de décoder les réponses des apprenants et de les mettre en lien avec la notion de motivation. Concernant les réponses obtenues aux questions à échelle numérique, elles nous ont permises de calculer des moyennes, par conséquent de produire des chiffres, ces chiffres correspondant à des notes de satisfaction. Par exemple, lorsque nous avons demandé aux apprenants d’évaluer sur une échelle de 1 à 10 leur degré de motivation à apprendre le FLE – la note 1 faisant référence à peu de motivation et 10 à une très grande motivation – en calculant la moyenne des notes de l’ensemble de la classe à cette question, nous avons pu obtenir un chiffre permettant de situer la dynamique motivationnelle de l’ensemble de la classe en lien avec leur apprentissage du FLE. Nous rappelons que ces données sont fondées sur les dires des apprenants.

- 2) en procédant à un tri croisé. Il a fallu ensuite que nous cherchions tout d’abord à croiser les résultats obtenus pour chaque question d’une classe aux résultats d’une même question dans les autres classes des deux formes scolaires. La difficulté a principalement résidé dans le grand nombre de classe que nous avons interrogé, soit 17 classes comprenant au total 322 apprenants. Ensuite, nous avons cherché à croiser les données des différentes classes avec des variables correspondant à des éléments de réponses

communs à toutes les classes comme les questions sur les sexes féminin et masculin. Certaines questions ont en effet été posées à toutes les classes et ont constitué des variables communes à chaque classe à partir desquelles nous avons travaillées comme la question sur le degré de motivation des apprenants notamment. Ces croisements de données nous ont permis de constater des écarts entre les classes sur la notion de motivation entre autres.

Enfin, nous avons présenté nos résultats sous forme de graphiques de type diagrammes circulaires, en entonnoir ou histogrammes ainsi que sous forme de tableaux. Notre enquête par questionnaire a été également réalisée en face à face auprès de nos classes de sixième à la *Realschule* en milieu et fin d'année scolaire.

#### **4.4 L'enquête par questionnaire en face à face**

Nous avons profité de la fin du premier semestre pour dresser un bilan des compétences individuellement avec nos apprenants de la classe 6 de la *Realschule*. Lors de notre bilan, nous avons procédé à la technique de l'enquête par questionnaire mais cette fois, en face à face. Notre contexte d'interaction avec les apprenants était de nature exolingue en milieu d'acquisition hétéroglotte. Au cours de l'enquête à la fin du premier semestre, nous avons demandé à chaque apprenant s'il pensait interrompre ou poursuivre son apprentissage du FLE et pourquoi. Nous avons renouvelé cet exercice à la fin du deuxième semestre, soit à la fin de l'année scolaire. Nous leur avons demandé quel choix ils avaient effectués et pour quelles raisons. L'intention qui nous animait était d'examiner l'évolution de la réflexion des apprenants au cours de l'année. Comment se situent les apprenants en milieu d'année ? Quels choix ont-ils fait en fin d'année ? Est-ce que certains apprenants ont changé d'avis et quels sont les motifs ? Nous avons ensuite entré les données collectées via un nouveau questionnaire en ligne et avons procédé de même que pour l'enquête par questionnaire en ligne présentée précédemment (voir 4.3).

Ce chapitre se termine avec une synthèse des difficultés que nous avons rencontrées lors de la mise en œuvre de cette enquête.

#### 4.5 Nos principales difficultés de mise en œuvre

L'organisation de cette enquête n'a pas été simple. Nous avons rencontré tout d'abord quelques difficultés pour réunir toutes les autorisations parentales dans les délais impartis, malgré l'anonymat des questionnaires.

Par ailleurs, nous avons dû faire face à des problèmes d'ordre technique, les questionnaires devant être rempli en ligne, moyennant l'usage de l'outil informatique. Certains apprenants avaient par exemple oublié leur mot de passe.

Il n'a pas non plus été aisé de coordonner notre emploi du temps avec celui de nos collègues, certaines classes ayant cours en même temps que nos classes. Il n'était ainsi pas possible d'accompagner les apprenants de nos collègues en salle informatique. C'est pourquoi nous avons dû procéder différemment selon les classes. Si nous avons pu interroger toutes les classes de la *Realschule* via le site *Google Forms*, nous avons dû recourir à la formule papier pour sept classes du *Gymnasium* ce qui nous a obligé à entrer nous-mêmes les réponses des apprenants en vue de faciliter le traitement des données par la suite et d'uniformiser, 10 classes ayant répondu directement en ligne.

Lors du traitement de données, nous avons rencontré des difficultés liées aux réponses d'apprenants, certaines réponses n'étaient pas compréhensibles, d'autres ne correspondaient pas aux questions posées si bien que celles-ci étaient incodables.

Tout au long de l'année, nous avons pris des notes dans notre agenda de l'enseignant, faisant office de carnet de bord et de pensées. Ce journal de terrain comporte donc toutes les informations personnelles à chaque apprenant mais aussi au groupe classe. Nous avons également ajouté quelques citations d'ouvrages, pertinentes pour notre travail ainsi que quelques idées qui nous ont servi à mûrir notre réflexion.

La rédaction de cette deuxième partie nous a permis de porter un regard sur l'enseignement du FLE en RNW et de faire un état des lieux des facteurs susceptibles d'impacter la dynamique motivationnelle des apprenants germanophones. Avant de procéder à l'examen de notre recueil de données, nous clôturons cette deuxième partie en rappelant nos objectifs de départ.

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons expliqué que les activités pédagogiques sont, en RNW, liées à un élément incontournable : le manuel de FLE, que nous avons qualifié de potentiel frein à la créativité. Nous ne reviendrons pas ici sur son utilisation et ses effets

puisque nous lui avons consacré un passage dans notre première partie. Toutefois, nous souhaitons rappeler son omniprésence et son hypothétique fonction de démotivation auprès des apprenants dans notre contexte. Lorsque nous examinerons les résultats de notre enquête par questionnaire ciblant les enseignants et les apprenants, nous verrons si les équipes pédagogiques des deux établissements ont exclusivement recours au manuel ou si elles parviennent à s'en détacher et de quelle manière. Dans le même temps, nous avons interrogé les apprenants afin d'identifier la nature de leurs intérêts pour le manuel de FLE.

D'autre part, lors de la présentation du modèle de Viau sur la question de la motivation en contexte scolaire, nous avons cité les cinq facteurs externes relatifs à la classe pouvant exercer une influence sur la dynamique motivationnelle des apprenants : les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et sanctions, facteurs sur lesquels repose notre enquête.

Dans cette deuxième partie, nous avons synthétisé dans un tableau, selon les différents objectifs visés, les activités ludiques et créatives que nous avons testées auprès de nos apprenants, soit la participation à un concours d'affiches, la réalisation de trois projets vidéo et la création d'un journal de bord. À travers notre enquête, nous souhaitons examiner si la mise en place de ces activités en cours de FLE peut être susceptible de convaincre des apprenants dans l'intention de choix du FLE en LV2, notamment en classe 7 à la *Realschule*.

Nous reviendrons également au cours de notre enquête sur deux facteurs que citaient Viau dans son ouvrage :

- 1) Les pratiques évaluatives : nous avons introduit, durant l'année scolaire, une nouvelle méthode « La collection de + » visant à favoriser et encourager la participation au cours de FLE. Nous prendrons connaissance des notes qu'ont attribués les apprenants à cette méthode.
- 2) L'enseignant : nous avons vu qu'il peut être un facteur de motivation/démotivation au sein de la classe de FLE. Nous avons mentionné, dans la première partie, vouloir dresser le portrait du professeur modèle en questionnant les apprenants. De la même manière, nous établirons un portrait de l'enseignant tel qu'il se voit lui-même afin de mettre en relation ses perceptions et celles de ses apprenants.

Par ailleurs, nous rendrons compte de la place de la créativité en classe de FLE. Que signifie enseigner de manière créative en Allemagne ? Est-ce que le ludique occupe une position de premier ou d'arrière-plan ? Quelles sont les techniques d'animation auxquelles les



enseignants ont généralement recours pour impacter la dynamique motivationnelle des apprenants quand celle-ci fait défaut ?

Dans le dernier chapitre de cette deuxième partie, nous avons exposé la méthodologie mise en œuvre, la technique de l'enquête par questionnaire en ligne, qui a ciblé 10 classes au *Gymnasium Hochdahl*, soit 193 apprenants, et 7 classes à la *HvH Realschule*, soit 129 apprenants<sup>72</sup>. Nous avons tout d'abord mentionné que les questionnaires, anonymes, ont été personnalisés selon les classes et la forme scolaire en vue de laisser les apprenants libres de s'exprimer.

Les questionnaires ont été conçus selon quatre types de questions :

- 1) les questions fermées ayant pour objectif d'obtenir des chiffres précis
- 2) les questions à choix multiples permettant de guider les apprenants
- 3) les questions à échelle numérique afin de recueillir des notes de satisfaction sur certaines activités et pratiques pédagogiques
- 4) les questions ouvertes à partir desquelles nous pourrions catégoriser les propos des apprenants par thème

Notre enquête repose sur des données quantitatives. Tous les résultats seront affichés dans des graphiques, type diagrammes et histogrammes, ainsi que dans des tableaux. Les données que nous avons recueillies seront traitées en deux étapes : une phase pour le tri à plat et une autre pour le tri croisé. Notre tâche sera ensuite de chercher à croiser les données de chaque classe et de les relier par le biais de variables communes à chacune des classes, comme les sexes féminin et masculin, ou à des notions comme la motivation. Nous devons prendre garde, au moment du dépouillement des commentaires des apprenants, aux réponses incodables.

Par ailleurs, nous nous concentrerons également sur les résultats obtenus à notre enquête par questionnaire en face à face avec nos classes de sixième de la *Realschule*.

Nous tenterons, à partir de toutes ces données, de dresser un bilan de la place de la motivation et de la créativité dans l'enseignement du FLE en Allemagne.

Nous allons dès lors rendre compte des effets de l'enseignement du FLE au *Gymnasium* et à la *Realschule*.

---

<sup>72</sup> Les résultats et graphiques de notre enquête par questionnaire se trouve dans un fichier PDF externe à ce mémoire en raison d'un fichier trop volumineux.

## Troisième partie - Les effets de l'enseignement du FLE sur la dynamique motivationnelle d'apprenants captifs germanophones

Rappelons tout d'abord quelques chiffres importants pour situer notre enquête. Nous avons concentré notre enquête par questionnaire sur les deux grands acteurs du cours de FLE : 4 enseignantes de FLE et 322 apprenants au total, soit 193 apprenants du *Gymnasium Hochdahl* et 129 apprenants de la *HvH Realschule*.

L'objectif de notre enquête par questionnaire en ligne est de porter un regard sur la question de la motivation dans l'intention de choix du FLE en LV2, de voir s'il est possible, grâce à des activités ludiques et créatives, de convaincre un public captif d'adolescents germanophones à poursuivre son apprentissage du FLE. De même, nous souhaitons mieux cerner les facteurs de motivation et démotivation en jeu dans notre contexte d'enseignement afin de pouvoir être en mesure d'enrayer une tendance à la baisse d'apprenants dès la fin de l'obligation à suivre un cours de FLE.

Dans un premier point, nous ferons une synthèse des résultats obtenus suite à notre enquête par questionnaire auprès de tous les apprenants en vue de faire un état des lieux de leur motivation à apprendre le FLE. Ceci nous permettra d'observer entre autres d'éventuels écarts entre les deux formes scolaires. Dans le même temps, nous poursuivrons par un bilan des résultats obtenus en fin de premier et deuxième semestres auprès des apprenants de sixième de la *Realschule* sur l'avancée de leur réflexion quant au choix de leur quatrième matière principale en septième, à savoir poursuivre leur apprentissage du FLE ou l'interrompre en choisissant une autre matière. Ensuite, nous examinerons les différentes perceptions qu'ont les apprenants du FLE et les effets suscités par les différentes activités pédagogiques que nous avons mises en place. Enfin, nous terminerons cette troisième partie par l'examen des réponses des quatre enseignantes de FLE interrogées sur leurs pratiques créatives ainsi que sur l'utilisation d'un manuel en cours.

Quelle place occupent la motivation et la créativité dans les cours de FLE ? Est-ce que les apprenants sont réellement motivés par leur apprentissage de la langue ? Existe-il des écarts entre les deux formes scolaires, entre les apprenantes et les apprenants ?

## 1. État général de la dynamique motivationnelle au *Gymnasium* et à la *Realschule*

Les deux premières questions de notre enquête, communes à chaque classe<sup>73</sup>, nous ont permis de dresser le profil de l'ensemble des apprenants. Ainsi, nous constatons par exemple que si la présence masculine est largement représentée au *Gymnasium* avec une majorité de garçons dans cinq classes sur dix<sup>74</sup>, celle-ci décline dès la classe 7 à la *Realschule*, passant de 50% en classe 7, à 26,7% en classe 8, à 10,5% en classe 9 pour finir à 11,1% en classe 10. Il nous faut à présent rappeler que les apprenants de la *Realschule* choisissent de poursuivre ou non l'apprentissage du FLE comme LV2 dès la classe 7 alors qu'au *Gymnasium*, les apprenants doivent obligatoirement suivre l'enseignement d'une LV2, à savoir le latin ou le FLE, dès le début de la classe 6.

Nous avons évoqué en introduction une baisse du nombre d'apprenants dans les plus hautes classes, notamment une diminution de la présence masculine. Les classes 9F6 et 9D du *Gymnasium* ainsi que la classe 10FS de la *Realschule*, constituant le dernier niveau du premier degré du secondaire, ont la possibilité de revenir sur leur choix d'apprentissage du FLE au deuxième degré du secondaire.

Nous avons par conséquent concentré notre travail sur les deux classes 9 du *Gymnasium* et la classe 10 de la *Realschule*.

### 1.1 Les causes d'une diminution du nombre d'apprenants en FLE

Si nous observons avec attention les résultats de ces trois classes, nous remarquons que la majorité n'envisage pas une poursuite d'étude du FLE à la fin du premier niveau du secondaire. Serait-ce dû à un manque de motivation, à un cours de FLE qui aurait trop souvent failli aux attentes des apprenants ?

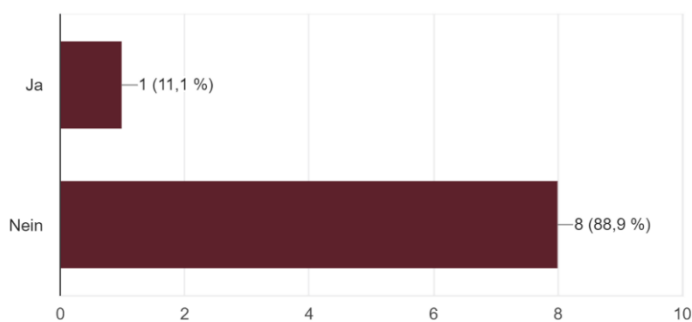
Observons tout d'abord les chiffres de la *Realschule*.

---

<sup>73</sup> Question n°1 : Tu es... une fille / un garçon ? Question n°2 : Quelle(s) est/sont ta/tes langue(s) maternelle(s) ? Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ?

<sup>74</sup> Présence masculine dans les cinq classes suivantes : 6F6 Groupe 1 = 70% de garçons, 7F6 groupe 2 = 69,2%, 8F6 groupe 3 = 60%, 9F6 = 55%, 9D = 55%.

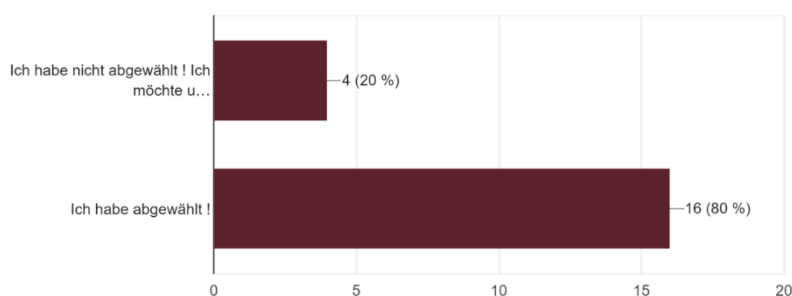
**Question : « Vas-tu continuer à apprendre le français après la « Realschule ? »**



**Résultats de la classe 10FS – Graphique 1**

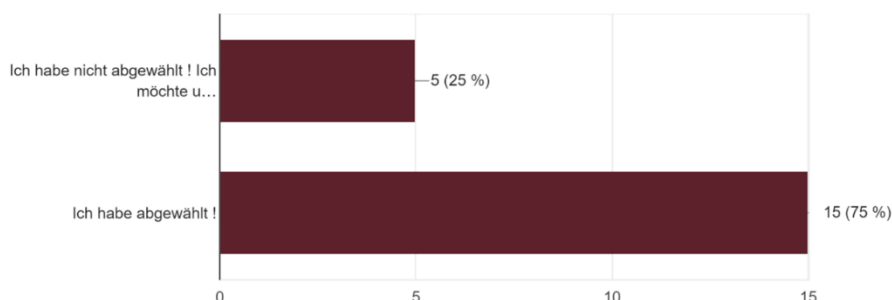
Seulement une personne sur neuf envisage la poursuite du FLE après avoir quitté l'école. Observons maintenant les chiffres du *Gymnasium*.

**Question : « Vas-tu continuer à apprendre le français au lycée ? »**



**Résultats de la classe 9F6 – Graphique 2**

**Question : « Vas-tu continuer à apprendre le français au lycée ? »**



**Résultats de la classe 9D – Graphique 3**

Sur 40 apprenants du *Gymnasium* (graphiques 2 et 3), 31 ont décidé de ne pas poursuivre leur apprentissage du FLE. Sur les trois classes des deux formes scolaires, nous remarquons que le nombre d'apprenants chutent brutalement. Nous avons par conséquent cherché à comprendre

les raisons de cet abandon en examinant les justifications des apprenants. (Voir tableau 1 ci-dessous<sup>75</sup>).

**Résultats des deux classes 9 (*Gymnasium*) – Tableau 1**

Je continue le FLE	J'abandonne le FLE
Utile (famille) : 3 Aime découvrir de nouvelles langues : 2 Bonne expérience avec les enseignants : 1 Bonne expérience avec l'échange scolaire : 1 Le français est ma langue maternelle : 1	Langue trop compliquée pour moi : 11 Problèmes liés au cours de FLE (structure du cours, ennui) : 6 Je n'aime pas la langue française : 5 Je n'aime pas les autres matières proposées : 4 J'ai choisi une autre matière : 4 Mauvaise expérience avec les enseignants de FLE : 2 Pas d'intérêt pour les langues : 2 Trop de vocabulaire : 1 Pas de motivation : 1
Réponses incodables : 4	

Après l'examen des réponses, nous nous rendons compte que le choix de ne pas poursuivre l'apprentissage du FLE est principalement lié à trois facteurs :

- 1) La notion de perception de compétence à réussir dans cette matière est faible.
- 2) L'apprentissage du FLE n'a pas répondu aux attentes des apprenants (facteurs liés à la classe : méthodes et pratiques d'enseignement jugées ennuyeuses et avec un manque de structure, l'enseignant lui-même).
- 3) Les représentations des apprenants sur la langue française ne sont pas positives.

Autrement dit, les facteurs externes liés à la classe, et qui sont en lien avec la dynamique motivationnelle des apprenants, pèsent dans l'intention de choix du FLE. Il en va de même avec l'une des trois sources de motivation intrinsèque que citait Viau, la notion de perception de compétence, qui joue également un rôle déterminant. Concernant les représentations que portent les apprenants sur la langue française, nous pouvons simplement affirmer que celles-ci

<sup>75</sup> Nous avons réuni les réponses des deux classes 9 du *Gymnasium* dans le tableau 1 et celles des 9 apprenants de la *Realschule* dans le tableau 2.

ne sont pas uniquement véhiculées par de tierces personnes (famille, médias, etc.) puisque les apprenants ont suivi eux-mêmes quatre années d'apprentissage du FLE. Ainsi, nous supposons que leurs représentations sur la langue sont très certainement liées à leur expérience vécue en cours ou leur perception à réussir à apprendre le français. Les données recueillies ne nous permettent cependant pas de l'affirmer.

Concernant les apprenants souhaitant poursuivre leur apprentissage du FLE au lycée, nous observons que ce désir est particulièrement lié à l'importance et l'utilité portée à la langue, des raisons familiales sont invoquées.

Intéressons-nous maintenant aux apprenants de la *Realschule*.

### Résultats de la classe 10 (*Realschule*) – Tableau 2

Je continue le FLE	J'abandonne le FLE
J'aime la langue 1	Plus de plaisir à apprendre la langue 2 Plus envie d'apprendre en général 1 Langue trop compliquée pour moi 1 Pas d'intérêt pour la langue 1 Je préfère l'anglais 1 J'arrête l'école 1 Je vais peut-être continuer d'apprendre en autonomie 1
Réponse incodable : 1	

Les raisons d'abandon des apprenants de la *Realschule* sont plus variées qu'au *Gymnasium*. Contrairement à leurs camarades, les apprenants de la *Realschule* n'évoquent pas directement des facteurs en lien avec la classe. En revanche, nous notons le manque d'enthousiasme à apprendre qui ne concerne pas uniquement le FLE. La seule élève qui souhaite poursuivre son apprentissage démontre une image positive de la langue. Toutefois, elle précise que « le français est une langue difficile » et situe ses compétences en français « en dessous de la moyenne ». Nous notons que sa perception de compétence à réussir en FLE, pourtant faible, ne l'a pas freiné dans son intention de poursuivre l'apprentissage de la langue. À la lecture de ses énoncés, nous constatons également, outre une représentation positive de la

langue, qu'elle juge « la langue utile et importante » et a apprécié « le climat favorable au sein de la classe<sup>76</sup> ».

