



MAS / Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II

**La perspective actionnelle dans l'enseignement du texte littéraire
en classe d'allemand langue étrangère**

La question du facteur motivationnel

Mémoire professionnel

Travail de: Lea Geiser

Sous la direction de: Ingo Thonhauser

Membre du jury: Luc Fivaz

Lausanne, session de juin 2017

Table des matières

Introduction	3
Contexte de ce mémoire	3
Problématique	5
La perspective actionnelle selon Christian Puren.....	6
De l'approche communicative à la perspective actionnelle.....	6
Traitement de la littérature en classe: version faible et version forte de la PA	10
La question de la motivation en L2.....	11
Le modèle socio-éducatif de Gardner	11
Les attitudes selon Dörnyei	12
Analyse des réponses des élèves au questionnaire	14
L'activité 4 : une approche traditionnelle – Réactions des élèves	14
Activités inscrites dans une perspective actionnelle – Réactions des élèves	17
Conclusion	24
Bibliographie	25
Annexes.....	26
Annexe 1: Questionnaire distribué aux élèves	26
Annexe 2: Huit composantes didactiques et méthodologiques de l'enseignement du texte littéraire ...	29

Introduction

Contexte de ce mémoire

Dans le cadre de mon stage A au Gymnase Intercantonal de la Broye, j'ai eu l'occasion de lire le roman "*Emil und die Detektive*" de Erich Kästner en format *Easyreaders* (lecture simplifiée) avec une classe de première année Maturité Gymnasiale entre le mois de février et le mois de mai 2017 (Environ 4 mois au total). Je tiens à préciser que je n'ai pas eu mon mot à dire en ce qui concerne le choix du livre puisque c'est ma praticienne formatrice qui en avait décidé ainsi dès le début de l'année, je ne reviendrai donc pas sur ce "choix". C'est au moment où j'ai su que j'allais avoir 4 périodes par semaine avec cette classe pendant 4 mois, pour lire ce livre, que j'ai eu le déclic et que je me suis refusée de procéder selon une perspective "traditionnelle". J'avais envie de tester de nouvelles choses. Je ne voulais pas uniquement inonder mes élèves, semaine après semaine, de questionnaires sur chaque chapitre du livre. Je voulais que le cours soit vivant, que les élèves puissent communiquer entre eux sur le livre.

En effet, j'ai toujours été persuadée que la lecture de textes littéraires en classe de langue étrangère n'était pas uniquement une affaire d'analyse et de questions-réponses, chapitre après chapitre, mais qu'on pouvait aller bien au delà d'une "classique" explication de texte et analyse.

De mon côté, en tant qu'élève, j'ai toujours vécu des cours de littérature plutôt "traditionnels" et que je considère comme très répétitifs. J'ai compris, qu'en tant que future enseignante, je voulais me donner une chance de tester autre chose, ou du moins, de connaître autre chose pour avoir le choix de la méthode. En outre, je souhaitais être suffisamment outillée face au vaste champ qu'est la littérature.

C'est ainsi que je me suis rendue disponible pour participer à l'atelier réflexif de Monsieur Luc Fivaz qui proposait d'aborder l'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle dans le cadre de son Doctorat.

Puis, je me suis efforcée d'enseigner (pratiquement) chacune de mes périodes consacrées à la lecture du roman "*Emil und die Detektive*" du point de vue de la perspective actionnelle. Ainsi, j'ai mené à bien plusieurs activités qui répondaient autant se faire se peut, aux critères de la perspective actionnelle. Je ne prétends en aucun cas avoir enseigné des séquences parfaites du point de vue de la perspective actionnelle étant donné que je suivais en parallèle l'atelier réflexif de Monsieur Luc Fivaz et que j'étais donc, en constante réflexion de remaniement et d'analyse de mes pratiques.

Ensuite, j'ai voulu distribuer de temps en temps des questionnaires de pure compréhension de texte se rattachant à une perspective beaucoup plus traditionnelle aux élèves pour pouvoir, dans un premier temps, observer les réactions de ceux-ci face aux différents types d'activités et dans un deuxième temps, pouvoir leur demander leur avis sur ces différentes activités en vue de ce mémoire.

Finalement, j'ai distribué à 14 élèves sur 16 de ma classe (2 élèves suivaient un programme personnalisé), un questionnaire avec 5 activités faites en classe entre le mois de février et le mois d'avril (ceci par pur souci organisationnel), 4 répondant aux exigences de la perspective actionnelle et 1 répondant à celles de la perspective traditionnelle. Pour chacune des activités, j'ai demandé aux élèves si cette activité leur avait plu et pourquoi et s'ils pensaient qu'elle les avait motivé dans leur lecture. Pour finir, je leur ai demandé de classer les 5 activités par ordre de préférence.

Problématique

Dans ce travail, il s'agit d'essayer de comprendre si la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement de la littérature est un facteur motivationnel pour les élèves. En effet, je me suis beaucoup posée cette question durant l'enseignement du livre "*Emil und die Detektive*". Je me suis souvent demandée si l'attitude et la motivation des élèves auraient été différentes si j'avais enseigné le livre uniquement dans une démarche plus traditionnelle. Autrement dit, une démarche où l'élève est considéré comme "simple" lecteur du texte et non comme acteur social pouvant agir en dehors du texte, et où le texte est au centre de l'enseignement littéraire dans un contexte d'activités purement scolaires, comme par exemple celle de l'explication de texte.

Ce travail est divisé en deux parties. La première partie est consacrée aux éléments théoriques de ce mémoire, alors que la deuxième partie est consacrée à l'analyse des réponses des élèves au questionnaire que je leur ai distribué.

Dans la partie théorique, je décris le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle en passant par un changement de paradigme dans le CECR et je présente brièvement les versions faibles et fortes de la perspective actionnelle, ainsi que leurs applications possibles dans l'enseignement de la littérature.

Ensuite, je considère le facteur motivationnel en présentant le modèle socio-éducatif de Gardner et le rôle des attitudes selon Dörnyei.

Dans la partie analytique de ce travail, j'analyse les réponses des élèves à la question 4 (questionnaire disponible en annexe 1) qui concerne une activité de pure explication de texte appartenant à une perspective beaucoup plus traditionnelle qu'actionnelle. Le but est de comprendre si oui ou non, les élèves ont apprécié cette activité et pourquoi. Puis, je me concentre sur les raisons qui les ont motivés (ou pas) lors d'activités orientées dans une perspective plus actionnelle. Finalement, j'expose un avis critique et je fais des hypothèses en lien avec la théorie exposée dans la première partie de ce mémoire et avec ce que j'ai appris lors de l'atelier réflexif, pour comprendre pour quelles raisons les élèves ont été motivés ou non par ces activités mises en place.

Par ailleurs, je tiens à préciser que l'analyse faite dans ce travail est purement qualitative et uniquement représentative d'une toute petite partie d'élèves. Il aurait évidemment fallu enseigner ces séquences autour du livre "*Emil und die Detektive*", à des centaines voir des milliers d'élèves pour qu'elles puissent être considérées d'un point de vue quantitatif.

