



Mémoire professionnel

Master en enseignement secondaire I

Sous la direction de Madame **Sophie Sieber-Meylan**

avec Madame **Claudia Nestler Arfoui**, membre du jury

Semestre de printemps | juin 2022

***Motiver les élèves du secondaire I à apprendre
l'allemand par la réalisation d'une séquence CLIL mobilisant
la créativité des élèves.***

Id Mémoire : 10020

Walter Filipe Borges (P48296)

Remerciements

J'aimerais en premier lieu remercier ma directrice de mémoire, Madame Sophie Sieber Meylan, pour ses relectures, son suivi et son aide précieuse tout au long du processus de réalisation de ce travail.

Je tiens également à remercier le conseil de direction de mon établissement de Gland-Grand-Champ pour sa bienveillance, sa compréhension, les conseils et surtout l'aide précieuse dont j'ai bénéficié.

J'aimerais adresser également toute ma gratitude aux élèves de la 10VG/3 et en particulier au groupe d'allemand d'avoir accepté de participer à ce travail et sans qui il n'aurait pu être réalisé.

Enfin, j'aimerais adresser mes remerciements à mes parents et mon frère pour leur soutien indéfectible depuis le début de mon projet de reconversion professionnelle.

Le genre masculin est utilisé comme générique dans le seul but d'alléger la lecture du texte.

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	5
2. PROBLEMATIQUE.....	6
3. CADRE THEORIQUE	7
3.1. APPROCHES SUR LA MOTIVATION.....	7
3.1.1. <i>Modèle socio-psychologique</i>	7
3.1.2. <i>Système motivationnel autodéterminé d'apprentissage d'une L2</i>	8
3.2. L'APPROCHE CLIL.....	9
3.4. <i>La créativité en classe de langue</i>	10
3.4.1. <i>Définir la créativité</i>	10
3.4.2. <i>De la créativité multimodale dans l'enseignement</i>	11
4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	12
5. METHODOLOGIE	13
5.1. PUBLIC	13
5.1.1. <i>Méthode de récolte de données</i>	14
5.2. SEQUENCE CLIL REALISEE	14
5.2.1. <i>Objectifs de la séquence</i>	14
5.2.2. <i>Structure et composantes de la séquence</i>	16
5.2.3. <i>Évaluation critériée</i>	16
5.2.4. <i>Tâche</i>	16
5.2.5. <i>Activités préalables</i>	17
5.3. QUESTIONNAIRES	18
5.3.1. <i>QI : avant la séquence</i>	19
5.3.2. <i>QII : après la séquence</i>	20
6. RESULTATS ET ANALYSE	21
6.1. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE I	21
6.1.1. <i>Indicateur (1)</i>	22

6.1.2. <i>Indicateur (2)</i>	23
6.1.3. <i>Indicateur (3)</i>	23
6.1.4. <i>Indicateur (4)</i>	24
6.1.5. <i>Bilan des résultats</i>	25
6.2. ANALYSE DES RESULTATS DU PREMIER QUESTIONNAIRE (QI)	25
6.3. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE II	27
6.3.1. <i>Première partie : questions 1 à 5</i>	28
6.3.2. <i>Deuxième partie : questions 6 à 8</i>	30
6.4. ANALYSE DES RESULTATS DU DEUXIEME QUESTIONNAIRE (QII)	32
7. DISCUSSION	33
8. CONCLUSION.....	36
9. BIBLIOGRAPHIE.....	37
10. ANNEXES.....	40
10.1. QUESTIONNAIRE I.....	40
10.2. QUESTIONNAIRE II	42
10.3. TABLEAU DE PLANIFICATION DE LA SEQUENCE.....	44
10.4. TRAVAUX DES ELEVES	50
10.5. DOSSIER D'ACTIVITES DES ELEVES.....	51
10.6. DISPOSITIF D'EVALUATION FORMATIVE.....	59

1. Introduction

L’allemand en tant que langue seconde est indéniablement une discipline mal-aimée par les élèves de l’école vaudoise et plus largement en Suisse romande. Bien qu’implanté depuis de très nombreuses années maintenant, son enseignement pâtit d’une mauvaise réputation. Daniel Elmiger (2016) offre quelques voies d’explications dans son travail de synthèse compilant des observations issues de son expérience et des références scientifiques. Ce travail, qui résonne avec ma propre expérience, évoque les faits suivants : (1) les représentations de la langue allemande sont souvent négatives ; (2) certains enseignants ne sont pas toujours à l’aise ou motivés à enseigner l’allemand et proposeraient en conséquence un enseignement « peu enthousiasmant » (Elmiger, 2016, p. 4). (3) des problèmes sont également évoqués au niveau de l’adoption de nouvelles didactiques par les enseignants, que ce soit l’enseignement par tâches (aussi appelé approche actionnelle) ou un enseignement par les contenus (ou CLIL¹) ; (4) un manque de collaboration entre régions linguistiques ou (5) l’application d’un véritable enseignement des compétences langagières. Elmiger évoque à ce sujet les difficultés qu’ont les enseignants à concrétiser les objectifs (du PER² notamment) d’un véritable enseignement des compétences et non « [d’]une suite de points de grammaire [ou de] listes de vocabulaire » (2016, p.7). De plus, toujours selon Elmiger, l’enseignement de l’allemand en classe manque d’une pratique de la langue dans des contextes riches et variés et de contact avec des documents authentiques. Ces dernières observations peuvent être corrélées avec les constats qui sont établis par la recherche sur la motivation des élèves en cours de langue, et dont les propositions de solutions, comme nous le verrons au prochain chapitre, rejoignent certains des constats d’Elmiger.

Mais on ne peut nier que si les enseignants s’interrogent sur leur capacité à maintenir à la fois un niveau élevé de compétences chez les élèves tout en proposant un enseignement qui soit vivant et passionnant, ils observent également que beaucoup d’élèves sont de moins en moins enclins « à réaliser les activités pédagogiques [...] et

¹ *Content and Language Integrated Learning*

² Plan d’Études Romand

[qu'ils] ne font que le minimum pour ‘passer’ » (Viau, 2009, p.1). À l’évidence il y a un besoin urgent de solutions concrètes pour remotiver les élèves.

L’approche CLIL, qui a émergé dans les années 90, trouve maintenant sa place dans la plupart des systèmes éducatifs en Europe (Wolff, 2010 ; Mehan, Brevik & Ødegaard, 2021). Cependant, les curriculums et les pratiques d’enseignement CLIL, en termes d’équilibre entre contenus et langue notamment, demeurent très diversifiés d’un pays à l’autre, d’un établissement à l’autre et même d’un enseignant à l’autre et tous les auteurs s’accordent à dire que la recherche autour du CLIL reste insuffisante (Wolff, 2010 ; Perez-Cañado, 2012 ; Mehan *et al*, 2021). Enfin, selon Jones (2020) la plupart des enseignants s’accorderaient à dire que l’enseignement d’une langue ne peut se faire sans une certaine dose de créativité : tout à la fois dans les contenus enseignés, dans les textes lus, dans l’utilisation de la langue ou dans les usages de la langue et j’ajouterais dans les types de documents utilisés

2. Problématique

Des pistes pour un enseignement des langues étrangères plus motivant, tant pour les élèves que pour les enseignants, existent et doivent être explorées. Cela aurait par ailleurs l’avantage d’apporter une amélioration de la qualité de l’enseignement de l’allemand et de contribuer à une meilleure perception de la discipline par les élèves. Notons que la mauvaise perception de la discipline décourage potentiellement de nombreux élèves d’apprendre en agissant négativement sur leurs représentations.

Ce travail ne prétend pas apporter de solutions radicales et significatives aux nombreux défis que représentent les questions de motivation des adolescents à apprendre les langues étrangères à l’école. Mais il tente d’y apporter sa contribution en mesurant les effets d’une séquence d’enseignement basée sur un contenu et une tâche mobilisant la créativité des élèves. Lors de la séquence, les élèves aborderont le thème du cinéma au travers des bandes-annonces et de leurs affiches. Ils auront ensuite pour tâche de créer une affiche de film en allemand qui reprenne tous les codes visuels de ce support privilégié de la promotion cinématographique.

Après une revue de la littérature des trois concepts clés de mon travail, à savoir, la motivation des élèves, l'approche CLIL et la créativité en classe de langue, les hypothèses de recherche retenues seront détaillées ainsi que la séquence enseignée et la méthodologie employée. Enfin, les résultats seront présentés puis discutés avant d'en proposer une conclusion.

3. Cadre théorique

Les concepts qui forment les piliers théoriques de ce travail mentionnés plus haut ont défini les objectifs et la structure de la séquence d'enseignement qui sera décrite plus loin ainsi que la méthode et le type de données récoltées. Les prochains sous-chapitres sont consacrés à définir précisément le cadre théorique qui sous-tend ce travail.