Nous sommes désormais en mesure d'affirmer qu'après quatre ou cinq ans d'apprentissage du FLE au *Gymnasium* et à la *Realschule*, il existe une réelle baisse du nombre d'apprenants dans les classes de FLE. Après examen des résultats que nous avons recueillis, nous nous sommes rendue compte des facteurs jouant un rôle majeur dans l'intention de choix de la LV2. Nous en retiendrons trois :

- 1) Les facteurs de motivation liées à la classe (notamment les méthodes et pratiques de classe) avec la notion de plaisir ou de mécontentement en arrière-plan
- 2) La perception d'une compétence à réussir
- 3) Le poids des représentations sociales

Quelle est la situation dans les trois classes 6 de la *Realschule* ? Nous avons émis l'hypothèse que la majorité des apprenants des classes 6 choisissent d'arrêter leur apprentissage du FLE après une année. Pour quelles raisons ?

## **1.2 Le cas des classes 6 de la *Realschule***

Nous rappelons que les apprenants des classes de sixième à la *Realschule* sont obligés de suivre une année d'apprentissage en FLE à la fin de laquelle ils peuvent formuler leurs vœux au sujet de leur quatrième matière principale en classe 7. Pour eux, il est question de réfléchir, durant l'année scolaire, à la poursuite ou l'abandon de leur apprentissage du FLE. Dans le cadre de notre enquête, nous avons tout d'abord interrogé les trois classes de l'école.

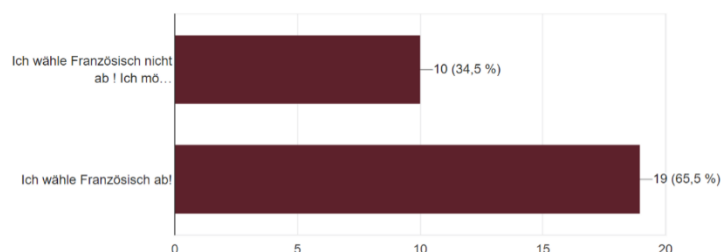
---

<sup>76</sup> L'apprenante a donné une note de 10/10 pour le climat de la classe.

## Question : « Vas-tu continuer à apprendre le français en classe 7 ? »

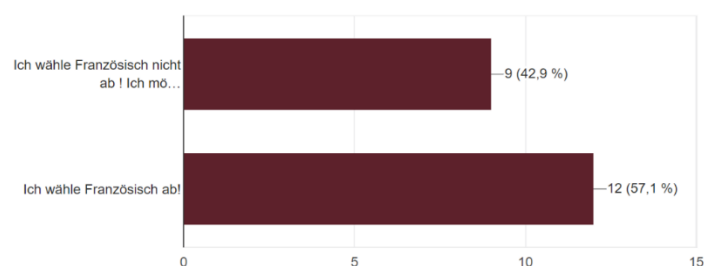
### La classe 6A – Graphique 4

29 Antworten



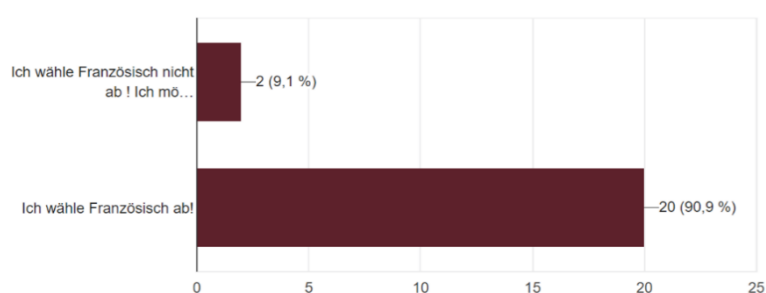
### La classe 6B – Graphique 5

21 Antworten



### La classe 6C – Graphique 6

22 Antworten



Avec un pic de 90,9% d'apprenants en 6C, il est manifeste que la majorité des apprenants (51 sur 72) souhaitent abandonner leur apprentissage du FLE ce qui confirme nos présomptions. Quelles raisons invoquent les apprenants ? Est-ce que ce choix est lié, comme nous l'avons observé avec les classes 9 du *Gymnasium*, à un apprentissage de la langue perçu comme difficile ou à un manque de motivation à suivre le cours de FLE ? Prenons connaissance du tableau suivant :



**Résultats des trois classes 6 (*Realschule*) – Tableau 3**

Je continue le FLE	J'abandonne le FLE
Je prends plaisir à apprendre la langue 7	Trop compliqué pour moi 31
Belle langue 7	Trop de langues à apprendre 5
Utile (Maroc, voyage en France) 5	Intérêt pour autres matières 4
Important d'apprendre le FLE 2	Apprentissage ennuyant 4
	Je n'aime pas la langue 3
	Plaisir en cours mais ne veux plus apprendre 2
	Pas d'intérêt pour les langues 1
	Pas utile pour moi 1
	Trop de choses à apprendre en FLE 1
Réponses incodables : 6	

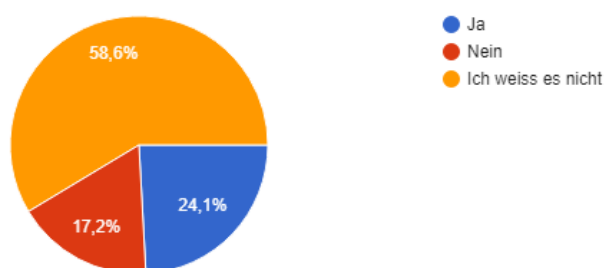
La lecture du tableau 3 affiche très nettement que la perception de la compétence à réussir en FLE est faible chez les apprenants de sixième, ce phénomène concerne presque la moitié d'entre eux. Ces derniers jugent la langue très difficile à apprendre. Dans leurs énoncés, ils mentionnent en particulier une grammaire difficile à maîtriser ainsi qu'une abondance de mots de vocabulaire à mémoriser. Nous pensons que la mention de cette difficulté est en lien avec le profil langagier des apprenants. L'apprentissage du FLE pourrait de ce fait constituer une surcharge de travail pour des apprenants étrangers, devant apprendre l'allemand et l'anglais à l'école, et des apprenants plurilingues qui, avec l'apprentissage de l'anglais, auraient jusqu'à cinq langues à apprendre. Nous avons en effet mentionné, en présentant la *HvH Realschule*<sup>77</sup>, que 320 apprenants sur 522 vivent dans des familles issues de l'immigration.

En revanche, la notion de plaisir à apprendre la langue est la première raison, avec celle d'une représentation positive de la langue, incitant à poursuivre son apprentissage du FLE. Nous avons, à plusieurs reprises au cours de notre travail, lié la notion de plaisir à celle de motivation. Par ailleurs, nous nous sommes intéressée de savoir si les apprenants, ayant suivi une année d'apprentissage du FLE, avaient déjà les mêmes opinions sur leur apprentissage du FLE en milieu d'année scolaire.

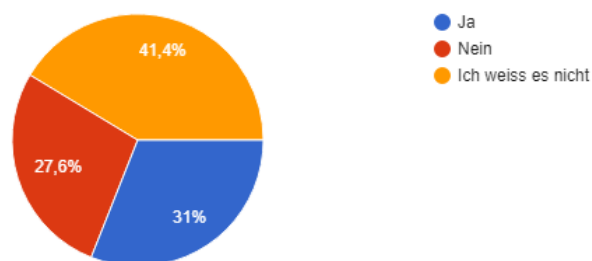
<sup>77</sup> Voir 2.1 (deuxième partie)

Voici les résultats de l'enquête par questionnaire menée en face à face le 30 janvier 2018 :

**Question : « Vas-tu continuer à apprendre le français en classe 7 ?<sup>78</sup> »**

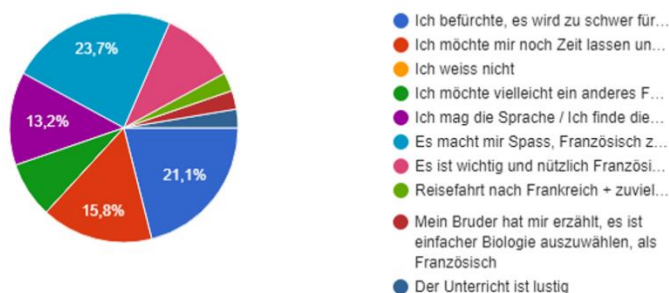


**Graphique 7 – Classe 6A**



**Graphique 8 – Classe 6B**

À la fin du premier semestre, nous observons que la majorité des apprenants n'ont pas encore pris de décision. Quelles sont les causes de leurs hésitations<sup>79</sup> ?



**Graphique 9 – Classe 6A**



**Graphique 10 – Classe 6B**

Nous constatons que la notion de difficulté à apprendre le FLE est déjà présente en milieu d'année scolaire dans la 6A (21,1%). Nous rappelons que, dès la classe 7 à la *Realschule*, le FLE devient la quatrième matière principale et pèse dans le poids de la note, celle-ci pouvant avoir une incidence sur le passage de l'apprenant en classe supérieure. Nous pensons également que cette notion de la difficulté est liée à la nouveauté de la langue, l'allemand et l'anglais étant des langues germaniques, ce que confirment en outre certains énoncés d'apprenants « je trouve

<sup>78</sup> Légende des graphiques 7 et 8 : bleu = oui, rouge = non, orange = je ne sais pas. Traduit par nos soins.

<sup>79</sup> Légende des graphiques 9 et 10 : bleu foncé = je crains que l'apprentissage du français devienne trop difficile pour moi, bleu clair = ça me fait plaisir d'apprendre le français, rouge = je souhaite un peu plus de temps pour réfléchir, violet = j'aime la langue, vert foncé = j'aimerais peut-être choisir une autre matière comme matière principale

la prononciation difficile », « la grammaire est trop compliquée », « l'écriture de la langue est difficile, il y a trop d'accents », « l'anglais, c'est plus facile », etc.

En 6B, une autre raison prédomine, l'intérêt pour une autre matière. Il ne faut en effet pas oublier que le FLE est en concurrence avec les sciences, la technologie et l'informatique ainsi que les sciences sociales.

Si nous observons, au contraire, les raisons des apprenants à vouloir poursuivre leur apprentissage du FLE, nous remarquons que nous retrouvons, également en milieu d'année, les mêmes motifs, à savoir le plaisir à apprendre la langue et une représentation positive de la langue.

L'enquête en face à face de fin janvier a ainsi permis de mettre en relief le grand nombre d'apprenants freinés par l'angoisse d'un apprentissage dont la difficulté pourrait s'accroître au fil du temps. De même, nous remarquons qu'un apprentissage plaisant constitue un élément de premier ordre dans l'intention de poursuite de la langue en classe 7. Tout ceci nous amène à penser qu'il serait opportun d'organiser un suivi plus régulier auprès de chaque apprenant. Nous pourrions ainsi élaborer un carnet de suivi de l'apprentissage du FLE où les apprenants pourraient, de manière ludique et créative, consigner toutes informations en lien avec leur apprentissage du FLE, comme par exemple leurs meilleurs travaux. Ce carnet servirait notamment à valoriser et encourager les progrès de l'élève en FLE.

Nous pourrions également créer un blog pour apprendre le français en s'amusant qui permettrait par exemple de réviser certaines notions vues en cours mais aussi d'apprendre des histoires relatives à la France et la Francophonie afin de montrer l'importance du français dans le monde. Autrement dit, avoir recours à notre créativité d'enseignant pour tenter d'inverser une tendance à la baisse.

En introduction, nous avons non seulement mentionné une baisse du nombre d'apprenants dans les plus hautes classes du *Gymnasium* et dès la classe 7 à la *Realschule*, mais nous avons évoqué aussi une diminution de la présence masculine dans les cours de FLE. Quelle place occupent les garçons dans les cours de FLE ?

### **1.3 La place des garçons dans les cours de FLE**

Après lecture des résultats, nous avons pu constater que le seul apprenant de sexe masculin dans la classe 10FS de la *Realschule* a renoncé à poursuivre son apprentissage du

FLE. Concernant la classe 9D du *Gymnasium*, 7 garçons sur 11 ne souhaitent pas non plus continuer leur apprentissage du FLE ainsi que 10 apprenants sur 11 dans la classe 9F6.

Nous sommes en mesure de nous demander à quoi est dû une telle baisse progressive de la présence masculine en FLE ? Est-ce que le cours de FLE a déçu les apprenants ? Est-ce que le FLE est trop difficile ? Est-ce que les apprenants ont d'autres intérêts ?

Dans son ouvrage, Auduc mentionne que « les garçons sont plus en échec que les filles à l'intérieur de l'école française. » (2009 : 20). Il poursuit en précisant que « tous les indicateurs le montrent. Les filles ont, du primaire au supérieur, de meilleurs résultats que les garçons ». (*Ibid.* : 20). Est-ce la même chose en Allemagne ? Est-ce que cette diminution serait liée à des difficultés que la gente masculine aurait à apprendre le FLE ? Qu'est-ce qui peut pousser des apprenants à être aussi radical dans leurs choix ?

Nous avons cherché à croiser les réponses des 23 élèves garçons – deux classes 9 du *Gymnasium* et une classe 10 de la *Realschule* – ayant répondu à notre questionnaire, ainsi que les réponses de différentes questions portant sur l'importance de l'apprentissage du FLE à l'école, sur leurs difficultés à apprendre le FLE et sur leurs facteurs de motivation ou démotivation en rapport avec le cours de FLE. Nous avons ensuite créé des catégories par thèmes que nous avons consignées dans le tableau suivant :

### Résultats des 23 élèves garçons

#### Classes 9 (*Gymnasium*) et classe 10 (*Realschule*) – Tableau 4

J'abandonne le FLE
Trop difficile (fatigant, trop paresseux pour apprendre le vocabulaire, grammaire compliquée) 6
N'aime pas la langue 4
Intérêt pour une autre matière 3
Pas plaisir à apprendre la langue 1
N'aime pas les langues en général 1
Mauvaise expérience avec enseignant 1
Souhaite apprendre en autonomie 1
Réponses incodables 1

<b>Ce que je trouve difficile en FLE</b>
Climat de la classe non favorable 6 Mauvaises notes 4 Mauvaise expérience avec enseignantes 4 Cours énervant, monotone et fatigant 3 Trop paresseux pour apprendre le vocabulaire 3 Trop de grammaire 2 Trop de textes et textes trop compliqués (production écrite) 2 Compréhension orale difficile 2 Changement de professeurs (changement de méthodes) 1
<b>Autres remarques</b>
Pas important d'apprendre le FLE à l'école 14 Climat de la classe favorable 11 Bonne expérience avec enseignant 6

Nous examinons tout d'abord que la première raison d'abandon du FLE chez les garçons est en lien avec la difficulté à apprendre la langue. Nous nous sommes donc interrogée sur la nature de cette difficulté. À la lecture des différents commentaires, nous retrouvons d'une part trois facteurs liés à la classe sur cinq (Viau, 2009) qui sont en rapport avec la dynamique motivationnelle : un climat de classe défavorable, des méthodes et pratiques de classe jugées « monotones », « énervantes » et « fatigantes », ainsi qu'une mauvaise expérience avec les enseignants de FLE. D'autre part, nous avons pu établir des liens entre les thèmes que nous avons listés dans le tableau. Par exemple, pour les apprenants, les mauvaises notes sont dues en partie à des textes trop compliqués et à des exercices de compréhension orale « incompréhensible » dans les devoirs. Le cours « ennuyant » et « monotone », lui, renvoie aux méthodes et pratiques de l'enseignant. De même, les apprenants du *Gymnasium* associent le climat de la classe à l'enseignant. Toutefois, pour des raisons opposées. En effet, pour l'une des deux classes qui a eue au total quatre professeurs de FLE différents, la responsabilité du mauvais climat de la classe est attribuée à l'enseignant. En revanche, dans l'autre classe, les

apprenants décrivent une image positive de leur professeur ainsi qu'une ambiance de classe très agréable.

Nous retenons que la majorité des garçons des plus hautes classes du *Gymnasium* ne souhaitent pas poursuivre leur apprentissage en raison de difficultés. Ces difficultés ne sont pas uniquement en lien direct avec la langue mais également avec l'enseignant et ses méthodes et pratiques influant sur le climat de classe. Tous ces facteurs entraînent par conséquent une baisse de la motivation à suivre le cours de FLE. Qu'en est-il des apprenants de sixième de la *Realschule* ?

Sur 32 garçons de sixième à la *Realschule*, 25 abandonnent également l'apprentissage du FLE en classe 7. Est-ce qu'ils évoquent les mêmes motifs que leurs camarades du *Gymnasium* ? Observons le tableau ci-dessous :

### Résultats des 25 élèves garçons

#### Les trois classes de sixième de la *Realschule* – Tableau 5

J'abandonne le FLE
Trop difficile 9
Trop de langues à apprendre 4
N'aime pas le français 2
Intérêt pour une autre matière 2
Pas plaisir à apprendre la langue 2
N'aime pas apprendre en général 1
Ce que je trouve difficile en FLE
Trop de vocabulaire à apprendre 2
Danser et chanter 1
Autres remarques
Pas important d'apprendre le français 12
Cours (varié, drôle, plaisir d'apprendre) 15
Climat agréable 15

Enseignant (amicale, drôle, etc.) 7

Je peux travailler avec mes amis 3

Beaucoup de projets, c'est bien 1

Aime la prononciation 1

Aime apprendre les nombres 1

Nous constatons tout d'abord que la première raison d'abandon du FLE chez les garçons de sixième de la *Realschule* est, tout comme les garçons du *Gymnasium*, relatif à la difficulté à apprendre la langue. Nous avons par conséquent procédé de la même manière que précédemment afin de saisir l'origine de cette difficulté d'apprentissage.

Contrairement aux apprenants du *Gymnasium*, nous avons été surprise de ne trouver que très peu de commentaires négatifs sur un des facteurs liés à la classe, voire même sur l'image de la langue. Il semblerait même que la motivation est présente. En effet, le cours de FLE est qualifié de « varié », « drôle », et allié à la notion de « plaisir », par un peu plus de la moitié des garçons. Il en va de même avec le climat de la classe. Les enseignants ont également une image positive auprès des apprenants. Aucune remarque n'est accordée aux pratiques évaluatives ou aux sanctions/récompenses. Nous pouvons par conséquent affirmer que les facteurs liés à cet abandon de l'apprentissage ne sont pas en lien avec un manque de motivation à suivre le cours de FLE.

En revanche, nous avons remarqué que la moitié des apprenants ne considèrent pas le FLE comme une langue importante. Certains apprenants déclarent par exemple qu'ils n'en ont pas besoin dans leur quotidien. Nous pensons que cette vision des apprenants est très certainement relative à leur jeune âge, il s'agit de jeunes adolescents de 11/12 ans qui ont encore quatre ans de scolarité à la *Realschule* avant d'envisager une formation professionnelle ou une poursuite d'études. Nous estimons qu'il serait bien de monter des projets visant à faire prendre conscience de l'importance du français dans le monde en vue de combattre certaines idées reçues sur la langue. De même, faire appel à certains organismes comme France Mobil<sup>80</sup> nous paraît être pertinent puisque l'information viendrait de personnes extérieures à l'école et pourrait peut-être jouer un rôle important sur l'image que se font les apprenants du FLE.

---

<sup>80</sup> Site officiel de France Mobil :

<https://www.institutfrancais.de/education/projets-educatifs/francemobil?language=fr> Dernière visite le 29.08.2018.

Un dernier élément a particulièrement retenu notre attention, à savoir le profil langagier des apprenants. Nous avons déjà évoqué ce facteur qui tend à se confirmer ici<sup>81</sup> : « trop de langues à apprendre », « trop de vocabulaire ». Ainsi, les apprenants pourraient être dépassés par une pléthore de langues à apprendre.

Nous retenons que la plupart des garçons des classes de sixième de la *Realschule* souhaitent abandonner leur apprentissage du FLE en raison de difficultés, tout comme les apprenants du *Gymnasium*. Mais si dans le cas du *Gymnasium* où les difficultés sont liées en grande partie à des facteurs externes, comme l'enseignant ou les pratiques de classe impactant la dynamique motivationnelle, les difficultés que rencontrent les apprenants de sixième de la *Realschule*, sont d'un autre ordre. Notre enquête nous a permis d'écarter un quelconque rapport à la notion de motivation, les facteurs relatifs à la classe étant considérés comme positifs. Nous avons mentionné que ces difficultés d'apprentissage pourraient être liées à deux facteurs :

- 1) une méconnaissance sur l'importance du français dans le monde, due vraisemblablement à leur jeune âge
- 2) une biographie langagière trop importante qui constituerait une surcharge de travail pour les apprenants

Par ailleurs, notre mémoire portant sur la dynamique motivationnelle, nous nous sommes naturellement intéressée aux apprenants ayant choisi de poursuivre leur apprentissage du FLE. Néanmoins, nous avons concentré à présent notre travail sur la place des filles dans les cours de FLE au *Gymnasium* et à la *Realschule*.