La perspective actionnelle selon Christian Puren

De l'approche communicative à la perspective actionnelle

La perspective actionnelle est considérée par beaucoup de didacticiens français comme étant la perspective qui a suivi l'approche communicative de façon continue. Ainsi, pour la plupart, ils ne considèrent pas qu'il existe une rupture entre ces deux approches mais bien, une continuité (Puren 2011: 2). En revanche, d'après Puren, il existe bel et bien une vraie rupture entre ces deux approches. Ainsi, il explique la différence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle:

Il ne s'agit plus seulement de *parler* avec les autres, ni d'*agir sur* eux, mais d'*agir avec* eux en langue étrangère (Puren 2008: 5).

Ainsi par la PA¹, s'opère une remise en cause totale de l'idéologie communicativiste née dans les années 1970 (Puren 2006 a : 37). Le tableau ci-dessous, élaboré par Christian Puren (Ibid. 39) présente de façon schématique, l'évolution historique des configurations didactiques depuis un peu plus d'un siècle. Il permet de pouvoir mieux comprendre l'évolution et les éventuelles ruptures entre les différentes approches. La situation de référence d'usage social de la langue dans l'approche communicative (point 3 dans le tableau) est celle du voyage touristique: c'est le modèle typique de l'AC² car c'est une situation ponctuelle où deux interlocuteurs qui ne se connaissaient pas auparavant, se rencontrent et se quittent après un court instant sans forcément se revoir par la suite. Puren (Ibid. 40) explique:

On remarquera ainsi que, dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs commencent toujours un nouveau dialogue et font très rarement allusion à des échanges antérieurs; ou encore que les personnages y louent bien plus souvent des chambres d'hôtel que des appartements.

En effet, dans l'approche communicative, les élèves communiquent entre eux en classe dans le but d'apprendre à communiquer en société. Ainsi, la langue est au service de la communication dans des situations d'interaction orale de la vie quotidienne. Puren (2006 b: 4) critique vivement l'approche communicative et son intégration en classe particulièrement dans le cas de l'utilisation de textes littéraires.

¹ PA pour perspective actionnelle

² AC pour approche communicative

Evolution historique des configurations didactiques				
Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le "fonds commun d'humanité" (Emile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIXe siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2: paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'"explication de textes" à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	1 a compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	- simulations et jeux de rôles - actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes: interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences...	- proposition d'une "didactique du plurilinguisme" (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et "compétence de médiation" dans le CECR (2000-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type "pédagogie de projet")	ébauche d'une "perspective actionnelle" dans le CECR (2000-?)

(Puren 2006: 39)

En résumé, l'approche communicative se propose d'apprendre aux élèves à communiquer en classe pour pouvoir communiquer plus tard en société. Ainsi, ils passent de la simulation à la réalisation concrète. Alors que dans la PA, les élèves sont formés à agir socialement en langue-culture étrangère, en le faisant d'abord, dans le contexte de la classe, puis en société. Ainsi, ces deux approches/perspectives suivent un même mouvement de "fin-moyen". Le moyen de la PA a une dénomination bien connue qui est: la pédagogie de projet (2006 b).

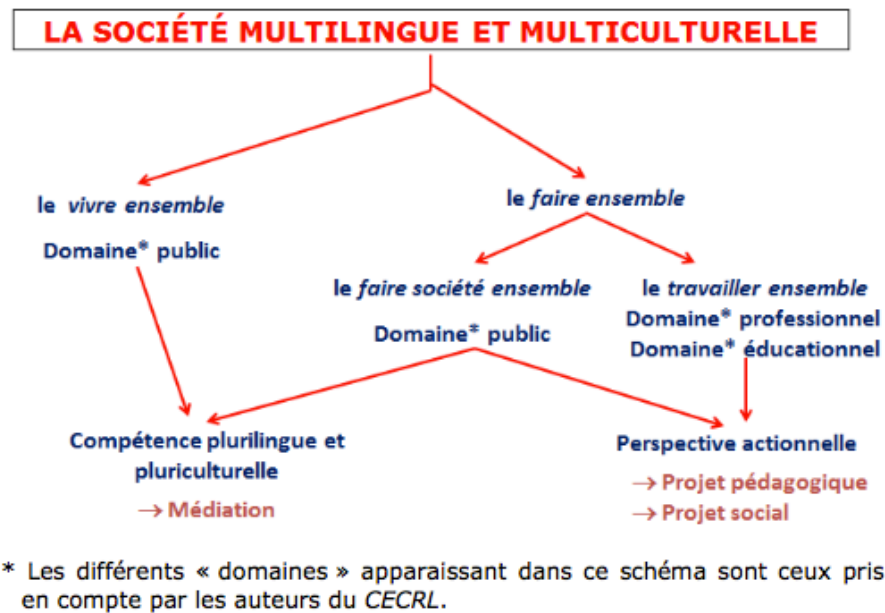
Ensuite, comme on peut le voir sous le point 5 décrit dans le tableau ci-dessus, la perspective actionnelle et sa nouvelle implication dans la didactique des langues est née d'une ébauche dans le CECR³. En effet, l'orientation du CECR est celle de la perspective actionnelle. Ainsi, dans la PA, il ne s'agit plus uniquement de communiquer de façon ponctuelle pour s'informer et être informé, mais au contraire, il s'agit de travailler en continu avec les autres (Ibid.). Le CECR (2001:15) décrit dans l'introduction du chapitre 2 que les apprenants de la langue doivent être dorénavant considérés comme des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches, pas forcément langagières, dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Jacquin (2012) explicite la définition de la perspective actionnelle du CECR ainsi:

Pour un enseignant qui tenterait d'opérationnaliser cette définition très générale, il s'agirait de concevoir une tâche la plus « authentique » possible, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle, transformant ainsi la salle de classe en une sorte de laboratoire d'essai plongeant les élèves dans un exercice les préparant à devenir des « acteurs sociaux ». La tâche devra être orientée vers un résultat concret et conçue de telle sorte que les élèves puissent mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment celle de communiquer langagièrement.

Ensuite, Puren (2004) qualifie la perspective actionnelle décrite dans le CECR comme étant "co-actionnelle" parce qu'elle met, selon lui, en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions. Par cette définition, Puren souhaite préciser la nature de la perspective actionnelle amorcée dans le CECR. En effet, d'après Puren, le Conseil de l'Europe n'a pas assez explicité la nature de celle-ci, car il est d'avis que chacune des méthodologies didactiques a eu sa propre "perspective actionnelle" par le passé. Ainsi, il explique que la grande différence avec les approches didactiques passées et en particulier avec l'approche communicative, est que la perspective actionnelle du CECR fait passer le paradigme didactique, d'une conception interactionnelle à une conception co-actionnelle. Ainsi, on passe d'un "parler *avec* et d'un agir *sur* l'autre" à un "agir *avec* les autres". Enfin, l'élaboration d'une nouvelle configuration didactique du CECR était considérée comme légitime et nécessaire par

³ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Puren (2012: 9) puisque la société a évolué et que l'individu n'attend plus de devoir voyager pour se confronter à d'autres cultures et d'autres langues. Par ailleurs, la société s'est développée au fil du temps et est devenue une société multilingue et multiculturelle où les individus doivent interagir et vivre avec d'autres individus de cultures et de langues parfois totalement différentes. En outre, Puren (2012: 10) a tenté de schématiser les nouveaux enjeux qui sont apparus dans le CECR revisité:



Dans ce schéma, on retrouve les conceptions de projet pédagogique et de projet social appartenant respectivement aux versions faible et forte de la perspective actionnelle selon Puren (voir prochain sous-chapitre). Les compétences plurilingues et pluriculturelles qui ont une importance grandissante dans notre société y sont aussi représentées. Enfin, il est intéressant de constater qu'aussi bien le "travailler ensemble" que le "domaine public" appartenant au "le faire société ensemble" se retrouvent tout deux dans la perspective actionnelle.

