

*Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés
préscolaire et primaire*

Les projets d'échanges linguistiques aux degrés 7 - 8 HarmoS

**Quelles répercussions sur la motivation, les stratégies
d'apprentissage en lien avec la communication et la
compétence interculturelle ?**

Mémoire professionnel

Auteurs : Elvira Fischer & Aurélie Chanson

Sous la direction de : Monsieur Olivier Mack

Membre du Jury : Madame Ruth Benvegnen

Lausanne, juillet 2013

Remerciements :

Par ces quelques mots, nous tenons à remercier tout particulièrement M. Olivier Mack pour l'intérêt qu'il a porté à notre travail, pour son aide tout au long de celui-ci et surtout pour nous avoir suivi dans cette recherche en acceptant d'être notre directeur de mémoire.

Nous tenons également à remercier M. Jean-François et Mme Murielle Détraz, enseignants à l'Etablissement de Cugy, qui nous ont beaucoup apporté durant ce travail, notamment en nous permettant de participer à la journée des dix ans de partenariat entre les écoles de Cugy et de Cham, qui fut très riche, ainsi qu'en nous partageant et transmettant les bilans des élèves afin de pouvoir les analyser en vue de répondre à notre question de recherche. Merci pour les différents échanges et discussions enrichissantes ainsi que pour le partage de votre vécu.

Finalement, nous remercions également Mme Ruth Benvegnen pour avoir accepté de remplir le rôle d'experte lors de notre soutenance.

Résumé :

Ce travail traite d'une recherche sur les échanges linguistiques avec des correspondants de langue allemande, effectués en 7^e-8^e HarmoS sur toute la durée du cycle, donc sur deux années consécutives .

L'apprentissage de cette langue à l'école est, de manière récurrente, perçue relativement négativement par une majorité des élèves. De ce fait, nous désirions trouver des moyens et des solutions afin de baisser cette tendance de « dégoût » face à l'allemand dans notre propre pratique de l'enseignement de cette branche.

Nous nous sommes donc penchées sur un projet qui, à notre avis, peut donner un rythme positif et continu à cette discipline durant ces deux années scolaires ainsi que du sens et un objectif concret pour les tâches demandées aux élèves.

Dans ce mémoire, nous nous interrogeons donc premièrement sur l'impact d'un tel projet sur la motivation des élèves face à l'apprentissage de cette langue étrangère, du développement des stratégies en lien avec la communication mais nous cherchons également à découvrir s'il a une influence sur le développement des compétences interculturelles.

Il nous semble essentiel de mener cette recherche car, même si nous pensons que les échanges ont un impact positif sur les concepts précités, le temps et l'énergie investis dans un projet d'échange méritent que ces postulations puissent être démontrées au travers d'une recherche solide et de résultats concrets.

Mots clés :

Echanges linguistiques, apprentissage de l'allemand, motivation, stratégies d'apprentissage, communication, compétence interculturelle.

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
1.1 THEME ET BUTS DU TRAVAIL	5
1.2 JUSTIFICATIONS PERSONNELLES	5
1.3 CONTEXTE DU TRAVAIL.....	7
1.4 GUIDE DE LECTURE	8
2. PROBLEMATIQUE	8
2.1 HISTORIQUE	9
2.2 CADRE CONCEPTUEL.....	10
2.2.1 <i>Les stratégies d'apprentissage en lien avec la communication</i>	10
2.2.2 <i>La motivation</i>	13
2.2.3 <i>La compétence interculturelle</i>	16
2.3 QUESTIONS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	18
3. DEMARCHE METHODOLOGIQUE	19
3.1 PLAN DE LA RECHERCHE	19
3.2 POPULATION	19
3.3 TECHNIQUES DE RECOLTES DE DONNEES.....	20
3.4 TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	20
3.4.1 <i>Stratégies d'apprentissage en lien avec la communication</i>	20
3.4.2 <i>La motivation</i>	21
3.4.3 <i>La compétence interculturelle</i>	21
4. RESULTATS ET DISCUSSIONS	22
4.1 PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	22
4.1.1 <i>Stratégies d'apprentissage en lien avec la communication</i>	23
4.1.2 <i>La motivation</i>	27
4.1.3 <i>La compétence interculturelle</i>	30
5. CONCLUSION	34
RESUME DES PRINCIPAUX RESULTATS	34
APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	37
OUVERTURES, INCIDENCES PRATIQUES ET PROPOSITIONS DE PISTES DE RECHERCHE.....	37
APPORTS DU MEMOIRE PROFESSIONNEL A NOTRE FORMATION	38
6. LISTE DES ABREVIATIONS	40
7. REFERENCES	40
7.1 BIBLIOGRAPHIE.....	40
7.2 SITOGRAPHIE	41
8. ANNEXES	42

1. Introduction

1.1 Thème et buts du travail

Dans ce travail, nous nous intéressons à l'enseignement de l'allemand en tant que langue seconde (L2) et notre recherche porte plus précisément sur les échanges linguistiques avec un correspondant de langue allemande avec des 7^e-8^e HarmoS. Notre étude a pour objectif de rendre compte de l'efficacité d'un tel dispositif dans le cadre de l'apprentissage de l'allemand.

Pour ce faire, nos questions de recherche sont les suivantes :

Dans quelle mesure la mise en œuvre d'échanges linguistiques en 7^e-8^e HarmoS permet-elle d'influencer la motivation des élèves ?

Est-ce que des stratégies d'apprentissage en lien avec la communication ainsi que la compétence interculturelle des élèves peuvent être développées par un tel projet ?

1.2 Justifications personnelles

Notre choix a été motivé par le fait que nous nous sommes rendues compte, durant notre scolarité dans un premier temps, et dans les expériences que nous avons vécues dans nos stages par la suite, que cette branche est généralement peu appréciée par les élèves et cette « mauvaise image » de l'allemand se renforce dans la suite de la scolarité chez un grand nombre d'élèves.

D'après l'étude UNESCO faite en 1995 par Müller (1998), une grande partie des élèves interrogés considèrent l'apprentissage de l'allemand comme « difficile » et estiment qu'ils ne sont « pas bons » dans cette branche. Müller constate aussi que les élèves ont, en général, une image plutôt négative de l'Allemagne et que, plus ils se montrent négatifs à l'égard du pays, plus leur relation avec l'apprentissage de l'allemand est négative. Il en va, à notre avis, de même avec l'image que les élèves suisses romands se font du « suisse allemand ». Comment expliquer ceci ? Une explication partielle d'après Détraz, peut être que d'un point de vue historique, les deux guerres mondiales contribuent à faire mauvaise presse à l'Allemagne. Un élève ne connaissant donc rien d'autre à ce pays que la violence infligée durant ces périodes noires de l'histoire peut, de manière même inconsciente, se sentir « répugné » par l'apprentissage de la langue.

Durant notre formation, la question de l'« aversion » qu'éprouvent certains élèves face à l'apprentissage de l'allemand a également été de nombreuses fois relevée. Nous en avons constaté deux éléments principaux qui pourraient conduire à cette dernière : d'une part, le fait qu'il y ait beaucoup de grammaire (peut-être trop) à l'école, mais que finalement, peu de temps est accordé aux moments oraux de communication concrète dans lesquels les élèves peuvent exploiter ce qu'ils savent déjà. Quelle est l'utilité de cette discipline en classe ? D'autre part, la plupart des enfants n'arrivent souvent pas vraiment à trouver de sens quant à cette discipline en 7^e-8^e HarmoS, ce qui ne leur permet pas de se motiver davantage. Ils n'arrivent souvent pas à percevoir l'utilité de cette branche dans la vie quotidienne en général.

De ce fait, nous avons réfléchi à l'idée que le fait d'avoir un correspondant en langue seconde permettrait aux élèves, non seulement d'avoir un objectif concret : celui de communiquer, d'avoir des échanges concrets et réels avec un partenaire, ce qui peut renforcer leur motivation, mais aussi de découvrir une nouvelle culture, ce qui est d'autant plus riche. Au travers de ce mémoire professionnel, ce sont sur ces points que notre recherche portera. L'objectif de ce mémoire pour notre formation professionnelle est de pouvoir constater l'efficacité d'un tel projet et d'en tirer des conclusions qui pourront nous être utiles pour notre propre expérience dans l'enseignement de l'allemand.

Nous n'avons jusque-là jamais travaillé avec ce dispositif lors de nos stages mais savons que c'est une pratique utilisée par certains enseignants de langue seconde.

Nous retrouvons d'ailleurs aussi dans le PER (Plan d'études romand) un point traitant de la correspondance :

L2 22 – Ecrire des textes simples propres à des situations familières de communication...

... en prenant en compte le contexte de communication (destinataire, visée, ...)

Progression des apprentissages (7^e-8^e): Production de lettres, cartes ou de courriels (échange de correspondance, invitation, remerciements, etc.)

D'après notre expérience et nos connaissances actuelles sur le sujet, nous avons constaté que travailler l'échange linguistique avec sa classe est une tâche lourde pour l'enseignant, qui demande énormément de temps et d'investissement. Ceci notamment dans la préparation et la mise en place du dispositif, dans la prise de contact avec une classe d'échange, mais aussi en classe avec les élèves. Il nous semble donc pertinent de nous interroger au sujet de ce

dispositif pour vérifier si, finalement, le temps consacré à celui-ci en « vaut véritablement la peine ».

1.3 Contexte du travail

Nous recherche est réalisée en collaboration avec une classe au cycle 7^e et 8^e HarmoS de l'établissement secondaire de Cugy VD, dans laquelle le dispositif d'échange et de correspondance a déjà été mis en place. Les élèves de cet établissement effectuent régulièrement des échanges avec l'établissement de Cham, dans le canton de Zoug.

Il est nécessaire ici de prendre en compte le contexte socio-économique du milieu dans lequel les échanges sur lesquels nous allons travailler ont été vécus.

Il s'agit ici d'un contexte culturel et socio-économique favorable. Il y a donc de grandes chances qu'un tel projet puisse fonctionner sans grandes résistances de la part des personnes concernées. En effet, des personnes habitant une région du type de Cugy auront, pour une grande partie déjà, une plus vaste ouverture culturelle notamment à travers de voyages ou de vacances dans d'autres parties du monde, ce qui donne un statut positif à la découverte de nouvelles régions.

A notre avis, même si nous pensons qu'un échange peut être vécu dans tout contexte et par toute population, dans un autre milieu les résistances seront peut-être plus fortes. Vivre un échange, comporte en effet aussi un certain nombre de prises de risques personnelles pour les parties concernées.

Nous pouvons parler notamment de la protection de l'identité de l'élève. Celui-ci peut avoir des craintes par rapport à l'acceptation de qui il est dans un nouvel environnement ainsi qu'à ses capacités d'adaptation. Il serait donc pour lui, plus facile de ne pas être confronté à la nouveauté. Pour les parents, c'est tout autant une prise de risque que d'accueillir un enfant inconnu chez soi ou d'envoyer tout simplement son propre fils ou sa fille chez des étrangers. S'ajoutent à cela des éléments de la culture ou tout ce qui est en lien avec la religion. En effet, l'enfant se retrouvera dans une situation où il sera peut-être confronté à d'autres habitudes familiales qui reflètent des valeurs de vie différentes de celles vécues chez lui. Il est aussi possible qu'un parent, la direction ou des enseignants ne soient pas convaincus de l'apport langagier qu'un tel échange puisse apporter.

Il est donc nécessaire de préciser, dans notre recherche, que nous observons des échanges qui ont été effectués dans un endroit défini – Cugy VD – et que la manière de procéder ou le matériel utilisé pour mener un tel projet doit être remanié pour chaque culture d'établissement.

1.4 Guide de lecture

Le plan de ce travail est le suivant : dans un premier temps nous aborderons brièvement la question de l'apprentissage d'une langue seconde ainsi que les différentes modalités d'échanges linguistiques.

Ensuite nous relèverons les concepts centraux de notre thématique ; c'est à dire la motivation, les stratégies d'apprentissages en lien avec la communication et la compétence interculturelle. Il s'agira de les définir et de tisser des liens avec certains courants théoriques se rapportant à notre recherche.

Nous définirons alors, en fonction du cadre conceptuel, une grille d'analyse pour traiter les données récoltées. Il s'agit de retours écrits par des élèves ayant vécu un tel échange linguistique dont nous nous servirons pour tirer des conclusions dans l'idée de répondre à notre problématique.

Pour finir nous terminerons sur une conclusion tout en exposant les biais possibles de notre travail ainsi que ses apports.

2. Problématique

Avant de parler d'échanges linguistiques, il est primordial de nous poser les questions suivantes : c'est quoi apprendre une langue ? Et quels en sont les enjeux ?

Apprendre une langue est l'un des apprentissages les plus complexes auquel un enfant doit faire face, et ce, pour plusieurs raisons.

Comme il est notamment indiqué dans le **plan d'étude romand, fortement inspiré du cadre européen commun de référence**, apprendre une langue sert tout d'abord à pouvoir communiquer. Vous allez nous dire, « nous le savons déjà ! », mais apprendre une langue va beaucoup plus loin que ça. Apprendre une langue c'est pouvoir développer des pratiques langagières afin de répondre aux attentes de la société et être capable de communiquer dans des situations plus ou moins complexes qui se présenteraient à nous.

Apprendre une langue c'est également pouvoir maîtriser un fonctionnement langagier adéquat selon les situations de communication. Cela demande à l'élève apprenant de mobiliser un

certain nombre de compétences. Dans un tel apprentissage, les compétences sont travaillées dans l'idéal, tant à l'oral qu'à l'écrit : compréhension et production.

Finalement, apprendre une langue, c'est aussi découvrir et construire des références culturelles, découvrir d'autres valeurs que les siennes et réfléchir à savoir où l'on se situe dans la société. Est donc engendrée ici la question de l'identité. La langue et ses références culturelles permettent à la personne de se découvrir et de se construire une identité, de pouvoir se situer au sein d'un groupe et d'une communauté pour ainsi élargir un horizon de valeurs et d'attitudes face aux autres.

2.1 Historique

D'un point de vue historique, c'est à partir de l'année 2002 que les projets d'échanges furent réellement pris en compte de manière sérieuse par la Constitution Suisse, grâce au projet « Exchange 02 », projet d'échanges scolaires entre les régions linguistiques, à l'occasion de l'Expo.02 (site du parlement suisse).

En effet, la Confédération encourage l'idée d'une meilleure compréhension entre les différents cantons et communautés linguistiques de Suisse ainsi qu'une ouverture aux activités d'échanges qui favorisaient le développement des compétences linguistiques de chacun.

Dans l'article « Les échanges linguistiques et culturels : une proposition de bilan » (Mack O., 2006), nous avons pris conscience que les projets d'échanges étaient des expériences très complexes dans lesquelles de nombreux éléments entraient en jeu.