3.1. Approches sur la motivation

3.1.1. Modèle socio-psychologique

Le développement de la recherche sur la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères s'est axé, depuis les années soixante, avec les travaux de Gardner et Lambert (Ushioda, 2011) notamment, sur une approche socio-psychologique du rôle positif de *l'état d'esprit*³ des apprenants dans le façonnement de la motivation à l'apprentissage d'une langue seconde (L2) (Csizér & Illés, 2020, p. 20 : « The role of attitudes in shaping L2 motivation »). Cette approche défini qu'un état d'esprit positif envers la langue cible est déterminé par l'envie de l'élève d'interagir avec les membres de la communauté linguistique auxquels il peut potentiellement s'identifier (Noels, Chaffee, Lou & Dincer, 2016). Autrement dit, l'état d'esprit est la capacité de l'élève à percevoir une utilité pratique et émotionnelle dans l'acquisition d'une langue ce qui détermine les efforts qu'il est prêt à investir dans l'apprentissage de la langue et la satisfaction qu'il en retire (Gardner, 2020, cité dans Csizér et Illés, 2020) c'est-à-dire de la motivation à apprendre.

³ J'ai choisi de traduire le terme « *attitudes* » du texte de Csizér et Illés par *état d'esprit* pour bien marquer la différence avec le terme *comportement* ou même *attitude* qui porteraient à mon avis à confusion.

En classe, la communauté linguistique est essentiellement représentée par l'enseignant et les contenus qu'il propose. Il est donc essentiel de tout mettre en œuvre pour favoriser un climat de classe positif et encourageant – ce qui a l'avantage supplémentaire de favoriser la confiance en soi des élèves (Noels *et al.*, 2016) – et de proposer des contenus authentiques qui soient à même de mettre les élèves en contact avec cette communauté linguistique cible.

3.1.2. Système motivationnel autodéterminé d'apprentissage d'une L2

Cependant, un modèle actuellement dominant dans l'étude de la motivation mais intégrant les concepts de Gardner est celui introduit par Richard Clément mais développé dès les années 2000 par Dörnyei et son « *L2 Motivational Self System* » (Boo, Dörnyei & Ryan, 2015, p. 145 ; Ciszér & Illés, 2020), aspect que l'on pourrait traduire en français par *système motivationnel autodéterminé d'apprentissage d'une langue seconde*. Ce concept, anticipé dans les premiers travaux sur la motivation, à travers le modèle socio-psychologique de Gardner où l'apprenant acquiert la langue par désir d'appartenir à la communauté linguistique, montre qu'il existe une relation très proche entre l'acquisition d'une langue et l'acquisition d'une culture et en particulier d'une identité ethnolinguistique (Noels & Giles, 2009). Ce désir implique que les besoins de compétence, de familiarité et d'autonomie, quand ils sont comblés, permettent l'émergence d'une motivation intrinsèque à réaliser une activité, car le sujet trouve que l'engagement dans cette activité est stimulant et agréable par nature et contribue à un sentiment de maîtrise (Noels, *et al.*, 2016, p. 14 : « [...] the person finds the activity to be inherently stimulating and enjoyable and it contributes to a sense of mastery »).

Ce type de motivation se trouve en réalité à l'extrême d'un continuum émotionnel qu'on peut appeler d'autodétermination. À l'autre extrémité de ce continuum se trouve un autre type de motivation : la motivation extrinsèque qui décrit que le sujet s'engage dans l'activité parce qu'il y est incité par la pression d'agents externes ou parce que la situation l'exige (Noels, *et al.*, 2016). Cependant, deux facteurs de régulation agissent tout au long de ce continuum : (1) le sentiment d'obligation ou *motivation introjectée* (« *introjected motivation* » : Noels, *et al.*, 2016, p. 15) et (2) la croyance que l'activité permet l'accomplissement d'un but identifié (Noels, *et al.*, 2016, p. 15 : « *identified regulation* »).

»). Enfin, Dörnyei et Kormos (2000, cité dans Ciszér & Illés, 2020) distinguent encore le concept de sentiment d'efficacité personnelle (« self-efficacy » : Ciszér & Illés, 2020, p. 21). Étroitement lié à la notion de confiance en soi, ce concept détermine plus précisément la confiance de l'apprenant dans la réalisation réussie d'une tâche concrète.

Par conséquent, l'engagement des élèves et la satisfaction qu'ils retirent de la réalisation des tâches scolaires et plus généralement des cours sont d'autant plus grands lorsque l'enseignant favorise l'autonomie (Noels, *et al.*, 2016), les décisions individuelles et le sentiment de capacité. De ce point de vue, il est important de mettre en lumière les stratégies que les apprenants eux-mêmes utilisent pour accroître leur motivation et que l'enseignant doit pouvoir, dans la mesure du possible, encourager. Ainsi, la motivation à apprendre peut-être stimulée en impliquant les élèves dans l'apprentissage. Selon Reeve (2013), cette implication peut se traduire de plusieurs manières : (1) par un comportement engagé, ce qui implique de la concentration, de l'effort et de la persistance dans les activités scolaires ; (2) par une implication émotionnelle (positive ou négative) dans l'apprentissage ; (3) par une implication cognitive, ce qui signifie l'adoption pour soi de stratégies d'apprentissage en faisant des liens entre le contenu appris avec des expériences personnelles ; (4) enfin, en s'impliquant dans le processus d'apprentissage de manière active et positive (à l'inverse d'une posture passive) (Noels, *et al.*, 2016).

3.2. L'approche CLIL

L'enseignement basé sur les contenus, l'approche CLIL, connaît un grand succès en Europe depuis sa théorisation dans les années 90 (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). La recherche a montré des effets très positifs de cette approche sur l'apprentissage des langues étrangères (Meyer, 2010). De plus, dans le contexte d'un enseignement plus motivant, il semble que cela soit l'approche la plus efficace en termes d'implication des élèves (Coyle, 2013) car, tout comme l'enseignement par tâches, l'enseignement basé sur les contenus (dont l'enseignement par tâches est une des composantes) est orienté sur l'apprenant (Wolff, 2010, p. 117 : « task-oriented [...] learner orientation »). L'apprenant est ainsi véritablement acteur de l'activité et non seulement un participant passif (Wolff, 2010). Néanmoins, le cœur de cette approche est bien l'enseignement à travers la langue,

ce qui permet l'acquisition de savoirs disciplinaires langagiers et non-langagiers ; la langue est le moyen et non la fin (Coyle, *et al.*, 2010).

Les principes de la méthode CLIL reposent sur la planification de la part l'enseignant d'une séquence d'enseignement intégrant les quatre composantes suivantes : (1) « *content* » désignant l'enseignement d'un objet d'apprentissage à travers la dite séquence et qui ne soit pas d'ordre langagier ; (2) « *communication* » désignant le fait que le contexte de la séquence doit permettre aux apprenants d'utiliser la langue pour l'apprendre ; (3) « *cognition* » désignant la nécessité de mettre les apprenants devant des tâches à niveau de complexité élevées afin de leur permettre de construire leur propre compréhension des savoirs ; (4) « *culture* » désignant l'aspect fondamentalement pluriculturel de l'apprentissage et donc la nécessité de se confronter avec l'altérité d'autres langues et cultures (Coyle, Hood & Marsh, 2005). La conjonction de ses 4 composantes constitue et fonde une séquence CLIL.

3.4. La créativité en classe de langue

L'approche CLIL est très flexible et permet l'enseignement intégré d'objets d'apprentissages variés (Wolff, 2010) et donc également des contenus mobilisant la créativité. Par ailleurs, la recherche a démontré que l'enseignement de compétences créatives favorise le développement de la première langue des élèves (Chow, *et al.*, 2018), et de la langue seconde (Tin, 2013). De plus, le travail sur des objets d'apprentissages qui stimulent la créativité des élèves, génèrent chez eux des questionnements nouveaux et intéressants, ce qui engendre des réponses divergentes et inattendues (Chow, *et al.*, 2018). Cette capacité des activités créatrices à engendrer des réponses originales de la part des élèves promeut l'acquisition de nouveau vocabulaire et de structures langagières complexes (Chow, *et al.*, 2018).

3.4.1. Définir la créativité

Mais qu'entend-on par créativité ? Il doit être précisé que les termes *créatif* et *créativité* peuvent exprimer la *manière* d'écrire et de parler au sens où la langue est un moyen d'expression de cette créativité ou une aptitude à utiliser la langue de manière créative. Il ne fait aucun doute que l'usage créatif de la langue a tout son intérêt dans

l'enseignement des langues étrangères. Mais ce qui est recherché dans le cadre de ce travail est à mettre en rapport avec l'approche CLIL et la notion de contenus enseignés à travers la langue. Il s'agit donc plutôt d'une approche cognitive de la créativité où la langue est le vecteur de l'enseignement d'une pratique. Cependant, « le potentiel créatif de l'esprit humain se reflète directement dans les structures langagières qu'il utilise⁴ » (Langlotz, 2016) et il est donc impossible de passer complètement à côté des enjeux d'une production de la langue qui soit en elle-même créative.