Traitement de la littérature en classe: version faible et version forte de la PA

Il existe à présent deux façons de traiter la littérature en classe en didactique des langues-cultures dans une perspective actionnelle: une version dite faible et une version dite forte. Puren (2012: 7) précise qu'il ne considère pas une version mieux qu'une autre, mais que c'est à l'enseignant de choisir la version qu'il souhaite adopter dans le contexte qui convient et face au public cible qui convient. Il est possible de sélectionner une des deux versions ou alors de les articuler en les utilisant tour à tour dans la même séquence, ou encore de les combiner en les utilisant de façon simultanée.

Selon Puren, sa version faible de la perspective actionnelle correspond à une "action scolaire sur les textes" (Ibid.). Ainsi, il s'agit d'impliquer et de mobiliser les élèves sur des textes littéraires comme dans le cas d'une explication de texte "classique". D'après Puren, les activités classiques de l'action scolaire par les textes peuvent tout à fait être réalisées sous forme de projet, bien qu'il s'agira dans ce cas-là de projets appelés "projets pédagogiques" (Ibid. 8) comme par exemple: l'élaboration par les élèves de dossiers thématiques à partir de textes recherchés par eux-mêmes, ou alors, une étude d'une œuvre accompagnée de contact avec l'auteur, ou encore, le questionnement d'un texte pris en charge par les élèves eux-mêmes (Ibid. 7). Puren est d'avis que cette version "faible" de la perspective actionnelle reprend la rupture radicale qui avait déjà opéré autrefois entre les méthodes actives et la méthode traditionnelle, mais il maintient le fait qu'elle soit "faible" car elle reste centrée sur la littérature en tant que textes supports d'activités et traités dans le cadre scolaire (Ibid.). Ainsi, ces activités élaborées dans une version faible de la perspective actionnelle ont pour but que les élèves s'approprient les textes par eux-mêmes et de pouvoir avoir un projet à réaliser en fin de séquence (Ibid. 8.).

Ensuite, en opposition ou en complément de la version faible, la version forte de la perspective actionnelle décrit une "action sociale par les textes" (Ibid. 8). Dans ce cas, le terme "social" décrit le contexte qui se situe hors de la classe. Dans ce cas-là, il s'agit aussi d'une action réalisée sous forme de projet, mais Puren la qualifie de "projet social" en opposition au "projet pédagogique" de la version faible (Ibid.). La mise en œuvre de cette version forte implique que les élèves deviennent à la fin d'un projet, des agents dans le champ social de la littérature. Voici quelques activités représentatives de cette version forte: la conception du quatrième de couverture d'un livre ou alors, des rédactions de critiques (dans les journaux, à la télévision, sur des blogs), ou encore l'organisation d'interviews d'auteurs (Ibid 8-9.). Enfin, Puren précise que souvent, ces activités devront être simulées et ne

pourront pas être réelles, mais il pose tout de même comme condition le fait que le projet finale soit réalisable dans la société extérieure. Il est donc primordial que les activités et la séquence réalisées soient totalement réalistes (Ibid.9.).

La question de la motivation en L2

Le modèle socio-éducatif de Gardner

Gardner et Lambert ont été précurseurs dans la formulation d'une théorie socio-psychologique dans l'apprentissage des langues secondes. En effet, entre les années '60 et '90, c'est un modèle socio-éducatif qui domine les théories de la motivation (Riemer 2016: 30). Les deux associés ont aussi été les premiers à proposer un modèle qui identifie le rôle de la motivation et des attitudes dans l'apprentissage d'une langue seconde en 1972. Ce modèle a un peu évolué au fil des ans, mais la base reste inchangée. Gardner définit la motivation ainsi:

The extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity. (Lasagabaster 2013: 2)

Selon Gardner, la motivation à apprendre une langue étrangère peut être de deux natures différentes. En effet, son orientation peut être soit "intégrative", soit "instrumentale". Ainsi, la motivation est intégrative lorsque l'individu apprend une langue pour pouvoir s'intégrer dans la culture de la langue cible et lorsque l'individu a un réel intérêt dans l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère. Dans ce cas, il adopte alors une posture très ouverte vis à vis de la langue cible, mais aussi et surtout, de la culture cible (Riemer 2016: 30-31).

Ensuite, la motivation est de nature instrumentale lorsqu'un individu apprend une langue pour pouvoir avoir un meilleur emploi ou de nouvelles perspectives professionnelles, ou encore pour viser une reconnaissance sociale ou un changement de statut. Ainsi, la motivation instrumentale reflète une motivation pragmatique et utilitaire (Ibid. 31). Il est important de comprendre que ces deux natures motivationnelles ne s'excluent pas et peuvent, au contraire, coexister avec des intensités variables chez un même individu. Par ailleurs, les deux orientations ont été reconnues comme étant tout à fait utiles au processus d'apprentissage d'une L2 (Ibid.).

Dans ses travaux, Lasagabaster (2013: 2) souligne l'importance du facteur motivationnel dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, il s'appuie principalement sur 3 modèles théoriques: celui de Lambert (1974), celui de Gardner (1985) et celui de Dörnyei (2005) qui est l'un des plus récents. Enfin, il explique le rôle des dites "attitudes" dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il cite Ajzen (Lasagabaster 2013:1) et sa définition du terme "attitude":

A disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution or event.

Inutile donc de préciser que nous nous trouvons face à une définition purement socio-psychologique du terme "attitude" qui n'a rien à voir avec celle du Larousse, qui est la suivante: " Manière de tenir son corps, position qu'on lui donne ; posture "⁴. Selon Lasagabaster, il a été prouvé dans différents travaux de recherche que les attitudes (au sens socio-psychologique du terme), affectent la motivation de l'apprenant d'une langue étrangère et c'est par les études faites dans les années '50 qu'il a été démontré que ces deux concepts sont en étroites interrelations entre eux (Ibid. 2013:1).

Par ailleurs, le modèle théorique de Gardner ne se constitue pas uniquement de la motivation et de ses deux orientations mais il est constitué d'autres facteurs (Ibid. 2013:2) tels que les influences externes à l'apprenant comme par exemple, son "background" personnel, son histoire, sa culture. Mais encore, des variables individuelles telles que les attitudes, la motivation, l'intelligence, les compétences. Enfin, la variable de la motivation chez Gardner est quant à elle, constituée de trois éléments: 1. l'effort consacré pour apprendre une langue. 2. le désir d'atteindre son but. 3. le plaisir d'apprendre.

According to Gardner, motivation involves the combination of effort plus desire to achieve the goal of language learning plus favourable attitudes towards learning the language (Lasagabaster 2013: 2).