Ces concepts d'échanges comportent bien évidemment de nombreux apports positifs mais également un certain nombre de limites.

Tout d'abord, revenons sur les modalités de ces échanges. Nous pouvons concevoir deux types d'échanges, ceux dits « directs » et ceux dits « indirects » (Mack O., 2006).

Les échanges dits « directs » désignent le fait de se rendre à l'étranger afin d'être directement « baigné » dans la langue et de pouvoir favoriser, d'une part, l'aspect linguistique, et d'autre part, l'aspect culturel.

Les échanges dits « indirects », eux, désignent les échanges s'effectuant par exemple sous forme de diverses productions écrites (lettres, mails), orales (lettres sonores) ou visuelles

(réalisation de films, vidéo conférence).

Un point abordé dans ce texte concerne l'acquisition d'une langue et l'efficacité d'un échange linguistique. En effet, chacun dispose de son propre rythme d'apprentissage et nous ne pouvons donc répondre de manière formelle et absolue au fait qu'un échange ait un réel effet sur l'acquisition d'une langue. De plus, les progrès des élèves ne se font pas de manière immédiate et dépendent, comme dit précédemment, du rythme d'apprentissage et d'acquisition de chacun. Il se peut donc que « les bienfaits linguistiques ne soient visibles dans les productions des élèves que des mois voire des années plus tard » (Mack. O., 2006).

2.2 Cadre conceptuel

Dans notre mémoire professionnel, les concepts clés abordés sont les stratégies d'apprentissage en lien avec communication, la motivation et la compétence interculturelle.

2.2.1 *Les stratégies d'apprentissage en lien avec la communication*

Nous ne pouvons parler d'échange sans parler de communication. En effet, la compétence de communication est très importante dans l'apprentissage d'une langue.

Cyr P. (1998) identifie plusieurs types de stratégies pour apprendre : les stratégies d'apprentissage (cognitives et métacognitives), les stratégies socio-affectives ou encore les stratégies de communication.

Mais il subsiste parfois une confusion entre les « stratégies d'apprentissage » et les « stratégies de communication » tant sur un plan définitionnel que sur leur rôle. Selon Faerch et Kasper, cité par Cyr P. (1998. p.60), les stratégies de communication sont « des plans potentiellement conscients [...] utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques ». Cyr définit ensuite les stratégies d'apprentissage comme un « ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ». Cuq J.-P (2008, p.225) ajoute le fait que « les stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées [...] à des stratégies de communication ».

Nous retiendrons pour notre recherche les quatre types de stratégies relevées par Cyr (1998) de manière distincte, c'est la raison pour laquelle il nous a paru judicieux de relever la différence entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication, afin d'éviter la confusion. Ces dernières peuvent, à notre avis, être développées dans le contexte d'un

échange.

Dans le domaine des stratégies cognitives, Cyr (1998) relève plusieurs éléments :

- Le fait qu'il est important de saisir les possibilités qui nous sont offertes de communiquer en langue étrangère.
- Appliquer de manière pratique et concrète dans la vie de tous les jours les éléments appris en classe.
- Se focaliser sur le connu pour induire le sens d'éléments nouveaux.
- Utiliser le contexte langagier ou gestuel pour compenser les lacunes dues à la langue dans une situation de communication.

Les stratégies métacognitives qui nous semblent pertinentes sont les suivantes :

- Se fixer des objectifs à atteindre, notamment en lien avec les apprentissages de la langue.
- Porter une attention particulière à des éléments qui peuvent aider à atteindre ces objectifs.
- Rechercher activement les situations dans lesquelles la langue étrangère peut être employée.
- S'auto-évaluer quant à l'atteinte de ses objectifs.

Cyr (1998) relève aussi des stratégies socio-affectives. C'est au sein de celles-ci que la coopération apparaît. Il s'agit en effet en grande partie d'éléments qui nécessitent l'interaction et une forme d'interdépendance avec l'autre. On parle notamment de :

- La capacité à signaler à quelqu'un qu'on n'a pas compris quelque chose.
- Le fait de demander de répéter quelque chose ou de parler plus lentement.
- Demander de l'aide pour vérifier la compréhension de quelque chose.
- Oser demander une correction en cas d'incertitude.

On parle alors de questions de clarification ou de vérification. Utiliser le plus possible la langue étrangère malgré le savoir qu'on fait des erreurs fait aussi partie des stratégies socio-affectives.

Finalement, il aborde les stratégies de communication. Afin de compenser des lacunes langagières, on peut par exemple :

- Faire recours à des mots d'emprunts de la langue maternelle, des traductions littérales, des hyperonymes ou encore à la communication non-verbale. On parle alors de stratégies de formulation.
- Un second aspect qui entre en compte est la sollicitation d'une aide extérieure soit en employant un moyen de référence (par exemple un dictionnaire) ou en s'adressant à une personne ressource.
- Finalement, un dernier aspect concerne l'éludage. Il s'agit de la situation où la personne décide de changer de sujet ou de contourner ce qu'elle voulait dire car elle n'y arrive pas, ou y renonce tout simplement. Ce point concerne principalement le contenu de l'échange.

Selon Cuq & Gruca (2005), la compétence de communication comprend quatre composantes, qui sont les suivantes :

- linguistique (grammaire, vocabulaire),
- sociolinguistique et discursive (règles socioculturelles ainsi que la cohérence et la cohésion du discours en fonction du contexte)
- stratégique (utilisation des stratégies pour composer les défauts du langage).

L'approche communicative donne un rôle important à l'utilisation de matériel authentique et proche de la réalité, afin de favoriser une interaction entre les apprenants en tenant compte de l'intention de communication et de la situation de communication.

Malgré l'effort de la part des enseignants à utiliser des supports qui se rapprochent le plus possible de situations réelles, il n'y a rien à notre avis de plus authentique que d'établir de réels échanges linguistiques avec notre classe et une classe correspondante pour mettre les élèves en situation de communication effective. On favorise ici l'aspect « actif » des élèves.

Notre rôle d'enseignant est de garder une dynamique positive face à l'apprentissage d'une L2 afin de motiver ses élèves, mais également de mettre en place des situations de communication authentiques.

Pour notre recherche, on gardera donc les quatre stratégies pour apprendre relevées par Cyr (1998) : les stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives, socio-affectives et stratégies de communication. Nous relèverons ainsi les commentaires d'élèves en lien avec ces dernières afin de répondre à notre question de recherche, à savoir si les stratégies d'apprentissage en lien avec la communication peuvent être développées grâce à un projet

d'échanges.

Nous avons eu la chance, en novembre dernier, de participer aux dix ans de partenariat entre l'école de Cugy et celle de Cham. Cette journée nous a permis de nous faire prendre conscience que, pour permettre aux élèves d'entrer dans un projet de communication, il est tout d'abord nécessaire que les enseignants qui le mènent communiquent ensemble de manière claire et précise.

En effet, les rencontres préalables entre les organisateurs d'un échange ainsi que la planification du projet sont d'une importance capitale. Ces rencontres sont nécessaires pour prévenir et surmonter les difficultés qui seront possiblement rencontrées durant l'échange, dans l'organisation et entre les élèves. Il est important pour les enseignants de se fixer clairement les objectifs de leur échange et la manière dont celui-ci va globalement se dérouler.

De plus, l'interaction avec l'autre est fondamentale. Sans l'autre, l'échange ne peut pas avoir lieu. Il y a donc aussi un aspect de confiance mutuelle qui doit se mettre en place, surtout sur un projet de longue durée. En effet, si l'un des partenaires abandonne en cours de route le projet, l'autre classe ne peut pas continuer non plus. D'où l'importance de communiquer de manière ouverte et de s'engager de manière fiable dans ce type de projet.

Nous avons aussi pu constater dans les discussions que nous avons eues avec des enseignants effectuant ce genre d'échanges, que là où une communication a lieu et où les gens prennent le temps de faire connaissance, ils se sentent liés à l'autre par un contrat moral. Un projet a alors beaucoup plus de chances de réussir. Les enseignants auront aussi comme tâche de présenter les activités à leurs élèves de manière à susciter leur motivation. En effet, cet aspect-là prend une grande importance pour la réussite d'un projet de ce type car il va avoir une influence sur leur implication.

2.2.2 La motivation

La motivation est un concept sur lequel de nombreuses personnes se sont penchées. Retenons plusieurs définitions :

La motivation est un « état ou disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2002).

Selon Jean Houssaye (2005), « la motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement [...] A ce titre, une des fonctions de l'enseignant est de provoquer, susciter, maintenir et développer les motivations des élèves ».

Raynal & Rieunier (2007) ajoutent le fait que la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Retenons cette dernière définition. En effet, la branche elle-même ne suffit pas à motiver un élève mais il est du rôle de l'enseignant également de faire en sorte à créer un environnement et des conditions d'apprentissage qui vont influencer la motivation de l'élève.

Un modèle, que nous trouvons intéressant, a été créé pour les enseignants afin que ces derniers puissent réaliser des situations d'apprentissage dans le but de réussir à motiver leurs élèves. Ce modèle s'appelle le modèle ARCS (Keller, J.M. cité par Raynal, 2007). Il relève quatre catégories qui pourraient définir, selon nous, ce qu'est la motivation.

- **L'attention** : pour qu'un élève soit intéressé par l'activité à mener, il faut effectivement qu'il soit attentif et que l'enseignant réussisse à attirer son attention afin d'être motivé. On pourrait parler « d'éveil de l'intérêt ».
- **La pertinence** : l'activité proposée doit avoir un réel sens pour l'élève. Pour ce faire, l'enseignant doit utiliser un langage concret et des exemples familiers auxquels l'élève arrivera s'identifier.
- **La confiance en soi** : pour qu'un élève soit motivé, il faut qu'il ait confiance en lui, et qu'il ait donc une bonne estime de lui-même. L'enseignant se doit de proposer des activités en adéquation avec les capacités des élèves, pour que ces derniers se sentent capables de réussir et qu'ils ressentent le fait que c'est grâce à eux, grâce aux efforts qu'ils ont fournis, qu'ils réussissent.
- **La satisfaction** : un critère motivationnel important est lorsqu'un enfant obtient une performance positive personnelle. Dans le cas de la correspondance, cela pourrait être tout simplement le fait de réussir à dire ce qu'il souhaite en allemand et de se faire comprendre. Ce sentiment d'accomplissement est un élément motivationnel essentiel

afin de promouvoir un apprentissage.

Nous pouvons confronter ce modèle aux facteurs de motivation selon Viau (1999).

La définition que se fait ce dernier concernant le concept de motivation, correspond à celle de Raynal & Rieunier (2007) citée précédemment, mais il considère la motivation comme une caractéristique individuelle de la personne beaucoup plus complexe que cela encore. Il avance l'idée que la motivation s'inscrit dans une perspective contextuelle et qu'elle dépend d'un certain nombre de facteurs tels que l'activité à effectuer en elle-même, le moment ou encore le lieu dans lesquels celle-ci s'insère.

Il fait également, dans son ouvrage, une distinction entre la motivation et la passion ou l'intérêt. Il explique qu'un élève peut ne pas être passionné pour une branche, mais il est toutefois possible qu'il trouve la motivation nécessaire pour la travailler et pour atteindre un objectif, quel qu'il soit.

Finalement, « il ne suffit pas simplement de reconnaître l'importance de la motivation pour agir sur celle de l'élève ; il faut encore pouvoir maîtriser un modèle théorique de la motivation qui montre comment les différentes composantes de celle-ci interagissent chez l'élève en situation d'apprentissage ». (Viau 1997, p. 23).

Rolland Viau propose, dans un second ouvrage (*la motivation dans l'apprentissage du français*, 1999), dix facteurs (ou conditions) qui permettent de proposer une activité d'apprentissage motivante à l'élève. Les voici :

- **Etre signifiante, aux yeux de l'élève**

Une activité est dite « signifiante » pour un élève lorsque cette dernière correspond à ses intérêts et qu'il lui accorde de la valeur. C'est en donnant du sens à une activité que l'élève va pouvoir la trouver intéressante et utile.

- **Etre diversifiée et s'intégrer aux autres activités**

Les activités proposées par l'enseignant doivent être diversifiées et variées et être en lien les unes aux autres.

- **Représenter un défi pour l'élève**

L'activité proposée ne doit être ni trop simple, ni trop difficile pour l'élève. Ce point est en lien avec la zone proximale de développement de Vygotsky.

- **Etre authentique**

Par « authentique », Viau entend l'idée de proposer des activités aux élèves qui mènent à des réalisations « socialisables » et réelles, comme la création d'une affiche, d'un article de journal, d'un recueil de poèmes ou autres.

- **Exiger un engagement cognitif de l'élève**

C'est ce qu'il se passe quand l'élève utilise des stratégies d'apprentissage afin de comprendre ou de faire des liens avec ce qu'il connaît déjà.

- **Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix**

Les choix des élèves peuvent se porter tant sur le thème, la durée/ou longueur d'un travail, présentation d'un travail...

- **Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres**

Idée que les élèves travaillent ensemble dans un but commun.

- **Avoir un caractère interdisciplinaire**

Afin que les élèves comprennent l'importance des connaissances langagières, il est important que ces dernières s'intègrent dans d'autres branches, par exemple.

- **Comporter des consignes claires**

Des consignes claires permettent à l'élève de comprendre tout de suite ce qu'il doit faire et ce que l'enseignant attend de lui.

- **Se dérouler sur une période de temps suffisante**

Il est important de laisser le temps suffisant aux élèves afin qu'ils réalisent l'activité.

Pour notre recherche, nous retiendrons notamment les quatre catégories du modèle ARCS dans lesquelles nous intégrerons les facteurs de motivation de Viau (1999) relevés précédemment. Vous trouverez dans le chapitre 3.4 « Technique d'analyse des données » le tableau contenant les critères et indicateurs retenus.

2.2.3 La compétence interculturelle

Le dernier concept clé de notre recherche est celui de compétence interculturelle ou autrement dit d'interculturalité. D'après Abdallah-Preteille Martine (2011 ; vu dans le module BP201 « *Citoyenneté, Genre et Approche interculturelle* » en deuxième année de formation), il désigne un « ensemble des processus — psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... — générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ».

L'interculturalité est un courant de pensée, une vision du monde dans lequel la relation avec l'autre prime, il y a ainsi une valorisation des cultures. Ses objectifs sont notamment l'ouverture à la diversité, l'interaction entre deux et plusieurs porteurs de culture, reconnaître

à chacun une égale importance (échange, partage, absence de discrimination) et une cohésion sociale (M. Abdallah-Preteuille, 2011). L'interculturalité joue un rôle sur les représentations des individus. En effet, pour avoir une bonne estime de soi, ça passe d'abord par une bonne estime de l'autre.