#### **1.4 La place des filles dans les cours de FLE**

Sur les 18 filles des plus hautes classes du *Gymnasium* et des sixièmes de la *Realschule* à avoir opté pour le FLE, nous avons pu constater que leur motivation est très grande. Nous leur avons en effet demandé de noter leur degré de motivation à apprendre la langue sur une échelle numérique de 1 à 10 – 10 correspondant à « très motivée » – et nous avons obtenu une moyenne de 8,47/10. De même, lorsque nous leur avons demandé de nous citer leurs matières préférées, le français est à chaque fois présent pour 13 d'entre elles, particulièrement dans les classes de sixième. Lors de notre enquête, nous avons voulu déterminer quels ont été les éléments

---

<sup>81</sup> Voir 1.2 (troisième partie)



déterminants qui les ont incités à poursuivre leur apprentissage de la langue. Nous avons ensuite consigné les résultats dans le tableau suivant :

### Résultats des 18 élèves filles

#### 6A + 6B + 6C + 10FS *Realschule* et 9D + 9F6 *Gymnasium*– Tableau 6

<b>Je continue le FLE</b>
Plaisir d'apprendre le FLE 5 Belle langue 5 Utile pour voyager ou vivre en France 5 Langue importante 4 Aime apprendre plusieurs langues 4 Enseignant 1
<b>Ce que je préfère en FLE</b>
Bricoler (Affiches, jeux de cartes) 18 Jeux 17 Climat de la classe agréable 14 Enseignant 7 Rituels 7 Chansons 4 Tout 4 Travail en groupe 1 Travailler avec des élèves français 1 Travailler la grammaire 1 Les interrogations 1
<b>Autres remarques</b>
Matières préférées 13 Les garçons sont pénibles 4

Je n'aime pas le plan des tables 2

Note de satisfaction sur sa motivation (moyenne sur 10) 8,47/10

Nous retrouvons à nouveau la notion de plaisir à apprendre la langue, facteur incontournable dans le processus motivationnel, ainsi qu'une image positive du FLE. Mais qu'est-ce qui est plaisant dans l'apprentissage du FLE ?

Nous remarquons que les activités ludiques et créatives font l'unanimité chez les apprenantes, avec le bricolage d'affiches et les jeux en tête de liste.

Nous pouvons ainsi conclure que l'introduction d'activités créatives et ludiques dans les cours de FLE a permis de susciter plus de plaisir à réaliser des tâches pédagogiques et a de ce fait eu un impact positif sur la dynamique motivationnelle de nos apprenantes.

Ce premier chapitre nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des effets de l'enseignement du FLE sur la dynamique motivationnelle des apprenants des deux écoles, le *Gymnasium Hochdahl* et la *HvH Realschule*. Notre enquête par questionnaire nous a notamment aidé à faire émerger les origines d'une baisse du nombre d'apprenants dans les cours de FLE en nous concentrant particulièrement sur les apprenants en fin d'obligation d'apprentissage du FLE ainsi que sur la place des filles et des garçons dans les cours de FLE. Nous avons par exemple pris connaissance des principaux facteurs pouvant influencer sur l'intention de choix de la LV2 :

- 1) Les méthodes et pratiques de classe de l'enseignant au travers desquelles la notion de plaisir ou celle de mécontentement entre en jeu
- 2) La perception de compétence à réussir en FLE
- 3) L'impact des représentations des apprenants sur la langue

Tous ces facteurs ont une influence positive ou négative sur la dynamique motivationnelle des apprenants et comptent dans l'intention de choix du FLE.

Nous allons à présent nous intéresser plus particulièrement aux perceptions que les apprenants ont de leur compétence en FLE ainsi qu'à l'importance qu'ils portent à

l'apprentissage du FLE à l'école. Nous pensons que ces deux perceptions constituent une source<sup>82</sup> majeure de la dynamique motivationnelle de nos apprenants.

## **2. Les perceptions d'un public captif germanophone sur le FLE**

Chaque individu regarde et perçoit son environnement différemment, parfois avec un degré plus proche de l'illusion que du réel. Le regard que porte les enseignants sur leur classe et sur leur matière peut être de ce fait très éloigné de celui que les apprenants ont du cours. De même, chaque apprenant va discerner et apprécier l'enseignement d'une langue autrement que ses camarades alors qu'ils auront suivi le même cours.

Dans le cadre de notre enquête, nous nous intéressons particulièrement à deux perceptions que Viau avait cité dans son ouvrage : la perception de compétence et la perception de valeur. (2002 : 24, 35) puisque c'est à partir de ces perceptions que le processus motivationnel va s'enclencher ou non et sur lesquelles nous pensons pouvoir agir. En effet, si nous parvenons à les identifier, nous serons en mesure de les comprendre et de les appréhender en optimisant nos méthodes et pratiques d'enseignement.

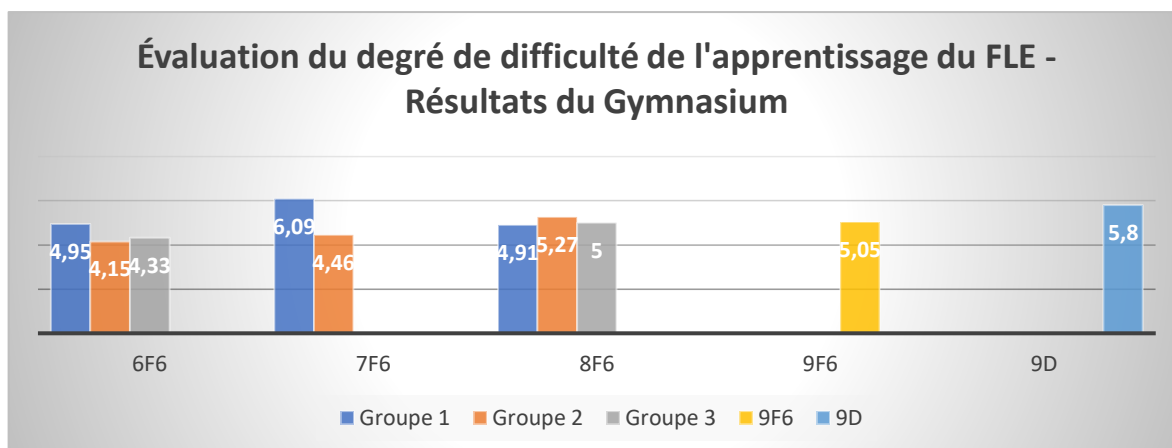
Nous avons ainsi interrogé l'ensemble des apprenants du *Gymnasium* et de la *Realschule* via notre enquête par questionnaire en leur posant les trois questions suivantes : « Sur une échelle de 1 à 10, à quel degré de difficulté évalues-tu ton apprentissage du FLE ? » (La note 1 est équivalent à « très simple » et 10 à « très difficile »), « Penses-tu qu'il est important d'apprendre le FLE à l'école ? », « Pourquoi ? ». La première question, nous permettra de cerner « le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activités liées à une matière » (Pajares, 2008 ; Bouffard et Vezeau, 2006 ; Galand, 2006 ; Schunk et Pajares, 2002 ; dans Viau, 2002 : 36). Les deux dernières questions sont en lien avec la perception de valeur, ici non pas d'une activité pédagogique mais de la matière. Nous avons réuni les résultats de chaque établissement scolaire dans un graphique.

---

<sup>82</sup> Nous avons cité Viau dans le point 1.2.1 sur la notion de perception « les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'élève résident dans ses perceptions. » (2009 : 22).

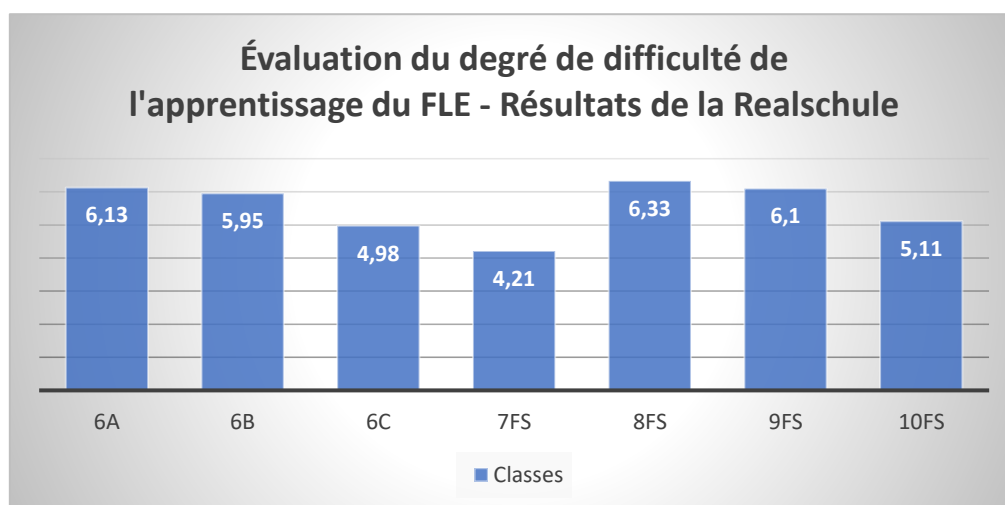
## 2.1 La perception de la compétence à réussir chez nos apprenants

Nous rappelons que le degré de difficulté le moins élevé équivaut à la note de 1/10. Le graphique 11 ci-dessous nous permet d'observer que la perception de compétence des apprenants du *Gymnasium* se situe dans la moyenne et qu'elle se maintient de la classe 6 à 9.



Graphique 11

Est-ce que les apprenants de la *Realschule* ont les mêmes perceptions de leur compétence que leurs camarades du *Gymnasium* (graphique 12) ?



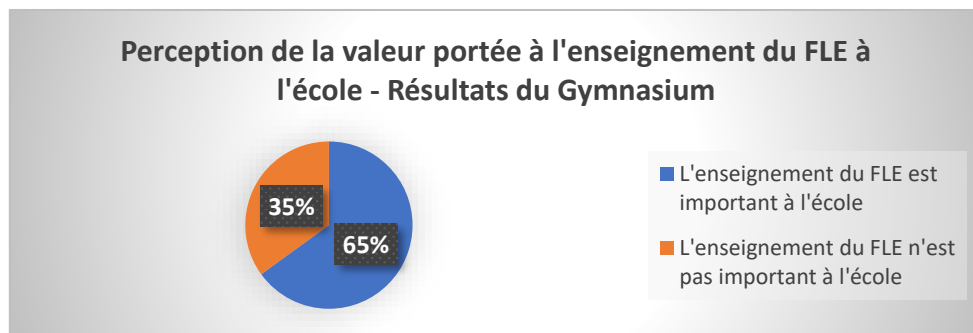
Graphique 12

En calculant la moyenne des notes du *Gymnasium* et de la *Realschule*, nous obtenons 5/10 pour le *Gymnasium* et 5,5/10 pour la *Realschule*. Nous constatons ainsi que les perceptions des apprenants sont équivalentes dans les deux écoles et qu'elles se situent dans la moyenne, autrement dit les apprenants ont une perception de leur compétence moyenne à réussir en FLE

ce que nous ne jugeons pas critique dans le cadre de notre enquête sur la dynamique motivationnelle.

## 2.2 La perception de la valeur portée au cours de FLE

Mais qu'en est-il de la perception de la valeur portée au FLE. Est-ce que les apprenants jugent utile et important d'apprendre le FLE à l'école ? Observons nos deux diagrammes circulaires (graphique 13 et 14).



Graphique 13

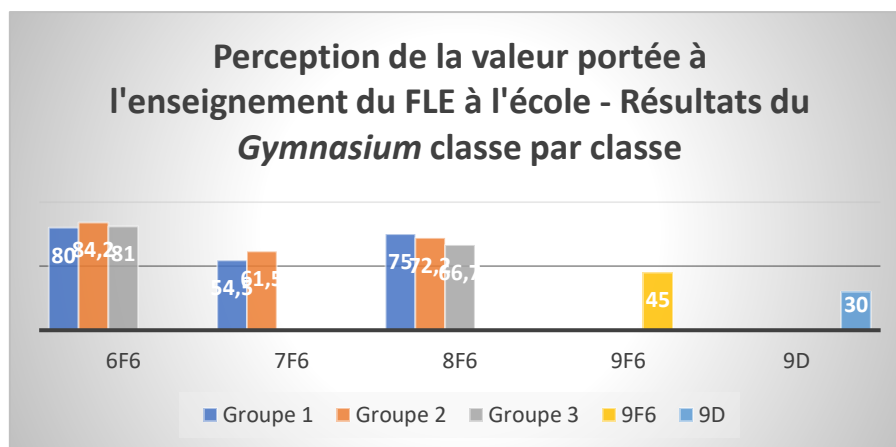


Graphique 14

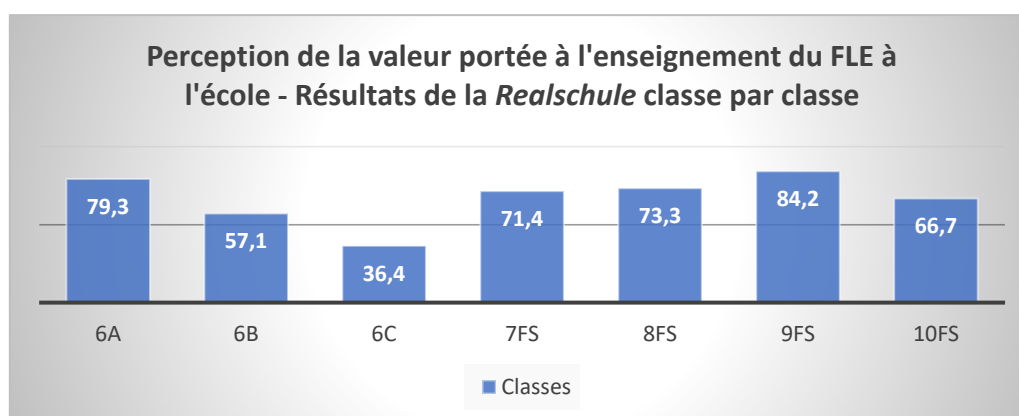
Les deux graphiques (graphiques 13 et 14) montrent que la perception de la valeur portée à l'enseignement du FLE à l'école est relativement équivalente dans les deux établissements scolaires. De plus, elle se situe au-dessus de la moyenne, soit 65% pour le *Gymnasium* et 67% pour la *Realschule*.

Si nous examinons les résultats dans les différentes classes, nous constatons que deux classes au *Gymnasium* (9F6 et 9D) et une classe à la *Realschule* (6C) ont cependant un pourcentage se

situant en dessous des 50%. Nous avons répertorié les résultats dans les deux graphiques suivants (graphiques 15 et 16) :



**Graphique 15**



**Graphique 16**

Nous signalons que les trois classes suivantes – 9F6, 9D et 6C – comportent un nombre élevé d'apprenants n'envisageant pas une poursuite de l'apprentissage du FLE, soit 90,9% pour la 6C de la *Realschule*, 80% pour la 9F6 et 75% pour la 9D du *Gymnasium*. Ceci nous permet d'affirmer, que même si ce n'est pas la seule raison, la perception de la valeur portée à l'enseignement du FLE à l'école n'est pas jugée importante pour les apprenants de ces trois classes ce qui a très semblablement eu un impact sur leur dynamique motivationnelle.

Nous nous sommes donc particulièrement intéressée aux trois classes citées ci-dessus afin de saisir leurs remarques. Plusieurs commentaires d'apprenants se retrouvent dans les trois classes. Par exemple, « l'anglais est une langue internationale et pas le français », « je n'ai pas besoin du français dans ma vie », « le français n'est pas parlé dans beaucoup de pays », « il y a

beaucoup d'autres belles langues ». Ceci nous autorise à penser que certains apprenants pourraient ne pas avoir réellement conscience de la place de la langue française dans le monde, dans les relations internationales ou de son utilité pour trouver un emploi. Il serait sans doute opportun de planifier des projets avec pour objectif de découvrir les pays dans lesquels le français est parlé, de localiser les entreprises françaises implantées en Allemagne, d'organiser des réunions d'information parents-élèves visant à présenter les avantages d'apprendre le FLE ou encore avoir recours à des organisations françaises comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre de cette troisième partie<sup>83</sup>.

Après ce tour d'horizon des perceptions de la compétence à réussir et de la valeur accordée à l'importance de l'apprentissage du FLE, nous avons, lors de notre enquête, examiné les facteurs pouvant exercer une influence sur la dynamique motivationnelle des apprenants des deux formes scolaires. Nous nous sommes plus particulièrement concentrée sur les trois facteurs suivants : les activités pédagogiques, la personne enseignante et les pratiques évaluatives.

### **3. Les facteurs de motivation d'apprenants captifs germanophones**

Rappelons les cinq facteurs externes décrits par Viau qui sont en lien avec la classe et sur lesquels l'enseignant peut agir : les activités pédagogiques, l'enseignant lui-même, le climat de la classe, les pratiques évaluatives, les récompenses et sanctions. Tous ces facteurs, comme constaté dans le premier chapitre de cette troisième partie<sup>84</sup>, jouent un rôle déterminant sur l'intention de choix de LV2 de nos apprenants, ici le FLE. Nous nous sommes par exemple rendue compte que la notion de plaisir, liée à celle de motivation, a été l'élément déterminant dans le choix de la LV2 des apprenantes du *Gymnasium* et de la *Realschule*. Nous avons également remarqué que cette notion de plaisir dans le cours est en partie due au jeu et au côté créatif des activités. Durant l'année scolaire, nous avons conçu et testé des activités créatives et ludiques auprès de nos apprenants ainsi que certaines nouvelles méthodes comme « la collection de + »<sup>85</sup>. Quels impacts ont eu nos méthodes et pratiques d'enseignement sur nos apprenants ? Notre enquête s'est concentrée sur six classes dont deux au *Gymnasium* (7F6 groupe 1 et 8F6 groupe 1) ainsi que trois classes à la *Realschule* (6A, 6B et 9FS). En outre,

---

<sup>83</sup> Voir 1.3 (troisième partie)

<sup>84</sup> Voir 3.1 (troisième partie)

<sup>85</sup> Voir 3.1 (deuxième partie)

nous avons interrogé nos apprenants sur leurs représentations de l'enseignant modèle. Que doit faire un enseignant pour susciter leur intérêt ? Examinons tout d'abord les effets de nos activités pédagogiques sur nos apprenants.

### **3.1 Les activités pédagogiques et ses effets**

La principale ambition de notre travail est de susciter le plaisir d'apprendre et de s'impliquer dans des activités pédagogiques puisque, comme évoqué à plusieurs reprises au cours de ce mémoire, celles-ci peuvent influencer de manière positive ou négative sur la dynamique motivationnelle de nos apprenants et par conséquent peser sur l'intention de choix du FLE comme LV2. Pendant l'année scolaire, nous avons mis en place trois types de projets : la réalisation d'un mini-film, la création d'un journal de bord et un concours d'affiches. Pour chacun de ces projets, nous avons cherché à intégrer à la fois le côté ludique et le côté créatif, l'objectif étant pour les apprenants d'apprendre la langue en créant et en prenant plaisir à réaliser une activité pédagogique. Nous avons également veillé à la variété des étapes du projet. Par exemple, pour le concours d'affiches, les apprenants ont :

- 1) tiré au sort le titre d'une chanson dont ils devaient identifier l'interprète original
- 2) écouté la chanson
- 3) effectué des recherches sur internet à l'aide d'une fiche d'activités qu'ils devaient remplir
- 4) bricoler une affiche

La réalisation de ces différentes étapes a, par conséquent, fait entrer en jeu diverses habiletés et aptitudes de l'apprenant comme le côté artistique : jouer sur les couleurs de l'affiche, le soin porté à son travail : écrire lisiblement, faire preuve d'imagination, travailler avec les TICE, etc.

#### **3.1.1 Le concours d'affiches « Devine qui je suis ! »**

À la fin du premier semestre, nous avons organisé un concours d'affiches<sup>86</sup> « Devine qui je suis ! » avec nos classes 6A et 6B de la *Realschule*, qui sont dans leur première année d'apprentissage du FLE et qui, nous le rappelons, vont devoir prendre une décision quant à la poursuite ou l'abandon du FLE. La participation au concours était facultative et ne faisait ni

---

<sup>86</sup> Voir 3.2.1 (deuxième partie)



l'objet d'une évaluation notée, ni celui d'une récompense. Cette activité visait d'une part le côté ludique (insérer un jeu d'énigme consistant à retrouver l'interprète original d'une chanson et présenter l'ensemble de l'activité sous la forme d'un jeu : un concours composé d'un jury de 18 enseignants). D'autre part, nous avons cherché à donner une dimension créative en croisant les disciplines, les arts plastiques pour la conception de l'affiche, la technologie avec l'utilisation des TICE pour la recherche sur internet et la culture musicale.