Les attitudes selon Dörnyei

Dans les années 1980, certains chercheurs considèrent qu'un changement de paradigme s'opère dans le champ des théories de la motivation. En effet, la motivation n'est plus vue uniquement d'un point de vue behavioriste comme réponse à des stimuli, mais il y a le facteur émotionnel de l'individu qui s'ajoute, ainsi que ses croyances et ses émotions (Ibid). En effet, la recherche est plus orientée sur les processus et sur des concepts de psychologie pédagogique. C'est à ce moment-là que les recherches de Deci et Ryan sur la motivation et ses facteurs intrinsèques et extrinsèques sont mises en lumière (Riemer 2016: 31).

Dörnyei (1998: 118), qui est à l'origine de ce changement de paradigme, voit la motivation comme étant un processus dynamique et instable et non comme un état statique. Selon Dörnyei, il existe quatre facteurs fondamentaux pouvant influencer de manière assez radicale, l'origine et la transformation des attitudes dans le contexte d'apprentissage: les parents, les professeurs, les camarades et l'école (Lasagabaster 2006: 395).

⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attitude/6295>

En effet, les parents jouent un rôle indispensable même s'ils ne sont pas en rapport direct avec la scène scolaire. Les attitudes familiales jouent un rôle décisif sur le contexte scolaire de l'apprenant. Gardner a aussi précisé dans plusieurs de ses études, l'importance de l'influence des parents qu'il considère comme étant les médiateurs principaux entre le milieu culturel et l'apprenant (Ibid.).

Ensuite, les professeurs jouent un rôle très important face aux attitudes des apprenants et des apprentissages; il a même été démontré que la variable de la relation professeur-élève est la variable qui a le plus d'influence sur le rapport qu'a un élève avec l'apprentissage d'une langue seconde (Ibid.).

Puis, il est délicat de juger l'apprenant uniquement dans son individualité et il est donc plus prudent de le juger dans une perspective collective. Certains élèves brillants, par peur d'être rejetés par leurs camarades, peuvent afficher un grand manque de motivation et avoir de mauvaises notes uniquement par peur de rejet du groupe (Ibid.). Un élève aura plus facilement une attitude positive face aux apprentissages s'il se retrouve dans un groupe ayant une dynamique positive face au fait d'apprendre et inversement. L'effet de groupe est donc un facteur non négligeable quand il s'agit de la motivation des apprenants (Ibid.).

Enfin, le contexte scolaire et l'établissement scolaire peuvent exercer une grande influence dans le développement des attitudes linguistiques des élèves. Tout dépend de l'atmosphère qui y règne, des conditions de travail, du cadre de vie en général (Ibid.).

En outre, il est important de prendre en compte l'attitude des apprenants face à une langue, non seulement dans l'apprentissage de celle-ci mais aussi pour maintenir un certain niveau de langue.

C'est pourquoi, après avoir réussi un examen grâce à une attitude clairement instrumentale, une orientation intégrative est nécessaire (ou même le maintien de l'attitude instrumentale) pour la conservation ou le développement de la compétence linguistique acquise. Les résultats de la majorité des recherches penchent pour l'importance des effets de l'orientation intégrative : les relations personnelles, concrétisées par exemple dans le souhait de maintenir des liens avec la communauté des locuteurs de la L2, ont un effet plus durable que le besoin de réussir un examen ou de trouver un poste de travail. Cependant, dans des pays où les conditions économiques sont moins satisfaisantes, l'orientation instrumentale peut arriver à exercer une influence plus importante que l'orientation intégrative. Naturellement, des cas existent où les deux orientations se superposent dans un même sujet (Ibid. 402).

Finalement, il est primordial de ne pas sous-estimer le rôle des attitudes négatives dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Dörnyei a réalisé une étude à Budapest en 2001 dans une classe considérée comme démotivée et il en est résulté que le facteur identifié

comme étant le plus démotivationnel était le professeur, sans sous-estimer non plus une forte attitude négative des apprenants face à la L2 (Ibid.).

Analyse des réponses des élèves au questionnaire

L'activité 4 : une approche traditionnelle – Réactions des élèves

Dans ce sous-chapitre, je vais analyser du mieux possible les réponses des élèves aux questions relatives à l'activité 4 du questionnaire (en annexe) qui concerne les listes de questions distribuées 2x durant la séquence de lecture du livre *"Emil und die Detektive"*. Il s'agit de questions classiques de pure compréhension de texte. Je trouve important de voir la "réaction" et l'avis des élèves face à cette activité appartenant à une perspective traditionnelle, étant donné que les 5 autres activités traitées dans le questionnaire sont de type actionnel.

Tout d'abord, j'ai regroupé dans le tableau ci-dessous, les réactions des élèves à l'activité 4:

Elèves	Est-ce que cette activité vous a plu?	Pourquoi?	Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture?	Pourquoi?
1	Oui	"Pour voir ce que j'avais compris ou non."	Oui	"Pour voir ce que j'avais compris ou non."
2	Oui	"C'est bien pour comprendre le livre mais d'un côté cette activité est ennuyante."	Non	
3	Non	"Je préfère en discuter."	Non	"Je préfère en discuter."
4	Oui	"Elle m'a permis de bien comprendre. Cette activité est vraiment très utile."	Oui	"Comme on comprend bien le livre, cela donne envie de connaître la suite."
5	Oui	"Cela permet de mieux comprendre le chapitre."	Oui	"Car j'étais obligé de lire le chapitre pour répondre aux questions."
6	Oui	"Ca aide à comprendre le chapitre."	Oui	"Un peu pour bien comprendre."
7	Oui	"Travaille la compréhension de texte."	"bof"	
8	Oui	"Ca aide à bien comprendre la lecture."	Oui	"Ca aide à bien comprendre la lecture."
9	Non	"Ce genre d'activité est	Non	"Ce genre

		<i>ennuyeuse."</i>		<i>d'activité est ennuyeuse."</i>
10	Non	<i>"Ce n'est pas très intéressant."</i>	Non	<i>"Cette activité n'est pas motivante."</i>
11	Non	<i>"Pas d'originalité. Questions pas toujours compréhensibles."</i>	Non	
12	Oui	<i>"C'est toujours bien afin d'aider à la compréhension du texte et pour contrôler que tout le monde ait bien lu le livre."</i>	Oui	<i>"Aide à la compréhension et donc motive à lire la suite".</i>
13	Oui	<i>"Ca nous oblige à bien lire, et si on n'a pas vraiment compris, cela nous permet de voir que l'on avait vraiment pas compris et tout de suite poser des questions."</i>	Oui	
14	Oui	<i>"Ca permet d'éclaircir quelques points qu'on n'aurait pas forcément compris."</i>	Non	<i>"C'est un questionnaire pour éclaircir quelques points mais ça ne m'a pas motivé."</i>

À la question: *"Est-ce que cette activité vous a plu?"*, 10 élèves sur 14 répondent "oui". Puis, à la question: *" Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture?"*, 7 élèves sur 14 répondent "oui". Je me suis donc posée la question du pourquoi de cette petite différence de nombre et je suis donc allée analyser les commentaires des élèves dont les avis divergeaient entre la première et la seconde question, et voilà ce que j'ai observé:

Le 2^{ème} élève répond par oui à la première question et par non à la deuxième. Il ne justifie sa réponse qu'à la première question ainsi: *" C'est bien pour comprendre le livre **mais d'un côté cette activité est ennuyante.**"* Ensuite, le 14^{ème} élève répond par oui à la première question et par non à la 2^{ème} et le justifie ainsi: *"C'est un questionnaire pour éclaircir quelques points **mais ça ne m'a pas motivé.**"* Ce qui est intéressant, c'est que dans les deux cas, les élèves semblent apprécier cette activité pour son aide à la compréhension du texte. Les élèves ont donc l'air d'y trouver un côté rassurant et pratique. Mais lorsqu'il s'agit de motivation, le premier dit clairement que ce genre d'activité l'ennuie et le second affirme que cette activité ne l'a pas motivé dans sa lecture. Le 9^{ème} élève quant à lui, répond "non" aux deux questions et évoque lui aussi la raison de l'ennui. N'oublions pas que dans ce cas, la distribution de questionnaires de pure compréhension de texte s'est fait uniquement à deux reprises durant le cours de la séquence. Il est donc légitime de se demander quel aurait été l'état d'ennui de ces élèves si toute la séquence avait été orientée ainsi.