Nous avons appris, dans le module cité précédemment et mené par Mme Laffranchini Ngoenha M. (2012), que selon ce modèle, il existe trois étapes afin de tendre à une société interculturelle.

- Premièrement, **la décentration** dans laquelle l'individu doit passer d'une représentation monoculturelle à une représentation pluriculturelle (introspection). Il s'agit de prendre de la distance face à soi. C'est tout simplement la confrontation à la différence.
- Deuxièmement, **la pénétration du système de référence de l'autre**, c'est-à-dire la confrontation avec l'autre, « voir avec les yeux de l'autre ». C'est comprendre l'autre en écoutant ou en s'informant par exemple.
- Finalement, **la négociation** (ou médiation), étape dans laquelle il s'agit de relativiser l'importance d'une autre culture et dans laquelle il y a une construction identitaire par des ajustements réciproques. Il s'agit ici de pouvoir trouver un équilibre entre les deux cultures.

Ce concept-là prend un sens très pratique en observant les différentes régions de la Suisse. En effet, nos élèves sont, par un projet de correspondance, amenés à entrer en contact avec des enfants vivant dans un canton suisse alémanique. Par ces échanges peuvent avoir lieu un vrai partage culturel au sein du même pays. En effet, malgré de nombreuses similitudes, nous avons aussi nos différences. Cela amène aussi les élèves à se rendre compte que les suisses allemands ainsi que les suisses romands sont véritablement suisses au même titre. En effet, souvent on entend encore les enfants parler de la France et de l'Allemagne lorsqu'ils parlent des autres régions de ce pays. On parle de « fossé de Rösti, Röstigraben » qui sépare la partie romande et allemande de la suisse. Un tel échange permet aussi d'une certaine manière de créer des valeurs communes.

L'interculturalité est un concept passablement vaste que le cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000) nous permet de clarifier. Il met en effet en évidence certains aspects la concernant, afin de pouvoir trouver les différences et/ou similitudes pouvant se retrouver au sein de cultures différentes que nous allons exposer ci-

dessous :

- **La vie quotidienne**, donc tout ce qui touche l'alimentation, les horaires ou habitudes de travail, les loisirs (sport ou hobbies).
- **Les conditions de la vie** (relatives au niveau de vie, conditions du logement...)
- **Les relations interpersonnelles** (dans la famille, les relations entre les sexes, les différentes générations, dans la vie professionnelle, avec les autorités...)
- **Valeurs, croyances** et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que : la sécurité, l'histoire, l'art, la religion, les groupes socioprofessionnels, etc...)
- **Le langage du corps** : relatif aux différents comportements vis-à-vis de l'autre (manière de se saluer, contacts corporels...)
- **Savoir-vivre** tel que la ponctualité, les cadeaux, les comportements liés au concept de politesse, les repas, les vêtements...
- **Comportements rituels** tels que la pratique religieuse, la façon de célébrer une naissance, un mariage ou autres...

Pour notre travail d'analyse, nous relèverons dans un premier temps les commentaires et réflexions des élèves en les classant selon les sept aspects culturels du cadre européen commun de référence pour les langues. Nous tenterons de cibler notre observation notamment sur les deux premiers points de ces différents aspects, soit la vie quotidienne de par le fait que les élèves pourront vivre le quotidien de leur correspondant, mais aussi sur les relations interpersonnelles, car ils interagiront effectivement avec leurs correspondants et leur famille. Dans un deuxième temps, nous pourrions observer, en nous basant sur cette première analyse, dans quel « stade », (définis précédemment selon Martine Abdallah-Preteceille), les différents élèves se situeraient. C'est ce qui nous permettra de voir si, effectivement, les échanges linguistiques permettent de développer la compétence interculturelle et à quel « niveau » ou quel « stade ».

2.3 Questions ou hypothèses de recherche

L'hypothèse de recherche que nous postulons est que le fait de vivre un projet de correspondance en langue seconde à l'école permet d'avoir un impact sur la motivation et le sens que peuvent donner les élèves à leurs apprentissages. Nous allons donc nous pencher sur les différents bilans et témoignages des élèves afin de déterminer si ce projet influence la

motivation des élèves puis dans quelle mesure les stratégies d'apprentissage en lien avec la communication et la compétence interculturelle peuvent être développées.

Nous avons sélectionné dans notre cadre conceptuel les éléments pertinents à une bonne analyse des témoignages d'élèves et les avons exposés sous forme de tableaux. Ces derniers sont présentés plus loin ci-dessous dans la rubrique « Techniques d'analyse des données ».

3. Démarche méthodologique

3.1 Plan de la recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons pris contact avec deux enseignants du canton de Vaud qui mènent un projet de correspondance avec leur classe de 7^e et 8^e HarmoS en collaboration avec une classe de même degré, dans le canton de Zoug.

Ces classes ont démarré leur projet d'échange au deuxième semestre de la 7^e et ont pour objectif de le terminer, à la fin de la 8^e HarmoS. Durant cet échange ont lieu deux rencontres « directes » ainsi que divers contacts dits « indirects » par lettres, vidéos et communications via internet. A la fin de chaque rencontre ainsi qu'au terme du projet d'échange, les élèves sont amenés à réaliser un bilan de leur expérience et de cette manière, faire une sorte d'évaluation de celle-ci.

En analysant ces diverses données récoltées grâce à des grilles de lecture, nous tenterons de répondre à nos questions de recherche et vérifier notre postulation de départ.

3.2 Population

Nous travaillons en collaboration avec une classe de Cugy qui vit actuellement un échange avec une classe de l'établissement de Cham, dans le canton de Zoug. Nous avons également accès, comme mentionné plus haut, à des documents provenant de deux classes ayant vécu un échange les années précédentes. Il s'agit là des évaluations réalisées par des enfants ayant déjà terminé l'expérience.

Les élèves concernés sont en 8^e HarmoS et ont démarré l'expérience en 7^e. Ils sont âgés de 10-12 ans et il y a une répartition équivalente de filles et de garçons dans les classes. Les élèves viennent de niveaux sociaux économiques variés même s'ils habitent dans une zone plutôt favorisée comme mentionné dans la partie traitant du contexte socio-économique.

Nous avons contact avec les enseignants de Cugy organisant ces échanges et avons eu l'occasion de faire connaissance avec l'enseignante suisse allemande lors d'une rencontre

pour les dix ans de partenariat entre ces deux collèges. Nous avons également la possibilité de la contacter en cas de besoin.

3.3 Techniques de récoltes de données

Les données récoltées sont de différentes natures :

D'une part, nous avons les données correspondant aux contacts indirects (lettres, vidéos, devinettes, etc.) effectués entre les élèves.

D'autre part, nous avons à disposition les bilans évaluatifs que les élèves ont effectué à différents stades de l'échange. Nous travaillerons aussi sur les bilans finaux d'élèves ayant pris part à cette expérience les années précédentes. Ceci pour la simple raison que l'échange actuel est encore en cours et que les élèves n'ont donc encore pu réaliser leur bilan final. Il s'agit donc, dans les documents utilisés, de retours provenant de plusieurs volées différentes.

Nous disposons pour chaque type de documents des exemplaires provenant d'élèves romands ainsi que de ceux des élèves du canton de Zoug.

3.4 Techniques d'analyse des données

Nous allons analyser les données récoltées au regard de notre cadre théorique. Nous avons, pour ce travail, fait le choix d'observer trois éléments : la motivation, le développement de stratégies d'apprentissage en lien avec la communication et la compétence interculturelle.

Pour chacun de ces éléments, nous avons fait le choix de différents indicateurs avec lesquels nous avons créé une grille de lecture pour analyser les documents récoltés.

Pour procéder à l'analyse, nous avons décidé de surligner les éléments qui ressortent des évaluations des élèves et qui correspondent aux indicateurs choisis. Nous regrouperons ensuite ces éléments pour les présenter par la suite sous la forme de tableaux (cf. annexes) puis sous la forme d'un texte suivi contenant quelques citations illustrant nos propos, dans la présentation et l'interprétation de nos résultats.

3.4.1 Stratégies d'apprentissage en lien avec la communication

Pour ce concept nous avons choisi d'utiliser les quatre critères de Cyr (1998) avec à chaque fois plusieurs indicateurs. Nous vous les présentons sous la forme d'un tableau.

Stratégies cognitives	Stratégies méta cognitives
------------------------------	-----------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - L'élève saisit les possibilités pour communiquer en L2. - L'élève utilise ce qu'il a appris en classe. - L'élève induit le sens de quelque chose de nouveau. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève se fixe des objectifs et auto-évalue l'atteinte de ceux-ci. - L'élève cherche activement des situations pour employer la L2.
Stratégies socio-affectives	Stratégies de communication
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève signale qu'il n'a pas compris quelque chose, que son interlocuteur doit parler plus lentement, il demande de répéter. - L'élève vérifie sa compréhension de la L2. - L'élève demande la correction de son emploi de la L2. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève complète ses lacunes à l'aide du contexte et/ou de gestes. - L'élève sollicite une aide extérieure. - L'élève évite des situations ou discussions précises par manque de maîtrise de la L2.

3.4.2 La motivation

Pour cet axe d'analyse, nous nous référons au modèle ARCS relevé par Raynal (2007) et nous y avons intégré les facteurs de motivation de Viau (1999) qui nous semblaient pertinents. Ci-dessous, un tableau contenant les critères avec leurs indicateurs.

L'attention	La confiance
<ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt de l'élève est éveillé par l'enseignant. - L'élève manifeste de l'intérêt pour le projet. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève a confiance en lui. - Les consignes sont claires (permet de maintenir la confiance de l'élève ; de le rassurer).
La pertinence	La satisfaction
<ul style="list-style-type: none"> - L'activité fait sens pour l'élève. - L'activité est signifiante aux yeux de l'élève. - L'activité est authentique. - L'activité se déroule sur une période de temps suffisante. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est satisfait de ce qu'il a atteint, ses performances sont positives. - L'activité représente un défi pour l'élève. - L'activité exige un engagement cognitif de l'élève.

3.4.3 La compétence interculturelle

Ici, nous nous basons sur les trois stades d'Abdallah-Preteille.

Pour cela, nous nous servons des aspects culturels relevés dans le cadre européen commun de référence. Ces éléments vont en effet nous servir à une lecture et analyse plus concrète des bilans et commentaires des élèves et nous permettrons de mesurer l'atteinte par ceux-ci des différents stades. Nous partirons de ce premier relevé de résultats afin de définir si la compétence interculturelle est développée chez les élèves ou pas et jusqu'à quel stade.

Les trois stades de la compétence interculturelle

- La décentration
- La pénétration du système de l'autre
- La négociation

Les aspects culturels

La vie quotidienne	Les conditions de vie
Alimentation Horaires ou habitudes de travail Loisirs, sports ...	Niveaux de vie Conditions du logement ...
Les relations interpersonnelles	Les valeurs, croyances et comportements
Avec la famille Les relations entre les sexes Les différentes générations Les relations professionnelles Avec les autorités ...	La sécurité L'histoire, L'art La religion Les groupes socioprofessionnels ...
Langage du corps	Savoir-vivre
Contacts corporels ...	La ponctualité Les cadeaux La politesse (gestes, paroles) Les vêtements Les repas ...
Comportements rituels	
Pratique religieuse Différentes célébrations (naissance, un mariage, fêtes...) ...	

4. Résultats et discussions

4.1 Présentation et interprétation des résultats

En nous basant sur les tableaux (cf. annexes) réalisés avec les critères retenus pour chacun des concepts utiles à notre travail, nous avons relevé les éléments qui nous semblaient essentiels

pour chaque axe d'analyse. Il s'agit généralement d'éléments qui se retrouvent plusieurs fois dans les tableaux et qui ont donc été relevés par plusieurs élèves ayant participé à l'échange. Nous vous présentons ci-dessous le résultat de ce travail, enrichi de citations pour illustrer nos propos et interprétations.

4.1.1 Stratégies d'apprentissage en lien avec la communication

- *Stratégies cognitives*

Un premier élément que nous avons pu constater en lien avec les stratégies cognitives, consistait en l'acquis que les élèves avaient déjà au préalable de par leur travail en classe. Plusieurs étaient étonnés de constater qu'ils comprenaient déjà passablement de choses en langue seconde et qu'ils arrivaient aussi à s'exprimer dans la langue étrangère. « *Ich war erstaunt, wie viel ich verstand. Das machte mir Mut und ich traute mich viel auf Französisch zu sagen.* »¹ Les élèves avaient aussi le sentiment de faire de meilleurs apprentissages dans la langue qu'à l'école. « *Ich habe dort eindeutig besser Französisch gelernt, als wenn ich eine Lektion Französisch hätte.* »²

Un autre élément que nous avons trouvé particulièrement intéressant est la prise de conscience par les élèves qu'il n'est pas toujours nécessaire de comprendre tous les mots d'une phrase pour pouvoir en comprendre et en déduire le sens. « *Je retiens qu'il suffit souvent de comprendre les mots clés pour saisir le sens d'une phrase.* » Il s'agit donc de se concentrer sur certains mots clés qui permettent ensuite de pouvoir suivre une discussion sans buter et rester bloqué sur chaque mot incompris. « *Man muss nicht alle Wörter in einem Satz verstehen. Man kann auch mit zwei, drei Schlüsselwörtern denn Sinn des Satzes herausfinden.* »³

Il s'agit-là, à notre avis, d'un apprentissage clé pour les élèves. De par nos expériences en stage, c'est quelque chose qu'on essaie de leur dire et de leur transmettre mais ils ont souvent de la peine à l'assimiler et cela les bloque très rapidement en compréhension écrite et/ou orale. On peut donc affirmer ici non seulement du fait que les élèves ont réussi à induire dans un contexte donné le sens de quelque chose de nouveau, mais qu'ils font réellement la

¹ J'étais étonné de la quantité de ce que je comprenais. Cela m'a donné du courage et j'ai osé dire beaucoup de choses en français.

² J'ai clairement mieux appris le français que si j'avais eu un cours de français en classe.

³ On ne doit pas comprendre tous les mots d'une phrase. On peut aussi repérer deux ou trois mots-clés pour en comprendre le sens.

découverte d'une stratégie pour la suite de leur apprentissage de la langue seconde.