La définition de ce qui est créatif est périlleux car la « créativité n'est pas une propriété objective d'un processus ou d'un produit, mais la perception d'une qualité qui émerge d'une interaction entre un *acteur*, un processus et un public⁵ » (Veale, Feyaerts, & Forceville, 2013, p. 16). Néanmoins, on peut se référer au concept qu'ont développé Veale, Feyaerts et Forceville, non pas pour définir *stricto sensu* la créativité, mais pour en caractériser certains ressorts. Ainsi, les auteurs parlent d'« *agile mind* » (Veale, *et al.*, 2013) qu'on peut traduire par *agilité mentale*. Ce concept traduit, entre autres, une forme de gymnastique de l'esprit qui permet de produire de l'inattendu grâce à une flexibilité et une efficacité à manipuler des idées et en particulier des idées incongrues ou simplement inhabituelles (Vaele, *et al.*, 2013). C'est en partant de ce concept, qui englobe très largement ce qu'il est possible d'entendre sous le mot *créativité*, que l'on peut investiguer des propositions théoriques applicables à un enseignement d'actes créatifs *à travers la langue* en classe de langue étrangères.

3.4.2. De la créativité multimodale dans l'enseignement

Bien que l'approche CLIL soit souvent associée à l'enseignement intégré de disciplines scientifiques ou du domaine des sciences humaines, il me semble d'autant plus pertinent de mettre en avant des compétences créatives dans l'apprentissage des langues étrangères. En effet, l'apport des compétences créatives à un enseignement par tâches qui fait sens pour les apprenants est indéniable, ce d'autant plus que ces compétences ont le potentiel de promouvoir le désir d'utiliser la langue pour communiquer et d'explorer de nouvelles manières de communiquer (Tin, 2013). Mais Jones (2020) insiste sur le besoin

⁴ Ma traduction

⁵ Ma traduction

de mettre la créativité au service d'activités basées sur des processus dans lesquels la créativité ne repose pas sur les textes ou les énoncés mais dans les actions des utilisateurs de la langue lorsqu'ils s'efforcent de formuler des concepts linguistiques ou non-linguistiques. Or, selon Langlotz (2016) la recherche de la créativité dans le domaine de la linguistique cognitive a autant exploré des mécanismes d'expression langagiers comme non-langagiers : la gestuelle a été l'un des premiers – et il y aurait beaucoup à faire en classe de langue dans ce domaine.

Le concept qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce travail est celui de créativité multimodale (« multimodal creativity » : Langlotz, 2016, p. 54) qui s'applique par exemple très bien au genre de la bande dessinée. Issu également de la linguistique cognitive, ce concept a permis de mettre en évidence qu'il y a construction de sens de manière créative par l'intégration de différents modes d'expression. Ainsi, le sens figuratif d'une production langagière par exemple peut être littéralement *figuré* par la mise en interaction d'une production visuelle. L'émergence de la créativité étant non pas dans la *traduction* visuelle du potentiel figuratif de l'énoncé, mais dans la nouvelle proposition métaphorique émergeant de leur combinaison (Langlotz, 2016).

Ces différents concepts ont toute leur pertinence dans l'enseignement en langue seconde car ils sont autant de moyens nouveaux de varier l'utilisation de la langue en classe, de donner du sens à son apprentissage. Enfin, en associant des contenus langagiers et de créations personnelles mobilisant la créativité des élèves, cela ouvre des opportunités d'implication non négligeables.

4. Hypothèses de recherche

L'enseignement proposé devrait permettre le renforcement de la pratique de la langue par l'enseignement d'un contenu comme le montre les recherches sur les effets de l'approche CLIL (Pérez-Cañado, 2012), mais ce travail s'attachera à mesurer le sentiment de motivation des élèves dont l'indicateur le plus important, comme on l'a vu au chapitre précédent, est la confiance des élèves dans leur capacité à comprendre et à produire la langue (Ciszér & Illés, 2020). De plus, en conséquence du fait que l'apprentissage et l'usage d'une langue sont intimement liés à la créativité (Jones, 2020) et que le potentiel

créatif de la multimodalité des productions permet un enseignement où l'utilisation de la langue se fait dans une fin disruptive (Vaele, *et. al.*, 2013), l'intégration d'un enseignement par les contenus ayant pour approche la création d'une tâche mobilisant la créativité des élèves renforcera la motivation à apprendre.

Dans le dans le cadre de la séquence d'enseignement réalisée pour ce travail, on peut retenir les hypothèses formelles suivantes : l'enseignement d'une séquence qui respecte :

- (1) les principes CLIL d'apprentissage d'une langue étrangère par les contenus...
 - (2) dans un climat de classe encourageant et positif...
 - (3) à l'aide d'un choix de contenus permettant un contact authentique avec la langue et...
 - (4) une tâche qui mobilise la créativité des élèves...
- ...devrait exercer une influence positive sur leur motivation à apprendre l'allemand.

5. Méthodologie

5.1. Public

La recherche a été menée dans l'établissement secondaire de Gland-Grand-Champ, un établissement scolaire du cycle III de l'enseignement obligatoire (ou enseignement secondaire 1) dans lequel j'effectue mon stage. La classe auprès de laquelle le travail de recherche a été mené est un groupe d'allemand de niveau 2⁶ de 10^e année de 11 élèves à qui j'enseigne l'allemand depuis bientôt 2 ans. La classe se compose de 6 filles et 5 garçons. Ce groupe d'allemand n'est qu'une partie de la classe comptant 19 élèves, dont j'ai par ailleurs la maîtrise et à qui j'enseigne également l'anglais et l'histoire. Ainsi, 2 des élèves de la classe et qui sont redoublants ont été orientés en niveau 1 et les 6 autres élèves de la classe ont été placés dans un autre groupe d'allemand niveau 2 avec une autre enseignante. L'échantillon est très faible (11 élèves), mais le contexte de réalisation du stage et les exigences de réalisation du travail nécessitant d'être présent lors de la

⁶ Dans le canton de Vaud, les élèves sont orientés en voies générales (VG) et pré-gymnasielles (VP). « En voie générale, l'enseignement du français, des mathématiques et de l'allemand est dispensé en deux niveaux. L'accès à ces niveaux dépend des résultats annuels de l'élève dans les disciplines correspondantes » (DFJC, 2021, p. 8).

réalisation de la séquence auprès des élèves ont empêché la réalisation de cette recherche sur un échantillon plus important.

5.1.1. Méthode de récolte de données

Deux questionnaires ont été soumis à cette classe ; un premier questionnaire, a été distribué en première période, avant la réalisation de la séquence, permettant de mesurer la motivation des élèves à apprendre l'allemand à travers 4 indicateurs. Le choix des indicateurs mesurés s'est fait selon le contexte d'enseignement et de leur pertinence dans ce contexte. Ce point sera détaillé lors du sous-chapitre consacré plus étroitement aux questionnaires.

Le deuxième questionnaire, plutôt orienté sur la satisfaction et la motivation des élèves à la fin la séquence qui a été réalisée a été distribué à la toute fin de la séquence. Les indicateurs du concept de motivation mesurés à l'occasion du premier questionnaire n'ont pas été retenus pour le deuxième questionnaire, car cela n'aurait pas été pertinent de mesurer chacune des dimensions sur une seule séquence et sur un nombre aussi réduit d'élèves. Néanmoins, les questions du deuxième questionnaire ont été conçues pour apporter un éclairage différent du premier questionnaire tout afin de mesurer les effets de la séquence sur les élèves tout en offrant l'opportunité aux élèves de s'exprimer et de dire ce qui les a motivés ou moins motivés.

5.2. Séquence CLIL réalisée

5.2.1. Objectifs de la séquence

La séquence CLIL réalisée dans le cadre de ce travail de recherche a été construite dans le but d'atteindre des objectifs d'apprentissage intégrant les hypothèses retenues pour une motivation accrue des élèves à travers une séquence CLIL mobilisant la créativité des élèves suivants :

Objectif général de la séquence : les élèves seront capables de créer une affiche de film correspondant à un genre filmique et qui respecte les codes thématiques et visuels afin de donner envie à un public de regarder ce film.

Objectif de contenu : les élèves seront capables de reconnaître quelques genres cinématographiques en identifiant certains des codes thématiques et visuels déployés dans les bandes-annonces et les affiches de film afin de s'en inspirer pour produire une affiche de film.

Objectif langagier : les élèves seront capables de rédiger, pour une affiche de film en allemand, un titre, la date de sortie ainsi qu'un court avis ou un court slogan qui donne envie d'aller voir le film, en langage courant et en s'inspirant de modèles.