En effet, l'ennui est l'ennemi juré de l'enseignant car il démotive et risque de désengager totalement l'élève face à la discipline et à l'apprentissage. Par ailleurs, on peut aussi se demander si cet ennui n'aurait pas fini par se "propager" auprès des autres élèves ou si les attitudes négatives des élèves victimes de l'ennui n'auraient pas quant à elle, "contaminées" les autres élèves. N'oublions pas que selon Dörnyei (1998), les attitudes jouent un grand rôle dans les dynamiques collectives et de groupes et que les attitudes négatives appellent les attitudes négatives, tout comme les attitudes positives appellent les attitudes positives. Bien évidemment, ce ne sont que des hypothèses mais ces éléments ne sont pas à négliger selon moi.

Voyons maintenant comment les élèves qui ont répondu par "oui" aux deux questions, ont justifié leurs réponses: le premier élève a justifié ses deux "oui" ainsi: "*Pour voir ce que j'avais compris ou non.*" Les 5^{ème} et 6^{ème} élèves répondent tout les deux que cette activité leur a permis de mieux **comprendre** le livre. Le 7^{ème} élève est quant à lui très lucide sur la nature de cette activité et répond comme suit: "*Travaille la **compréhension** de texte.*" Globalement, tous les élèves qui ont dit apprécier cette activité, le justifient par son côté "utile". Ainsi, ils jugent cette activité utile à la compréhension du texte, mais la question que l'on pourrait se poser est de savoir s'ils pensent que seules les activités de pure explication de texte peuvent aider à une meilleure compréhension. Effectivement, la méthode traditionnelle de compréhension de texte est une manière très direct et très transparente pour les élèves. En effet, je pense que les élèves ont principalement connu cette méthode traditionnelle de "fiches" et de "questions-réponses" au secondaire I et qu'elle leur est donc familière. Le 12^{ème} et le 13^{ème} élève ajoutent même un degré supplémentaire à leurs justifications en disant: "*C'est toujours bien afin d'aider à la compréhension du texte **et pour contrôler que tout le monde ait bien lu le livre.***" Ainsi que : "*Ca nous oblige à bien lire, et si on n'a pas vraiment compris, cela nous permet de voir que l'on avait vraiment pas compris et tout de suite poser des questions.*" Ainsi, ces élèves apprécient le fait que l'activité de compréhension de texte traditionnelle permette un contrôle de la compréhension. Personnellement, je pense que toutes ces justifications des élèves traduisent une forte envie d'être guidés et rassurés, mais aussi la peur de ne pas comprendre ou de ne pas assez comprendre. En outre, il est très important que l'enseignant explicite des intentions de lectures claires et précises, car les élèves ont besoin de savoir quel genre de lecture on attend d'eux. Dans la méthode traditionnelle, très souvent, les élèves ont besoin de tout comprendre car les activités de compréhension de texte requièrent de tout comprendre! D'ailleurs, l'enseignant peut envoyer des signaux contraire en disant aux élèves de ne pas s'inquiéter et qu'il ne sert à rien de tout vouloir comprendre dans le détail,

mais en leur distribuant derrière des questions qui demandent une compréhension détaillée du texte. Dans une perspective actionnelle, au contraire, le degré de compréhension (globale, sélective, détaillée, implicite) va dépendre entièrement de l'intention de lecture donnée aux élèves.

Dans le chapitre suivant, je vais tâcher d'analyser les justifications des élèves en ce qui concerne les activités orientées dans une perspective actionnelle.

Activités inscrites dans une perspective actionnelle – Réactions des élèves

Dans le tableau qui suit, j'ai répertorié toutes les réactions aux questions posées aux élèves et leurs justifications en lien avec les activités 1, 2, 3, et 5 (Questionnaire en annexe 1) car j'ai déjà analysé les réactions à l'activité 4 dans le sous-chapitre précédent.

Dans la première colonne du tableau, le premier chiffre indique l'élève (de 1 à 14) et le second chiffre est celui de l'activité (1,2, 3 et 5).

Elèves	Est-ce que cette activité vous a plu?	Pourquoi?	Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture?	Pourquoi?
1.1	Oui	"Pour comprendre le contexte."	Oui	"Pour comprendre le contexte."
1.2	Non	"C'est difficile de trouver de l'imagination."	Non	"Cela m'a embrouillé."
1.3	Oui	"On a pu s'entraîner à parler allemand librement et oralement."	Non	"Ca n'a eu aucun effet sur la lecture."
1.5	Oui	"J'ai pu entraîner l'expression orale."	Non	"Ca n'avait aucun rapport."
2.1	Oui	"Car ça nous a permis de voir comment était Berlin avant et de situer le contexte."	"Je ne sais pas."	
2.2	Non	"Je n'aime pas écrire et je n'ai pas d'imagination."	Non	
2.3	Oui	"Ca change des autres exercices."	Oui	Ca change un peu et c'est mieux que de faire que des exercices."
2.5	Oui	"C'était drôle à faire."	Non	
3.1	"Bof"	"C'était sympa mais je ne voyais pas l'utilité."	Non	"Je n'étais déjà pas motivé à la base. haha"
3.2	Non	"Je ne sais pas... Je ne	Non	"Toujours pas

		<i>pense pas que cette méthode m'ait aidé."</i>		<i>vraiment motivé."</i>
3.3	Oui	<i>"On était détendu et on pouvait parler."</i>	Oui	<i>"Cela me donne un peu la pêche."</i>
3.5	"Bof"	<i>"Le problème est que l'on passe devant la classe directement avec l'éval."</i>	Non	-
4.1	Oui	<i>"Cela permet de bien imaginer le changement comparé à avant."</i>	Oui	<i>"Cela m'a permis de mieux situer le contexte de l'histoire."</i>
4.2	Oui	<i>"On pouvait imaginer tout ce qui peut se passer et mieux découvrir la suite."</i>	Non	<i>"Ca m'a plutôt entraîné à écrire, mais pas à lire le livre et le comprendre."</i>
4.3	"Moyen"	<i>"Cette activité était très dure et longue. Ce n'est pas l'activité que je préfère."</i>	Non	<i>"Cette activité n'avait pas beaucoup d'intérêt pour moi."</i>
4.5	Oui	<i>"Cette activité m'a plu, mais elle était dure."</i>	Non	<i>"Elle n'expliquait pas le livre, c'était juste une interprétation ou une invention par rapport au livre."</i>
5.1	Oui	<i>"C'était intéressant de comparer les deux époques."</i>	Non	<i>"Ca n'a rien changé dans ma lecture."</i>
5.2	Oui	<i>"C'est un bon entraînement pour les tests écrits."</i>	Oui	<i>"Parce que je voulais comparer mon texte au vrai chapitre."</i>
5.3	Oui		Non	
5.5	Non	<i>"Je n'aime pas les tests oraux en général, mais j'ai trouvé que celui-là était difficile et la note était stricte. Au CO on en faisait pas beaucoup alors on a pas l'habitude même si on est capable de mieux faire".</i>	Non	<i>"Ca n'a rien changé dans ma compréhension du livre."</i>
6.1	Oui	<i>"C'est intéressant de voir les différences entre aujourd'hui et avant."</i>	Oui	<i>"Ca donnait envie de savoir comment ça se passait en ce temps."</i>
6.2	Oui	<i>"J'ai bien aimé mais ça m'a embrouillé avec la vraie histoire."</i>	Oui	<i>"J'avais envie de savoir si notre résumé</i>