- *Stratégies méta cognitives*

L'objectif fixé par les élèves, certains durant l'échange, et d'autres y pensent pour une prochaine fois, est de parler au maximum dans l'autre langue. « *Man sollte versuchen, so viel wie möglich zu sprechen und auch gut hinzuhören.* »⁴ C'est un exercice qui peut être difficile et dans lequel les élèves doivent oser se mettre dans une situation nouvelle et inconnue. Mais l'un des constats que les élèves en ont tiré est le fait que la réussite d'un tel projet pour eux, dépend des deux correspondants. En effet, si l'un des deux n'entre pas dans la communication avec l'autre, cela devient très difficile de faire des progrès. Il en résulte alors des déceptions pour certains : « *J'ai trouvé dommage que ma correspondante ne m'ait pratiquement jamais parlé en allemand ni en français.* » Tandis que d'autres réalisent aussi le rôle qu'ils ont à jouer dans l'apprentissage de l'autre : « *Je retiens que si mon correspondant fait l'effort de communiquer avec moi, je dois en faire autant.* »

Tout cela confirme donc l'indicateur qui dit que l'élève cherche activement des situations pour employer la L2. S'il ne le fait que peu ou pas du tout, il ne rentre pas dans la communication ni dans un domaine d'apprentissage lié à cela.

- *Stratégies socio-affectives*

L'élément principal qui ressortait de notre banque de données en lien avec les stratégies socio-affectives, traite de la vitesse de locution. Souvent cet élément-là a posé problème. Les élèves ont aussi été amenés à réaliser qu'eux aussi parlent vite dans leur langue maternelle. « *Ich fand es nicht so toll, dass meine Gastfamilie immer so schnell sprach. Wenn ich sagte : « Sprechen Sie langsam », haben die Eltern langsam gesprochen* »⁵. « *Indem sie sehr deutlich und langsam Französisch gesprochen haben, konnte ich fast alles verstehen.* »⁶ Cet élément-là est lié au point suivant dans notre tableau d'analyse présenté à la page 19 de ce mémoire : « l'élève signale qu'il n'a pas compris quelque chose, que son interlocuteur doit parler plus lentement, il demande de répéter ».

Nous avons notamment remarqué, en nous référant à notre tableau d'analyse, que les deux

⁴ On doit essayer de parler le plus possible et aussi de bien écouter.

⁵ Je n'ai pas trouvé très cool que ma famille d'accueil parle toujours très vite. Lorsque je disais : « Parlez plus lentement ! », les parents parlaient lentement.

⁶ Je pouvais presque tout comprendre car ils articulaient bien et parlaient lentement en français.

autres points faisant partie des stratégies socio-affectives n'ont pas été relevés par les élèves : « l'élève vérifie sa compréhension de la L2 » et « l'élève demande la correction de son emploi de la L2 ». En effet, ces éléments-là ne sont pas forcément relevés dans un retour écrit de la part des élèves. L'absence de ce critère est donc liée au choix du support de ce retour (bilans et commentaires présentés sous forme écrite).

- *Stratégies de communication*

Quatre stratégies de communication principales ont retenu notre attention dans les propos des élèves :

- Se servir de gestes pour communiquer.

Cet élément a été le plus relevé par les élèves. « *Mit Händen und Füßen haben wir uns sehr gut zu helfen gewusst.*⁷ », « *J'ai appris que pour communiquer, ce n'est pas grave si on ne sait pas très bien parler l'allemand, car pour se comprendre, on peut très bien faire des gestes ou utiliser des mots clés* ». Il s'agit d'un moyen très efficace pour compenser des lacunes langagières, que les enseignants utilisent eux aussi en classe pour aider les élèves dans leur compréhension de la langue seconde. D'après notre expérience, dans le contexte de la classe, l'élève fera par contre peu recours aux gestes pour tenter de compenser une lacune, mais ira plutôt se réfugier dans sa langue maternelle, sachant que les autres autour de lui le comprendront de toute manière. A l'inverse, dans la situation d'échange, il sera forcé de trouver une manière de compenser son manque s'il veut communiquer avec l'autre et les enfants peuvent se retrouver dans une zone commune qui est celle de la gestuelle. Cela empêche de rebondir automatiquement dans la langue première.

- Faire un mélange des deux langues.

« *J'ai appris que l'on pouvait se faire comprendre en mélangeant l'allemand, le français et les gestes.* » Il s'agit-là d'un compromis qui peut être trouvé dans la communication avec l'autre. En effet, les élèves se trouveront aussi amenés à choisir une des deux langues pour communiquer ensemble et il peut y avoir le risque que si le niveau en langue seconde de l'un des deux enfants est nettement supérieur à l'autre, les enfants parleront presque uniquement dans cette langue-ci. Cela peut donc aussi être une manière de trouver un équilibre dans le choix de la langue parlée, de combiner les deux langues ainsi que des gestes.

⁷ Nous avons très bien pu nous aider en utilisant nos mains et nos pieds.

- S'aider du dictionnaire en cas de nécessité.

« *Wenn wir uns etwas sagen wollten und es nicht übersetzen konnten, zeigten wir einander das Wort im Duden, weil wir nicht wussten, wie man es ausspricht.* »⁸

L'utilisation du dictionnaire est aussi une manière de compléter des lacunes. Elle ne se retrouve par contre pas dans les indicateurs du critère des stratégies de communication de Cyr (1998), même si on pourrait éventuellement l'associer à une aide extérieure que l'élève sollicite.

Par contre, nous pensons que dans une situation de communication, l'utilisation du dictionnaire ne sera pas efficace sur une longue durée si on y fait recours régulièrement. En effet, souvent le temps sera trop court dans une situation concrète pour chercher un mot, pour le dire ou le comprendre. Tenter de compléter une lacune par des gestes est alors, à notre avis, plus efficace. Certains élèves constatent d'ailleurs aussi : « *Ich brauchte keinen Duden.* »⁹

- S'aider dans la compréhension grâce à une troisième langue.

« *Ich habe auch einige Wörter verstanden, weil sie auf Kroatisch gleich oder ähnlich heissen.* »¹⁰ Cet aspect-là de la compréhension de la langue n'a été relevé dans nos données que par un élève. Pourtant, nous avons trouvé ce point intéressant car c'est un élément qui rejoint l'axe thématique de PER qui traite des approches interlinguistiques. Certaines langues se ressemblent beaucoup les unes des autres, ce qui fait qu'elles peuvent nous permettre de créer des liens entre elles et la langue qu'on apprend. Par exemple, certains mots anglais sont très ressemblants à l'allemand (the mouse – die Maus) ce qui peut être une aide précieuse pour le nouvel apprentissage.

Nous pouvons donc répondre ici à notre question de recherche par rapport au développement des stratégies d'apprentissage en lien avec communication. En effet, nous pouvons constater à travers ces différents résultats que plusieurs des élèves ont été capables de mobiliser certaines stratégies ainsi que de s'approprier des nouvelles manières d'entrer en communication avec les autres en dépassant au mieux l'obstacle de la langue. Plus important encore, les élèves ont, grâce à l'écriture de leur bilan en fin de projet, pu prendre conscience des apports de ce dernier en le mettant en mots et en réussissant à l'explicitier. Nous voyons aussi par là, la

⁸ Lorsque nous voulions nous dire quelque chose et que nous ne pouvions pas le traduire, nous nous le montrions dans le dictionnaire car nous ne savions pas comment le prononcer.

⁹ Je n'avais pas besoin de dictionnaire.

¹⁰ J'ai aussi compris certains mots car ils se disent pareillement ou de manière semblable en croate.

richesse de faire un tel bilan, non seulement pour les enseignants qui désirent avoir un retour du vécu de leurs élèves, mais aussi pour permettre aux enfants de réfléchir et réaliser leurs apprentissages et les stratégies qu'ils ont mises en place.

4.1.2 La motivation

- *L'attention*

En parlant d'attention, il s'agit surtout de l'attention et du sens que l'élève porte au projet, c'est à dire l'intérêt que celui-ci manifeste pour l'échange. On constate, en lisant les différents retours des élèves, que ceux-ci reflètent de différentes manières l'intérêt qu'ils ont ressenti pour le projet.

Nous avons relevé qu'ils appréciaient la durée et la constance de l'échange, englobant les différentes interactions entre les deux classes. « *Was ich am ganzen Projekt toll fand, ist, dass beide Klassen über eineinhalb Jahre in Kontakt geblieben sind, mit Briefkontakten, gegenseitigen Besuchen und gemeinsamen Ausflügen.* »¹¹

Les bilans des élèves témoignent aussi d'une compréhension qu'ils ont eu de la chance de vivre un tel échange. « *C'était une expérience unique, car peu de maîtres organisent un tel projet.* » et « *Je trouve que l'on a eu de la chance d'avoir vécu cet échange.* »

Que les élèves constatent cette chance démontre à notre avis qu'ils prennent conscience, en tout cas partiellement, du travail qui se trouve derrière un tel projet, et cela leur permet aussi de voir l'échange avec un nouveau regard.

Finalement, l'idée du voyage et de la découverte d'une nouvelle culture ou d'une nouvelle partie de son propre pays est aussi un aspect qui a retenu l'attention des élèves. « *So ein Austausch ist nicht nur gut um das Französisch zu verbessern, sondern so bekommt man auch Einblicke in die Welt der Westschweiz.* »¹² « *J'espère refaire des voyages plus tard dans ma scolarité.* » Si un tel échange permet de motiver les enfants à faire des échanges ou/et des séjours linguistiques pour la suite de leur scolarité nous pouvons à notre avis, parler d'un bel acquis pour la suite. Il y a alors indéniablement de l'intérêt non seulement pour l'échange, mais aussi pour la continuité d'un tel projet par la suite.

¹¹ Ce que j'ai trouvé cool dans tout le projet, est que les deux classes sont restées en contact, sur une durée d'un ans et demi avec des échanges de lettres, des visites et des sorties ensemble.

¹² Un échange de ce type n'est pas seulement utile pour améliorer son français, mais de cette manière on a aussi un aperçu dans le monde suisse romand.

- *La confiance*

Nous n'avons pas relevé dans les données des aspects permettant de démontrer que les consignes données maintenant la confiance de l'élève et permettaient de le rassurer. Nous avons par contre relevé plusieurs extraits des rapports des élèves qui témoignent d'une prise de confiance en leurs propres capacités. « *Jetzt fühle ich mich, wenn wir in der Schule Französisch machen, sehr viel sicherer.* »¹³ « *Cette expérience m'a appris à moins me gêner.* » Ces élèves tirent donc un grand profit de l'échange : se sentir plus sûr et plus à l'aise dans la langue étrangère.

- *La pertinence*

La pertinence de ce projet tient à notre avis de son authenticité. Une élève explique ceci en disant qu'en classe, on ne peut pas réellement « vivre » la langue. « *Ich habe erkannt, dass man viel mehr Französisch versteht, wenn man es wirklich erlebt, als in der Schule. In der Schule kann man es nicht wirklich erleben. Da hat man bloss CD, DVD oder Bücher.* »¹⁴

Un autre élément qui est revenu à plusieurs reprises est que les deux jours de visite dans l'autre ville étaient un peu courts. « *Ich fand es ein bisschen kurz die 2 Tage.* »¹⁵ Nous pensons qu'on peut voir cela d'une manière positive. En effet, cela suggère que les élèves en veulent davantage et qu'ils ont donc envie de vivre l'échange et de passer du temps avec leurs compatriotes.

Un autre enfant dit : « *Si je pouvais revivre l'expérience, je la referais sans râler. Par contre, je pense qu'on pourrait mieux apprendre l'allemand et eux le français. Comme ça, on pourrait mieux se comprendre.* » Voilà encore un autre aspect qui reflète de la prise de conscience de la pertinence du projet par les élèves. En effet, il permet de donner de la motivation pour approfondir l'apprentissage en classe, dans le but de pouvoir mieux communiquer avec les correspondants parlant l'autre langue.

Finalement un dernier élément que nous avons relevé est le problème du « suisse allemand ». En effet, les Suisses-Allemands ne parlent pas automatiquement en « bon allemand » ou

¹³ Maintenant je me sens beaucoup plus sûr lorsqu'on fait de français à l'école.

¹⁴ J'ai reconnu que l'on comprend beaucoup plus de français lorsqu'on expérimente vraiment la langue que à l'école. A l'école on ne peut pas réellement expérimenter la langue. On n'y a que des CD, des DVD ou des livres.

¹⁵ J'ai trouvé un peu court les deux jours.

« Hochdeutsch » entre eux mais font finalement un effort pour parler le bon allemand avec les élèves francophones. Nous pouvons notamment expliquer cela d'un point de vue identitaire. Comme nous l'avons déjà relevé, parfois, plus on est proche d'une communauté, plus on veut s'en éloigner. C'est le cas entre les Suisses-Allemands et les Allemands.

En effet, même si le bon allemand est utilisé comme langue courante à l'école durant les cours, les enfants parlent généralement leur dialecte dans leur temps libre et à la maison. Pour les élèves suisses romands, pour qui « comprendre le bon allemand » est déjà un énorme défi, ne peuvent pas rentrer en communication si la langue que leur correspondant utilise est le dialecte. L'expérience peut alors perdre à leurs yeux de la pertinence. « *J'ai été surpris que les élèves zougais nous parlent aussi souvent dans leur langue maternelle (on avait l'impression qu'ils pensaient que nous parlions leur dialecte.)* » Il est donc nécessaire pour éviter ce problème au maximum, que l'enseignant de suisse alémanique puisse expliquer à ses élèves et insister sur le fait de faire l'effort de parler le bon allemand.

- *La satisfaction*

« *Wenn man sich unterhält, merkt man, wie gut man die Sprache schon beherrscht. Noten und Tests spielen keine Rolle mehr.* »¹⁶ Il est très fréquent que dans le cadre scolaire, les élèves tirent leur satisfaction de leurs notes. Un dispositif comme celui-ci permet de se détacher de cela. L'élève tire sa fierté non pas de ce qu'il a pu restituer sur une feuille de papier mais de ce qu'il a pu vivre concrètement. Il n'est plus limité par le cadre scolaire pour être satisfait et il n'est plus jugé par des points, par une échelle ou en comparaison avec les résultats de ses camarades.

« *J'ai appris que ce n'est pas évident de parler pour de vrai dans une langue que je suis en train d'apprendre à l'école.* » Ce que nous trouvons intéressant dans cette phrase sont les mots « *pour de vrai* ». En effet, l'élève est confronté à un défi qui est authentique et qui fait du sens pour lui et dont il pourra tirer entière satisfaction. De plus, le défi de communiquer avec l'autre n'est pas un défi qu'on réussit ou qu'on échoue tout simplement.

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe, par exemple, la possibilité de combler des lacunes langagières par des gestes. Il est donc donné à tous les élèves la capacité de réussir alors que souvent dans le cadre scolaire, certains élèves ne réussissent pas à remplir toutes les exigences d'une épreuve.

¹⁶ Lorsqu'on discute entre nous, on se rend compte à quel point on maîtrise déjà bien la langue. Des notes et des tests ne jouent plus un rôle.