Objectif de pratique créative : les élèves seront capables de créer, à choix, une photographie ou un montage photographique à partir d'images trouvées et de composer une affiche de film originale dont les éléments visuels proposent un dialogue avec les éléments linguistiques de l'affiche (titre, slogan etc.).

Ces objectifs sont alignés sur les objectifs du plan d'études romand suivants :

- L2 33 : « comprendre des textes oraux [...] propres à des situations de la vie courante [...] en dégageant l'idée principale [et en identifiant] le thème du message » (CIIP, 2010, p. 62).
- L2 31 : « lire de manière autonome des textes rédigés en langage courant [...] en repérant des informations dans le texte » (CIIP, 2010, p. 64)
- L2 32 : « Écrire des textes [...] sur des sujets [...] d'intérêt personnel en adaptant sa production à la situation [et au support] de communication » (CIIP, 2010, p. 70).
- EN 33 : « Exploiter des outils numériques pour collecter l'information, et [...] réaliser des projets en articulant les différentes composantes (texte et image) d'un document multimédia » (CIIP, 2021, p. 42).
- AV 31 : « Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques en inventant, produisant, composant des images librement à partir de consignes en utilisant diverses technologies de traitement de l'image » (CIIP, 2010, p. 22).

5.2.2. Structure et composantes de la séquence

Un tableau de planification de la séquence peut être consulté en annexe. Conformément aux principes de planification de l'enseignement à rebours, ma séquence sera présentée ci-après en commençant par la fin, l'évaluation formative de réussite de la tâche qui découlent des objectifs transcrits ci-dessus. Puis, la tâche demandée sera présentée avant de présenter en détail les activités réalisées lors de la séquence.

5.2.3. Évaluation critériée

Disponible en annexe également, les critères de l'évaluation ont servi aux élèves, à qui ils ont été transmis au moment de donner les consignes de la tâche, afin qu'ils sachent précisément ce qui serait attendu d'eux, mais ils ont également servi à leur enseignant comme outil d'évaluation de réussite de la tâche. Afin de valoriser au maximum les efforts et le travail réalisés par les élèves, deux formes de retour aux élèves par l'intermédiaire de cette grille sont réalisées : premièrement, chaque critère est simplement validé par une coche et deuxièmement par un commentaire écrit. L'évaluation a été conçue en trois axes : des critères de contenu (est-ce que l'affiche contient un titre, des noms d'acteurs/actrices etc.), de création visuelle et d'utilisation de la langue.

5.2.4. Tâche

La tâche demandée a été conceptualisée à l'aide de la liste des caractéristiques d'une tâche élaboré par Wokusch (2017). Conformément à cette *checklist*, la tâche est orientée vers un résultat qui a été défini au préalable et les élèves savent quand la tâche est terminée : lorsque les affiches seront affichées en classe. Elle a le potentiel d'être pertinente pour les élèves et de faire sens à leurs yeux par la mobilisation de leur créativité et en étant proche de leur vie quotidienne, car au travers de la tâche, ils ont l'opportunité d'aborder des thématiques, des sujets ou d'utiliser des images qui sont proches de leurs intérêts personnels. Enfin, la réalisation de la tâche permet le travail en autonomie et de déclencher un processus d'appropriation et d'acquisition de la langue par la réalisation d'une tâche créative servant à décorer le mur principal de la classe (voir annexes).

5.2.5. Activités préalables

La séquence démarre par un exercice d'activation ou de réactivation de vocabulaire. Ceci permet de susciter de l'intérêt pour la thématique de la séquence, impliquer les élèves et leur donner une opportunité de communiquer. L'exercice se termine par une invitation à s'exprimer sur leurs genres de films préférés. La variété des contenus mais également des formes de travail doit permettre aux élèves de communiquer entre pairs et insuffler de la variété dans la leçon.

Le deuxième exercice est une compréhension audio-visuelle pour plonger les élèves au cœur de la thématique. Les élèves regardent 5 bandes-annonces de films actuellement ou prochainement au cinéma en Allemagne (en mars 2022). Ces documents sont des documents audiovisuels (bandes-annonces en allemand de films allemands) et doivent permettre de confronter les élèves à d'autres coutumes et imaginaires d'autres cultures et plus particulièrement d'Allemagne. Les 5 films proposés⁷ ont été choisis selon leur potentiel apport à la séquence et aux élèves. Ils sont censés pouvoir attiser leur curiosité par la présence de personnages jeunes (4 films sur 5) et en abordant des thématiques proches des préoccupations des élèves : l'absence ou la mort des parents, la nature, le désir d'indépendance, les déboires amoureuses pour ne citer que ceux-ci. D'ailleurs, afin de mettre en évidence ces thèmes et surtout d'exploiter de manière approfondie ces documents, après un exercice d'identification du genre cinématographique des films (en cochant le genre correspondant), les élèves sont amenés à lire de très courtes descriptions des films à relier aux affiches de films qu'ils découvrent. Ainsi, les élèves auront été confrontés à trois dimensions de la promotion cinématographique (la bande-annonce, le synopsis et l'affiche) et peuvent les lier entre eux.

Le quatrième exercice demande aux élèves d'observer une affiche de film et de nommer les différents éléments. Certains éléments constituent une révision du vocabulaire du chapitre⁸, d'autres ne seront pas encore connus par des élèves, mais la nature de l'exercice doit permettre aux élèves de retrouver le nom des différents éléments

⁷ (1) *Der Pfad*, 2022, (2) *Wolke unterm Dach*, 2022, (3) *Bibi & Tina: Einfach anders*, 2022, (4) *JGA: Jasmin. Gina. Anna.*, 2022, (5) *Der Wolf und der Löwe*, 2021.

⁸ Geni@l Klick 10. und 11. Klasse Band 1, chapitre 6.

par élimination. Mais le but principal de cet exercice est d'amener les élèves à identifier les différentes composantes d'une affiche et d'être amenés à observer en détail une affiche cinématographique.

Les exercices suivants proposent aux élèves de donner leur avis de manière succincte sur les bandes-annonces des films qu'ils ont vu, ce qui permet un premier travail véritablement de production écrite après avoir lu plusieurs avis qui pourront leur servir de modèles. Ces avis ont été trouvés sur internet et ont été raccourcis. L'exercice propose simplement aux élèves d'identifier quel film est critiqué. Pour ce faire, les élèves doivent reconnaître les thèmes, les personnages ou les genres filmiques dont parlent les différents avis afin de retrouver le film dont ils parlent.

Les deux pages suivantes donnent des outils aux élèves pour réaliser la tâche en les amenant à penser au genre de film qu'ils souhaitent illustrer, au slogan ou à la critique qu'ils souhaitent incorporer à leur affiche et de réfléchir au titre de leur affiche avant de les laisser faire leurs images, activité qui devrait pouvoir être réalisée en devoir. Enfin, pour donner aux élèves des idées et les confronter à l'aspect très codifié des affiches, une page avec quelques exemples d'affiches classées par genres leur montrant leur grande similarité. C'est aussi un moment privilégié, même modeste, d'éducation aux médias en montrant, en classe, un article de blog⁹ portant sur l'aspect très codifié des affiches de films.

5.3. Questionnaires

Les deux questionnaires sont consultables dans les annexes. Comme décrit plus haut, le premier questionnaire a été distribué à tous les élèves lors de la première période avant le début de la séquence. Le deuxième questionnaire a été distribué lors de la dernière période lors du rendu des affiches. Tous les élèves ont pu répondre de manière anonyme et je me suis rendu disponible pour des questions de compréhension (il n'y en a pas eu) et j'ai simplement averti les élèves que leurs réponses seraient traitées de manière anonyme et

⁹<https://www.watson.ch/film/popul%C3%A4rkultur/549531900-nach-diesem-artikel-werden-sie-filmplakate-mit-voellig-anderen-augen-sehen>

je leur ai demandé de répondre honnêtement. Enfin, au vu du très faible échantillon interrogé, aucun des questionnaires ne recherche à discriminer l'âge ou le sexe, car les résultats n'auraient que peu de valeur scientifique et aucune conclusion sur la base de ces variables n'aurait été permise. De même aucune question n'a été posée au sujet du niveau/degré puisque cette donnée est la même pour tout le groupe et que seul ce groupe a été interrogé.

5.3.1. QI : avant la séquence

Les questions du premier questionnaire (QI) cherchent à interroger les élèves sur les 4 indicateurs de la motivation identifiés dans la recherche et retenus pour leur pertinence à mesurer la motivation des élèves dans le contexte d'enseignement et de réalisation de la séquence pour ce travail de recherche :

- (1) les représentations de l'apprentissage de l'allemand à l'école ;
- (2) la confiance dans sa capacité à être utilisateur de la langue ;
- (3) le cadre positif et encourageant de la classe soutenant la confiance en soi ;
- (4) les facteurs de motivation externes (famille, école, enseignants).