Pour recueillir l'avis des apprenants sur le concours, nous leur avons remis une grille d'évaluation anonyme comprenant 10 questions. Après avoir indiqué leur sexe féminin ou masculin, ils devaient préciser s'ils avaient rendu leur affiche, cette activité étant optionnelle. Sur 54 apprenants interrogés, dont 29 filles et 25 garçons, 39 apprenants ont déclaré avoir déposé une affiche contre 15 qui n'ont pas participé à cette activité. La majorité des apprenants ayant déclaré ne pas avoir remis une affiche ont invoqué « ne pas avoir eu le temps », ce que nous associons à deux causes : soit un manque d'intérêt pour l'activité proposée, celle-ci n'étant pas notée, soit une possible surcharge de travail dans les autres matières.

Examinons les résultats dans le tableau suivant :

### Résultats des 54 apprenants des classes 6A et 6B de la *Realschule* – Tableau 7

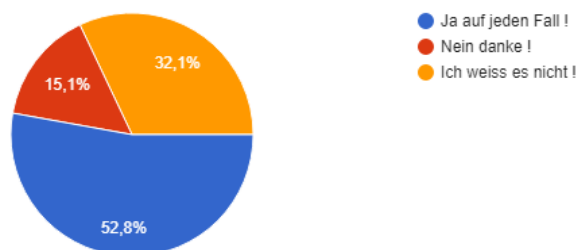
Ce que les apprenants ont retenu / appris via le concours d'affiches		
Savoirs (linguistiques, socioculturels)	Habilités / savoir-faire	Connaissance de soi
*une chanson et un interprète francophone *pouvoir dire ce que j'aime et n'aime pas en français *que la musique française peut rivaliser avec la musique américaine	*je suis capable de créer / je suis créatif *faire des recherches sur internet	*je suis appliqué(e) *je peux me donner de la peine pour réaliser une tâche *je peux me concentrer *je peux écouter

Effets de l'activité sur les apprenants	
Côtés positifs de l'activité	Côtés négatifs de l'activité
*J'ai pris plaisir à réaliser cette activité *J'aime créer une affiche *Ma chanson était cool *C'était drôle *C'était palpitant *C'était cool	*Ma chanson n'était pas super *C'était un peu difficile *Je n'aime pas faire des affiches *C'était un peu ennuyant *C'est dommage que l'activité n'ai pas été notée
Autre remarque : je veux gagner (seulement une personne)	

Cette activité nous a permis de constater que la dimension créative, avec la conception de l'affiche, a eu plus d'impact sur l'implication des apprenants dans l'activité que le côté ludique du concours ou de l'énigme posée autour de l'interprète. La majorité d'entre eux a préféré en effet l'étape du bricolage de l'affiche. De même en leur demandant ce qu'ils avaient retenu de cette activité, outre la connaissance d'un artiste francophone, une grande partie des apprenants a mentionné « j'ai appris que je suis créatif, que je suis capable de créer », faisant référence à d'autres habiletés.

Par ailleurs, un peu plus de la moitié des apprenants a déclaré qu'ils seraient prêts à renouveler cette activité (graphique 17) parce que « j'ai pris plaisir à réaliser cette activité », « j'aime faire des affiches », « c'est drôle », « c'est cool », etc.

**Question : « Est-ce que tu serais prêt(e) à renouveler cette activité ? »**



**Graphique 17**

Nous retenons que cette activité a eu un effet positif sur la dynamique motivationnelle de nos apprenants, principalement grâce au côté créatif de l’affiche. Elle a permis de :

- 1) créer un lien avec les arts plastiques et par conséquent de donner du sens à l’activité en suscitant l’intérêt des apprenants
- 2) stimuler la créativité, l’imagination dont les apprenants n’avaient pas tous conscience
- 3) apprendre à mieux se connaître : découverte de capacités personnelles comme être appliqué dans son travail
- 4) être organisé dans son travail afin de respecter le délai de dépôt de l’affiche notamment
- 5) prendre plaisir à réaliser une tâche pédagogique

Qu’en est-il des projets vidéo ? Ont-ils eu le même impact ?

### **3.1.2 Deux projets vidéo pour entrer en action**

Deux projets vidéo ont été réalisés avec une classe du *Gymnasium* et une classe de la *Realschule*. Ces deux projets visaient les mêmes dimensions ludiques et créatives :

- 1) endosser différents rôles comme celui d’acteur, de metteur en scène, etc.
- 2) varier les étapes nécessaires à la réalisation du film : rechercher des informations sur internet, écrire le scénario, filmer, faire le montage vidéo, etc.
- 3) s’engager librement dans une activité en s’attribuant chacun un rôle, l’enseignant n’intervenant pas, etc.

Le premier projet que nous avons réalisé visait la classe 8F6 du *Gymnasium* qui devait imaginer un scénario et tourner un mini-film en vue de présenter une vie en famille<sup>87</sup>. La vidéo n’a pas fait l’objet d’une évaluation notée. Seul un groupe d’apprenants n’a pas remis son travail. En revanche, le deuxième projet ciblait, lui, la classe 9FS de la *Realschule* intitulé « Ma star à moi »<sup>88</sup>. Nous avons offert aux apprenants la possibilité de choisir entre deux modes d’évaluation notée : un examen oral ou un projet vidéo, la majorité ayant opté pour le projet. Nous avons rassemblé les résultats des deux classes dans le tableau suivant :

---

<sup>87</sup> Voir 3.2.4 (deuxième partie)

<sup>88</sup> Voir 3.2.2 (deuxième partie)

## Résultats des classes 8F6 du *Gymnasium* et 9FS de la *Realschule* – Tableau 8

Ce que les apprenants ont retenu / appris via le projet vidéo		
Savoirs (linguistiques, socioculturels)	Habilités / savoir-faire	Savoir-être
*À force de répéter les scènes, j'ai amélioré ma prononciation	*j'ai aimé chercher des idées pour la vidéo *j'ai pu laisser libre cours à ma créativité *le projet vidéo offre la possibilité d'être plus créatif que lors d'un examen oral	*j'ai appris à travailler avec mes camarades *j'ai pu parler plus librement devant la caméra que devant un professeur ou toute une classe
Effets de l'activité sur les apprenants		
Côtés positifs de l'activité		Côtés négatifs de l'activité
*J'ai pris plaisir à réaliser cette activité *J'ai adoré le tournage *Le travail avec mes camarades était amusant *J'étais plus sûr(e) de moi devant la caméra que lors d'un examen oral : moins stressant *Tout était bien *Tout le monde s'est montré coopératif et c'était génial *On a eu le temps nécessaire à la préparation de notre travail		*Quand avec mes camarades, nous avons passé trop de temps à tourner une scène

Parmi les objectifs langagiers que nous avons visés à travers ce projet, nous avons pu constater que les apprenants ont apprécié deux aspects :

- 1) le travail sur la prononciation. En effet, plusieurs apprenants ont exprimé avoir dû tourner certaines scènes à plusieurs reprises et, à travers cette répétition, ont amélioré leur prononciation sans se rendre directement compte qu'ils faisaient un travail sur la langue. Cette remarque nous renvoie à un autre de nos objectifs qui était celui d'apprendre en s'amusant, d'apprendre en agissant.

- 2) pouvoir parler plus librement face à une caméra que face à une tierce personne. L'activité a ainsi généré d'une part, moins de stress que lors d'un examen oral ou d'un exposé devant un public et, d'autre part, a offert la possibilité de s'exprimer sans avoir peur de faire des erreurs (pas d'insécurité linguistique).

Ce projet a été majoritairement bien accueilli auprès des apprenants ayant apprécié l'esprit d'équipe et très souvent employé le terme *Spass*<sup>89</sup> à son encontre. À travers certains énoncés d'apprenants, nous avons retrouvé quelques traces de la dimension créatique et ludique que nous souhaitions donner à cette activité : « j'ai aimé chercher des idées », « j'ai pu laisser libre cours à ma créativité ». Par conséquent, l'aspect créatif a joué un rôle dans l'implication des apprenants à réaliser la tâche, tâche qui apparaît avoir eu du sens et un intérêt pour les élèves.

Nous retenons les intérêts pédagogiques suivants :

- 1) contribuer à développer l'esprit d'équipe, à favoriser l'interaction entre les élèves
- 2) stimuler l'imagination créatrice des apprenants
- 3) donner du sens aux activités grâce au caractère authentique, réel du projet vidéo (les apprenants ont situé leur action dans un décor, ont dialogué en théâtralisant les scènes, etc.)
- 4) être responsable : les apprenants étaient libres dans la conception de la tâche et ont dû franchir les différentes étapes du projet en trouvant des solutions aux problèmes (trouver une date pour le tournage qui convienne à tout le monde, se mettre d'accord sur le scénario et la distribution des rôles avec ses camarades, trouver des idées originales, régler les aspects techniques liés au montage de la vidéo, etc.)

Qu'en est-il maintenant de la classe 7F6 du *Gymnasium* à qui nous avons laissé deux options : tourner un film vidéo ou créer un journal de bord ?

### 3.1.3 Projet vidéo ou journal de bord ?

Le projet « Voyage en France »<sup>90</sup> a été réalisé avec la classe 7F6 du *Gymnasium* et n'a pas fait l'objet d'une évaluation notée. Les apprenants avaient le choix entre une production orale (projet vidéo) ou une production écrite (journal de bord). Comme pour les projets

---

<sup>89</sup> amusant, plaisir

<sup>90</sup> Voir 3.2.3 (deuxième partie)

précédents, nous avons voulu mettre en avant le côté créatif et ludique de cette activité : varier, croiser les disciplines, s’engager librement dans une activité. Lors de son déroulement, nous avons remarqué que la grande majorité de nos apprenants, contrairement aux deux classes précédentes, a préféré concevoir un journal de bord (65%) plutôt que de tourner une vidéo (32%). Mais est-ce pour autant que le journal de bord a été perçu par les apprenants comme une activité pédagogique motivante ? (Voir tableau 9).

**Résultats de la classe 7F6 du *Gymnasium* – Tableau 9**

Pourquoi une vidéo ?	Pourquoi un journal de bord ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>*On peut travailler la prononciation</li> <li>*C’est drôle d’accessoiriser les scènes</li> <li>*C’est moderne</li> <li>*J’aime tourner des vidéos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Je ne voulais pas montrer mon visage</li> <li>*Parce que mes camarades voulaient faire un journal de bord</li> <li>*Je ne sais pas faire de vidéo</li> <li>*J’aime concevoir des carnets/livres</li> <li>*La réalisation d’une vidéo exige plus de temps que celle d’un journal de bord</li> </ul>

Notre enquête nous a montré qu’il y a plus de commentaires contre le tournage d’une vidéo que pour la conception d’un journal de bord. Selon eux, les projets vidéo « demanderaient plus de travail ». En outre, sur les 32% d’apprenants contre la réalisation d’un mini-film, six déclarent qu’il serait « embarrassant que les autres voient leurs visages », ce qui montrent un problème lié à l’image de soi, à l’identité. Nous rappelons qu’il s’agit d’adolescents, l’adolescence étant une période de changements physiologiques, psychologiques et émotionnels. Seulement quatre apprenants ont décrit le projet vidéo comme « utile pour travailler l’oral », « procurant du plaisir », « amusant » et « moderne ». Le journal de bord, lui, a rarement été commenté.

Même si 68% d’apprenants ont opté pour le journal de bord, nous pensons que les apprenants ont préféré cette tâche au détriment de la création d’une vidéo. L’ensemble de cette activité n’a malheureusement pas suscité une aussi grande motivation parmi nos apprenants de la 7F6 du *Gymnasium* que dans les classes 8F6 du *Gymnasium* et 9FS de la *Realschule*.

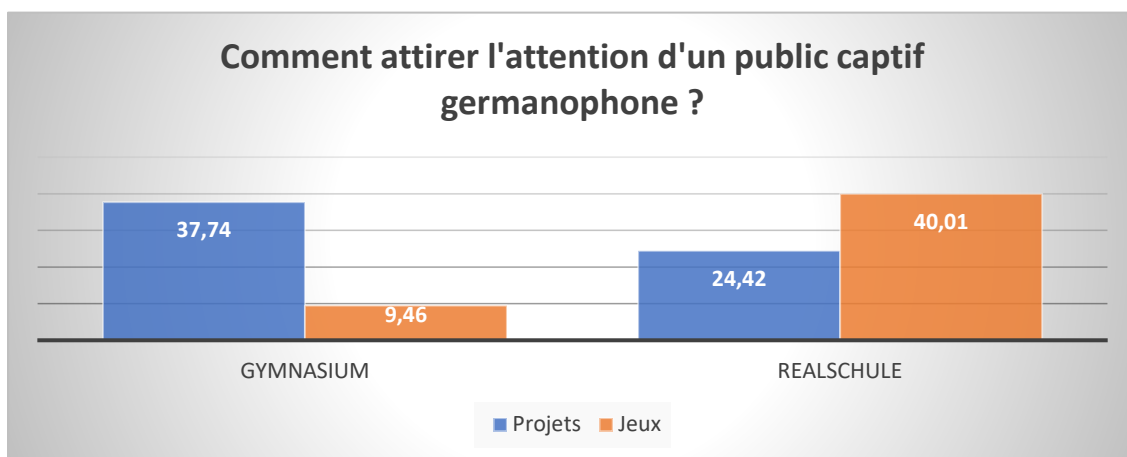
À l’exception du projet « Voyage en France » que nous venons de présenter et qui n’a pas su répondre aux attentes des apprenants, nous pouvons malgré tout affirmer que les projets « Une vie en famille », « Ma star à moi » et « Devine qui je suis » ont permis, grâce à leurs

dimensions ludiques et créatives, de stimuler le désir chez les apprenants à s'impliquer dans des tâches avec plaisir. Nous retenons que ce type d'activités permet un « détournement » des objectifs « purement langagiers », les apprenants sont ainsi placés dans une situation où ils ne se rendent plus compte qu'ils sont en train d'apprendre. Ceci est possible en croisant les disciplines, en variant les activités, en suscitant le plaisir verbal.

Outre les activités pédagogiques, la personne enseignante est un acteur essentiel dans les interactions avec ses élèves. C'est en développant des émotions positives au sein de la salle de classe qu'il va pouvoir susciter l'enthousiasme de ses apprenants. Sa façon de se mouvoir, son discours, son humour, son engagement sont autant de critères qui peuvent avoir des répercussions aussi bien positives que négatives sur l'ensemble de la classe. C'est pourquoi, nous avons demandé à nos apprenants, lors de notre enquête par questionnaire, de nous décrire ce qu'est un « bon » professeur. Que doit faire un enseignant pour attirer l'attention de son public ?

### **3.2 L'enseignant modèle**

Nos apprenants du *Gymnasium* et de la *Realschule* sont unanimes. Pour être un bon enseignant, il faut savoir bien expliquer mais il faut également avoir le sens de l'humour et donner un cours « passionnant », autrement dit l'enseignant doit être en mesure de captiver l'attention de ses élèves. D'après le site du TILF, l'attention serait « l'intérêt, le soin que l'on porte à quelque chose ou quelqu'un en fonction de l'importance qu'on y attache ». On retrouve ici la notion de perception de valeur, l'une des trois sources de motivation que Viau évoquait dans son ouvrage. Par ailleurs, le TILF qualifie également l'attention de « concentration ». Dans notre contexte d'enseignement, il s'agirait par conséquent pour l'enseignant de trouver le moyen de susciter la concentration de ses apprenants sur le cours, attirer l'attention de l'apprenant vers quelque chose de positif. Nous avons ainsi demandé à nos apprenants quel était le meilleur moyen pour un enseignant d'attirer leur attention. (Voir graphique 18).



**Graphique 18**

Selon eux, ce sont les jeux et projets qui auraient les meilleures chances de réussite. Nous remarquons à nouveau combien les activités ludiques et créatives sont importantes dans le cours de FLE.

Dans le même temps, nous avons demandé aux quatre enseignantes de FLE quelles techniques, elles avaient l'habitude d'employer pour capter l'attention de leurs élèves. (Graphique 19).

**Question : « Que fais-tu pour attirer l'attention de tes apprenants ? »**



**Graphique 19**

Nous notons que le jeu n'occupe pas une place centrale dans le cours de FLE. Cette idée est renforcée par les avis que nous avons recueillis au cours de notre enquête sur la question des activités ludiques dans le cours de FLE. Sur les quatre enseignantes de FLE interrogées, seulement une personne planifie très souvent des jeux, les trois autres enseignantes en organisent parfois quelques-uns.

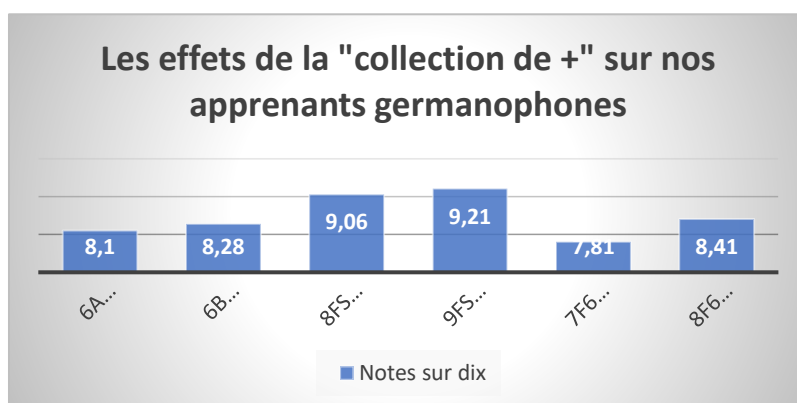
Nous venons de voir que les interactions entre l'enseignant et ses apprenants jouent un rôle central dans la classe. Dans le système scolaire, un autre facteur lié à la dynamique motivationnelle des apprenants, qui est en lien avec certaines activités pédagogiques et la personne enseignante, est la note. Au fil des années, nous avons remarqué à quel point la note occupe une place capitale chez nos apprenants. C'est en effet la note finale qui va être



déterminante dans le passage en classe supérieure. Nous pensons que, si celle-ci est négative ou ne correspond pas aux attentes de l'apprenant, elle lui renvoie une image péjorative de lui-même ainsi que de ses compétences à réussir. Par conséquent, l'apprenant peut ne plus avoir envie de s'impliquer dans son apprentissage, pensant qu'il n'est tout simplement pas doué dans cette matière et que son implication ne changera rien à sa situation. En Allemagne, si les interrogations écrites font l'objet d'une note accompagnée d'une grille d'évaluation sur laquelle figurent précisément tous les critères d'évaluation, ce n'est pas le cas pour la note de participation, dite « note orale ». De ce fait, cette note n'est pas autant « transparente » pour les élèves que celle attribuée à l'écrit. Nous avons ainsi réfléchi à mettre en place une nouvelle méthode que nous avons nommée « La collection de + ».

### 3.3 « La collection de + » comme pratique évaluative

En présentant nos deux écoles dans la deuxième partie de notre mémoire, nous avons évoqué le caractère rigide du système d'évaluation en Allemagne. Nous avons également mentionné un manque de passage à l'action des apprenants lors du travail en autonomie. Pour remédier à cette tendance et encourager nos apprenants à davantage s'investir dans les tâches pédagogiques, nous avons instauré un système de « collection de + » permettant d'améliorer sa note de participation orale en cours, note potentiellement « dangereuse » pour la moyenne d'un apprenant qui ne s'impliquerait pas du tout dans son apprentissage ou qui ferait preuve de timidité par exemple. Nous avons décidé de tester cette nouvelle méthode et de voir si son impact a eu des effets positifs ou négatifs sur nos apprenants. (Voir graphique 20 et tableau 10).



**Graphique 20**

**Résultats de nos six classes de la *Realschule* et du *Gymnasium* – Tableau 9**

**« La collection de + et ses effets »**

Côtés positifs	Côtés négatifs
<p>Collecter des points, c'est amusant</p> <p>Utile pour améliorer sa note orale</p> <p>Tout le monde a participé</p> <p>Grâce aux points, on s'est donné de la peine</p> <p>On peut voir ce qu'on peut et ce qu'on ne peut pas</p> <p>La collection de + m'a motivé à travailler</p> <p>Aide individuelle</p> <p>On travaille à son propre rythme</p> <p>Bien de récompenser les élèves consciencieux de leur travail</p> <p>Bien car je n'ose pas prendre la parole en cours</p>	<p>On devait travailler</p> <p>Il fallait apprendre</p>

La mise en place de cette méthode a permis d'atteindre les quatre objectifs suivants :

- 1) Apprendre en s'amusant grâce au côté ludique de la collection
- 2) Favoriser la cohésion du groupe classe et la concentration en cours puisque l'ensemble des apprenants a pris cette méthode au sérieux et s'est appliqué. Les apprenants ont vu cette méthode comme une chance d'être récompensés pour leurs efforts
- 3) Prendre en compte l'hétérogénéité des classes : proposer une aide personnalisée pour répondre au mieux aux besoins de chaque élève
- 4) Valoriser l'apprentissage et la sécurité linguistique en encourageant les apprenants qui n'osent pas prendre la parole parce qu'ils souffrent de timidité ou parce qu'ils ont une image peu gratifiante de leurs compétences langagières

Nous retenons que l'alliance entre les côtés ludique et utile de cette méthode ont contribué à accroître le degré d'investissement des apprenants dans les tâches pédagogiques.

Nous avons pu en effet observer que les élèves ont fait l'effort de s'investir sans avoir l'impression de subir une pression extérieure. Ceci est en partie dû à l'aide personnalisée dont a pu bénéficier chaque apprenant, leur permettant ainsi d'avancer à leur propre rythme et à l'aspect ludique, motivant pour les apprenants.