Le grand défi pour les enfants reste encore celui de parler, parler beaucoup. « *Je retiens qu'il faut faire l'effort de beaucoup parler pour bien profiter d'un projet d'échange.* » Et ceci se fait au travers de la collaboration qui permet au mieux de réussir ce défi. « *J'ai progressé en collaborant de plus en plus avec ma correspondante.* » Le simple fait que les élèves constatent une forme de progression suffit déjà, à notre avis, pour affirmer que leurs performances sont positives et qu'ils éprouvent une forme de satisfaction face à ce qu'ils ont atteint.

Il y a donc différents constats à tirer en lien avec notre question de recherche qui traite de l'impact que les échanges peuvent avoir sur la motivation des élèves. En effet, ce qui ressort en premier lieu de nos résultats est que les élèves eux-mêmes ont aussi un rôle considérable à jouer dans la réussite d'un projet d'échange. Nous constatons que les élèves qui se sont pris au jeu de l'échange en sortent satisfaits et ont le sentiment que les apprentissages à l'école deviennent plus atteignables pour eux. Il y a une claire satisfaction aussi dans le constat que les élèves peuvent se faire du nombre de choses qu'ils connaissent et comprennent déjà, ainsi que des progrès dont ils font preuve à la deuxième rencontre face à face avec leur correspondant par rapport à la première. Il est nécessaire de relever aussi le bémol du dialecte suisse allemand qui fait poser des interrogations à certains élèves. Mais ici, à nouveau, tout dépend des élèves et de la bonne volonté qu'ils mettent à la bonne réussite de l'échange. Nous pouvons donc tirer un bilan positif quant à notre question de recherche. En effet, les témoignages des élèves démontrent que l'échange leur a permis d'être encouragé, de tirer satisfaction de leurs acquis et d'en vouloir davantage.

4.1.3 La compétence interculturelle

Afin de répondre à notre question de recherche concernant la compétence interculturelle, nous avons dû procéder en plusieurs étapes. Les trois stades étant trop « vagues » à définir en tant que tel, nous nous sommes servis des aspects culturels retenus du cadre européen commun de référence pour « catégoriser » les divers éléments relevés.

Pour l'analyse des différents bilans d'élèves, nous avons mis en évidence leurs remarques qui nous semblaient pertinentes ou qui se répétaient régulièrement. Nous avons ainsi pu nous rendre compte que les élèves relevaient généralement des similitudes, ou au contraire des

différences. Nous avons classé les différentes remarques dans un tableau (cf. annexes) et de cette façon, nous avons pu constater que les élèves relevaient principalement des différences. En effet, lorsque nous nous heurtons à des choses auxquelles nous ne sommes pas habitués, il est beaucoup plus intéressant de les relever elles, plutôt que de relever ce qui nous paraît tout à fait normal et à quoi on ne prêterait finalement que peu d'attention.

Les élèves ont relevé principalement des éléments relatifs à la vie quotidienne. Ce qui revient de manière très récurrente concerne principalement la nourriture. « *On pourrait penser que les suisses allemands sont très différents de nous, mais au contraire, ils nous ressemblent beaucoup. Par exemple, ils ont dans les grandes lignes les mêmes habitudes alimentaires que nous (riz, légumes, viande).* » Toutefois, les avis divergent énormément. « *Der nächste grössere Unterschied ist im Essen. Ich weiss nicht, was anders ist, aber es ist einfach anders und zwar so, dass man es selber erleben muss.* »¹⁷ Ou encore : « *In der Französischen Esskultur gibt es verschiedene erstaunliche Sachen und komisches* »¹⁸. Il y a même eu quelques découvertes culinaires : « *Chez mon correspondant, j'ai bu une boisson fraîche un peu teintée que je n'avais jamais goûtée auparavant* ».

Il est évident, selon nous, qu'il existe des différences alimentaires selon les endroits où nous mangeons. Par exemple, si nous allons en Asie, les aliments seront cuisinés différemment, ce qui réveillera chez nous, en tant qu'Européen, ce sentiment de « nourriture différente » par rapport à ce que l'on connaît habituellement. Il en va de même si c'était l'inverse (relation Europe-Asie).

De plus, il est clair que nous ne mangeons pas partout la même chose : dans certains pays, il est possible de manger des insectes, ce qui peut être considéré comme quelque chose de « répugnant » par d'autres civilisations.

Nous pensons que cet élément relève d'une habitude et d'une éducation culturelle. Selon la manière dont nous avons été habitués à la maison, nous serons plus ou moins acclimatés à une certaine nourriture, qui sera cuisinée d'une certaine manière.

Nous sommes d'avis que les différences relevées par les élèves ne touchent pas directement à une différence de culture entre les suisses romands et les suisses allemands mais qu'elles

¹⁷ Je ne sais pas ce qui était différent, mais c'était tout simplement différent et d'une manière qu'on doit le vivre soi-même pour le comprendre.

¹⁸ Dans la nourriture française il y a différentes choses surprenantes et bizarres.

relèvent notamment de différences culturelles en fonction de la famille d'accueil. Nous pouvons clairement dire que cette expérience leur a permis de se rendre compte et apprendre que la nourriture n'est pas partout la même et peut être cuisinée de manières différentes selon la culture à laquelle on appartient.

Les différences culturelles ne touchent donc pas forcément une communauté culturelle à proprement dit « les suisses allemands » ou « les suisses romands » mais que, selon les différences ou similitudes relevées par les élèves, elles sont en lien avec la famille d'accueil et sa culture, qui seront différentes chez tout le monde.

La Suisse est en effet un pays multiculturel, regroupant un certain nombre de cultures et de nationalités différentes qui fait d'ailleurs toute sa richesse d'un point de vue culturel.

Il en va de même pour d'autres éléments relevés par les élèves. Notamment concernant certaines habitudes quotidiennes. Au moment du repas : « *Sie haben immer, nachdem sie fertig gegessen haben, gewartet mit dem Aufräumen, bis alle fertig gegessen haben* »¹⁹. « *Pendant le repas du soir, chez elle, la télévision est en marche.* » Ou encore, lors du coucher : « *Avant de s'endormir, comme moi, ma correspondante lit aussi* ». Des habitudes journalières de manière générale, relatives à une façon de vivre : « *Chez ma correspondante, les enfants ne semblaient pas beaucoup aider à la maison. Par exemple, ils ne mettaient pas la table, et partaient juste après les repas.* »

Mais le point intéressant est que, suivant la culture dans laquelle l'enfant a grandi et la culture de la famille qui l'accueille, tous les ressentis seront différents, ainsi que les réflexions ou attentions portées à certains éléments qui sont vécues de manière individuelle et personnelle. C'est ce qui permet d'expliquer toutes ces contradictions entre les différentes expériences partagées.

Dans ces différents échanges, nous avons également pu constater qu'il existe effectivement une limite culturelle qui est difficile à franchir. Par exemple : « *Pour le souper, j'avais préparé des grillades et plusieurs salades. J'ai été surpris que mon correspondant ne veuille manger que du pain et de la confiture.* » Cette citation nous permet clairement de nous rendre

¹⁹ Ils ont toujours attendu pour débarrasser et ranger après avoir fini de manger, que tous aient fini de manger.

compte de ce mur qui sépare deux cultures l'une de l'autre et qui est difficile à surpasser. Cela reflète alors peut être un manque d'adaptation de l'élève à une nouvelle manière de faire, qui lui demanderait de sortir de ses habitudes.

Cette étape accomplie, nous nous sommes penchées sur les trois stades de Martine Abdallah-Preteuille. L'analyse des aspects interculturels nous a permis de nous rendre compte que les élèves étaient tous dans un stade de décentration. Tous ont relevé des similitudes ou des différences quant à leur manière de vivre en prenant de la distance face à eux-mêmes. Les citations relevées précédemment prouvent ces dires.

Nous pouvons donc répondre ici à notre question de recherche, soit si la compétence interculturelle était développée ou pas par un tel projet. D'après les supports que nous avons utilisés et dû à l'absence d'une méthodologie plus qualitative, nous ne pouvons réellement dire que cette compétence a été développée mais plutôt mobilisée.

Mais ce, jusqu'à quel stade selon M. Abdallah-Preteuille ?

Sachant que tous se situent au minimum dans le premier stade, qui est celui d'introspection, nous sommes allées plus loin pour voir si le deuxième stade avait été atteint par les élèves. Certaines citations nous ont permis de répondre à cette interrogation : « *So ein Austausch ist nicht nur gut um das Französich zu verbessern, sondern so bekommt man auch Einblicke in die Welt der Westschweiz. Für mich persönlich ist das etwas sehr Spannendes, weil ich gerne etwas von der Welt (oder zumindest etwas ganz neues) sehe* »²⁰. Cette dernière montre que l'élève va plus loin que faire de simples comparaisons entre ce qu'il connaît et ce qu'il découvre, donc ce qui est différent, mais sa réflexion porte notamment sur l'objectif d'un tel échange, qu'est-ce que ce dernier apporte. En effet, un échange n'est pas uniquement utile pour apprendre une langue ou pour développer des stratégies linguistiques mais il apporte des richesses supplémentaires, des richesses propres à la découverte d'une nouvelle culture, d'un monde qui va au-delà de ce qu'on connaissait auparavant : des richesses interculturelles.

« *J'ai appris qu'il faut partager nos idées avec les autres* ». Cette phrase prouve que l'élève entre déjà dans une phase de pénétration du système de l'Autre. Il découvre qu'il y a

²⁰ Un échange de ce type n'est pas seulement utile pour améliorer son français, mais de cette manière on a aussi un aperçu dans le monde suisse romand. Pour moi personnellement c'est quelque chose que je trouve passionnant car j'aime découvrir des choses (du moins de nouvelles choses) du monde.

« quelque chose », un monde en dehors de son soi. « *Les vues que nous avons d'eux sont pour la plupart des clichés qu'il ne faut pas prendre à la lettre.* » Il y a une prise en considération de l'autre. Ceci est possible lorsque l'on permet une confrontation à l'autre, par des échanges, du dialogue.

Nous pouvons donc conclure que bien que la majorité des élèves reste dans le premier stade de la compétence interculturelle selon M. Abdallah-Preteceille, d'autres se retrouvent toutefois dans le deuxième.

Nous n'avons cependant pas de résultats qui nous permettent de dire qu'un élève a pu atteindre le stade trois, celui de la médiation. En effet, ce stade relevant de la « métaculturalité », c'est-à-dire comment aider les élèves à prendre de la distance face à leur propre culture, est complexe à atteindre par un simple échange linguistique, qui est malgré tout, très bref. Toutefois, la raison pour laquelle il n'apparaît pas dans nos résultats est liée au support utilisé pour notre analyse. En effet, un retour écrit de la part des élèves (bilan) ne nous permet pas de vérifier ou non l'atteinte dans ce dernier stade. Pour ce faire, nous aurions pu utiliser la méthode du guidage de la prise de données, dans le but de « conscientiser l'inconscient ».

Ces résultats sont pour nous très positifs dans le sens où quelques élèves atteignent quand même le stade deux de la compétence interculturelle. Le projet permet donc en effet de mettre en œuvre la compétence interculturelle, même si certains ne se situent qu'à un stade premier. Cela leur a permis une claire décentration et leur a apporté une richesse supplémentaire en leur faisant découvrir des éléments nouveaux qu'ils ne connaissaient pas. Nous terminerons par une citation qui nous a beaucoup touchées et qui résulte d'un apport interculturel riche. Qui sait ? Cette dernière peut même être une trace de l'atteinte du stade 3 (d'une négociation avec soi-même, qui a lieu entre le passé et un probable futur) : « *Une autre découverte pour moi, c'est que dans la famille de X, avant de manger, ils priaient tous. Chez moi, je ne prie pas et après le séjour, je dois l'avouer, j'ai songé à me mettre à prier.* »

5. Conclusion

Résumé des principaux résultats

Nous étions d'avis, au début de notre recherche, que les échanges linguistiques avaient un impact positif notamment sur l'apprentissage, la motivation et le développement de la compétence interculturelle chez les élèves. Mais cela n'était alors qu'une postulation.

De ce fait, nous avons cherché à répondre à cette dernière afin de prouver nos dires et nos suppositions par des résultats concrets.

Nous pouvons démontrer à présent, de par nos diverses analyses et interprétations, qu'un dispositif d'échange linguistique aux degrés 7^e et 8^e HarmoS est bénéfique selon les trois concepts prédéfinis.

Les élèves étaient principalement motivés de par le fait que l'expérience était authentique. Il n'est rien de tel, afin de comprendre la valeur de l'apprentissage d'une langue, que d'être lancé dans un projet qui a du sens pour eux. Ils ont en effet pris conscience de leur rôle actif dans une relation de communication.

Cet échange leur a également permis de réaliser leurs « déjà-là », leurs acquis antérieurs à ce projet ainsi que de pouvoir mesurer les progrès effectués durant l'échange. Cette prise de conscience est d'ailleurs un moyen d'encouragement qui permet aux élèves d'être davantage motivés et d'en vouloir toujours plus.

Le projet leur a permis de développer certaines stratégies d'apprentissage et de compréhension qu'il n'est pas toujours évident de leur faire assimiler en classe : notamment le fait qu'il n'est pas obligatoire de comprendre tous les mots d'un texte ou d'une conversation afin de comprendre le sens global du message et que parfois de simples mots clés suffisent. Les élèves ont pu prendre également conscience de l'importance de la gestuelle. Malgré l'obstacle de la langue, il est possible de se comprendre et de communiquer en s'aidant de simples gestes et ou de mimes.

Finalement, les élèves ont relevé un certain nombre d'éléments qui ne leur étaient pas familiers et connus ou, au contraire, à des ressemblances avec ce qu'ils ont l'habitude de vivre. Ils ont pu se décentrer par rapport à leurs propres perceptions et leur propre mode de vie afin de découvrir des éléments culturels nouveaux. Certains d'entre eux ont même pu dépasser le simple stade de comparaison pour s'élargir à un horizon plus vaste du monde culturel.

Pour notre propre enseignement de l'allemand par la suite, nous aimerions retenir plusieurs choses. En effet, nous sommes conscientes qu'il n'est pas toujours possible dans chaque contexte de mettre en place un échange mais nous pensons qu'il y a tout de même des éléments à retirer de cette recherche que nous pouvons appliquer à l'enseignement dit « simple » de l'allemand.

En premier lieu, nous avons pris conscience de l'importance de mettre les élèves en action pour qu'ils deviennent véritablement les acteurs de leurs apprentissages. Pour cela, il est important de pouvoir leur proposer un défi ou un enjeu important qui ne doit pas nécessairement être relié à une note significative. En effet, nous pensons que la motivation ou la volonté de faire de l'élève ne doit pas être tirée de la note mais de l'envie d'apprendre – de se fixer un objectif autre que de bien réussir un test. C'est l'un des avantages de l'échange car il y a un destinataire pour les réalisations des élèves. Il faudrait donc trouver une autre manière de donner un but aux élèves. Par exemple, la réalisation d'un journal pour la classe en allemand ou bien pourquoi pas vivre un projet avec une autre classe de l'établissement qui travaillerait avec nos élèves.