				<i>ressemblait."</i>
6.3	Oui	<i>"Ca variait un peu le cours."</i>	Non	<i>"Pas plus que ça."</i>
6.5	Non	<i>"L'activité est assez difficile et mettre une note n'est pas forcément utile."</i>	Non	-
7.1	Non	<i>"Je n'ai pas compris l'utilité, mais ça m'a permis de montrer l'écart temporel."</i>	Non	<i>"Nul"</i>
7.2	Oui	<i>"Intéressant et travaille l'écriture. Très bien."</i>	Oui	<i>"Juste pour celui qu'on a écrit".</i>
7.3	"Bof"	<i>"Ca travaille le parler mais sans intérêt."</i>	Non	<i>"Ca n'avait pas de rapport avec la suite du livre."</i>
7.5	Non	<i>"Ca nous fait travailler le Sprechen mais le concept de se mettre dans le rôle d'un personnage ne m'a pas plu."</i>	Non	<i>"Elle nous amène pas plus loin dans la lecture."</i>
8.1	Oui	<i>"Ca nous a permis de comparer le Berlin d'aujourd'hui à celui d'avant et pouvoir bien situer le contexte du livre."</i>	Non	<i>"Ca ne m'a pas motivée ou démotivée."</i>
8.2	Oui	<i>"C'est un bon entraînement de Schreiben."</i>	Non	<i>"Mon histoire était mieux."</i>
8.3	Non	<i>"Ca partait d'une bonne idée, mais je n'ai pas aimé la suite où on a dû présenter notre interview (pas trop d'intérêt)."</i>	Non	<i>"Ni chaud ni froid."</i>
8.5	Oui	<i>"C'était sympa mais nous n'avons pas compris vos exigences qui expliquent nos notes."</i>	Non	<i>"C'est une obligation de lire donc je ne vais pas être motivé de le faire."</i>
9.1	Oui	<i>"J'ai trouvé intéressant de voir Berlin dans les années '20."</i>	Oui	<i>"Pareil."</i>
9.2	Oui	<i>"Je me suis amusé à inventer l'histoire."</i>	Non	<i>"On savait ce qui allait se passer."</i>
9.3	Oui	<i>"J'ai trouvé cette activité amusante."</i>	Non	<i>"Elle n'a pas procuré une envie de lire."</i>
9.5	Non	<i>"Les notes étaient trop sévères."</i>	Non	<i>"Pareil".</i>
10.1	Oui	<i>" On peut voir les</i>	"Un peu"	<i>"Ca n'apporte pas</i>

		<i>différences avec la ville actuelle."</i>		<i>grand chose au livre."</i>
10.2	Oui	<i>"C'est un bon exercice écrit."</i>	Non	<i>"Elle n'apporte pas un intérêt supplémentaire."</i>
10.3	Oui	<i>"Exercice oral intéressant."</i>	Oui	<i>"Car elle était intéressante."</i>
10.5	Oui	<i>"Activité intéressante, mais la préparation n'est pas assez longue."</i>	Oui	<i>"Elle vend bien le livre."</i>
11.1	Oui	<i>"Original et amusante. Pas besoin de beaucoup réfléchir, juste d'observer."</i>	Non	<i>"Malgré toutes les activités possibles, je ne trouve pas cette histoire intéressante."</i>
11.2	Oui	<i>"Ca demande de l'imagination et ça aide pour la rédaction, l'orthographe et la grammaire."</i>	Oui	<i>"Je voulais savoir comment se déroulait la fin de ce chapitre."</i>
11.3	Oui	<i>"original, choix de son personnage, devoir chercher des questions à poser."</i>	Non	<i>"J'avais de nombreuses idées de questions, mais je n'aime pas parler en allemand avec qqun que je n'apprécie pas particulièrement."</i>
11.5	"Pas plus que ça"	<i>"Travail à 2 donc sympa. Mais parler devant toute la classe, je déteste ça!"</i>	Non	<i>Pareil.</i>
12.1	Oui	<i>"J'aime bien l'histoire et la comparaison avec le passé m'a plu."</i>	Oui	<i>" J'aime bien les histoires se déroulant à cette époque. Cela me donne une idée de la vie d'avant, que je juge bien meilleure que maintenant."</i>
12.2	Oui	<i>"Cela entraîne l'imagination et l'écriture. C'est toujours sympa de voir comment chacun perçoit les choses."</i>	Oui	<i>"Afin de voir la différence entre ce que l'on a écrit et ce que l'auteur a écrit. Et en plus, ça motive pour connaître la suite."</i>
12.3	"Pas trop"	<i>" Je n'ai pas trop saisi l'intérêt. Ca ne m'a</i>	Non	<i>" Ca n'a rien changé..."</i>

		<i>rien apporté."</i>		
12.5	Oui	<i>" Incite à parler librement. Les notes ont été correctes car le travail a été sous-estimé par certains. Malgré les nombreux désaccords, la note servira de leçon pour le futur. Très bon exercice oral!"</i>	Non	<i>C'est un excellent exercice oral, mais on aurait pu le faire dans un tout autre contexte qu'Emil. Je n'ai pas été plus motivée à lire le livre avec cette activité."</i>
13.1	Non	<i>"En fait, l'idée de base est super, mais on a passé longtemps dessus et c'est devenu vite ennuyeux."</i>	"je suis partagé"	<i>"J'avais envie de savoir comment c'était écrit dans le livre et si c'était comme sur l'image, mais sans plus."</i>
13.2	Oui	<i>"J'ai même adoré! En plus de m'entraîner à écrire, ça m'a obligé à bien lire les chapitres d'avant pour faire une suite logique."</i>	Oui	<i>" Je voulais savoir ce qui se passe réellement."</i>
13.3	Oui	<i>"J'ai bien aimé l'idée car on apprenait mieux à connaître certains personnages."</i>	Non	<i>"Elle était sympa, mais ne m'a pas plus motivé."</i>
13.5	Oui	<i>"Tout comme pour l'interview, j'ai aimé devoir incarner le personnage (en plus j'ai joué un perso que j'aime bien."</i>	Non	<i>"J'avais envie de continuer de lire pour mieux comprendre les personnages, mais pas d'énorme motivation."</i>
14.1	Oui	<i>"Car ça nous a permis de voir comment était Berlin avant et de s'exprimer en allemand."</i>	Oui	<i>"Ca donne une idée de l'atmosphère du livre."</i>
14.2	Non	<i>C'était un peu compliqué de trouver l'imagination, de s'imaginer la suite de l'histoire et d'arriver à un certain nombre de mots."</i>	Non	<i>"Non, car pour moi il n'y avait pas vraiment de suspens dans l'histoire."</i>
14.3	Non	<i>" Je n'ai pas vraiment compris l'intérêt de cette activité."</i>	Non	<i>"Ca ne m'a pas motivé à la lecture mais j'ai aimé pouvoir parler en allemand à la</i>

				<i>présentation de l'interview."</i>
14.5	Non	<i>"Je n'aime pas forcément les jeux de rôle et malgré mon improvisation, ça n'a pas suffi pour une note convenable."</i>	Non	<i>" On connaissait déjà l'histoire donc ça ne m'a pas intéressé."</i>

La première constatation que je fais en étudiant ces différentes réactions des élèves est que dans l'ensemble, les activités axées selon la perspective actionnelle, ont plu aux élèves, mais qu'elles ne les ont pas forcément motivés dans leur lecture.