Un des indicateurs, celui concernant les représentations des élèves de la communauté linguistique, n'a pas été recherché, car les élèves n'étant pas en contact avec des locuteurs ou la culture germanophones, la mesure de cette dimension semblait non pertinente et se sont les aspects de représentations de l'allemand à l'école qui ont été privilégiés.

Chaque indicateur a été mesuré par deux questions différentes afin de rendre leur mesure plus fine. Ainsi, 8 affirmations ont été soumises aux élèves. Ceux-ci ont indiqué leur adhésion à cette affirmation en cochant sur une échelle de type Likert à 6 niveaux afin qu'ils puissent choisir une réponse qui soit au plus proche de leurs opinions. Les réponses vont de « pas du tout d'accord » à « tout à faire d'accord » et ont été codées de 1 à 6 respectivement dans la présentation des données. Le tableau ci-dessous détaille les indicateurs mesurés pour chaque affirmation proposée.

Question	Formulation	Dimension
QI-1.	Mes parents m'encouragent à apprendre l'allemand.	(4) les facteurs de motivation externes (famille, école, enseignants).
QI-2.	Si je fais des efforts, je pense pouvoir être capable de bien parler en allemand.	(2) la confiance dans sa capacité à être utilisateur de la langue
QI-3.	Étudier l'allemand est important pour avoir un bon travail plus tard.	(4) les facteurs de motivation externes (famille, école, enseignants).
QI-4.	J'aime l'ambiance qu'il y a en cours d'allemand.	(3) le cadre positif et encourageant de la classe soutenant la confiance en soi
QI-5.	Je ne me sens pas à l'aise quand je parle en cours d'allemand.	(3) le cadre positif et encourageant de la classe soutenant la confiance en soi
QI-6.	Je trouve les cours d'allemand intéressants.	(1) les représentations de l'apprentissage de l'allemand à l'école
QI-7.	Je peux m'imaginer être capable de parler allemand couramment un jour.	(2) la confiance dans sa capacité à être utilisateur de la langue
QI-8.	Je trouve que c'est important d'étudier l'allemand.	(1) les représentations de l'apprentissage de l'allemand à l'école

5.3.2. QII : après la séquence

Ce deuxième questionnaire cherche à mesurer plus précisément les dimensions de satisfaction et de sentiment de compétence et approfondit ainsi indicateurs (1) et (2). En réalité, c'est la perception des élèves sur la séquence qui leur a été proposée ainsi que ce qu'ils ont perçu comme motivant qui est ici demandé. De plus, ils sont interrogés sur ce qu'ils pensent avoir appris lors de la séquence. Par ailleurs, le questionnaire se décompose de la manière suivante : 5 affirmations auxquelles les élèves peuvent adhérer selon une échelle de Likert à 6 niveaux comme lors du premier questionnaire et 3 questions ouvertes où les élèves sont invités à s'exprimer.

La première question (QII-1) demande assez directement aux élèves s'ils ont préféré les cours « classiques » ou les leçons de la dernière séquence et en QII-2 si les

élèves ont trouvé la séquence intéressante. Cette question fait naturellement écho à la QI-6 du premier questionnaire. Les questions QII-3, 4 et 5 cherchent à mesurer comment les composantes de la séquence, sensées permettre de motiver les élèves (par une certaine variété des contenus), ont été perçues par les élèves. Enfin, les 3 dernières (QII-6, 7 et 8) questions ouvertes demandent aux élèves ce qu'ils ont trouvé motivant, ce qu'ils n'ont pas apprécié et quelles activités de la séquence en particulier ont-ils trouvés motivantes.

6. Résultats et analyse

Tous les 11 élèves de la classe ont eu l'opportunité de répondre aux 2 questionnaires avant le début de la séquence présentée dans le cadre de ce travail, lors de la première période d'enseignement en ce qui concerne le questionnaire I (QI) et lors de la dernière période d'enseignement en ce qui concerne le questionnaire II (QII).

6.1. Résultats du questionnaire I

Les résultats de ce questionnaire sont séparés et présentés en fonction des indicateurs décrits plus haut. Ainsi, les questions seront présentées selon ce schéma :

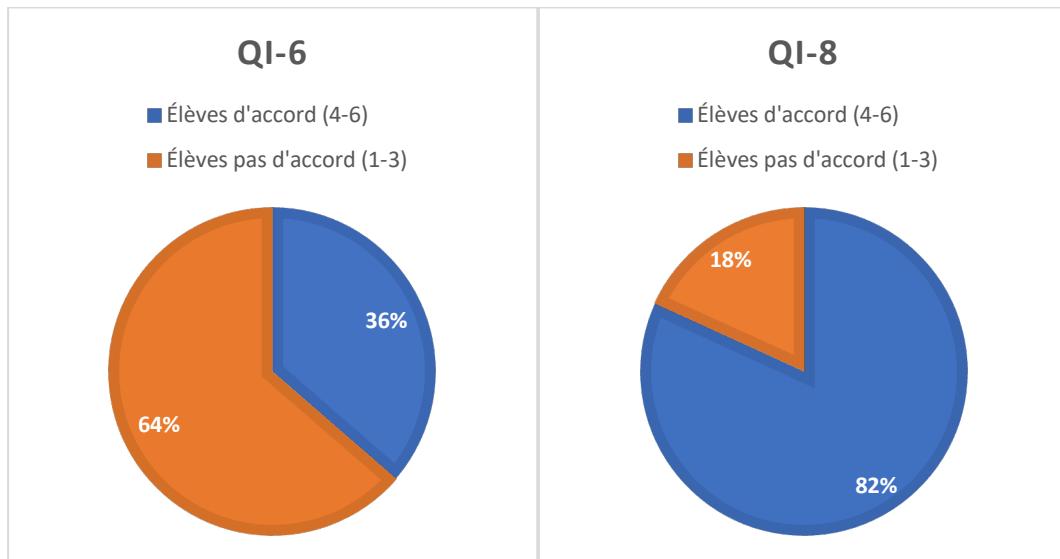
Indicateurs mesurés	Questions
(1) les représentations de l'apprentissage de l'allemand à l'école	6, 8
(2) la confiance dans sa capacité à être utilisateur de la langue	2, 7
(3) le cadre positif et encourageant de la classe soutenant la confiance en soi	4, 5
(4) les facteurs de motivation externes (famille, école, enseignants).	1, 3

Cependant, avant de détailler chaque indicateur, intéressons-nous à la moyenne des réponses des élèves à chaque question (1 à 6) :

Questionnaire I	QI-1	QI-2	QI-3	QI-4	QI-5	QI-6	QI-7	QI-8
Moyennes des réponses	4,909	4,000	4,091	3,818	3,545	3,182	2,909	4,636
Moyennes arrondies	5	4	4	4	4	3	3	5

La première question (QI-1) est l'une des questions qui a reçu la plus grande approbation. Ainsi, les élèves trouvent, (ils sont en moyenne « d'accord ») qu'ils sont encouragés à apprendre l'allemand par leurs parents. La deuxième question ayant reçu la plus grande approbation est la question 8. Les élèves sont en moyenne d'accord sur le fait qu'il « est important d'apprendre l'allemand pour passer l'année. » Les questions 2 à 5 reçoivent un niveau d'approbation moyen (plutôt d'accord), les résultats en ce qui concerne ces résultats seront détaillés plus bas en fonction de l'indicateur mesuré. Il faut cependant noter que la question est rédigée en négatif (« Je ne me sens pas à l'aise quand je parle en cours d'allemand »). Enfin, les questions 6 et 7 reçoivent l'approbation la plus basse et sont donc en moyenne « plutôt pas d'accord » sur ces deux questions. Là encore, les résultats seront détaillés en fonction de l'indicateur.