Ce troisième chapitre a été l'occasion pour nous de faire le point sur l'impact qu'ont produit nos méthodes et pratiques pédagogiques sur nos apprenants. À l'exception du projet « Voyage en France » réalisé avec notre classe 7F6 du *Gymnasium*, qui n'a pas obtenu l'effet escompté, nous nous sommes rendue compte des avantages qu'offre l'approche interdisciplinaire dans la mise en place de projets. C'est précisément le transfert des connaissances et habiletés, ce croisement entre les disciplines qui a eu, dans notre contexte d'enseignement, une influence positive sur la dynamique motivationnelle de nos apprenants. Cette approche nous a permis entre autres d'intégrer une dimension ludique et créative qui a rendu les tâches plus attrayantes et amusantes auprès des élèves. Ces derniers ont, par conséquent, été poussés à agir et à s'investir dans la réalisation des tâches proposées. Nous terminerons l'écriture de ce chapitre en portant un regard sur la place de la créativité et de la motivation dans les cours de FLE.

#### **4. La place de la créativité et de la motivation selon quatre enseignantes de FLE**

Notre enquête n'a pas uniquement ciblé les apprenants. Nous avons en effet transmis un questionnaire en ligne aux enseignantes de FLE des deux écoles en vue de connaître leurs points de vue sur la question de la créativité et de la motivation en contexte scolaire. Quel est le statut de la motivation et de la créativité dans notre contexte d'enseignement ?

Sur les quatre enseignantes de FLE, débutantes et chevronnées, que nous avons pu interroger, trois enseignent au *Gymnasium* et une à la *Realschule*.

##### **4.1 La question de la créativité en FLE**

Lors de notre enquête, nous voulions connaître le sens que les quatre enseignantes de FLE donnent à un enseignement créatif. Parmi les réponses, nous avons retrouvé des termes que nous avons cités en présentant notre cadre théorique : « varié », « innovant », « construire

un cours sur les intérêts des apprenants », « s'éloigner du manuel ». Dans notre deuxième partie, nous avons mentionné que, selon nous, le manuel constitue un frein à la créativité de l'enseignant et un obstacle à la communication, enfermant l'apprenant dans un cadre prescriptif qui l'empêcherait d'affronter l'imprévu du dialogue humain. Sur les quatre enseignantes de FLE interrogées, toutes sont pour le recours au manuel, celui-ci étant qualifié de « pratique », « varié », « motivant » et constituant un « gain de temps ». Cependant, nous avons observé que les enseignantes et les apprenants ne portent pas le même regard sur le manuel. Que pensent-ils de son utilisation en cours ? Engendre-t-il l'enthousiasme de nos apprenants ? Seulement une classe sur quatre déclare aimer travailler avec le manuel de FLE (86,7%), une classe est moyennement satisfaite (41,7%) et deux classes avouent ne pas aimer le manuel de FLE (57,9% et 54,5%). Quels sont alors, selon les apprenants, les arguments pour et contre le manuel ? Les apprenants en faveur du manuel le considèrent comme « informatif », « pratique pour consulter le vocabulaire » et « intéressant ». À l'inverse, il est aussi décrit comme « ennuyant », « monotone », « difficile à comprendre », « désuet », comportant des thèmes « pas très utiles » et des textes « pas très réalistes ».

Par ailleurs, selon l'une des enseignantes, la créativité ne joue pas le plus grand rôle dans sa salle de classe. Elle précise « qu'en travaillant à plein temps, il n'est pas possible d'être très créatif ». Ainsi, le facteur temps serait, pour les quatre enseignantes, le réel frein à la créativité dans le cours de FLE. Nous rappelons ici que les professeurs du secondaire en Allemagne enseignent deux matières au minimum. Ce ne sont donc pas seulement des enseignantes focalisées sur le FLE, elles doivent aussi faire face aux exigences de plurivalence du système éducatif allemand. De même, outre la préparation des cours, de nombreuses autres tâches entrent en jeu : « une bureaucratie de plus en plus lourde », « les conditions d'enseignement qui ne cessent de s'aggraver (nombre élevé d'apprenants dans les classes) », « un manque de respect croissant parmi les élèves et parents » figurent en tête de liste des obstacles à franchir au quotidien.

#### **4.2 La question de la motivation en FLE**

Pour les quatre enseignantes, la motivation de leurs apprenants joue un rôle important. Les conditions d'enseignements étant de plus en plus difficiles au quotidien, nous avons ensuite cherché à savoir comment les enseignantes réagissent lorsqu'elles se trouvent face à un élève

ou une classe très démotivée. La remise en question, à savoir une réflexion sur ses propres méthodes et pratiques d'enseignement, serait leur première démarche. Comment agir face à une classe démotivée ? Les quatre enseignantes précisent varier leur enseignement en diversifiant les méthodes et en impliquant activement les élèves dans la classe. Impliquer activement les élèves dans leur apprentissage est précisément l'un des grands enjeux de notre démarche d'enquête, impliquer un public captif en vue de le motiver. Selon les enseignantes, les élèves doivent « s'occuper activement de leur apprentissage puisqu'un cours magistral seul n'atteint pas les apprenants », ils doivent « trouver leur apprentissage utile ». Néanmoins, une enseignante émet certaines réserves quant à « la durabilité de ses effets sur la réussite scolaire des apprenants ». Elle ajoute que « de nombreuses méthodes orientées vers l'action agacent les élèves ».

Sur les 322 apprenants du *Gymnasium Hochdahl* et de la *HvH Realschule* que nous avons interrogés, la majorité d'entre eux cesse leur apprentissage du FLE après quatre ou cinq ans de pratique. Ce phénomène concerne également la plupart des apprenants des classes 6 de la *Realschule*, qui dès la classe 7, ne sont plus tenus d'apprendre une LV2. Ainsi, notre enquête nous a permis de constater que des facteurs liés à la classe, en particulier les méthodes et pratiques d'enseignement, pèsent considérablement dans l'intention de choix de la LV2. Celles-ci renvoient en effet à une perception de valeur positive ou négative portée à l'ensemble du cours de FLE. Nous avons observé par exemple qu'une grande partie des apprenants des classes 9 du *Gymnasium* a été déçue de leur apprentissage du FLE jugé ennuyant et a, de ce fait, décidé d'interrompre son apprentissage. Toutefois, nous avons également constaté que si un apprenant a une perception faible de sa compétence à réussir en FLE, il sera moins enclin à poursuivre son apprentissage. En effet, le FLE est considéré comme la quatrième matière principale et a un impact significatif sur la moyenne générale de l'élève, pouvant remettre en question son passage en classe supérieure. Par ailleurs, un autre facteur d'influence dans l'intention de choix du FLE comme LV2 renvoie aux représentations sociales des apprenants. Autrement dit, si les apprenants ont une image positive de la langue française, que ce soit des représentations fondées sur le réel (voyages en France) ou sur l'irréel (représentations véhiculées par le cours de FLE, des proches, les médias), ils seront davantage prédisposés à poursuivre leur apprentissage du FLE. Le dernier élément décisif dans l'intention de choix de LV2 concerne certains apprenants qui pensent, que ce soit par méconnaissance ou en raison de leur jeune âge, que le FLE n'est pas utile ou important dans le monde. Ils pensent par exemple que l'anglais suffit.

Les résultats de notre enquête nous ont permis d'affiner la connaissance de notre public et de nous façonner une vision globale des concepts de motivation et de créativité dans le contexte de notre enseignement. Nous notons que les apprenants doivent être placés au cœur de leur apprentissage. En effet, c'est en étant au plus près de leurs attentes et besoins que les chances d'impliquer un public captif dans son apprentissage sont réelles. Nous avons pris également conscience que la créativité n'est pas un talent propre à un individu ou réservée à certaines disciplines, tout le monde peut faire preuve de créativité. La créativité en contexte scolaire réside en réalité dans le sens qu'on donne à une activité pédagogique, c'est-à-dire en variant les tâches, en intégrant une dimension ludique, en alliant le dire et le faire.

Nous allons à présent dresser le bilan de l'ensemble de notre travail au cours duquel nous reviendrons sur la place de la créativité et de la motivation dans notre contexte d'enseignement.

## Conclusion

Agir pour susciter le plaisir et le désir au cœur de l'apprentissage constitue un défi, parfois titanesque, auprès d'un public captif. Le métier d'enseignant s'apparente en effet quelques fois à celui d'un sportif de haut niveau. Savoir faire preuve d'endurance pour surmonter les difficultés du quotidien d'enseignant, adopter les bons réflexes quand il s'agit de faire face aux imprévus, garder la forme pour dynamiser son public, faire naître l'esprit d'équipe au sein de ses apprenants et surtout ne pas craindre l'effort, celui d'agir pour motiver.

Enseignant depuis huit ans à un public captif germanophone, cette question de la motivation a très rapidement occupé une place centrale dans notre quotidien puisqu'elle est le levier indispensable à l'apprentissage. Mais c'est le cours « Outils et créativité de l'enseignant » de Véronique Laurens qui aura été l'élément déclencheur de notre démarche.

Notre enquête nous a permis de porter un regard nouveau sur la situation de l'enseignement du FLE en Allemagne, notamment sur la place de la créativité dans le cours de langue ainsi que son lien étroit avec la motivation des apprenants. En interrogeant les quatre enseignantes de FLE, nous avons observé que le manque de temps constitue un obstacle à la mise en place d'activités ludiques et créatives, ce qui expliquerait en outre le recours à l'utilisation systématique du manuel de FLE, jugé pratique. Cependant, le manuel n'est pas considéré comme motivant pour la plupart des apprenants que nous avons interrogé. En effet, il ne prend pas toujours en compte les réels centres d'intérêts des élèves, il ne se rapproche pas assez de la réalité de la langue et de la culture francophone. Nous avons vu, entre autres, que le contenu des textes est parfois vide de sens. Nous ne cherchons pas à condamner l'emploi du manuel dans le cours de FLE mais nous pensons qu'une refonte de celui-ci ou une utilisation plus limitée en cours serait pertinente. À titre d'exemple, le manuel allemand *Spontan*, manuel utilisé dans le cadre du cours d'allemand en France, est fondé sur l'authenticité des situations de communication. *Spontan* suit de vrais élèves à travers des reportages et interviews qui ancrent ainsi les histoires dans la réalité de la culture allemande. De même, chaque séquence est ponctuée de projets qui donnent du sens à l'apprentissage de l'allemand. Or, le manuel de FLE en RNW ne pousse pas les apprenants à l'action. En expérimentant la technique de la pédagogie du projet (projets vidéo et concours d'affiches), nous avons pu observer combien la dimension ludique et créative peut susciter le plaisir à réaliser une tâche, à condition que celle-ci soit bien adaptée aux besoins et attentes des apprenants. Cette technique contribue considérablement à, d'une part, responsabiliser les apprenants, et d'autre part, à les inciter à s'impliquer davantage dans leur apprentissage. Lors de notre enquête, nous avons en outre remarqué que ce sont

précisément les méthodes et pratiques d'enseignement qui, si elles sont considérées comme motivantes, vont peser favorablement dans l'intention de choix du FLE comme LV2. Nous souhaitons, à travers notre mémoire, démontrer l'apport des pratiques créatives et ludiques dans l'apprentissage.

Par ailleurs, nous nous demandons à présent si le manque de temps qu'évoquaient les enseignantes ne dissimule pas un manque de formation aux méthodes et pratiques d'enseignement créatives. En effet, ces dernières sont absentes des programmes universitaires visant à former les enseignants en RNW. De ce fait, il est possible que les professeurs hésitent à se lancer dans des contrées totalement étrangères à leurs pratiques habituelles, celles-ci constituant une prise de risque trop importante auprès, non seulement des apprenants, mais aussi des parents d'élèves ou de la hiérarchie. En outre, certaines déclarations d'apprenants, comme par exemple « grâce au projet, j'ai appris que je pouvais être créatif », nous amènent à penser que les enseignants n'ont peut-être pas réellement conscience de leur potentiel créatif.

Si les résultats de notre enquête ont révélé que des méthodes et pratiques créatives et motivantes encouragent les apprenants à poursuivre leur apprentissage du français, notre enquête a également fait état d'un grand nombre d'apprenants souhaitant l'interrompre. Les causes de cette tendance à la baisse ont plusieurs origines. Si une grande partie d'apprenants a une perception de sa compétence à réussir peu élevée, la plupart d'entre eux considèrent l'apprentissage du français inutile. Nous avons constaté que les apprenants se sont façonnés différentes représentations autour de la langue française sur lesquelles il est possible, en tant qu'enseignant, d'agir. Dans cette optique, nous envisageons dès la rentrée 2018-2019 de travailler en collaboration avec un collège français sur des projets classe à classe, notamment avec des francophones apprenant l'allemand, qui permettrait d'allier l'authenticité de l'apprentissage et de stimuler la motivation des apprenants. Nous pensons en effet qu'interagir avec des jeunes de leur âge, apprenant la langue du pays voisin, constituerait un parfait stimulant et levier de dynamisation. Dans le même temps, nous allons mettre en place un club de français au sein de l'école visant à apprendre le français en s'amusant et à combattre certaines idées reçues sur la langue et son apprentissage.

Nous retiendrons que pour motiver son public, l'enseignant devra s'attacher à placer ses apprenants sur le devant de la scène et veiller à s'en retirer progressivement. De même, il devra encourager l'interaction entre les apprenants en favorisant la mise en mouvement dans des situations authentiques, grâce notamment à la pédagogie du projet, en vue de donner du sens aux apprentissages. En outre, nous garderons à l'esprit qu'un enseignant créatif peut inciter des élèves à être créatifs eux-mêmes et encourager ceux, qui sont créatifs, à le vivre aussi.



## Bibliographie

- AGUILAR J., CADET, J., MULLER, C., RIVIÈRE, V., « L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions – Mélanges offerts à Francine Cicurel », Paris, Riveneuve éditions, 2017, 313 p.
- ANGRAND B., MARX A., « Idées reçues – L'Allemagne », Paris, Le Cavalier Bleu Éditions, 2006, pp. 25-31
- AUDUC J.-L., « Sauvons les garçons ! », Paris, Éditions Descartes, 2009, pp. 17-42
- BORDALO, I., GINESTET, J.-P., « Pour une pédagogie du projet », Paris, Hachette Livre, 1993, 190 p.
- CAPRON PUOZZO, I., « La créativité en éducation et formation », Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, pp. 16-68
- CARÉ, J.-M., DEBYSER, F., « Jeu, langage et créativité : Les jeux dans la classe de français », Paris, Hachette, 1978, p. 116
- CHIRON, E., « La créativité comme valeur pédagogique » - « Émergence de la créativité : les années 70 », 1997, pp. 173-174
- CISLARU, G., CLAUDEL, C., VLAD, M., « L'écrit universitaire en pratique », 3<sup>ème</sup> édition, Bruxelles, De Boeck, 2017, 208 p.
- CORNELSEN Schulverlage GmbH, « À plus ! 2 – Nouvelle édition », extrait « Zoé dessine des bédés », Berlin, pp. 30-31
- COURTILLON, J., « Élaborer un cours de FLE », Collection F, Vanves, Hachette, 2003, pp. 11-30
- DEBYSER, F., « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes » revue « Français dans le monde », N°100, 1973, pp. 58-62
- DEBYSER, F., « Le BELC : un entretien avec Francis Debyser », extrait « la créativité », dans « Le BELC a 40 ans », Sèvres, CIEP, 2007, p. 17
- DESMONS F., FERCHAUD F., GODIN D., GUERRIERI C., GUYOT-CLÉMENT C., JOURDAN S., KEMPF M.C., LANCIEN F., RAZAKAMANANA R., « Enseigner le FLE (Français langue étrangère) – Pratiques de classe », Paris, Belin, 2009, 271 p.
- FENOUILLET, F., « Dossier : La motivation. D'où vient-elle ? Comment motiver autrui ? », magazine « Sciences humaines », N°268, Auxerre, mars 2015, p. 33
- FENOUILLET, F., « Les théories de la motivation », Paris, Éditions Dunod, 2012, 267 p.

JEFFREY, D., « Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique. Formation et profession », Chronique – Éthique en Éducation, Québec, Université Laval, 2015, p. 74

GARY, R., « Chagrin d'âmes », Paris, Gallimard, Collection Blanche, 1977, 320 p.

JONCKHEERE (de), C., « 83 mots pour penser l'intervention en travail social », Genève, IES éditions, 2010, p. 126

LAROUSSE, « Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », Paris, Larousse dictionnaires, 2012, 514 p.

LAURENS, V., « Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE », dans « Les cahiers de l'ASDIFLE – Le FLE dans tous ses états : dialogues avec Louis Porcher », n°28, Paris, CLE International, 2017, p. 165-175

LEMEUNIER, V., GRACIA, M., CARDON, J., « En jeux », Cayenne, Canopé – CRDP de Guyane, 2010, préface

LIBRAIRIE LAROUSSE, « Larousse encyclopédique en couleurs », Paris, Édition du Club France Loisirs, 1990, 2393 p.

LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S., ZENASNI, F., « Psychologie de la créativité », Paris, Armand Colin, 2003, format Kindle, emplacement 2044 sur 4456

MASLOW, A.H., « A Theory of Human Motivation », Psychological Review, n°50, 1943, pp. 370-396

MEIRIEU, P., « L'école, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée », Paris, ESF, 1985, p. 156

NIEWELER A., « Fachdidaktik Französisch », Stuttgart, Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017, pp. 11-61

PAUSCH, R., co-écrit avec ZASLOW, J., « The Last Lecture », New York, Hyperion Ebook, 2008, 3<sup>ème</sup> chapitre : « The Elephant in the Room », pp. 1-18.

PENNAC, D., « Chagrin d'école », Paris, Gallimard, Collection Blanche, 2007, p. 138

REINFRIED, M., « Der Französischunterricht und seine quantitative Entwicklung an den deutschen Schulen (1965-2012) », In : « français aujourd'hui », Heft 4, 2012, pp. 181-186

ROBERT, J.-P., « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Paris, Éditions Ophrys, 2008, p. 110.

SILVA, H., « Le jeu en classe de langue », Paris, CLE International, 2008, pp. 13-40.

SILVA, H., « La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère », Mexico, Synergies Europe n°4, 2009, p. 106.

SINGLY, F., « L'enquête et ses méthodes – Le questionnaire », 3<sup>ème</sup> édition, Paris, Armand Colin, 2012, version Kindle, emplacement 402 sur 2805

SMOLKA, D., « Schüler motivieren », Köln, Carl Link – Wolters Kluwer, 2016, 368 p.

VIAU, R., « La motivation en contexte scolaire », collection dirigée par J.-M. De Ketele et A. Roosen, 2<sup>ème</sup> édition, Bruxelles, De Boeck, 2009, 217 p.

VILARROIG, J., « Les refus d'apprendre – L'élève, son professeur et la littérature », Genève, Institut d'Études Sociales, Édition IES, 2017, 186 p.

VOLKMAR WERNING, A., « Kreativität im Französischunterricht », Berlin, Cornelsen Verlag, 1995, pp. 7-42

WATRELOT, M., POLZIN-HAUMANN, C., « L'évaluation des compétences langagières : Un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels », Namur, Presses Universitaires, 2015, 235 p.

WEISS, F., « Jouer, communiquer, apprendre », Paris, Hachette, 2002, pp. 39-50.

## Sitographie

### **Association de parents d'élèves en Rhénanie-du-Nord-Westphalie**

<https://www.g9-jetzt-nrw.de/>

Dernière visite : le 14.08.2018

### **Clip vidéo de la chanson *Who we are***

<https://www.youtube.com/watch?v=16OFAtlE5X8&feature=youtu.be>

Dernière visite : le 12.09.2018

### **Clip vidéo de la chanson « Ma star à moi » de Sébastien Roch et Elsa Esnault**

<https://www.youtube.com/watch?v=oQesowfMNAk>

Dernière visite : le 17.08.2018.

**Conseil de l'Europe**, « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer », 2001.

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Dernière visite : le 12.08.2018

### **Cornelsen (Manuel de FLE)**

<https://www.cornelsen.de/produkte/a-plus-schuelerbuch-band-3-9783065200455>

Dernière visite : le 12.09.2018

### **Créer l'avenir MINT**

<https://mintzukunftschaften.de/der-verein/>

Dernière visite : le 16.08.2018

### **Dictionnaire de français Larousse**

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Dernière visite : le 12.09.2018

### **France Mobil**

<https://www.institutfrancais.de/education/projets-educatifs/francemobil?language=fr>

Dernière visite : le 29.08.2018.

### **Goodreads**

[https://www.goodreads.com/author/quotes/14098753.Xun\\_Kuang](https://www.goodreads.com/author/quotes/14098753.Xun_Kuang)

Dernière visite : le 2.09.2018

### **Gymnasium Hochdahl**

<http://www.gymnasium-hochdahl.de/>

Dernière visite : le 12.09.2018

### **Herrmann-von-Helmholtz Realschule Wuppertal**

<https://www.rshelmholtz.de/>

Dernière visite : le 2.09.2018

**Ministère de l'éducation de Rhénanie-du-Nord-Westphalie.**

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8-G9/index.html>

Dernière visite : le 14.08.2018

**Olympiades de mathématiques en 2002**

<https://web.archive.org/web/20090727162908/http://www.mint-hamburg.de/MO/nordrhein-w.htm>

Dernière visite : le 16.08.2018.