Nous avons également retiré de cette recherche le fait qu'il est important de pouvoir donner aux élèves différentes stratégies pour apprendre, comme par exemple, qu'il ne faut pas absolument connaître tous les mots pour pouvoir comprendre un texte. Il nous faut alors mettre les élèves en situation de compréhension (écrite ou orale) et leur demander de retenir des mots clés ou les idées principales d'un texte sans chercher à comprendre tous les détails. C'est quelque chose qui n'est pas évident à faire prendre conscience aux élèves mais nous avons remarqué que grâce au projet d'échange, beaucoup d'élèves ont soulevé ce point. Nous pensons notamment que des stratégies de lectures où nous amenons les élèves à parcourir un texte en leur demandant de ressortir l'idée principale, ou bien la lecture avec un objectif de compréhension précis peut limiter les risques de traduction mot à mot par certains enfants.

Finalement, cette recherche nous a aussi permis de voir qu'il est possible pour les élèves de prendre du plaisir dans l'apprentissage de cette langue, malgré les idées préconçues qui sont parfois relevées même au sein du corps enseignant. Nous avons nous aussi comme tâche de leur apprendre à aimer apprendre et la didactique que nous employons aura certainement une influence sur cet aspect-là.

Apports et limites de la recherche

Pour mener notre recherche, nous nous sommes appuyées sur des bilans écrits par des élèves de volées différentes ayant toutes vécu un échange. Nous sommes conscientes que ceci peut introduire un biais dans notre recherche de par le fait d'un échange n'est jamais pareil deux fois et que les résultats d'une volée à l'autre peuvent être différents. Toutefois nous avons essayé de nous baser sur les éléments qui se retrouvaient dans chaque volée. Nous avons également fait ce choix de procéder à l'analyse de la totalité des textes que nous avons à disposition car nous trouvions dommage de ne pas profiter de la richesse de ces documents.

Nous pensons qu'une deuxième limite possible est l'écriture de ces retours dans le cadre scolaire. En effet, nous pouvons imaginer que des consignes précises ont été données par les enseignants qui ont travaillé avec les élèves à la réalisation de ceux-ci. Jusqu'à où l'enfant écrit-il alors réellement ce qu'il a pensé et jusqu'à où se conforme-t-il uniquement à la demande de l'enseignant en essayant de lui faire plaisir ? Nous pouvons voir aussi dans certains textes des élèves de suisse allemande, des passages en lien avec des remerciements de la part des parents. Il n'est donc pas à exclure que certains textes aient été rédigés avec l'aide des parents.

Pour améliorer l'aspect qualitatif de notre recherche, il serait donc nécessaire dans un deuxième temps de mener des interviews directement avec les élèves qui ont pris part à l'expérience de sorte à pouvoir non seulement avoir un retour direct et spontané mais pour pouvoir aussi questionner les enfants sur des aspects spécifiques de leur expérience. Malheureusement, nous avons dû nous limiter dans cette recherche à un travail déjà considérable d'analyse des traces écrites des participants.

Ouvertures, incidences pratiques et propositions de pistes de recherche

Comme mentionné plus haut, la recherche pourrait être poursuivie par des interviews et discussions directes avec les élèves participants au projet d'échange.

Il serait aussi intéressant de prendre contact avec des élèves ayant vécus dans le passé un échange linguistique au sein de leur scolarité obligatoire. Nous pourrions chercher à savoir si cette expérience a eu un impact durable sur leur représentation de la langue et si elle a été un

facteur de motivation qui a poussé les élèves à vivre des échanges linguistiques dans la suite de leur scolarité.

En effet, l'objectif d'un tel échange est non seulement lié à l'année scolaire en cours mais est aussi en lien avec la suite du parcours de l'étudiant. Nous pensons qu'un enfant ayant vécu un échange de ce type durant sa scolarité primaire, aura moins d'a priori face à l'immersion dans un autre pays, d'une autre culture et/ou de l'apprentissage d'une langue étrangère dans la suite de son parcours.

Apports du mémoire professionnel à notre formation

Les apports à notre formation de ce mémoire ont été nombreux. Non seulement d'un point de vue théorique mais aussi d'un côté tout à fait pratique. Grâce à de nombreuses discussions avec des collègues pratiquant des échanges de ce type dans leurs classes actuellement, nous avons pu prendre conscience de ce que représentait un tel projet. Nous avons pu entendre des témoignages d'élèves ayant vécus des échanges, de parents d'élèves ainsi que de différents enseignants, ceci notamment lors de la journée des dix ans de partenariat entre les deux collèges.

Ce travail nous amène à vouloir nous aussi, par la suite dans l'exercice de l'enseignement de l'allemand, organiser une correspondance en allemand ou qui sait, en anglais dès son intégration en 7^e-8^e HarmoS.

Notre travail de recherche nous a permis de constater les différents aspects d'un échange ainsi que du travail d'organisation impliqué dans la réalisation d'un tel projet. Même si nous serions dès lors confronté à un défi, nous avons le sentiment d'avoir de bonnes clefs en mains afin de mener à bien ce projet. Nous avons aussi l'avantage d'être pleinement convaincues de l'impact positif de cette démarche sur nos élèves. Ceci nous permettra d'avoir de l'assurance et des bases théoriques solides lorsque nous voudrions mettre en place un échange avec l'aide de nos collègues et de notre direction.

Nous sommes heureuses d'arriver au terme de ce travail tout en sachant qu'il reste encore une multitude de recherches à effectuer à ce sujet. Nous nous réjouissons de pouvoir nous appuyer sur ce mémoire pour réaliser dans nos futures classes de tels projets et avons hâte de faire de nouvelles découvertes quant aux expériences d'échanges durant la scolarité obligatoire, en

Mémoire professionnel
2012-2013

Elvira Fischer
Aurélie Chanson

ayant cette fois, non pas un rôle extérieur d'observateur, mais en ayant les deux pieds plantés à l'intérieur du projet.

6. Liste des abréviations

ARCS : Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction. Terme anglais. D'après J.Keller, ce sont « quatre étapes afin de promouvoir et maintenir la motivation dans le processus d'apprentissage ».

HarmoS : Concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

L2 : langue seconde.

PER : plan d'étude romand.

UNESCO : traduit de l'anglais : Organisation des nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

VD : Vaud.

7. Références

7.1 Bibliographie

Abdallah-Preteuille M. (2011). *L'éducation interculturelle*, 3^e éd., P.U.F. « Que sais-je ? » : Paris.

Arenilla L., Rolland M-C., Roussel M-P. & Gossot B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, 3^{ème} édition mise à jour. France : Bordas.

Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Projet : Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Division des politiques linguistiques : Strasbourg.

Cuq J.-P. & Gruca I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, p. 225-270.

Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, didactique des langues étrangères, Paris.

Champy P. (2002). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition, Nathan/HER université.

Détraz J.F. (?). *Enseigner l'allemand en Suisse romande : pour ceux qui aiment relever des défis !*, Etablissement scolaire de Cugy, Politique des échanges. Document non publié.

Houssaye J. (2005). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 6^e édition, Paris : ESF Ed.

Laffranchini Ngoenha M. (2012). Module BP201, *Citoyenneté, Genre et Approche interculturelle*. HEP-Vaud. Cours non publié.

Mack O. (2005-2006). *Les échanges linguistiques et culturels : une proposition de bilan*, Etablissement scolaire de Genolier et environs, Allemand au secondaire, Politique des échanges. Document non publié.

Müller N. (1998). *L'allemand c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP ; Lausanne : LEP.

Raynal F. & Rieunier A. (2007). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. (apprentissage, formation, psychologie cognitive)*, Paris : ESF Ed.

Robert P. (2006). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, éd. Dictionnaires Le Robert : Paris.

Viau R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2e éd.). Bruxelles: De Boeck, p.7 – 24

Viau R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau pédagogique.

7.2 Sitographie

http://www.plandetudes.ch/web/guest/L2_22/ Site du plan d'étude romand, consulté le 10 mai 2012.

http://www.parlament.ch/f/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20003606 Site du parlement suisse, consulté le 2 juin 2012.

8. Annexes

Tableaux d'analyse

Stratégies d'apprentissages en lien avec la communication

Stratégies cognitives
Meine Erfahrung war, dass ich in Cugy besser Französisch konnte.
Ich konnte das Französisch viel mehr gebrauchen.
Ich konnte mit dem Französisch mich gut verständigen.
Ich habe dort eindeutig besser Französisch gelernt, als wenn ich eine Lektion Französisch hätte.
Ich habe einige Wörter auf Französisch neu gelernt und habe auch viele Wörter verstanden.
Als wir ins Bett gehen, haben wir noch etwa eine halbe Stunde lang gesprochen.
Dort habe ich nicht viel Französisch gesprochen. Ich habe viel verstanden. Am Tag haben ich und X nicht viel geredet weil, er mit den Mädchen unterwegs war.
Wir haben einen Film geschaut und waren erstaunt, wie viel ich verstand. Ich bin zwar sehr gut im Französisch, aber trotzdem war ich erstaunt, wie viel ich verstand.
Das machte mir Mut und ich traute mich viel auf Französisch zu sagen. Ich habe mal anwenden und festigen können, was ich in der Schule gelernt hatte.
Es lief mit dem Reden ganz gut.
Daher konnte ich ziemlich wenig reden und mich verständigen.
Er sprach sehr viel mit mir und er fragte mich auch mal hin und wieder: ob ich etwas trinken will.
Es ist zum Beispiel in Museen, wie dem Olympischen oder dem Historischen, sehr einfach zu reden, weil man da ein gutes Gesprächsthema hat.
Wenn man sich unterhält, merkt man, wie gut man die Sprache schon beherrscht.
Ich habe auch viel kommuniziert.
Ich habe erkannt, dass ich in der Gruppe mehr lernen kann als in der Schule, weil ich mich bei den Jungs wohler fühle und freier.
Mir ist auch aufgefallen, dass die Kinder dieser Klasse scheu waren. Ich versuchte einige Male mit ihnen zu sprechen und zu spielen, aber sie hielten sich zurück und blieben mehr unter sich.
Dabei stellte ich fest, dass mein Grundwortschatz gar nicht so schlecht ist und ich mich gut verständigen konnte.
Mein Wortschatz hat sich vergrößert und ich habe im direkten Austausch mit einem gleichaltrigen Schüler gemerkt, wie mir viele Formulierungen leichter fallen und ich spontaner redete.
Beim ersten Austausch sprach ich nur wenig mit meinem Austauschschüler. Ich hatte noch wenig Übung und der Wortschatz war deutlich kleiner als jetzt. Bei der zweiten Begegnung unterhielt ich mich regelmässig mit X. Ich verstand plötzlich Teile von ganzen Sätzen, auch wenn sich die Welschen manchmal recht schnell miteinander unterhielten.
In diesem Austausch habe ich sehr viel Französisch gelernt. Ich habe erlebt, dass man sich im ersten Austausch noch nicht so gut verständigen konnte wie im zweiten Austausch.
Was mir geholfen hat, ist, auf Verben oder Wörter zu hören, die ich kannte. Dann versuchte ich den Sinn des Satzes zu verstehen.

Während des Sprechens sprechen sie sehr schnell, aber ich habe gelernt, die verstandenen Wörter auseinander zu nehmen und zu sinnvollen Sätzen zu machen.

Man muss nicht alle Wörter in einem Satz verstehen. Man kann auch mit zwei, drei Schlüsselwörtern den Sinn des Satzes herausfinden.

Je me suis rendu compte qu'il n'est pas nécessaire de parfaitement parler une langue étrangère pour se faire comprendre.

J'ai appris à communiquer avec des personnes qui ne parlent pas la même langue que moi.

Nous nous sommes de mieux en mieux compris lors de notre dernière rencontre à Lausanne et à Cugy.

J'ai bien aimé les activités d'équipe, car nous donnions notre avis et devions communiquer.

Il nous était difficile de communiquer, mais à la fin du séjour, il m'a semblé que c'était déjà plus facile pour moi de m'exprimer en allemand.

J'ai retenu de cette expérience que communiquer avec les élèves de Suisse-allemande est la meilleure façon d'apprendre l'allemand.

C'est vrai qu'il est assez difficile de communiquer, car mon vocabulaire n'est pas assez riche pour que je comprenne mot pour mot ce que ma correspondante disait. Mais je pense que je me suis assez bien débrouillée. J'ai appris de nouveaux mots.

J'ai retenu de cette expérience que même quand on ne parle pas la même langue, on peut communiquer. Je retiens qu'il suffit souvent de comprendre les mots clés pour saisir le sens d'une phrase.

Je me suis rendu compte que j'ai quand même de bonnes bases en allemand, car on a bien pu se faire comprendre dans le groupe.

Je trouve personnellement que les correspondants ont un niveau de français un peu bas. Par exemple, pour ce qui concerne mon correspondant, nous avons dû lui parler en allemand, car il ne connaissait pas un mot en français.

Chaque classe devrait plus travailler sa première langue étrangère.

J'ai appris à dire de nouveaux mots en allemand grâce aux correspondants. Ce qui m'a enrichi, c'est de parler avec X qui pouvait traduire en français ce qu'il disait en allemand. Je sais donc de nouveaux mots.

J'ai particulièrement apprécié l'échange linguistique avec la classe de Hagendorn, parce que je trouve que j'ai bien parlé allemand. Je ne suis pas resté avec mes copains, mais je suis allé vers les correspondants.

Je pense qu'on pourrait mieux apprendre l'allemand et eux le français. Comme ça, on pourrait mieux se comprendre.

Stratégies méta cognitives

In der Gastfamilie hatte ich keine Probleme.

Ich habe jetzt auch erkannt, dass ich die französische Sprache kann und sie auch entschlüsseln kann.

Deswegen darf ich nicht versuchen, jedes einzelne Wort zu verstehen, sondern ich höre auf mir bekannte Wörter.

J'ai trouvé dommage que ma correspondante ne m'ait pratiquement jamais parlé en allemand ni en français.

Ansonsten gilt aber : reden, reden und nochmal reden.

In fremdsprachigen Gastfamilien sollte man versuchen, so viel wie möglich zu sprechen und auch gut hinzuhören. Denn nur so kann man spezielle Ausdrücke und Mimiken der anderen Kultur entdecken. Man soll so viel wie möglich fragen, denn nur so kann man eine Diskussion starten.

Jetzt verstehe ich schnell Gesprochenes auch viel besser.

Je retiens que si mon correspondant fait l'effort de communiquer avec moi, je dois en faire autant.

Je retiens qu'il faut faire l'effort de beaucoup parler pour bien profiter d'un projet d'échange. J'ai eu l'impression de devoir toujours lancer la discussion avec les élèves de Cham. Je les ai trouvés timides.