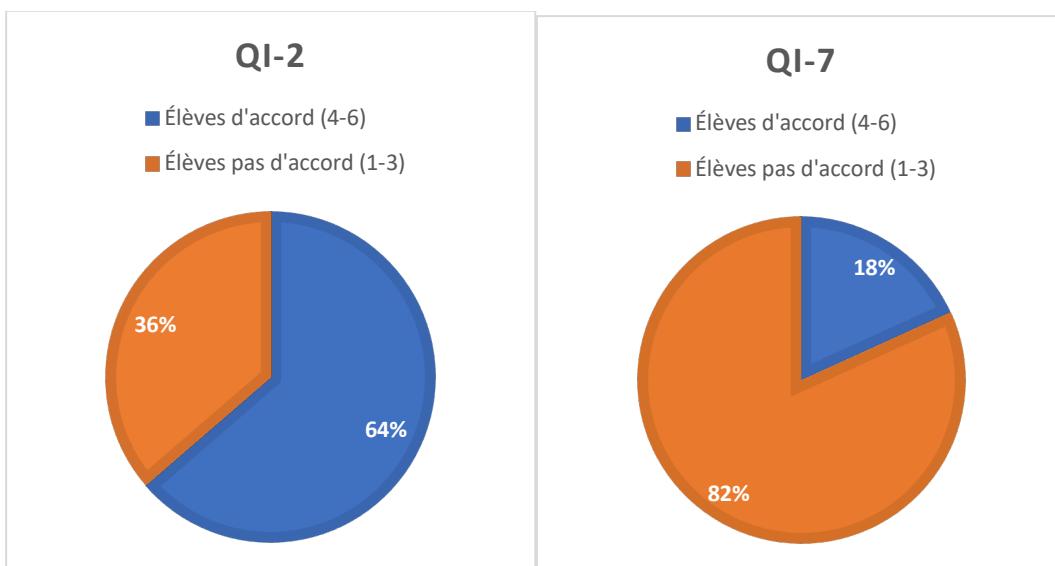
6.1.1. Indicateur (1)



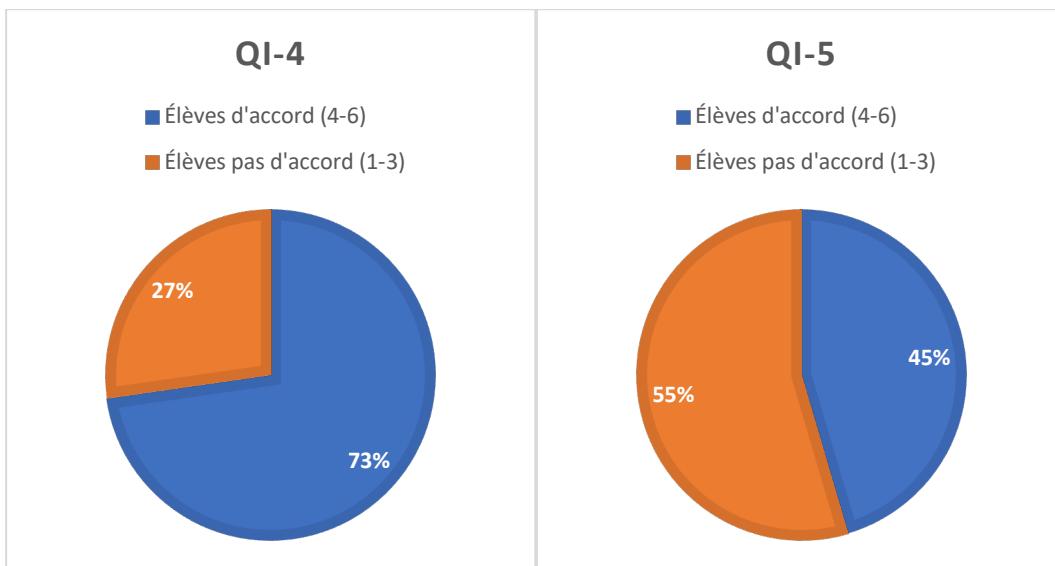
Les questions 6 et 8 correspondants à l'indicateur (1) cherchent à mesurer comment les élèves se représentent l'enseignement de l'allemand à l'école ; en l'occurrence s'ils trouvent son enseignement intéressant (QI-6) et important dans le cadre scolaire (QI-8). Les résultats montrent qu'une majorité d'élèves à 64% sont d'accord en moyenne pour dire que les cours ne sont pas intéressants, mais ils sont 84% à être en moyenne d'accord pour dire que la discipline est importante pour passer l'année.

6.1.2. Indicateur (2)

Les questions 2 et 7, correspondants à l'indicateur (2), cherchent à mesurer la confiance des élèves dans leur capacité à être des utilisateurs de la langue. Si la question QI-2 est relativement nuancée, précisant que si l'élève fait des efforts il sera capable de bien parler allemand ; la QI-7 l'est beaucoup moins (« je peux m'imaginer être capable de parler allemand couramment un jour »). Si 64% des élèves ont répondu qu'ils étaient en moyenne plutôt d'accord à QI-2, ils sont 82% à répondre plutôt pas d'accord en moyenne à QI-7.

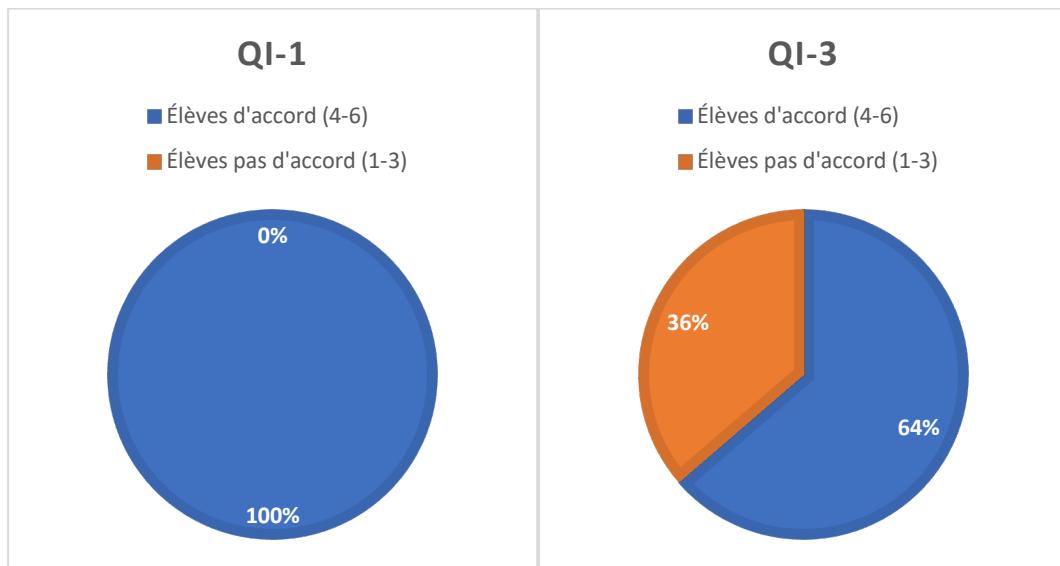


6.1.3. Indicateur (3)



Les questions 4 et 5 correspondants à l'indicateur (3) cherchent à mesurer si les élèves perçoivent un climat de classe positif et encourageant. À la question QI-4, 73% des élèves ont répondu qu'ils étaient en moyenne plutôt d'accord (« j'aime l'ambiance qu'il y a en cours d'allemand »). Ils sont 55% à répondre qu'ils ne sont pas d'accord avec l'affirmation suivante : « je ne me sens pas à l'aise quand je parle en cours d'allemand. ». Cependant, le résultat relativement serré et la moyenne des réponses non arrondies à 3,545 semble plutôt montrer un avis très partagé sur cette question. Il est possible que l'interprétation par les élèves de cette question se soit faite au niveau personnel impliquant des questions d'estime de soi (en lien avec le regard des autres). Cet aspect est donc forcément influencé par la personnalité de l'élève, le regard des autres élèves de la classe ou même de l'enseignant.

6.1.4. Indicateur (4)



Les questions 1 et 3 correspondants à l'indicateur (4) cherchent à mesurer la perception des élèves des deux facteurs externes importants de motivation auxquels les élèves peuvent être soumis : leurs parents ou leurs projets scolaire et professionnel ou plus précisément ce qu'ils perçoivent comme étant important pour leur réalisation. 100% des élèves répondent être d'accord en moyenne à la QI-1 sur le fait d'être encouragés par leurs parents. 63% des élèves ont répondu être en moyenne plutôt d'accord à la QI-3 sur le fait que l'allemand est important pour leur avenir professionnel.

6.1.5. Bilan des résultats

Ci-dessous, un tableau résume toutes les réponses aux questions (QI-1 à QI-8) des élèves. Le faible nombre d'élèves a permis de détailler jusqu'aux réponses données par élève. Par souci de confidentialité, aucun des noms n'apparaît et les élèves sont simplement identifiés de E1 à E11.