**Site officiel de la ville de Wuppertal**

<https://www.wuppertal.de/index.php>

Dernière visite : le 9.08.2018

**Site officiel de la région *Bergisches Land* en Rhénanie-du-Nord-Westphalie**

<https://www.dasbergische.de/>

Dernière visite : le 15/08/2018.

**Trésor de la Langue Française Informatisé**

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no>

Dernière visite : le 12.09.2018

**Vereinigung der Französischlehrer**

<https://fapf.de/vdf/>

Dernière visite : le 2.09.2018

## Table des matières

<b>Avant-propos .....</b>	<b>7</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>9</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>11</b>
<b>Première partie – La motivation : agir pour le plaisir d’apprendre .....</b>	<b>16</b>
<b>1. La question de la motivation en contexte scolaire .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 La motivation : quelques éclaircissements .....</b>	<b>17</b>
1.1.1 Extrinsèque versus intrinsèque .....	18
1.1.2 La dynamique motivationnelle selon Viau .....	18
<b>1.2 Les mécanismes de la dynamique motivationnelle .....</b>	<b>19</b>
1.2.1 La notion de perception .....	19
1.2.2 Quatre facteurs pour une dynamique.....	21
1.2.2.1 Les activités pédagogiques .....	22
1.2.2.2 L’enseignant.....	23
1.2.2.3 Les pratiques évaluatives .....	23
1.2.2.4 Le climat de la classe .....	24
1.2.2.5 Les récompenses et les sanctions .....	25
<b>2. Vers une approche créative en didactique du FLE .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 La notion de créativité en FLE.....</b>	<b>27</b>
2.1.1 L’aspect ludique en FLE et ses bienfaits .....	29
2.1.2 Quelques outils et techniques d’animation.....	30
2.1.2.1 Quatre activités pour dynamiser.....	30
2.1.2.2 Les « En Jeux » d’une systématisation .....	31
<b>2.2 Le processus créatif selon Lubart .....</b>	<b>32</b>
2.2.1 Processus ou potentiel créatif ? .....	32
2.2.2 L’approche multivariée de Lubart .....	32
<b>2.3 La créativité et ses limites .....</b>	<b>33</b>
2.3.1 Le manuel de FLE : un frein à la créativité .....	33
2.3.2 Les limites du matériel pédagogique.....	35
<b>3. De la pédagogie actionnelle à la dynamique motivationnelle .....</b>	<b>36</b>
3.1 La pédagogie du projet, une pédagogie actionnelle.....	36
3.2 La pédagogie du projet pour motiver .....	37
<b>Deuxième partie – Regard sur le FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie .....</b>	<b>39</b>

1.	L'enseignement du FLE en Rhénanie-du-Nord-Westphalie .....	39
1.1	Présentation du système éducatif en RNW .....	40
1.2	Une nouvelle réforme – Du G8 au G9.....	42
1.3	L'enseignement du FLE au <i>Gymnasium</i> et à la <i>Realschule</i> .....	43
2.	Deux écoles, un objectif : motiver .....	45
2.1	La <i>Hermann-von-Helmholtz Realschule</i> .....	45
2.2	Le <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....	47
3.	Objectif : motiver six classes à agir.....	50
3.1	Quelques exemples d'activités et techniques d'animation .....	50
3.2	Cinq classes pour une pédagogie du projet.....	53
3.2.1	Les sixièmes A et B de la HvH Realschule.....	53
3.2.2	Le cours 9FS de la HvH Realschule .....	56
3.2.3	Le cours 7F6 du <i>Gymnasium</i> .....	58
3.2.4	Le cours 8F6 du <i>Gymnasium</i> .....	61
3.3	La classe 8FS de la <i>Realschule</i> .....	63
4.	Notre méthodologie de recueil des données.....	64
4.1	Caractéristiques de notre enquête par questionnaire .....	65
4.2	La conception de notre enquête par questionnaire .....	66
4.3	Mode et outils de traitement des données.....	67
4.4	L'enquête par questionnaire en face à face.....	69
4.5	Nos principales difficultés de mise en œuvre.....	70
<b>Troisième partie - Les effets de l'enseignement du FLE sur la dynamique motivationnelle d'apprenants captifs germanophones .....</b>		<b>73</b>
1.	État général de la dynamique motivationnelle au <i>Gymnasium</i> et à la <i>Realschule</i> .....	74
1.1	Les causes d'une diminution du nombre d'apprenants en FLE .....	74
1.2	Le cas des classes 6 de la <i>Realschule</i> .....	78
1.3	La place des garçons dans les cours de FLE .....	82
1.4	La place des filles dans les cours de FLE.....	87
2.	Les perceptions d'un public captif germanophone sur le FLE .....	90
2.1	La perception de la compétence à réussir chez nos apprenants.....	91
2.2	La perception de la valeur portée au cours de FLE .....	92
3.	Les facteurs de motivation d'apprenants captifs germanophones.....	94
3.1	Les activités pédagogiques et ses effets .....	95
3.1.1	Le concours d'affiches « Devine qui je suis ! ».....	95
3.1.2	Deux projets vidéo pour entrer en action.....	98

3.1.3	Projet vidéo ou journal de bord ? .....	100
3.2	L'enseignant modèle.....	102
3.3	« La collection de + » comme pratique évaluative.....	104
4.	La place de la créativité et de la motivation selon quatre enseignantes de FLE.....	106
4.1	La question de la créativité en FLE .....	106
4.2	La question de la motivation en FLE.....	107
<b>Conclusion.....</b>		<b>110</b>
<b>Bibliographie.....</b>		<b>112</b>
<b>Sitographie .....</b>		<b>115</b>
<b>DOCUMENTS ANNEXES.....</b>		<b>120</b>
Annexe 1 – Glossaire des sigles utilisés.....		120
Annexe 2 – Photo d'un <i>Schwebbahn</i> au-dessus de la <i>Wupper</i> à Wuppertal en Rhénanie-du-Nord-Westphalie.....		121
Annexe 3 – Résultats de l'enquête par questionnaire réalisée début juillet 2018 auprès de 18 professeurs du <i>Gymnasium</i> et de la <i>Realschule</i> .....		122
Annexe 4 – Photos du <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....		123
Annexe 5 – Photos de la Hermann-von-Helmholtz Realschule.....		124
Annexe 6 – Figure 3.1 – « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève » .....		126
Annexe 7 – Photos du permis français .....		127
Annexe 8 – Extrait du manuel <i>À plus ! Nouvelle édition</i> de Cornelsen – <i>Band 2</i> .....		128
Annexe 9 – Carte des cinq districts de Rhénanie-du-Nord-Westphalie.....		129
Annexe 10 – Supports utilisés pour le concours d'affiches « Devine qui je suis ! ».....		130
Annexe 11 – Exemples d'affiches (concours d'affiches avec les classes de sixième A et B de la <i>Hermann-von-Helmholtz Realschule</i> ).....		142
Annexe 12 – Extrait de la phase de compréhension orale pour le projet « Ma star à moi » avec la classe 9FS de la <i>Hermann-von-Helmholtz Realschule</i> .....		145
Annexe 13 – Photos et articles extraits du blog.....		147
Annexe 14 – Fiche d'activités pour le projet « Voyage en France » avec la classe 7F6 du <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....		150
Annexe 15 – Supports pour le projet « La vie en famille » avec la classe 8F6 du <i>Gymnasium Hochdahl</i> .....		156
<b>Résumé .....</b>		<b>158</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>		<b>158</b>



## DOCUMENTS ANNEXES

### Annexe 1 – Glossaire des sigles utilisés

CDD	Contrat à durée déterminée
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	Français Langue Étrangère
G8	Gymnasium 8 (Réforme – Gymnasium en 8 ans)
G9	Gymnasium 9 (Réforme – Gymnasium en 9 ans)
HvH	Hermann-von-Helmholtz ( <i>Realschule</i> à Wuppertal)
LV2	Deuxième Langue Vivante
MINT	Mathématiques, Informatique, Sciences Naturelles et Technique
RNW	Rhénanie-du-Nord-Westphalie
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Annexe 2 – Photo d'un *Schwebbahn* au-dessus de la *Wupper* à Wuppertal en Rhénanie-du-Nord-Westphalie



Source : <https://www.stadtnetz-wuppertal.de/article15804-6581.html>

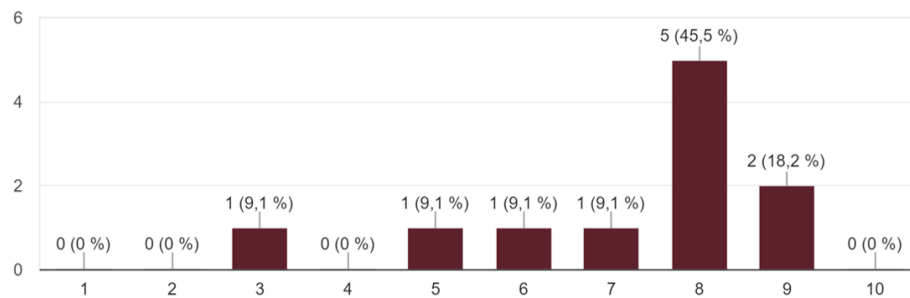
Dernière visite le 11.09.2018

Annexe 3 – Résultats de l'enquête par questionnaire réalisée début juillet 2018 auprès de 18 professeurs du *Gymnasium* et de la *Realschule*

**Résultats du *Gymnasium* (11 professeurs)**

10. Auf einer Skala von 1 bis 10... Wie oft denkst du / denken Sie im Alltag über die Motivation der Schüler nach ?

11 Antworten



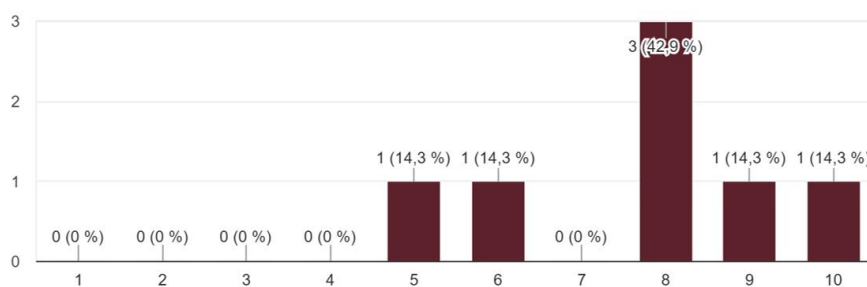
1 nicht oft

10 sehr oft

**Résultats de la *Realschule* (7 professeurs)**

10. Auf einer Skala von 1 bis 10... Wie oft denkst du im Alltag über die Motivation der Schüler nach ?

7 Antworten



1 nicht oft

10 sehr oft

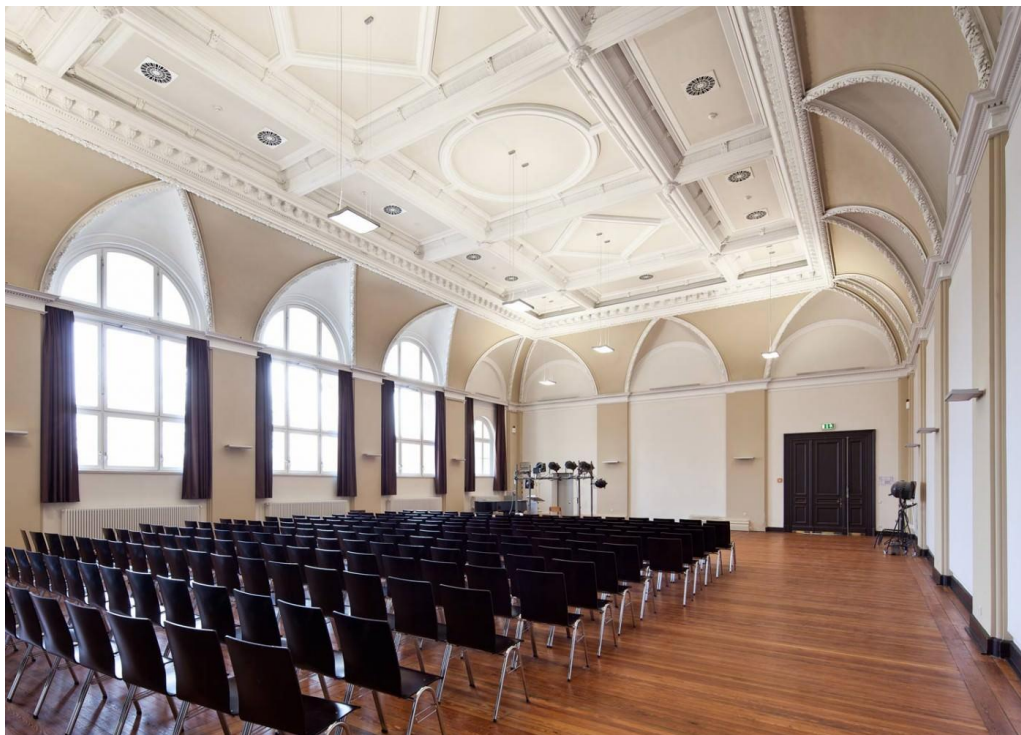
Annexe 4 – Photos du *Gymnasium Hochdahl*



Salle des professeurs →



Annexe 5 – Photos de la Hermann-von-Helmholtz Realschule

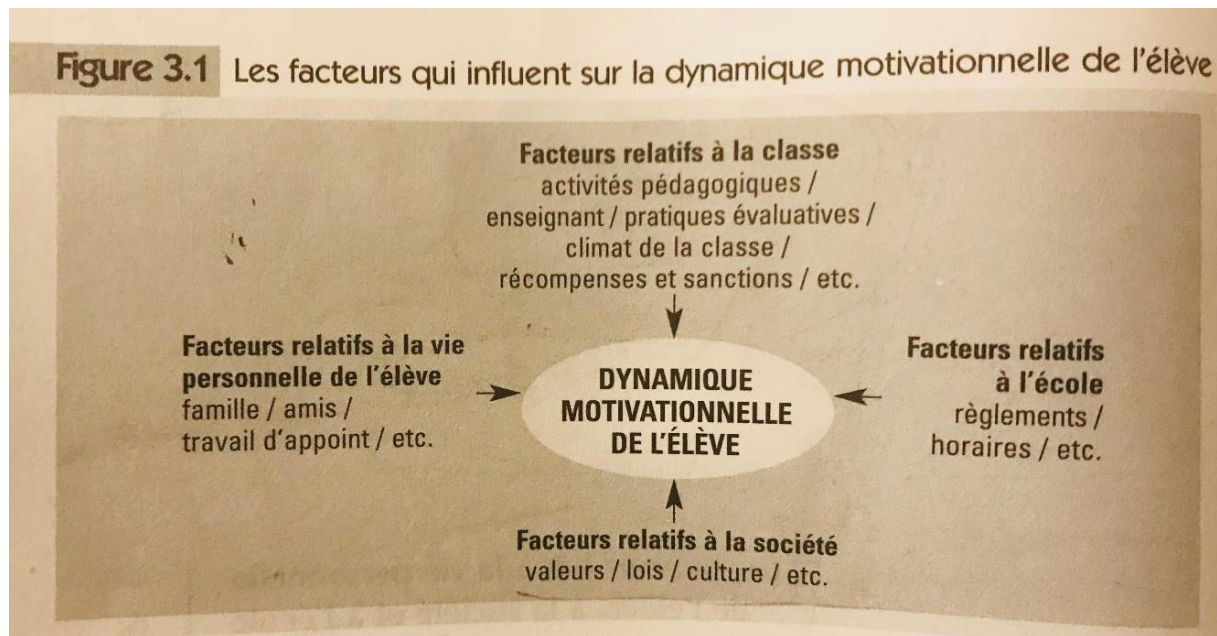


La salle polyvalente (*Aula*)



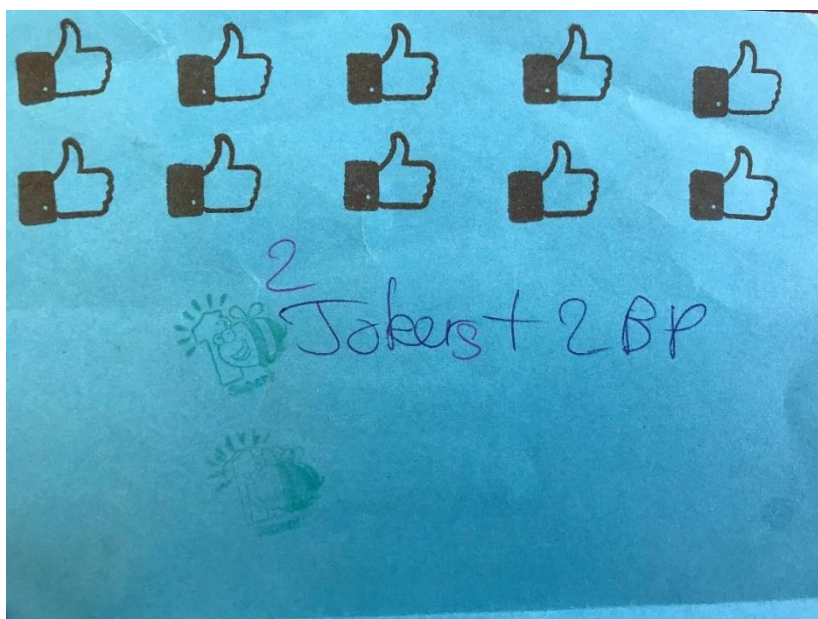


Annexe 6 – Figure 3.1 – « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève »





Annexe 7 – Photos du permis français





2

VOLET 1

VOLET 2

VOLET 3

LA FRANCE EN DIRECT

TÂCHES – AU CHOIX

REPERES

CD1  
31-32

## Zoé dessine des bédés

Hier, Zoé a terminé sa bédé.

### Une journée entre copains

1 Salut! J'ai préparé des sandwiches pour le pique-nique. Vous avez apporté quelque chose?

2 Moi, j'ai acheté des jus de fruits.

3 Et moi, j'ai fait un gâteau.

4 Bilal n'est pas là? ... Mais qu'est-ce qu'il fait?!

5 Je ne sais pas.

6 Il n'est jamais à l'heure. Ça m'énerve!

7 Ah, enfin! Il est là! Allez, on descend!

8 Salut, tout le monde!

9 Tu as fait quelque chose pour le pique-nique?

10 Ben, non!

11 Pfff... Allez, on y va maintenant!

Il fait beau. Bilal raconte des blagues. Tout le monde rigole.

**DRIVING!**

**VLAN!**

Annexe 9 – Carte des cinq districts de Rhénanie-du-Nord-Westphalie



Source : <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/Stella/online>

# CONCOURS D’AFFICHES

## PLAKATWETTBEWERB

« Devine qui je suis ! »

(Rat mal, wer ich bin !)



Ma religion dans son regard	Rio	Bal de Bamako	Nos vies parallèles	Le temps qu'il faut	France Telecom	Mon Everest
Oui mais... non	Venir voir	Tout va bien	Domage	Sapés comme jamais	Roméo kiffe Juliette	La Tribu de Dana
Le monde tourne mal	Marilyn et John	J't'emmène au vent	Sarbacane	Africain à Paris	Toujours debout	Pas assez de toi
L'apologie	Nuit de folie	Mets de l'huile	Paris-Seychelles	Capitaine abandonné	Ces moments-là	Joueurs de blues
Tomber la chemise	Peur de rien blues	Les copains d'abord	Félicie aussi	La tactique du gendarme	L'hymne à l'amour	Sous le vent
Comment je vais faire	Tout le bonheur du monde	Comme des enfants	Un homme heureux	S.O.S. d'un terrien en détresse	Putain de temps	Un jour au mauvais endroit
Place des grands hommes	Quand je ne chante pas	Alexandrie Alexandra	Sur un prélude de Bach	Le monde	On ira tous au paradis	Et Maintenant
Rockollection	La ballade de Jim	Bouger bouger	La voix des sages	J'ai cherché	L'aventurier	Vertige de l'amour
La chanson des vieux amants	Les cornichons	Andalouse	Tourner dans le vide	Tout c'qui nous sépare	Et c'est parti	Immobile
Les meilleurs ennemis						

## Fiche de travail (Arbeitsblatt)

*Bienvenue !*

*Herzlich Willkommen zum Plakatwettbewerb : « Devine qui je suis » !*

*(Rat mal, wer ich bin !)*

Je m'appelle \_\_\_\_\_

Je suis en \_\_\_\_\_

### Was du zu tun hast :

1. Voilà des cartes ! →





2. Sur les cartes, il y a des titres de chansons françaises (*Songtitel*). Tire (*Zieh !*) une carte !




3. Le titre de la chanson, c'est... ?

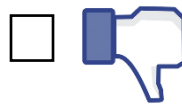


« \_\_\_\_\_ ».

4. Cherche  (*Such !*) la chanson sur internet et écoute  (*Hör zu !*).



5. Est-ce que tu aimes  (magst) la chanson ? Kreuz bitte an !



Oui, j'aime la chanson !

Bof !

Non, je déteste la chanson !

6. Qui chante (singt) la chanson ? (Attention ! *Vorsicht ! Finde heraus, wer der **Original-Interpret/die Original-Interpreten** ist/sind !*)

L'interprète est... / Les interprètes sont...