J'espère refaire des voyages plus tard dans ma scolarité.

Stratégies socio affectives

Ab und zu gab es Menschen, die mit X und mir gesprochen haben, was dann zur Verwirrung führte.

Ich fand es nicht so toll, dass meine Gastfamilie immer so schnell sprach. Wenn ich sagte: „Sprechen Sie langsam“ haben die Eltern langsam gesprochen.

Manchmal fragte mich ihre Mutter etwas, bei dem ich nicht sicher war, ob ich es richtig verstanden hatte. Dann sah ich immer X an, schüttelte den Kopf und schon versuchte sie, die Frage ihrer Mutter für mich übersetzen.

Die Eltern gaben sich auch Mühe langsam zu sprechen.

Aber indem die „Cugyaner“ sehr deutlich und langsam Französisch gesprochen haben, konnte ich fast alles verstehen.

Stratégies de communication

X und ich konnten uns immer helfen Französisch zu sprechen.

Ich habe auch einige Wörter verstanden, weil sie auf Kroatisch gleich oder ähnlich heissen. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, hat es mir der Bruder von X übersetzt. Manchmal haben sie gelacht und dann habe ich sie gefragt, was so lustig sei, und sie haben es mir erklärt.

Beim Nachtessen haben sie nur unter sich gesprochen.

Ich brauchte keinen Duden.

Meine Mitschülerin hat mich beim Französisch sprechen gut unterstützt. Wenn ich mal nicht wusste, wie ich etwas sagen sollte, haben wir uns elegant aus der Situation „gerettet“. Mit Händen und Füßen haben wir uns sehr gut zu helfen gewusst.

Wenn meine Gastfamilie schnell sprach, hat mir mein Correspondent geholfen, das fand ich sehr nett. X und seine Schwester haben mir geholfen.

Ich fand es noch lustig, als ihr kleiner Bruder, der auch schon recht gut Deutsch konnte, denn Duden holte um für mich etwas zu übersetzen.

Wenn wir uns etwas sagen wollten und es nicht übersetzen konnten, zeigten wir einander das Wort im Duden, weil wir nicht wussten, wie man es ausspricht.

Ein kleiner Tipp: Mit Duden geht alles besser!

Die Kleine sprach die ganze Zeit mit mir, doch ich verstand nichts.

Die Mimik und die Gestik können mir immer wieder sehr helfen.

Ich habe gelernt, dass man bei französischen Sätzen nicht alle Wörter verstehen muss, damit man den Satz versteht.

Ich weiss jetzt auch, auf was ich schauen muss, wenn jemand schnell Französisch spricht.

Mir hat es beim Verstehen geholfen, dass ich mich nur auf einzelne Wörter konzentriert habe.

Ich habe erkannt, dass man nicht nur mit dem Sprechen kommuniziert kann. Man kann auch auf bestimmte Gegenstände zeigen, das funktioniert, aber nicht immer. Ich verstehe jetzt auch mehr als vorher, nicht alles, aber den Sinn des Satzes.

Ich habe gelernt, dass wenn man sich nicht versteht, man sich auch mit der Körpersprache

verständigen kann.

Ich konnte mich auch mit einfachem Deutsch oder Mimik/Gestik verständigen.

Ich konnte nicht alles auf Französisch sagen, also gestikulierte ich manchmal. Auf diese Weise ging es einigermassen gut, mich zu unterhalten.

J'ai appris que l'on pouvait se faire comprendre en mélangeant l'allemand, le français et les gestes.

J'ai appris que pour communiquer, ce n'est pas grave si on ne sait pas très bien parler l'allemand, car pour se comprendre, on peut très bien faire des gestes ou utiliser des mots clés.

J'ai progressé en allemand. Avec ma correspondante, on ne parlait pas beaucoup, mais on parlait avec des gestes et on se comprenait.

J'ai appris à collaborer avec des gens d'autres langues et c'était assez drôle de communiquer avec des gestes quand on ne se comprenait pas.

Heureusement on arrivait à communiquer grâce aux gestes.

J'ai progressé en collaborant de plus en plus avec ma correspondante. Au début, on ne se comprenait pas beaucoup, mais on se faisait des gestes et nous sommes parvenues à nous comprendre de mieux en mieux.

J'ai adoré me retrouver dans un famille avec une copine de classe. On pouvait s'aider à comprendre ce qu'on nous disait en allemand.

La motivation

L'attention

So ein Austausch ist nicht nur gut um das Französisch zu verbessern, sondern so bekommt man auch Einblicke in die Welt der Westschweiz. Für mich persönlich ist das etwas sehr Spannendes, weil ich gerne etwas von der Welt sehe. Einen Austausch würde ich wirklich weiterempfehlen. Es ist sehr lohnenswert.

Ich hoffe, dass dieses Projekt weitergeführt wird und drücke den Schülern nach mir die Daumen, dass sie auch gute Erfahrungen sammeln können.

Ich finde das Austauschprojekt sehr spannend und lehrreich.

Was ich am ganzen Projekt ganz toll fand, ist, dass beide Klassen über eineinhalb Jahre in Kontakt geblieben sind, mit Briefkontakten, gegenseitigen Besuchen und gemeinsamen Ausflügen.

Ich hoffe, ich habe in der Oberstufe auch eine Lehrperson, die uns eine solche Erfahrung und den Austausch ermöglicht.

In diesem Austausch geht es um den Sprach- und Kulturaustausch, zwischen den Sprachen Deutsch und Französisch. Der jeweilige Sprachaufenthalt dauert zwei Tage. In diesen zwei Tagen erlebt und lernt man vieles.

Seule ma classe de 6e année a vécu une telle expérience d'échange dans mon école et c'est une chance. J'en remercie les enseignants qui ont mis sur pied cette activité géniale.

C'était une expérience unique, car peu de maîtres organisent un tel projet. L'an prochain, j'essaierai de convaincre mon ou ma futur prof de se lancer dans l'aventure!

Avec cet échange, j'ai pu me rendre compte des efforts déployés par les enseignants et combien il est difficile de mener ce genre d'activité.

Je trouve que l'on a eu de la chance d'avoir vécu cet échange. Peu de classes font ça... J'ai retenu de cette expérience que communiquer avec des élèves de Suisse allemande est la meilleure façon d'apprendre l'allemand. On peut même y trouver du plaisir, si on y met un peu de bonne volonté...

J'ai appris beaucoup de choses et j'espère refaire des voyages plus tard dans ma scolarité.

La confiance

In der Gastfamilie hatte ich keine Probleme (sprachlich).

Jetzt fühle ich mich, wenn wir in der Schule Französisch machen, sehr viel sicherer.

Gute Zusammenarbeit, Teamgeist und mehr Sicherheit in der Fremdsprache hat uns ermöglicht, dass wir uns immer besser miteinander verständigen und austauschen konnten.

Avec mon correspondant, j'ai appris à faire l'effort de parler en allemand pour me faire comprendre. Cette expérience m'a appris à moins me gêner.

La pertinence

Einen Austausch würde ich weiter empfehlen. Man kann sehr viel lernen.

Ich würde Austausche weiter empfehlen. Man lernt sehr viel. Nicht nur im Französisch lernt man einige neue Sachen sondern auch im Mensch und Umwelt Thema.

Meine Erfahrung in Cugy war sehr positiv. Ich habe dort eindeutig besser Französisch gelernt, als wenn ich eine Lektion Französisch hätte. Was ich evtl. anders machen würde, wäre, einfach dort ein bisschen länger bleiben, damit wir die Familie besser kennen lernen und die anderen Cugy Kinder.

Mir haben die 2 Tagen sehr gefallen und ich fand es ein bisschen kurz die 2 Tage.

Sprachlich hat mich dieser Austausch ganz klar weiter gebracht. Ich habe mal anwenden und festigen können, was ich in der Schule gelernt hatte. Und ich habe mal spüren können, was Französisch überhaupt ist.

Ich glaube der Austausch ist sehr nützlich für mein Französisch, denn als ich in Vallorbe einkaufen ging, sah ich zwar den Preis, doch ich verstand ihn auch, als die Verkäuferin ihn sagte!

Ich fand den Austausch sehr nützlich für mein Französisch.

In der Gastfamilie konnte niemand Deutsch. Daher konnte ich ziemlich wenig reden und mich verständigen.

Ich fand den Austausch eine sehr gute Idee, weil man dann selbst und auch richtig die Französische Sprache erlebt.

Ich bin mir sicher, dass ein Austausch sehr viel bringt.

Ich fand das ganze Austauschprojekt über diese eineinhalb Jahre sehr interessant, lehrreich, spannend und abwechslungsreich. Ich habe viele nette Menschen, neue coole Orte, Sitten und eine neue Kultur kennen gelernt.

Ich habe erkannt, dass man viel mehr Französisch versteht, wenn man es wirklich erlebt, als in der Schule. In der Schule kann man es nicht wirklich erleben. Da hat man bloss CD, DVD oder Bücher.

Die Verständigung war anfangs zwar nicht so gut, aber ich habe in dieser Zeit sehr viel gelernt und es war spannend, einen direkten Kontakt mit einem französischsprechenden Schüler zu haben, als nur aus dem Buch französisch zu lernen.

Man kann nicht nur viel von der Französischen Sprache profitieren, sondern auch eine andere Kultur kennen lernen. Ich würde so einen Austausch auf jeden Fall weiterempfehlen!

Ich möchte nächstes Jahr mehr Briefe schreiben. Es hat Spass gemacht Austausch-Schüler zu haben und wir wollen in Kontakt bleiben.

Der Austausch wird organisiert, damit die Schüler Französisch/Deutsch besser lernen. Wenn aber die Schüler nicht viel miteinander sprechen, nützt der ganze Austausch nichts. Also mein Tipp: sprechen, sprechen, sprechen!

Je pense que les échanges entre les classes de Cham et celles de mon école sont très éducatifs. Alors il faudrait renouveler ce type d'expérience.

J'ai appris à communiquer avec des enfants que je ne connaissais pas mais dont j'apprends la langue à l'école. J'ai réalisé qu'on peut fournir un travail efficace malgré l'obstacle de la langue.

J'ai aussi fait connaissance avec ma correspondante. Je trouve que j'ai eu énormément de chance de vivre ces moments avec une fille qui s'impliquait dans les discussions. Elle ne restait pas dans son coin.

J'ai retenu de cette expérience que même quand on ne parle pas la même langue, on peut communiquer. Je retiens qu'il suffit souvent de comprendre les mots clés pour saisir le sens d'une phrase. Cet échange m'a permis d'entraîner une langue étrangère, de m'amuser grâce aux activités organisées et bien sûr de rencontrer une nouvelle personne.

J'ai appris à collaborer avec des gens d'autres langues et c'était assez drôle de communiquer avec des gestes quand on ne se comprenait pas. L'échange aurait peut-être pu durer plus longtemps.

Je trouve personnellement que les correspondants ont un niveau de français un peu bas.

J'ai été surpris que les élèves zougois nous parlent aussi souvent dans leur langue maternelle (on avait l'impression qu'ils pensaient que nous parlions leur dialecte).

Les élèves se moquaient parfois de nous quand on leur parlait. Et dès qu'on faisait quelque chose, ils nous regardaient bizarrement. J'en conclus qu'ils n'ont pas travaillé suffisamment longtemps le français. Ou c'est peut-être moi qui n'étais pas au point avec l'allemand. Mais heureusement, on arrivait à communiquer grâce aux gestes.

J'ai trouvé dommage que ma correspondante ne m'ait pratiquement jamais parlé en allemand ni en français.

Je trouve que cette expérience était positive et je la conseillerais. Si je pouvais la revivre, je le referais sans râler. Par contre, je pense qu'on pourrait mieux apprendre l'allemand et eux le français. Comme ça, on pourrait mieux se comprendre.

J'ai été surpris, car les correspondants nous parlaient parfois en dialecte et alors on ne comprenait pas grand-chose.

La satisfaction

Meine Erfahrung war, dass ich in Cugy besser Französisch konnte.

Meine Erfahrungen waren sehr toll in Cugy. Ich konnte das Französisch viel mehr gebrauchen.

Meine Erfahrungen aus Cugy sind gut. Ich habe einige Wörter auf Französisch neu gelernt und habe auch viele Wörter verstanden, als ich in der Gastfamilie war.

In der Familie habe ich sehr viel verstanden. Ich bin zwar sehr gut im Französisch, aber trotzdem war ich erstaunt, wie viel ich verstand. Ich brauchte keinen Duden.

Ich war erstaunt, als ich merkte, wie viel ich verstand.

Ich konnte mein Französischwortschatz schnell vergrößern.

Ich fand, dass der Austausch bei mir genützt hat und ich ein bisschen mehr Französisch verstehe.

Ich habe jetzt auch erkannt, dass ich die Französische Sprache kann und sie auch entschlüsseln kann.

Wenn man sich unterhält, merkt man, wie gut man die Sprache schon beherrscht. Noten und Tests spielen keine Rolle mehr.

Ich finde diese positive Entwicklung sehr lehrhaft und interessant. Ich habe immer mehr Spass daran, mit den Welschen Kontakt auf zu nehmen und zu sprechen.

Ich stellte fest, dass mein Grundwortschatz gar nicht so schlecht ist und ich mich gut verständigen konnte.

Mein Wortschatz hat sich vergrößert und ich habe im direkten Austausch mit einem gleichaltrigen Schüler gemerkt, wie mir viele Formulierungen leichter fallen und ich spontaner redete.

Ich verstand plötzlich Teile von ganzen Sätzen, auch wenn sich die Welschen manchmal recht schnell miteinander unterhielten.

In diesem Austausch habe ich sehr viel Französisch gelernt. Ich habe erlebt, dass man sich im ersten Austausch noch nicht so gut verständigen konnte wie im zweiten Austausch.

J'ai appris à parler avec quelqu'un d'une autre langue que la mienne. Je me suis rendu compte qu'il n'est pas nécessaire de parfaitement parler une langue étrangère pour se faire comprendre.

Lorsque j'étais avec mon correspondant, j'ai enrichi mon vocabulaire allemand. J'ai appris à rédiger des cartes de vœux en allemand et j'ai bien aimé lire celles que j'ai reçues.

J'ai appris que ce n'est pas évident de parler pour de vrai dans une langue que je suis en train d'apprendre à l'école.

Si l'on devait recommencer, j'essaierai de mieux entrer en contact avec ma correspondante. Il nous était difficile de communiquer, mais à la fin du séjour, il m'a semblé que c'était plus facile pour moi de m'exprimer en allemand.

Je retiens qu'il faut faire l'effort de beaucoup parler pour bien profiter d'un projet d'échange. Il faut aussi éviter de rester avec ses copains et copines de classe, sinon un échange n'apporte rien du tout.