QI	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
QI-1	5	4	5	5	6	5	4	4	6	6	4
QI-2	3	3	6	6	5	2	2	4	4	4	5
QI-3	4	4	6	5	3	3	5	3	5	4	3
QI-4	3	4	5	4	4	3	4	5	2	4	4
QI-5	3	4	1	2	5	3	5	4	6	3	3
QI-6	2	3	5	4	4	2	3	4	2	3	3
QI-7	2	3	6	3	5	1	2	3	1	3	3
QI-8	4	3	6	6	6	4	2	5	6	4	5

6.2. Analyse des résultats du premier questionnaire (QI)

Les résultats interrogeant le premier indicateur (1) peuvent sembler paradoxaux. D'un autre côté, on peut au contraire noter que ces résultats révèlent au contraire, malgré le petit échantillon interrogé, les problèmes relevés en début de ce travail. En effet, bien que les élèves trouvent que l'allemand est important pour passer l'année (QI-8) à 82%, ils sont 64% à trouver que les cours ne sont pas intéressants (QI-6). Ce dernier point peut paraître évident puisque l'allemand faisant partie du groupe restreint de disciplines (français, maths, allemand, OCOM/OS¹⁰). Ce groupe fonde la décision de réussite avec le groupe principal qui comprend toutes les disciplines à l'horaire. Si « une possibilité de compensation entre les résultats des différentes disciplines [...] à l'intérieur de chaque groupe [existe] » (DFJC, 2021, p. 6). La compensation entre les disciplines du groupe restreint présente une moins grande marge de manœuvre et la réussite de ce groupe est donc capitale. En d'autres termes, les élèves ne peuvent se permettre de trop mauvais résultats dans ses 4 disciplines sans compromettre la poursuite de leur scolarité. On peut

¹⁰ OS : « option spécifique » ; OCOM : « option de compétences orientées métiers » (DFJC, 2021, p. 5)

être amenés à penser que bien que les élèves aient envie de réussir, ils ne trouvent pas toujours de l'intérêt pour cette matière pourtant important pour leur réussite.

L'indicateur (2) mesuré par les questions QI-2 et QI-7 démontre que 64% des élèves ont une certaine confiance dans leur capacité à utiliser la langue s'ils consentent à « des efforts ». La moyenne des réponses ne se situe pas un très haut niveau à 4 mais il faut noter que deux élèves ont répondu 6 et un autre 5. La QI-7, moins nuancée, interroge les élèves sur leur confiance dans leur capacité à parler couramment l'allemand à l'avenir. 82% des élèves ont répondu qu'ils étaient en moyenne plutôt pas d'accord avec cette affirmation. Contrairement à la deuxième question de cet indicateur et sa proposition future (« ...un jour »), la première situe les élèves et les potentiels « efforts » qu'ils pourraient être amenés à faire bien dans le présent. Ainsi, on peut inférer que bien que ces résultats paraissent contradictoires, la perspective d'une capacité lointaine semble hors de portée, surtout hors du cadre scolaire qui motive en premier lieu l'apprentissage de l'allemand pour lequel, pour réussir, ne suffisent que quelques « efforts » à fournir ici et maintenant. On pourrait également faire l'hypothèse que ces résultats démontrent une représentation des élèves dans leur capacité à « parler couramment » la langue assez basse. Néanmoins, l'expression « parler couramment » induit potentiellement l'idée chez les élèves d'une « maîtrise » parfaite de la langue. Or, il semble illusoire, même pour des locuteurs compétents ou natifs de maîtriser tous les aspects d'une langue.

L'indicateur (3) mesuré par les questions QI-4 et QI-5 tend à montrer que l'ambiance de la classe est plutôt positive. 73% des élèves sont plutôt satisfaits de l'ambiance qui règne en classe bien qu'environ la moitié ne se sente pas à l'aise de parler allemand en classe. Au-delà de la difficulté d'interpréter le résultat de la question QI-5, on peut penser, encore une fois, que ce résultat n'entre pas tout à fait en contradiction avec le premier mais qu'il révèle la timidité de certains élèves et que la perspective de parler en allemand n'enchant pas ou révèle une forme d'insécurité linguistique autour du terme « à l'aise » si celui-ci signifie pour les élèves « maîtriser » un grand nombre d'aspects de la langue.

L'indicateur (4) mesuré par les questions QI-1 et QI-3 identifie les facteurs de motivation externes. 100% des élèves se sentent encouragés par leur famille à apprendre l'allemand, mais ils sont 36% à penser qu'étudier n'est pas si important pour obtenir un bon travail plus tard. Là encore, la perspective d'un « bon travail plus tard » peut sembler à des adolescents de 14 ans bien trop lointaine. 64% néanmoins sont en moyenne « plutôt d'accord ». En comparaison des autres indicateurs, celui-ci obtient la plus forte adhésion.

On peut conclure de ces résultats que la motivation des élèves à apprendre l'allemand est essentiellement encouragée par des facteurs externes (famille, avenir professionnel, réussite scolaire). Bien que l'ambiance de la classe soit plutôt positive tende à soutenir leur confiance en soi et leur confiance dans leur capacité à fournir des efforts dans leur apprentissage ici et maintenant, les élèves ne trouvent que peu d'intérêt dans les cours d'allemand auxquels ils ont assisté et ce malgré une perception assez logique de l'importance « pour passer l'année » de la discipline, dont le statut de branche du groupe restreint, est un facteur relativement important dans les décisions de promotions et réorientations.

On peut dire qu'au sein de ce groupe, il existe un potentiel de motivation assez important, soutenu par leur confiance dans leur capacité à fournir des efforts pour utiliser la langue, les encouragements de leur famille et leur envie de réussite professionnelle et scolaire et une ambiance de classe relativement positive. Cependant, l'intérêt pour la discipline est relativement bas.

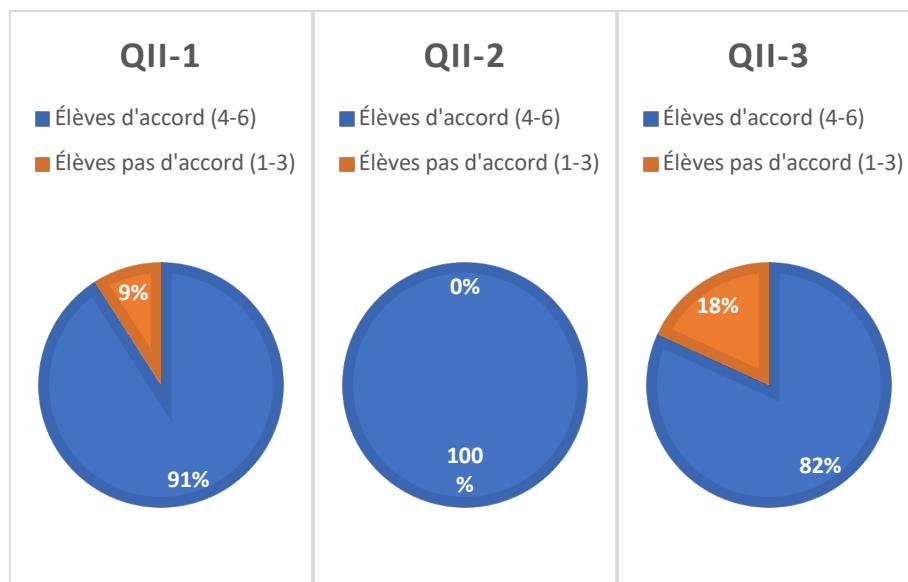
6.3. Résultats du questionnaire II

Les résultats du deuxième questionnaire (QII) seront présentés en deux parties : la première partie présentera les questions 1 à 5 qui, à l'instar du premier questionnaire, sont des questions fermées auxquelles les élèves ont répondu en cochant la réponse correspondant à leur opinion allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Puis, les résultats des questions ouvertes 6 à 8 seront présentées et les réponses seront classées en fonction des réponses données par les élèves en regroupant les réponses similaires.

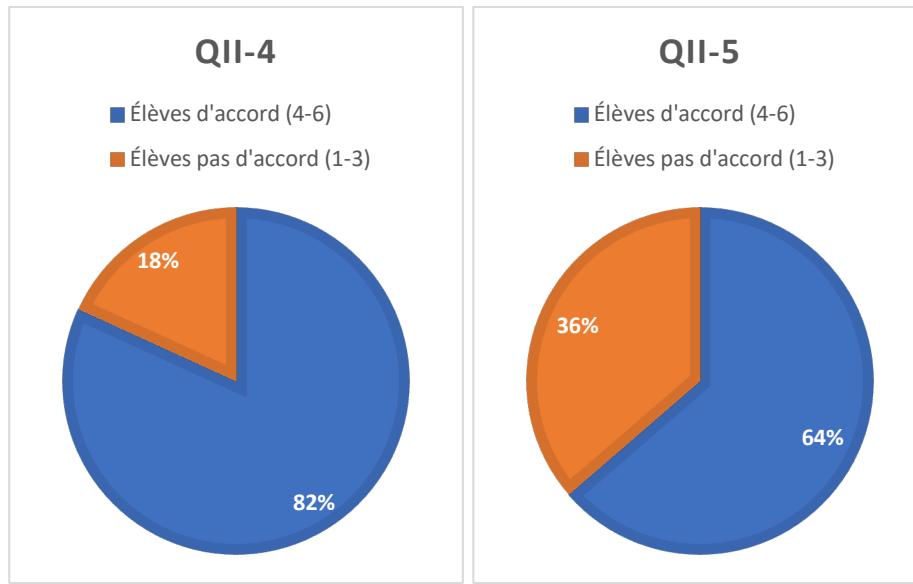
6.3.1. Première partie : questions 1 à 5

Questionnaire II	QI-1	QI-2	QI-3	QI-4	QI-5
Moyennes des réponses	5,091	5,091	4,455	3,818	4,182
Moyennes arrondies	5	5	4	4	4

Les questions QII-1 à QII-3 montrent que les élèves ont été en moyenne plutôt d'accord voire d'accord avec les affirmations suivantes : (1) « j'ai plus apprécié les cours sur le thème des affiches de films que les cours habituels » ; (2) « j'ai trouvé la thématique intéressante » ; (3) « je trouve que les activités sur ce thème étaient plus variées ». Si ces questions ne peuvent être attribuées à un indicateur en particulier, elles permettent de mesurer la satisfaction des élèves. Les questions ouvertes permettent de connaître ce qui a le plus satisfait les élèves.