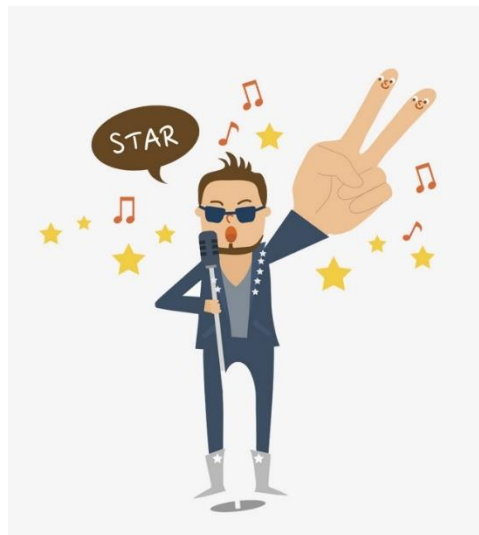
---

7. C'est... Kreuz bitte an !

Un chanteur ??

Oui

Non



Une chanteuse ??

Oui

Non



Un duo (*Duett*) ??

Oui

Non



Un groupe de musique ??

Oui

Non

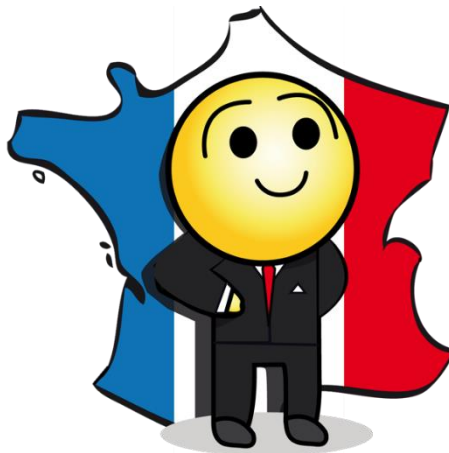


8. L'interprète est... / Les interprètes sont...

De France ??

Oui

Non



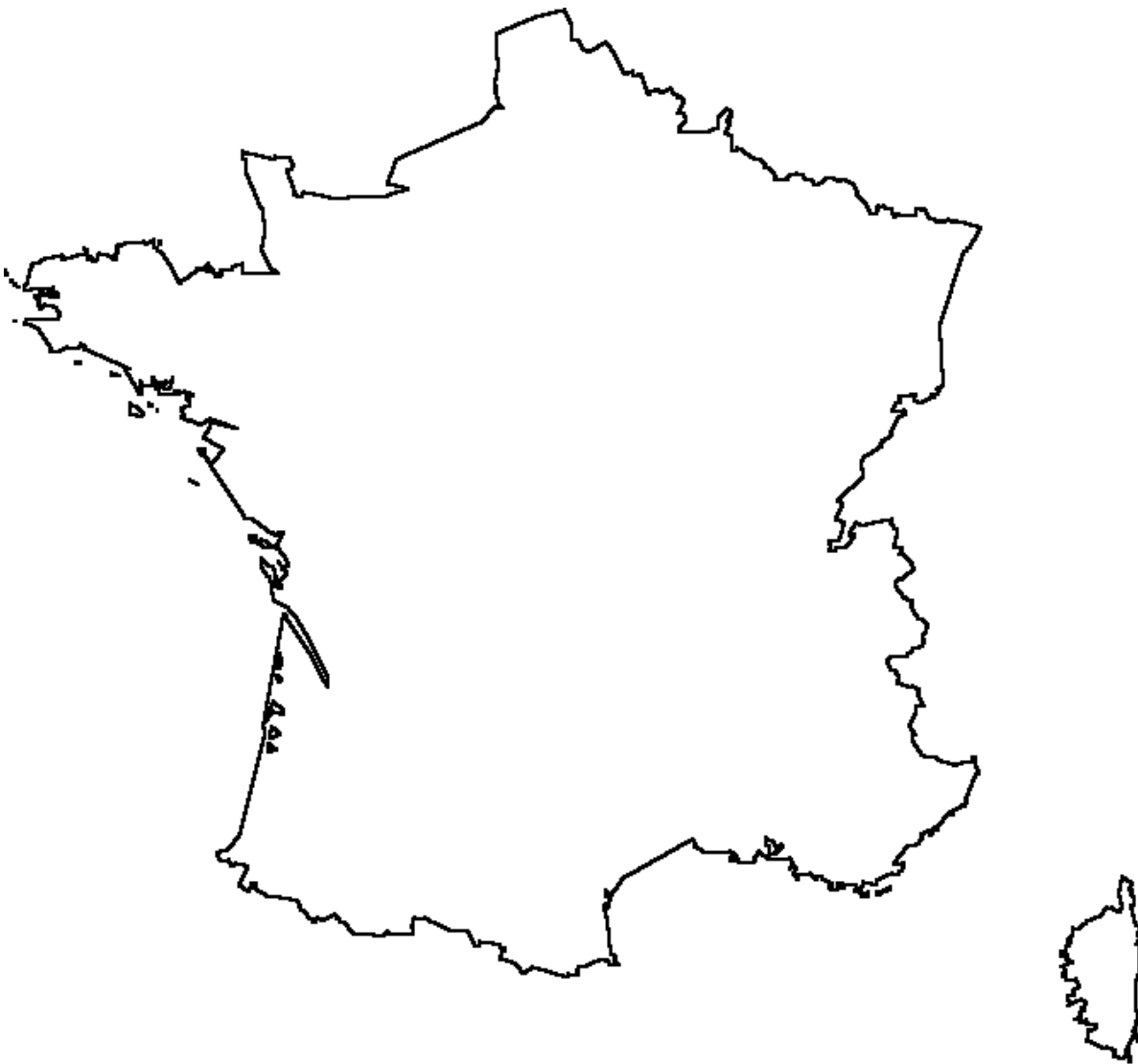
9. L'interprète est... / Les interprètes sont...

De / D'... ?? Donne le nom de la ville natale = *Nenne den Geburtsort!*

Exemple : Paris, Berlin, Rome, New-York, etc.

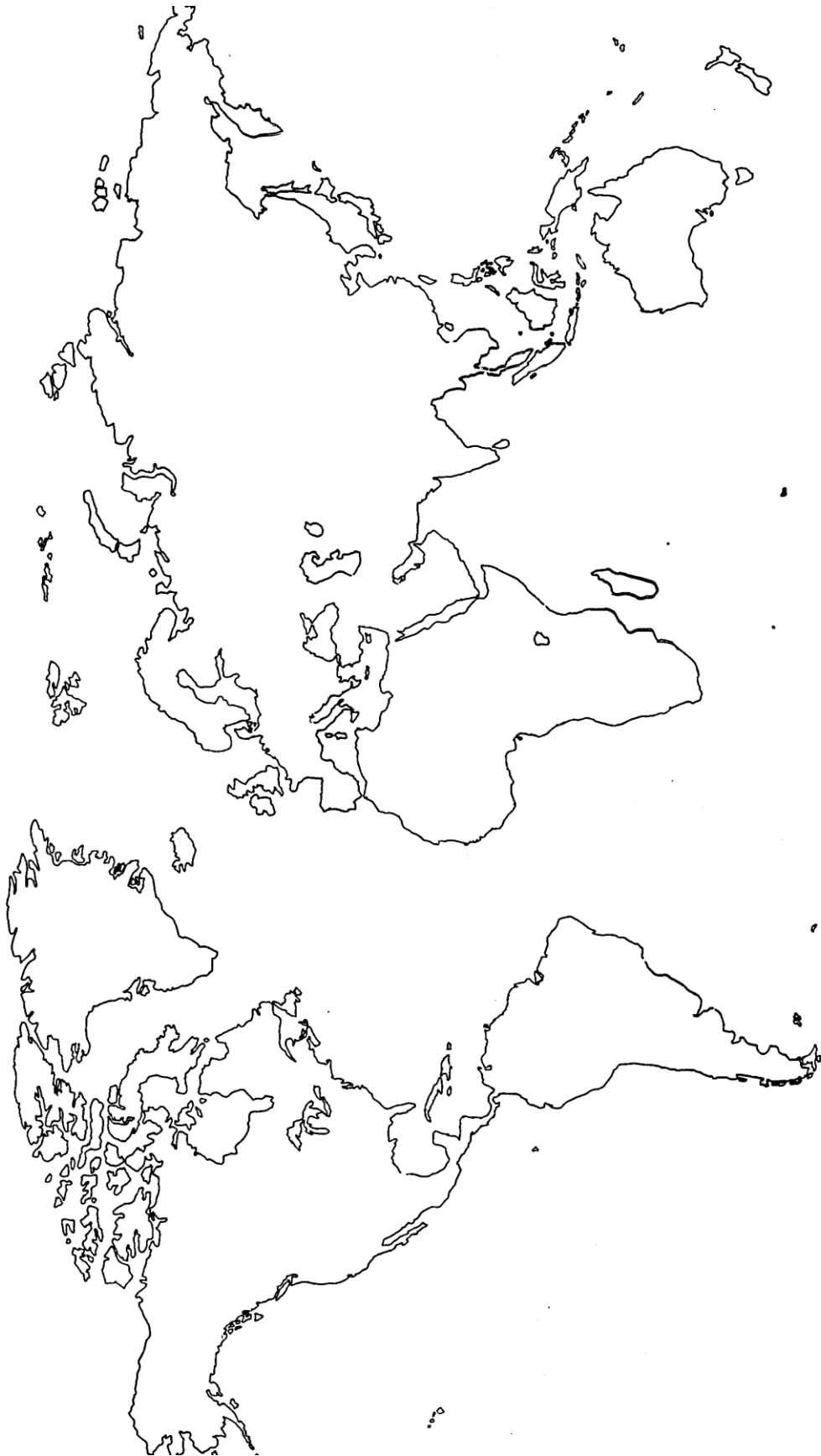
---

10. La ville natale (*Geburtsort*) de l'interprète, c'est où sur la carte ?









11. La chanson... Elle est de... + année (*Jahr...*) ??

19\_\_ ou 20\_\_ ??


12. Le style de musique (*Musikrichtung*), c'est... ??

- Blues / Jazz
  - Classique (*klassische Musik*)
  - Dance / Techno
  - Funk / Disco
  - Pop
  - Rap / Hip-hop
  - Rock
  - Reggae
  - Non, le style de musique, c'est... :
- 

13. Et toi, tu aimes le style de musique (*Musikrichtung*)... ??

Moi, j'aime le...

- Blues / Jazz
  - Classique (*klassische Musik*)
  - Dance / Techno
  - Funk / Disco
  - Pop
  - Rap / Hip-hop
  - Rock
  - Reggae
  - Non, j'aime le ... :
-

14. Cherche  (*Such !*) la pochette de l'album (*das Cover*) sur internet et...

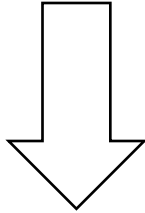



OU...

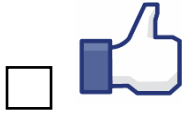
Dessine !



Ici (*Hier*) :



15. Est-ce que tu aimes  (*magst*) la pochette de l'album (*das Cover*) ? Kreuz bitte an !



Oui, j'aime la pochette de l'album !



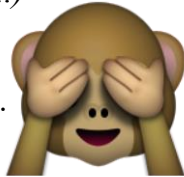
Bof !



Non, je déteste la pochette de l'album !

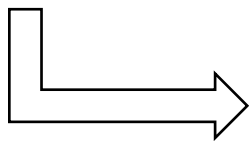
Et maintenant... (*Und jetzt...*)

Ferme les yeux et imagine...



(*Schliess die Augen und stell dir vor...*)

Tu voudrais (*Du möchtest*) être un célèbre (*berühmt*) manager... Tu voudrais être riche (*reich*)...



Tu présentes (*Du stellst vor*) la chanson et l'interprète sur une affiche (*Plakat*).

Sois créatif / créative ! (*Sei kreativ !*) ... Et que le meilleur / la meilleure gagne ! (*Möge der Beste / die Beste gewinnen !*).

**Bitte dein Plakat fristgerecht abgeben ! Abgabefrist = 10. April !**



***BONNE CHANCE !!!***



## Fiche pour les membres du jury (18 enseignants)

*Herzlich Willkommen zum Plakatwettbewerb : « Devine qui je suis » !*

*(Rat mal, wer ich bin !)*

### Wer hat mitgemacht ?

Die Klassen 6A und 6B.



### Was wir gemacht haben ?

Jede(r) Schüler(in) sollte ein Zettel ziehen, worauf sich ein französischer Songtitel befand. Die erste Aufgabe war : den Original-Interpreten finden und das Lied anhören.

Nachher haben alle Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt ausgefüllt und anschließend ein Plakat erstellt.

Die Anweisung lautete wie folgt :

« Und jetzt... Schließ deine Augen und stell dir vor... »



Als berühmter Manager möchtest du mit dem Lied reich werden...



Du stellst das Lied und den Interpreten auf ein Plakat vor !

Sei kreativ und möge der Beste / die Beste gewinnen ! »

### Warum ich dich nun brauche :

Da es um einen Wettbewerb geht, bräuchte ich dich als Jury-Mitglied !

### Was du machen sollst ? Ganz einfach !

Einfach hier unten ausfüllen !

Das beste Plakat bekommt 5 Punkte von Dir, das Zweite 3 Punkte und das Dritte 1 Punkt !

Schreibe bitte deinen Namen : \_\_\_\_\_

1) Mein Lieblingsplakat trägt die Nummer : \_\_\_\_\_

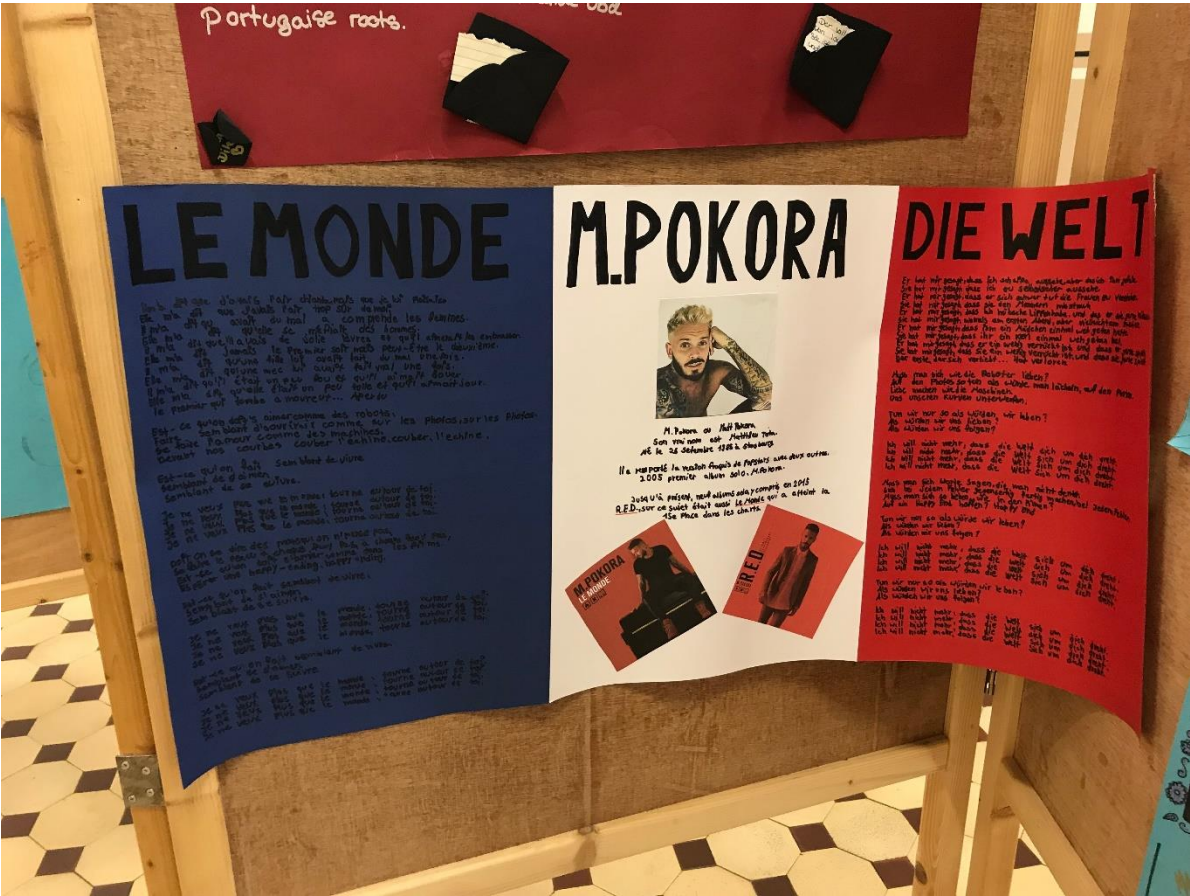
2) Meine Nummer 2 ist : \_\_\_\_\_

3) Meine Nummer 3 ist : \_\_\_\_\_

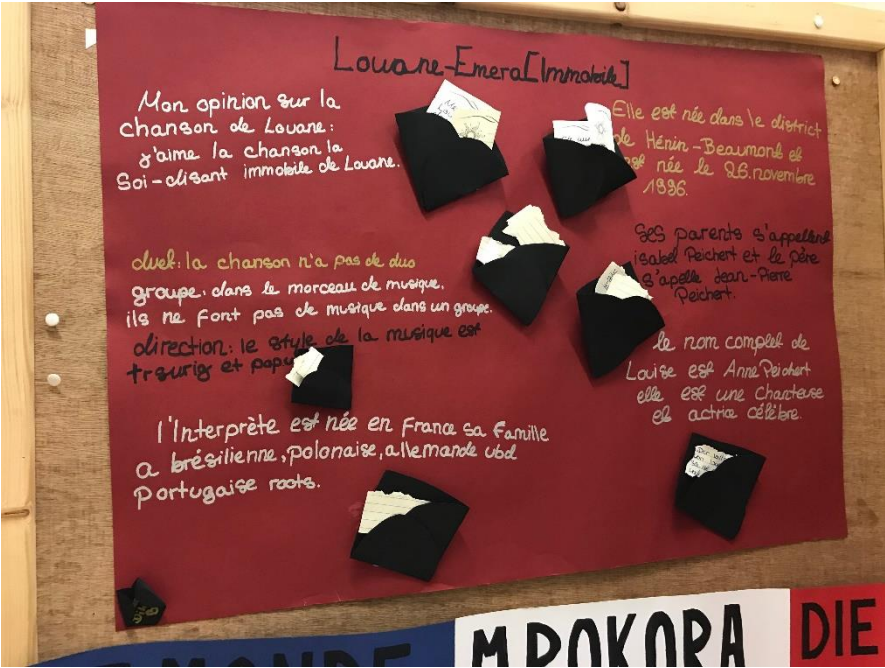
**Vielen Dank für deine Teilnahme !**



Annexe 11 – Exemples d’affiches (concours d’affiches avec les classes de sixième A et B de la Hermann-von-Helmholtz Realschule)



Affiche gagnante



Deuxième meilleure affiche

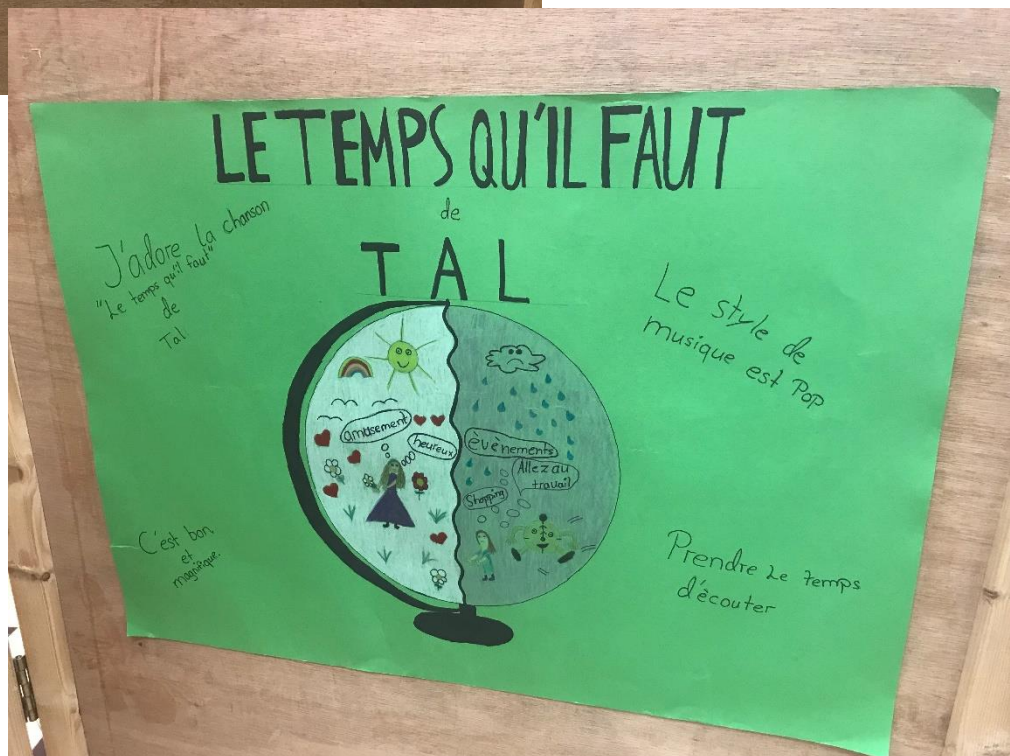




Troisième meilleure affiche



D'autres affiches :



Annexe 12 – Extrait de la phase de compréhension orale pour le projet « Ma star à moi » avec la classe 9FS de la *Hermann-von-Helmholtz Realschule*

*(Anticipation / Phase de pré-écoute)*

Regarde maintenant cet extrait de clip vidéo sans le son → Début de la vidéo jusqu'à 00:07 s. et de 00:24 s. à 1mn 02 s.! <http://www.dailymotion.com/video/x2mmsr7>



Remue-méninge à l'oral en groupe classe : Qui as-tu vu dans la vidéo ? Que font-ils ? Où sont-ils ?