Pendant ces quelques jours passés avec mon correspondant, j'ai appris que l'on pouvait se faire comprendre en mélangeant l'allemand, le français et les gestes.

Grâce au séjour linguistique, j'ai appris de nombreuses choses, notamment sur le plan du vocabulaire allemand. C'est vrai qu'il est assez difficile de communiquer, car mon vocabulaire n'est pas assez riche pour que je comprenne mot pour mot ce que ma correspondante disait. Mais je pense que je me suis assez bien débrouillée. J'ai appris de nouveaux mots.

Lorsque nous nous sommes perdus dans la forêt à Cugy, je me suis rendu compte que j'ai quand même de bonnes bases en allemand, car on a bien pu se faire comprendre dans le groupe.

Quand on n'arrive pas à communiquer, cela peut avoir des conséquences désagréables, comme se perdre dans la forêt.

Je retiens de cette expérience que quand on doit travailler en équipe, il faut faire des efforts pour se comprendre, même si ce n'est pas facile.

J'ai appris que pour communiquer, ce n'est pas grave si on ne sait pas très bien parler l'allemand, car pour se comprendre, on peut très bien faire des gestes ou utiliser des mots clés. En tout cas, ça a très bien marché et c'était amusant.

J'ai progressé, même si j'ai très peu parlé moi-même en allemand. Mais en écoutant les correspondants, j'ai progressé.

J'ai progressé en collaborant de plus en plus avec ma correspondante. Au début, on ne se comprenait pas beaucoup, mais on se faisait des gestes et nous sommes parvenues à nous comprendre de mieux en mieux.

J'ai appris à dire de nouveaux mots en allemand, grâce aux correspondants. Ce qui m'a enrichi, c'est de parler avec X qui pouvait traduire en français ce qu'il disait en allemand. Je sais donc de nouveaux mots.

J'ai bien aimé ces quatre jours d'échange, même si parfois ça n'a pas été simple.

J'ai adoré cet échange, parce qu'on a amélioré notre allemand. C'est une très bonne expérience d'aller dormir chez eux et qu'ils viennent également chez nous.

J'ai particulièrement apprécié l'échange linguistique avec la classe de Hagendorn, parce que je trouve que j'ai bien parlé en allemand. Je ne suis pas resté avec mes copains, mais je suis allé vers les correspondants. Ce qui m'a surpris, c'est que j'ai cru que j'allais être mal accueilli. Mais une fois là-bas, au contraire, j'ai été très bien reçu.

La compétence interculturelle

La vie quotidienne	
Similitudes	Différences
Am Morgen habe ich mich wie zu Hause gefühlt.	Die Welschen leben auch anders wie wir. Cugy

<p>Mon correspondant est sportif et, comme moi, il aime le football.</p> <p>On pourrait penser que les Suisse-allemands sont très différents de nous, mais au contraire, ils nous ressemblent beaucoup. Par exemple, ils ont dans les grandes lignes les mêmes habitudes alimentaires que nous (riz, légumes, viande). Ils regardent les mêmes émissions à la télévision que nous.</p> <p>Cela m'a étonné de constater que là-bas on mange comme ici (pâtes, légumes, viande).</p> <p>X et moi partageons plusieurs mêmes passions : le football, la trottinette, la piscine...</p> <p>Avant de s'endormir, comme moi, ma correspondante lit aussi.</p>	<p>ist sehr klein und sie haben wenig Geld.</p> <p>Als ich und X nach Hause gingen, fühlte ich mich wohl.</p> <p>Die Menschen leben ganz anders, sie sind viel ärmer und haben kleinere Dörfer.</p> <p>Wir gingen dann schon um acht Uhr ins Bett.</p> <p>Der nächste grössere Unterschied ist im Essen. Ich weiss nicht, was anders ist, aber es ist einfach anders und zwar so, dass man es selber erleben muss. Ich kann es nicht beschreiben.</p> <p>In der Französischen Esskultur gibt es viele verschiedene erstaunliche Sachen und Komisches. Z.B essen sie Chips während des Abendessens oder ihre Körperhaltung ist sehr steif.</p> <p>Mir ist aufgefallen, dass sie am Abend viel mehr essen.</p> <p>Die Kinder spielen meist sehr lange draussen.</p> <p>Es ist üblich, dass man im Welschland eine Vorspeise, eine Hauptspeise und eine Nachspeise isst. Weil, ich mich nicht gewöhnt war, ass ich nur eine kleine Vorspeise und etwas von der Hauptspeise.</p> <p>Zum Abendbrot essen sie immer sehr viel, zum Beispiel : Poulet mit Peperoni und Zwiebeln mit Reis. Danach Käse mit Baguette mit Quark oder Joghurt und zum Schluss Eiskuchen mit Keksen. Ich mochte dann nichts mehr essen. Sie hatten nach der doppelten Portion gerade mal genug.</p> <p>Ich habe in der Gastfamilie gemerkt, dass sie mehr Ordnung haben als die Deutschschweizer. Wenn sie etwas holen, versorgen sie es nach dem Gebrauch, genau an den Platz zurück, von dem sie es geholt haben.</p> <p>Die Welschen haben während des Essens nicht gesprochen. Wenn sie etwas sagen wollten, schluckten sie das Essen erst runter, denn es war unanständig mit vollem Mund zu sprechen. Für mich war am meisten das Essen am Tisch ein grosser Unterschied als bei mir zu Hause. Der Esstisch war sehr schön gedeckt, die Familie begann erst zu essen, als alle da waren. Sie haben immer, nachdem sie fertig gegessen haben, gewartet mit dem Aufräumen, bis alle fertig gegessen haben. Diese Art am Tisch hat mir sehr gut gefallen.</p> <p>Ich hatte den Eindruck von den Welschen, dass sie ziemlich faul sind, mehr als die Deutschschweizer. Wie die vielen Kinder rumgelaufen sind! Wie verfaulte, krumme Bananen. Stattdessen sind die Deutschschweizer viel sportlicher, finde ich. Ich denke der Grund dafür ist, dass die Welschen weniger Sport in der Schule treiben als die</p>
---	---

	<p>Deutschschweizer.</p> <p>Ich habe erkannt, dass meine Gastfamilie viel ordentlicher ist als ich, zum Beispiel nachdem sie den Föhn benutzt haben, legten sie ihn wieder genau an denselben Platz zurück.</p> <p>Au déjeuner, il y avait moins à manger que chez moi.</p> <p>Chez X, j'ai dû me coucher plus tôt que chez moi. D'habitude je lis beaucoup avant d'éteindre la lumière.</p> <p>Il apprend deux langues étrangères à l'école et moi une seule.</p> <p>J'ai constaté des différences alimentaires.</p> <p>Chez ma correspondante, les enfants ne semblaient pas beaucoup aider à la maison. Par exemple, ils ne mettaient pas la table et partaient juste après les repas.</p> <p>J'ai remarqué que le système scolaire zougois n'est pas le même que le nôtre. L'aménagement de la classe est différent.</p> <p>Pendant le repas du soir, chez elle, la télévision est en marche. Ma correspondante passe beaucoup plus de temps que moi devant la TV.</p> <p>Chez mon correspondant, j'ai bu une boisson fraîche un peu teintée que je n'avais jamais goûtée auparavant.</p> <p>Ses parents ne travaillent pas toute la journée mais les miens oui.</p> <p>Chez elle, on mange un peu quand on a faim, alors que de mon côté les repas sont fixés à des heures précises.</p> <p>Chez eux, on mange beaucoup plus tôt le soir.</p> <p>Au repas du soir, ils ne mangent pas autant que nous.</p> <p>Nous commençons l'école très tôt et eux très tard.</p> <p>Dans la famille de mon correspondant, j'ai trouvé dommage que sa maman ne mange pas avec nous.</p> <p>Pour le souper, j'avais préparé des grillades et plusieurs salades. J'ai été surpris que mon correspondant ne veuille manger que du pain et de la confiture.</p>
Les conditions de vie	
Similitudes	Différences
	<p>Mir ist aufgefallen, dass die Schüler/innen aus Cugy in Einfamilienhäusern wohnen und nicht mehrheitlich in Wohnungen wie bei uns. Es gibt dort viel mehr Platz zum Wohnen. Und viel mehr Grünfläche.</p>

	<p>In Cugy haben sie viel mehr Einfamilienhäuser als wir in Cham. Sie haben dort auch einen anderen Baustill.</p> <p>In Lausanne hat es drei U-Bahn-Linien. Das kenne ich sonst nur aus dem Ausland. Deshalb finde ich es voll cool, dass es das auch in der Schweiz gibt. In Cugy hatte es kein einziges Mehrfamilienhaus. Es gefiel mir, dass alle Häuser individuell gestaltet waren. Kein Haus glich dem anderen.</p> <p>La commande vocale de l'ascenseur m'a surpris.</p> <p>Mon correspondant vit dans un bien plus grand appartement que moi.</p> <p>Ils ne disposent pas de projecteur numérique, alors que nous oui.</p> <p>Je trouve qu'il est assez choquant de voir que nous, les Romands, nous vivons dans de très grandes maisons et allons tous les jours dans une sublime école, alors que nos correspondants vivent dans des maisons certes magnifiques, mais dans des quartiers moins riches.</p> <p>Ils habitent presque tous dans un appartement, tandis que nous, on habite dans des maisons.</p> <p>Ma correspondante habite dans un appartement et moi dans une villa.</p>
Les relations interpersonnelles	
Similitudes	Différences
	<p>In Cugy sind Nachbarn ein Teil der Familie. Sie begrüßen und unterhalten sich, wo es nur geht. Auch beim Abendessen sind die Nachbarn immer sehr willkommen.</p> <p>Als wir mit dem Auto zur Schule gefahren waren, sagte ihre Mutter : « Ma grande famille ».</p>
Les valeurs, croyances et comportements	
Similitudes	Différences
	<p>Die Regeln werden in der Westschweiz sehr stark betont. Wenn man im Wald einen Ameisenhaufen kaputt macht, kann man mit einer Busse bis zu 1000 Franken rechnen.</p> <p>Wenn man im Wald von Cugy einen der geschützten Ameisenhaufen beschädigt, kann es vorkommen, dass man eine Busse von bis zu 1000 Franken bezahlen muss.</p> <p>Auch ein grosser Unterschied ist der Tier- und Naturschutz. Wenn man bei uns einen Ameisenhaufen zerstört, kümmert das niemanden, ausser vielleicht die Ameisen. In der Westschweiz hingegen muss man bis zu eintausend Franken bezahlen, wenn man den Ameisenhaufen auch nur im Entferntesten beschädigt.</p>

	<p>Aber was mir bei ihnen gefällt, ist, dass sie vor anderen Menschen Respekt zeigen, das gefiel mir an ihrer Kultur.</p> <p>Beim OL habe ich auf einer Tafel mit Vorschriften erstaunt gelesen, dass z.B. die Busse für einen Ameisenhaufen zerstören bei etwa Fr.1000.- liegt. Der Hund im Wald nicht an der Leine führen kostet Fr. 30.-.</p> <p>Ich habe festgestellt, dass es in der Westschweiz viel strenger ist als bei uns in der Deutschschweiz. Z.B muss man bevor man ins Schulhaus kommt, die Mütze ausziehen, sowie auch die Kaugummis entsorgen.</p> <p>Im Welschland stehen an jeder Ecke Verbotsschilder. Und was daran besonders auffällt ist, dass auf widerrechtliche Handlung hohe Geldstrafen angedroht werden. Zum Beispiel wenn sie ein Fussballfeld unerlaubt betreten, müssen sie 30 Franken bezahlen.</p>
Savoir-vivre	
Similitudes	Différences
<p>Die Schüler/innen aus Cugy haben immer alle nett gegrüsst und waren sehr anständig, aber mir ist auch aufgefallen, dass die Kinder dieser Klasse scheu waren.</p> <p>Pour ce qui est des ressemblances, je citerai en premier le respect envers les autres. Tous les correspondants se sont montrés gentils avec nous et reconnaissants de les avoir bien accueillis.</p> <p>On ne parle pas la bouche pleine et personne ne quitte la table tant que le repas n'est pas fini.</p>	<p>Anders als bei uns im Kirchbühl war, dass ich in Cugy, bevor ich das Schulhaus betrat, die Kappe, die Mütze oder das Cap (Schirmmütze), wie es in einer Kirche üblich ist, abziehen musste. Man muss auch bevor man ins Schulhaus eintritt, den Kaugummi vor der Eingangstür in einen Abfallkorb befördern.</p> <p>In der Westschweiz hingegen zieht man das Cap schon auf dem Pausenplatz oder dem Kirchenplatz aus.</p> <p>In der Deutschschweiz wird man gebeten, das Baseball Cap am Esstisch, im Schulzimmer und bei einem Fest abzuziehen. In der Westschweiz ist es Pflicht, in der Metro, im Museum und in der Schule (auf dem Pausenplatz schon) das Baseball Cap abzuziehen.</p> <p>Wenn man in Lausanne in einer Führung ist, muss man die Mütze ausziehen. Bei uns darf man was man will anhaben, das stört niemanden.</p> <p>Sobald man in ein Gebäude geht, muss man die Kappe ausziehen.</p> <p>In den Westschweizer Museen darf man Kappen nicht anbehalten. Sobald man in einem Museum drin ist, heisst es die Kappe von dem Kopf zu nehmen. In der Deutschschweizer darf man in den Museen die Kappen anbehalten.</p> <p>Sie haben sehr strikte Tischmanieren. Und für jedes Getränk oder Mahlzeit anderes Geschirr und Besteck.</p> <p>Les enfants partaient juste après le repas.</p>

	A Cham, les élèves, contrairement à nous, pouvaient porter leur casquette presque partout.
Comportements rituels	
Similitudes	Différences
	Une autre découverte pour moi, c'est que dans la famille de X, avant de manger, ils priaient tous. Chez moi, je ne prie pas et après le séjour, je dois l'avouer, j'ai songé à me mettre à prier.
Autres	
<p>So ein Austausch ist nicht nur gut um das Französisch zu verbessern, sondern so bekommt man auch Einblicke in die Welt der Westschweiz. Für mich persönlich ist das etwas sehr Spannendes, weil ich gerne etwas von der Welt (oder zumindest etwas ganz Neues) sehe.</p> <p>Meine Austauschpartnerin hat einen ganz anderen Umgang mit ihrer Familie als ich. Alle Gesten sind irgendwie vorsichtiger und behutsamer.</p> <p>In der Stadt Lausanne sehe ich mehr dunkelhäutige Menschen als in dem Dorf Cugy.</p> <p>J'ai appris qu'il faut partager nos idées avec les autres.</p> <p>Les vues que nous avons d'eux sont pour la plupart des clichés qu'il ne faut pas prendre à la lettre.</p>	