Tout d'abord, je remarque que les élèves ont une réaction très positive lorsqu'ils peuvent rattacher l'activité à l'une des 4 compétences langagières principales (compréhension écrite/orale, expression écrite/orale), comme par exemple: *"On a pu s'entraîner à parler allemand librement et oralement." / "Ca nous fait travailler le Sprechen mais le concept de se mettre dans le rôle d'un personnage ne m'a pas plu." / "C'est un bon exercice écrit."* À mon avis, cet enthousiasme est dû à l'utilité que les élèves voient derrière ces activités. Comme constaté dans le cas de l'activité 4, du moment que les élèves voient une utilité et du sens à l'activité, cela développe un sentiment positif chez eux. En outre, les élèves parlent souvent d'utilité de l'activité, mais moi je parlerai ici plutôt du sens d'une activité. Je pense sincèrement qu'en explicitant les objectifs généraux des séquences et les objectifs plus spécifiques aux séances, cela aide à donner du sens à l'activité et donc aux élèves et ainsi, à ce qu'ils y voient une "utilité" réelle. En outre, il est très important de répéter ces objectifs fréquemment durant les séquences et surtout, de faire le lien entre les objectifs et les activités en cours. Par exemple l'élève à 14 dit par rapport à l'activité 3: *" Je n'ai pas vraiment compris l'intérêt de cette activité."* Ou encore l'élève 12 par rapport à cette même activité: *" Je n'ai pas trop saisi l'intérêt. Ca ne m'a rien apporté."* Ou encore l'élève 1 à propos de l'activité 5: *"Ca n'avait aucun rapport."* Lorsque l'élève 1 parle ici de "rapport", il parle du rapport entre l'activité et la lecture et c'est principalement ce que j'ai apparemment mal explicité au cours des séquences.

En effet, dans mon cas, je pense que mon manque d'expérience dans l'enseignement et dans la perspective actionnelle a fait que je n'ai pas assez explicité les objectifs et que je n'ai pas fait assez de lien entre ce que l'on faisait et ce pourquoi on le faisait. Par conséquent, les élèves ont senti que l'activité était nouvelle et qu'elle pouvait être intéressante mais ils n'ont pas eu de

grand élan de motivation ne comprenant pas forcément dans quel but, ils faisaient telle ou telle autre activité.

L'activité 3 est selon moi l'activité qui s'est le plus rapprochée de la version forte de la perspective actionnelle décrite par Puren (2012). Cette activité a duré sur un total 4 périodes et les élèves se sont mis à la fois dans la peau d'un journaliste interviewant un personnage du livre et à la fois dans la peau d'un des personnages interviewés. L'activité a plu à une grande partie d'élèves et plusieurs ont relevé dans les commentaires, son côté "nouveau" qui variait de l'enseignement habituel. Mais ce qui est intéressant, c'est que pour beaucoup d'élèves le sens de cette activité en particulier, est resté très flou. Probablement que plus on va sortir du texte pour travailler dans une perspective réaliste, plus il va falloir faire des liens avec le sens et l'utilité de l'activité. Selon moi, les élèves ne sont tellement pas habitués à travailler dans une perspective actionnelle, et encore moins dans une perspective plus ou moins forte, qu'ils ont du mal à percevoir le sens d'un tel détachement du texte. Le texte, dans le cas de la perspective actionnelle, est un véritable trampoline pour projeter le lecteur en tant qu'acteur social vers des activités réalistes et il n'est donc plus au cœur de l'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, je remarque que les élèves qui ont répondu par "non" à l'une des questions ou aux deux n'évoquent pas l'ennui comme raison. L'ennui est évoqué une seule fois dans le tableau chez l'élève 13.1: *"En fait, l'idée de base est super, mais on a passé longtemps dessus et c'est devenu vite ennuyeux."* Mais selon moi, l'ennui dont il est question ici, n'est pas le même genre d'ennui dont il est question à l'activité 4. Dans ce cas, il semblerait que l'ennui n'existe pas de base, mais qu'il apparaît uniquement si l'activité dure trop longtemps. Ainsi, je pense qu'on peut faire l'hypothèse que les activités axées dans une perspective actionnelle sont moins sujettes à provoquer de l'ennui chez les élèves, que celles axées dans une perspective traditionnelle.

Comme traité dans la partie théorique, le champ de la motivation et des motivations dans le contexte de l'apprentissage d'une L2 ou d'une langue étrangère, est un domaine particulièrement complexe et une des raisons principales de cette complexité, est celle de la multitude des variables de la motivation. En effet, je pense qu'une des raisons de base qui empêche probablement les élèves à être plus motivé dans le cas de la lecture du livre *"Emil und die Detektive"* est qu'ils n'aient pas été concerté par le choix du livre. Il est donc particulièrement important de faire le bon choix de livre au départ. Il faut que la thématique du livre plaise aux élèves, que le niveau linguistiques soit adapté et il ne faut pas hésiter à impliquer les élèves dans le choix du livre, ils se sentiront d'autant plus concernés.

Conclusion

Le travail effectué dans ce mémoire a été très enrichissant. Il m'a permis de procéder à une analyse auto-réflexive de plusieurs séquences d'enseignement traitant du livre "*Emil und die Detektive*". En effet, il m'a permis d'identifier les erreurs que j'avais commises et de voir l'impact que ça avait pu avoir sur les élèves et leur motivation.

Ce travail a démontré une nouvelle fois, que la question de la motivation dans l'apprentissage d'une L2 est une question très complexe et qui dépend de nombreux facteurs. Il semblerait que la théorie de Dörnyei (1998) qui considère l'enseignant comme l'une des principales variables de la motivation des élèves, se retrouve ici une nouvelle fois confirmée.

Même si je fais très volontiers mon mea culpa, je suis d'avis qu'on ne peut pas dire que la motivation ou démotivation d'un élève dépend d'un seul et unique facteur. En effet, je pense que c'est la somme et la superposition de plusieurs facteurs d'origines diverses qui mènent soit à la motivation, soit à la démotivation d'un apprenant d'une langue étrangère.