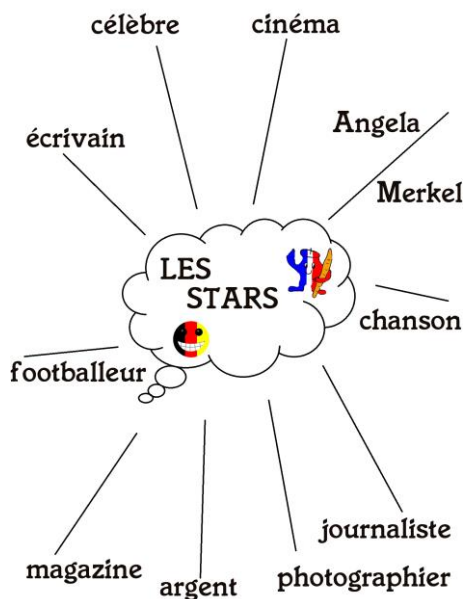
Par exemple : Il y a des photographes, Mickaël Jackson, un rappeur, Lady Gaga etc... Ils chantent et dansent. Ils sont sur scène, sur YouTube, dans des magazines.



**À quoi penses-tu après avoir vu les images au tableau ?**

➔ **Je pense à des stars...**

**« À quoi penses-tu quand tu entends le mot "Star" ? » Faisons un filet à mots !**



*(Compréhension globale / Phase de 1<sup>ère</sup> écoute)*

Écoutons une chanson sans le texte !



Questions/réponses à l'oral en groupe classe :

1°) Combien de personne(s) est-ce qu'il y a dans cette chanson? Il y a 2 personnes.

2°) Qui sont-ils ? Il s'agit d'un homme et une femme.

3°) Que font-ils ? Ils chantent ensemble.

4°) À qui s'adressent-ils ? C'est un duo, ils se parlent.

5°) De quoi parlent-ils ?

Ils parlent de différentes célébrités comme Shakira, Madonna etc...



*(Compréhension détaillée / Phase de 2<sup>ème</sup> écoute)*



Écoutons la chanson encore une fois mais avec le texte !



Remue-méninge à l'oral en groupe :

1°) Observe et cite les mots dans le texte qui sont souvent répétés. Réponse : « **T'as pas besoin des lunettes noires** de Lady Gaga », « **T'as pas besoin de te faire voir** comme Madonna », « Je t'aime comme ça », « Ma star à moi » etc...

2°) Nous avons vu (dans la phase de 1<sup>ère</sup> écoute) qu'il s'agit d'un duo entre un homme et une femme, l'homme et la femme se parlent. Qui est donc le « Tu » de la chanson ? Par exemple dans « T'as pas besoin des lunettes noires de Lady Gaga »... etc... → Réponse : Il s'agit de l'homme qui s'adresse à la femme mais aussi de la femme qui s'adresse à l'homme.

3°) Qui est donc « Ma star à moi » ? L'homme est la star de la femme et la femme est la star de l'homme.

Travail à l'écrit (seul) :



Complète la 1<sup>ère</sup> partie du tableau suivant en t'aidant du texte. Complète la 2<sup>ème</sup> partie du tableau à l'aide de tes connaissances personnelles.

CÉLÉBRITÉS	MÉTIERS	OBJETS	TALENTS
<b>1<sup>ère</sup> partie</b>			
Lady Gaga	chanteuse	lunettes noires	chanter
Rihanna		perruques, robes du soir	
	chanteuse, actrice, réalisatrice, danseuse	----	danser
		----	jouer les rappeurs énormes
Justin Bieber		----	
Katy Perry		----	Waka waka
	rappeuse, chanteuse	----	
David Ghetta			
LMFAO			
AUTRES CÉLÉBRITÉS	AUTRES MÉTIERS	AUTRES OBJETS	AUTRES TALENTS
<b>2<sup>ème</sup> partie</b>			
Jacques Prévert	Poète	Poème «Le cancre»	écrire

Réécoutons la chanson avec la vidéo !

## Annexe 13 – Photos et articles extraits du blog

<http://laetitiaespinnasse.wixsite.com/schule>

Wix

Mes Sites

< Retour

Ajouter :  Image  Galerie  Vidéo  GIF  Séparateur  HTML

Modifications s





## Notre mascotte ;-)

18 sept. 2016 | Madame Lespinasse

Unser Maskottchen wird uns beim "Französisch lernen" unterstützen!!!

Die 6B in Wuppertal benannte unser Maskottchen nach dem französischen Fußballspieler "Pogba", während sich die 6 (F6) in Hochdahl für "Louis" entschieden hat!!! ;-)



## Eine wahre und unglaubliche Geschichte...

23 sept. 2016 | Madame Lespinasse

Es war einmal ein Postbote "Le Facteur Cheval" in Hauterives... Hauterives liegt im Département "La Drôme" in der Region "Rhône-Alpes-Auvergne". Im April 1879, als er nach Hause wollte, stolperte er über einen Stein... Die Form des Steines erinnert ihn an einen Traum : ein bezaubernder Palast... *"D'un songe, j'ai sorti la Reine du monde..."* = *"From a dream, I created the Queen of the world..."* 33 jahrelang - 10000 tagelang - 93000 stundenlang wird er mehr als 30 Km / Tag mit seiner schweren Posttasche und seiner Schubkarre marschieren, damit sein Traum in Erfüllung geht... Er sammelt und sammelt alle Steine, die ihm gefallen und ohne vorherige handwerkliche Ausbildung beginnt er seinen Palast zu erbauen -> "Le Palais idéal"! Dies nennt man übrigens "art naïf" = naive Kunst. Seine Inspirationsquellen sind die Natur und die Bücher... Der Palast ist 26 Meter lang und 10 Meter hoch. An jeden Ecken seines Werkes sind Tiere, Türmchen, Galerien... zu sehen. "Seine Gedanken" befinden sich ebenso überall. *"Travail d'un seul homme"* = *"The work of a single man"*. Er hatte sich sehr gewünscht, da begraben zu werden. Leider erhielt er aus gesundheitlichen Risiken keine Genehmigung. Deswegen begann er mit 78 sein Grabmal anzufertigen, was 8 jahrelang dauerte... 2 Jahre später im Jahr 1924 verstarb er.

<http://www.facteurcheval.com/>

Hier unten findest du eine Diashow ;-)



## La route magique...

3 oct. 2016 | Madame Lespinasse

Die Straße geht hoch, das Auto fährt aber in die andere Richtung und umgekehrt... Wie ist es überhaupt möglich?! C'est la "Route magique"!!!... Sie befindet sich im Département "La Loire" (42370) bei "Les Noës" in der Region "Rhône-Alpes-Auvergne".

Klick' auf den Link hier unten, um das Video anzusehen! ;-)

<https://www.youtube.com/watch?v=Y54GwapZChQ>

Viel Spaß!! ;-)



Page 1



**VOYAGE  
EN  
FRANCE !  
(Unité 6)**

Je suis \_\_\_\_\_



Je travaille avec \_\_\_\_ et \_\_\_\_

1°) Regardez la carte de France !

2°) Dans quelle région se trouve... ? (se trouver = sich befinden) Cherchez sur la carte !

- Bordeaux se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Orléans se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Marseille se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Dijon se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Lille se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Rouen se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Lyon se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Rennes se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Toulouse se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Strasbourg se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Paris se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Ajaccio se trouve dans la région \_\_\_\_\_
- Nantes se trouve dans la région \_\_\_\_\_

3°) Combien de régions est-ce qu'il y a en France ? Il y a \_\_\_\_\_ régions.

4°) Oui mais... en France métropolitaine ! Mais la France métropolitaine, c'est quoi ?  
Cherchez sur internet ! Écrivez votre réponse ici (Vous pouvez écrire en allemand).

→ \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5°) Il y a aussi la France d'Outre-Mer... (Die französischen Überseegebiete).

6°) Combien de régions d'Outre-Mer est-ce qu'il y a ? (Regarde sur la carte !) Il y a  
\_\_\_\_\_ régions d'Outre-Mer.



## VOYAGE EN FRANCE ! (Unité 6)

7°) Lesquels ?

---

---

8°) Maintenant, choisissez une région française qui vous intéresse ! Où est-ce que vous aimeriez voyager par exemple ? Nous choisissons la région

---

9°) Sur internet, vous cherchez les informations suivantes. Écrivez vos résultats dans votre cahier d'exercices !

- Quelles sont les grandes villes de la région ?
- Qu'est-ce que tu peux visiter dans la région ?
- Si tu vas au restaurant, quelles sont les spécialités que tu peux manger ?
- Est-ce qu'il y a des traditions ou fêtes dans cette région ? Lesquelles ?

10°) Lisez !

Les nombres = die Zahlen

1000 = mille (unveränderlich). zB : J'ai gagné mille euros !

Die Zahlen findet ihr im Buch auf Seite 163.

Les années – Die Jahreszahlen unter 2000 könnt ihr :

- 1950 : dix-neuf cent cinquante oder mille neuf cent cinquante ausdrücken.
- Um eine Jahreszahl als Datum anzugeben, benutzt man die Präposition **en**.  
zB : Je suis né(e) **en** 2010.

11°) Toi et ta copine / ton copain, vous écrivez votre année de naissance (Geburtsdatum) ici →

- Je \_\_\_\_\_.
- Je \_\_\_\_\_.
- Je \_\_\_\_\_ .12°)

Maintenant, choisissez trois objets (un objet pour une personne) que vous voulez avoir avec vous en vacances. Exemple : un lecteur MP3, un appareil-photo etc.





**VOYAGE  
EN  
FRANCE !  
(Unité 6)**

Nous avons choisi un / une \_\_\_\_\_ .

13° En quelle année est-ce que ces objets ont été inventés ? (wurden erfunden) ?

(Zahlen bitte in Wörtern angeben !)

- a) Le / La / L' \_\_\_\_\_ a été inventé en \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ .
- b) Le / La / L' \_\_\_\_\_ a été inventé en \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ .
- c) Le / La / L' \_\_\_\_\_ a été inventé en \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ .

14° Imaginez, vous êtes ensemble (zusammen) en vacances en France ! Voilà ce que vous faites.  
 →

- Je **me** promène avec mes copains et copines !
- Tu **t'**entraînes sur la plage ? Tu as raison ! Le sport, c'est cool !
- Il **s'**amuse avec son portable mais elle **se** baigne.
- On **s'**appelle ce soir sur WhatsApp ?
- Nous **nous** retrouvons à 16h pour manger une glace !
- Vous **vous** trouvez où ? Nous sommes à Marseille.
- Ils **s'**écrivent des sms.
- Elles **se** lèvent tard (spät).



15° Nous avons déjà appris ces pronoms. Regardez dans votre cahier de grammaire (Grammatikheft) si vous avez oublié ! (Page 53).

16° Maintenant, nous apprenons les **verbes pronominaux au présent. (Die reflexiven Verben im Präsens)**. Oui encore de la grammaire ! Je sais ! Mais pas de problème ! C'est la dernière leçon de grammaire ! Et Madame Lespinasse va vous l'expliquer en allemand ! Youpi ! 😊

Gute Nachricht ! Im Deutschen kennt ihr ja schon die reflexiven Verben ! Und genau wie im Deutschen, gibt es auch im Französischen reflexive Verben → les verbes pronominaux. Falls ihr vergessen habt : **sich amüsieren** ist ein reflexives Verb im Deutschen und **s'amuser** ist ein reflexives Verb im Französischen. Ist alles klar ?



**VOYAGE  
EN  
FRANCE !  
(Unité 6)**

Ok ! Wir machen weiter... Vor reflexiven Verben steht immer ein Reflexivpronomen und die kennt ihr ja auch schon ! →

**me** (oder **m'** vor Vokal oder h)

**te** (oder **t'** vor Vokal oder h)

**se** (oder **s'** vor Vokal oder h)

**nous**

**vous**

**se** (oder **s'** vor Vokal)

Sie stehen **IMMER** direkt vor dem Verb.

z.B. : s'amuser (sich amüsieren) im Präsens →

Je **m'**amuse

Tu **t'**amuses

Il, elle, on **s'**amuse

Nous **nous** amusons

Vous **vous** amusez

Ils, elles **s'**amusent

Ihr wollt einen Satz verneinen ? Kein Problem ! Das kennt ihr auch schon ! Die Verneinung schließt das Verb ab.

z.B. : Je **ne** m'amuse **pas** !

oder Je **ne** m'amuse **jamais** !

oder noch Je **ne** m'amuse **plus** !

Aber Vorsicht ! Nach Modalverben (devoir : müssen, sollen, dürfen / pouvoir : können / vouloir : wollen und savoir : wissen) stehen reflexive Verben im Infinitiv.





**VOYAGE  
EN  
FRANCE !  
(Unité 6)**

In diesem Fall stehen die Reflexivpronomen direkt vor dem Infinitiv.

z.B. : Je dois me lever.

In einem verneinten Satz mit Modalverben geht es so →

Je **ne** dois pas me lever.

Leider muss ich euch mitteilen, dass ein französisches reflexives Verb nicht immer einem deutschen reflexiven Verb entspricht. Das bedeutet, dass deutsche reflexive Verben im Französischen nicht immer reflexiv sind. Falls es euch trösten kann, ist es für viele problematisch. Also wenn ihr es schwierig findet, macht euch bitte keine Sorgen ! 😊

Und da die Übung den Meister macht (in Frankreich sagen wir : *C'est en forgeant qu'on devient forgeron !*), üben wir nun ! Ach übrigens : forger = schmieden und le forgeron = der Schmied.

17°) En français ! Vous faites SVP les **deux exercices** suivants :

- Dans le cahier de grammaire : « Hast du verstanden ? » à la page 54.
- Dans le livre : n°6a page 120.

N'oubliez pas de montrer vos réponses à votre prof de français pour gagner des + !!!

18°) Votre groupe a déjà choisi une région française. Vous êtes en vacances dans cette région tous ensemble et c'est super ! Vous décidez de raconter votre voyage à vos amis en français. Deux possibilités :

- A) Vous faites un journal de bord avec des photos et un texte pour vos amis (ein kleines Reisebuch mit Bildern und Text).
- B) Vous faites une vidéo pour vos amis.

C'est vous qui choisissez ! C'est comme vous voulez ! 😊

Ce que vous devez écrire / dire :

- 1) Vous saluez vos amis.



VOYAGE  
EN  
FRANCE !  
(Unité 6)

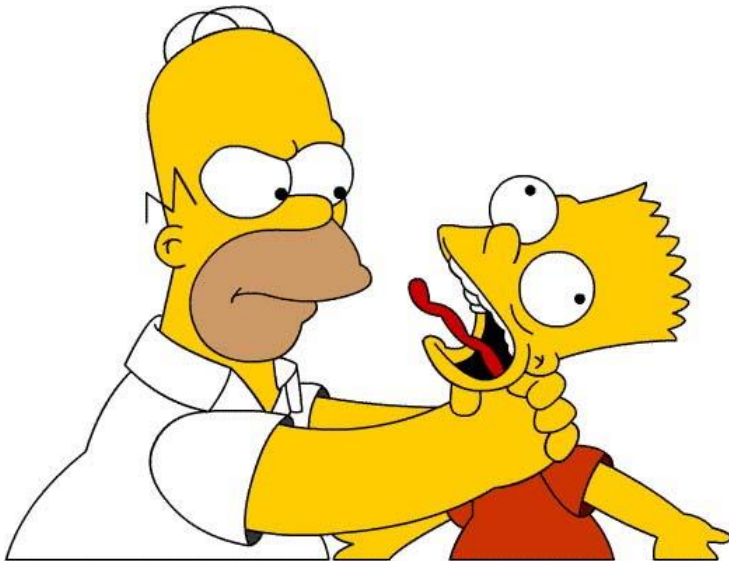
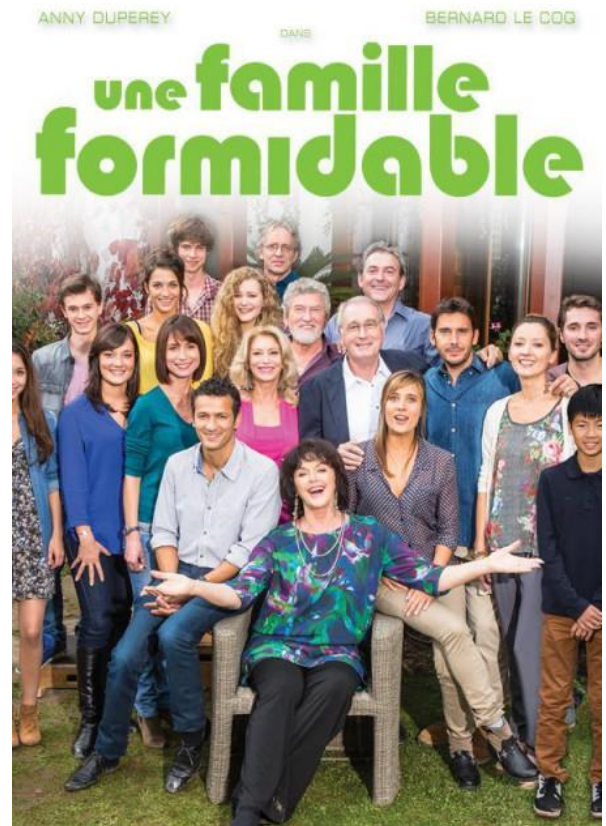
- 2) Vous expliquez dans quelle région et quelle ville vous êtes partis en vacances. Avec qui ? Quand et pourquoi cette région ?
- 3) Vous dites ce que vous voulez visiter dans la région/ville (3 curiosités différentes !)
- 4) Vous racontez les spécialités de la région que vous voulez manger ou ne pas manger.
- 5) Vous utilisez au moins **deux verbes pronominaux différents**.
- 6) Vous saluez vos amis.
- 7) Soyez créatifs / créatives !



KEEP  
CALM  
AND  
BON COURAGE



## LA VIE EN FAMILLE



- 1) Regarde les photos ! Qu'est-ce que tu peux voir sur ces photos ?
- 2) La vie en famille, c'est pour toi : rigolo (= drôle, amusant), triste, énervant... ? Pourquoi ?
- 3) Est-ce que tu peux raconter une situation où tu as un souvenir drôle ou énervant avec ta famille ?

# Les règles de la famille

S'AIMER, PASSER DU TEMPS ENSEMBLE

**Prendre soin les uns des autres**

*Se disputer Et se réconcilier*

**Pardonner**

Écouter tout le monde

**Dire s'il-te-plaît, merci, bonjour...**

*Respecter les autres*

**Accueillir les amis**

Toujours dire la vérité

**Tenir ses promesses**

Accepter les différences

**PROFITER DE LA VIE**

*Se rappeler que l'on sera toujours*

*là les uns pour les autres*

**Ne pas oublier les absents**

- 1) Lis les règles de la vie en famille.
- 2) Quelles sont les règles qui sont très importantes pour toi ? Pourquoi ?
- 3) Est-ce qu'il y a d'autres règles qui sont importantes pour toi et qui ne sont pas dans cette liste ? Lesquelles ?

## Résumé

Ce mémoire est articulé autour de la question de la motivation d'apprenants captifs germanophones dans l'intention de choix du français langue étrangère comme deuxième langue vivante. Nous examinerons quels sont les facteurs qui influent considérablement sur leur dynamique motivationnelle. En outre, nous chercherons à mettre en lumière les bienfaits d'activités ludiques et créatives, particulièrement grâce à la technique de la pédagogie du projet. Enfin, nous verrons si leur mise en place contribue à inverser une tendance à la baisse du nombre d'apprenants dans les classes de français.

**Mots-clés :** dynamique motivationnelle – créativité en contexte scolaire – perspective actionnelle – pédagogie du projet

## Zusammenfassung

*Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage der Motivation deutschsprachiger Lernender, welche die Absicht haben, Französisch als zweite Fremdsprache weiterzuwählen oder abzuwählen. Wir werden untersuchen, welche Faktoren einen signifikanten Einfluss auf ihre Motivation haben. Darüber hinaus werden wir versuchen, die Vorteile von spielerischen und kreativen Aktivitäten hervorzuheben, insbesondere durch die Technik der Projektpädagogik. Schließlich werden wir sehen, ob die Umsetzung dazu beiträgt, einen Abwärtstrend bei der Anzahl der Lernenden im Französischunterricht umzukehren.*

**Schlüsselwörter :** *Motivation - Kreativität im Schulkontext - Handlungsperspektive – Projektpädagogik*