Enfin, j'ai pu constater que l'approche traditionnelle de la littérature avait "du bon" dans le fait qu'elle rassure les élèves et qu'elle est très transparente. C'est probablement pour ces raisons que les élèves ressentent tout de suite l'utilité d'une activité qui s'inscrit dans l'axe de l'approche traditionnelle. Mais, les activités de pure explication/compréhension de texte peuvent s'avérer vite très ennuyeuses et peuvent donc faire perdre de la motivation aux élèves. Par ailleurs, elles ne laissent pas ou très peu de place à une compréhension globale du texte et exigent souvent implicitement des élèves qu'ils comprennent le texte en détail. Ce dernier élément est un élément qui perturbe et inquiète beaucoup les élèves. C'est ainsi qu'en se voulant rassurante dans un premier temps, que l'approche traditionnelle peut devenir très inquiétante.

Bibliographie

coll. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.

Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.

Jacquin, M. (2012). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères. *La tâche comme déclencheur pour agir avec la langue*. *Revue Education Canada*. Vol 52. N°1.

Lasagabaster, D. (2013). *Attitudes and Motivation in Bilingual Education*. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: Blackwell.

Lasagabaster, D. (2006). *Les attitudes linguistiques: un état des lieux*. *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 144), p. 393-406.

Puren, C. (2012). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>

Puren, C. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. Article publié sur le site <http://www.christianpuren.com> dans la rubrique "Mes travaux: liste et liens".

Puren, C. (2008). *Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde: l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Actes du Séminaire National Lend. Cet article est un extrait de la revue de LEND (Italie).

Puren, C. (2006 a). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. *Le Français dans le monde*. N° 347, septembre-octobre, pp.37-40.

Puren, C. (2006 b). *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Université de Tallinn (Estonie).

Puren, C. (2004) *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Dans: *À la recherche de situations communicatives authentiques: l'apprentissage des langues par les tâches*. Vol XXIII N°1.

Riemer, C., & Wild, K. (2016 a). *L2-Motivation - internationale und sprachspezifische Perspektiven*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 45(2), 3-11.

Riemer, C. (2016 b). *L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 45(2), 30-35.

Annexes

Annexe 1: Questionnaire distribué aux élèves

Questionnaire sur les activités faites en lien avec le roman "Emil und die Detektive"

Pour chaque activité, répondez le plus honnêtement et le plus en détails possible. Ce questionnaire est anonyme, sentez-vous totalement libre dans vos réponses.

Si vous n'avez pas pris part à une activité pour X raison, ne répondez pas aux questions correspondantes.

1. Comparer une image de Berlin des années 1920 et une image du Berlin d'aujourd'hui.
(dans un premier temps, vous avez repéré dans le texte les éléments du Berlin des années '20 puis fait une comparaison d'images à l'aide de ces éléments).

1.1 Est-ce que cette activité vous a plu? oui non

1.2 Pourquoi?

.....
.....
.....

1.3 Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture? oui non

1.4 Pourquoi?

.....
.....
.....

2. Inventer et rédiger le contenu d'un chapitre avant de le lire.
(Chapitre 4: *Strassenbahnlinie 177*)

2.1 Est-ce que cette activité vous a plu? oui non

2.2 Pourquoi?

.....
.....
.....

2.3 Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture? oui non

2.4 Pourquoi?

.....
.....
.....

3. Interview d'un personnage du livre.

3.1 Est-ce que cette activité vous a plu? oui non

3.2 Pourquoi?

.....
.....
.....

3.3 Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture? oui non

3.4 Pourquoi?

.....
.....
.....

4. Liste de questions sur un ou deux chapitres (questionnaire classique de compréhension du texte)

4.1 Est-ce que cette activité vous a plu? oui non

4.2 Pourquoi?

.....
.....
.....

4.3 Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture? oui non

4.4 Pourquoi?

.....
.....
.....

5. Créer un jeu de rôle à deux et se mettre dans la peau des personnages du livre (Fait dans le cadre d'une évaluation orale)

5.1 Est-ce que cette activité vous a plu? oui non

5.2 Pourquoi?

.....
.....
.....

5.3 Cette activité vous a-t-elle motivé dans votre lecture? oui non

5.4 Pourquoi?

.....
.....

**6. Numéroté les activités dans l'ordre de préférence
(1 = beaucoup aimé 5 = pas du tout aimé)**

- Comparer une image de Berlin des années 1920 et une image du Berlin d'aujourd'hui
- Inventer et rédiger le contenu d'un chapitre avant de le lire
- Interview d'un personnage du livre
- Liste de questions sur un ou deux chapitres
- Créer un jeu de rôle à deux et se mettre dans la peau des personnages du livre

6.1 Un commentaire? Une remarque? Une précision?

.....
.....
.....

7. Globalement, diriez-vous que les cours de littérature vous motivent dans votre apprentissage de la langue allemande?

oui non

7.1 Pourquoi?

.....
.....
.....

8. Un commentaire? une suggestion d'activité en lien avec le roman "*Emil und die Detektive*" ? Une proposition d'amélioration?

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 2: Huit composantes didactiques et méthodologiques de l'enseignement du texte littéraire

En classe d'allemand langue étrangère dans une perspective actionnelle

Par Luc Fivaz



- Basé sur les élèves (niveau de langue, intérêts, connaissances)
- Basé sur le contenu (Thèmes, genres, objectifs)



- Motivationnelle et attitudinale
 - Esthétique et cognitive
 - Langagière et discursive
- ⇒ Cf modèle Diehr/Surkmap 2015, page suivante



Construction du sens par l'extraction des informations :

- globales
- sélectives
- détaillées
- implicites



- Centrées sur les élèves
- Centrées sur le processus
- Tâches scolaires sur les textes (Puren 2016 : 7-8)
- Actions sociales par les textes (Puren 2016 : 8-12)



- 1) Avant la lecture : introduire le texte, intéresser les élèves, réactiver les connaissances antérieures
- 2) Pendant la lecture : soutenir la lecture active et le dialogue entre les élèves et le texte
- 3) Après la lecture : réinvestir le texte dans des activités productives



- Frontale
- Individuelle
- Par pair
- En groupe
- Collective
- Favorisant la coopération



- Planificateur
- Motivateur
- Facilitateur
- Réflexif



- Agents littéraires:
 - Impliqués
 - Actifs
 - Créatifs
- Autonomes

Résumé

Dans ce travail, il est question de la motivation et de ses variables dans l'enseignement de la littérature en classe d'allemand langue étrangère selon une perspective actionnelle. L'objectif de ce travail est d'identifier à quel point la perspective actionnelle est un facteur motivationnel pour les élèves.

Un questionnaire a été distribué à 14 élèves d'une classe de première année Maturité gymnasiale. Sur ce questionnaire figurent 5 activités qui ont été enseignées autour du livre "*Emil und die Detektive*" (en édition Easyreaders). Quatre de ces activités ont été enseignées dans une perspective actionnelle et une de ces activités a été enseignée dans une approche plus traditionnelle. Le but de ce questionnaire est de comprendre en quoi les activités ont plu ou déplu aux élèves et surtout, si elles les ont motivés ou non, dans leur lecture.

Ce travail est divisé en deux parties. La première partie est consacrée aux éléments théoriques de la motivation (principalement selon Gardner et Dörnyei) et à la perspective actionnelle selon Christian Puren, alors que la deuxième partie est consacrée à l'analyse des réponses des élèves au questionnaire que je leur ai distribué.

Mots-clés

perspective actionnelle, méthode traditionnelle, facteur motivationnel, motivation, questionnaire.