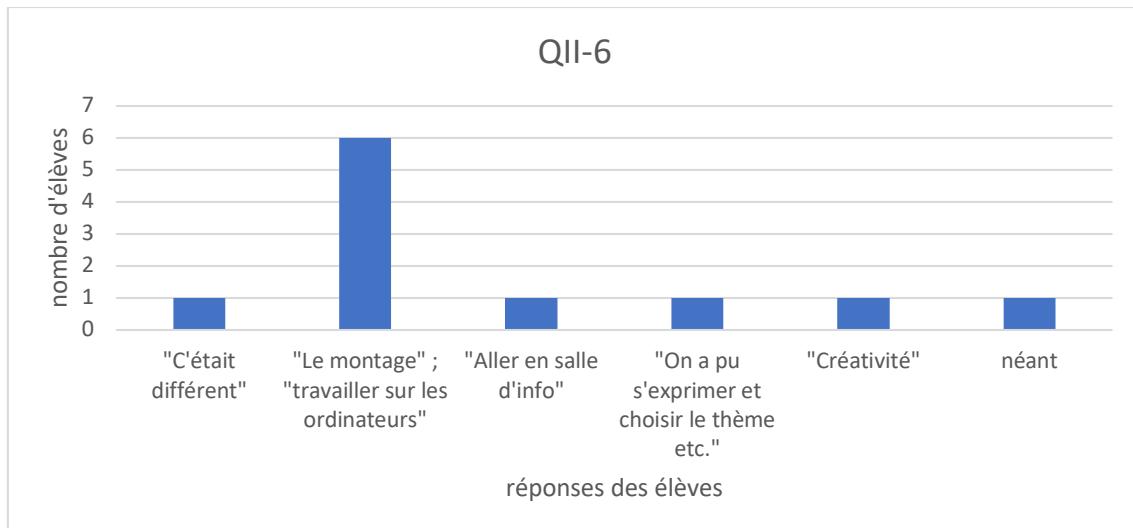


91% des élèves ont préféré cette séquence aux cours d'allemand habituels, 100% des élèves ont trouvé la thématique intéressante et 82% des élèves ont trouvé que les activités proposées lors de cette séquence étaient plus variées.

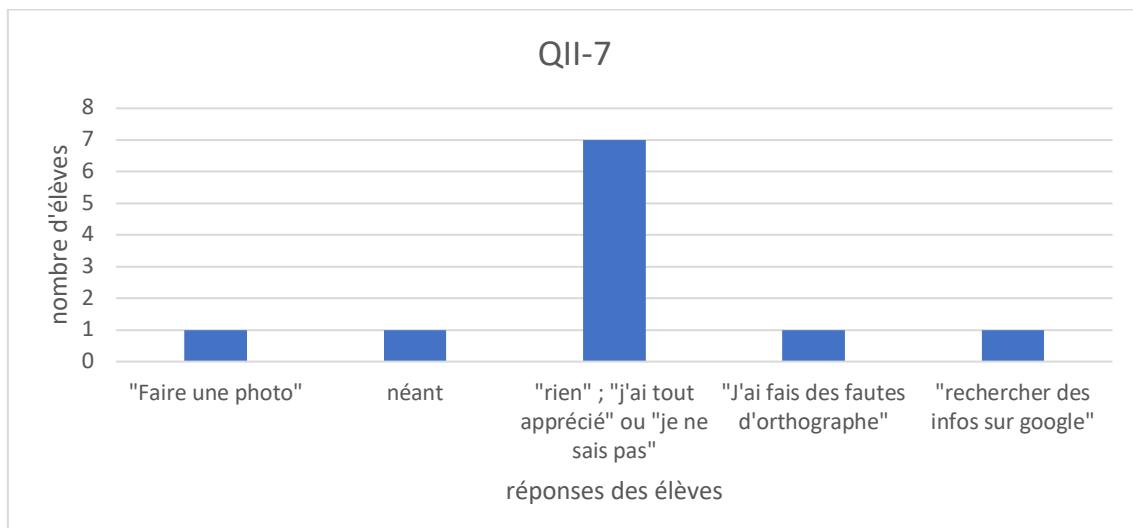


Enfin, les questions QII-4 et QII-5 ont pour objectif de mesurer la perception des élèves sur ce qu'ils ont appris et se décomposent ainsi : QII-4 interroge les élèves sur ce qu'ils ont appris en général en demandant s'ils pensent avoir appris « plus de choses » qu'habituellement. La deuxième question demande aux élèves s'ils pensent avoir « plus appris au niveau de la langue ». S'ils sont 82% à répondre en moyenne être plutôt d'accord avec cette affirmation, ils ne sont plus que 64% en ce qui concerne l'allemand tendent à montrer en première hypothèse que les élèves perçoivent les apprentissages langagiers comme étant passés au second plan. Comme mentionné plus tard dans l'analyse, cet aspect n'est pas forcément négatif dans le sens où l'apprentissage de la séquence s'est essentiellement réalisé par la langue et non pour la langue.

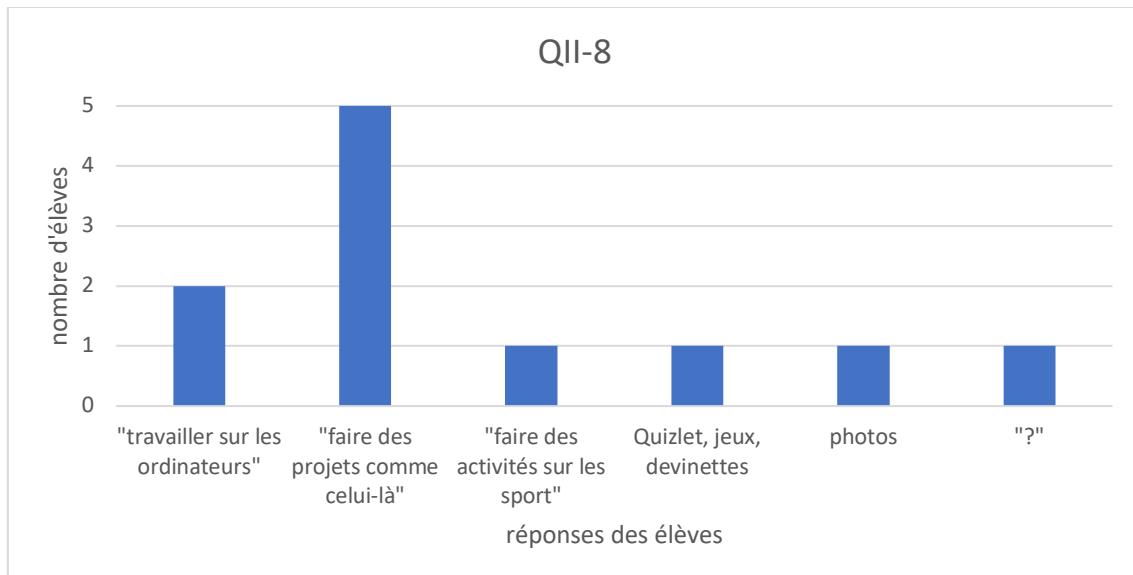
6.3.2. Deuxième partie : questions 6 à 8



À la sixième question du deuxième questionnaire, les élèves sont invités à nommer un élément qu'ils ont apprécié lors de cette séquence. 6 élèves ont répondu que ce qu'ils ont le plus apprécié a été de travailler avec les ordinateurs afin de réaliser le « montage » (selon leur propre terme) de l'affiche. J'ai différencié la réponse « aller en salle d'info » de « travailler sur les ordinateurs » qui me semblent exprimer deux choses différentes. Le fait de travailler sur les ordinateurs dans le premier cas et simplement le fait de changer de classe pour aller en salle d'informatique dans le second. 4 autres élèves ont donné des réponses différentes et 1 élève n'a rien répondu.



À la septième question du deuxième questionnaire, les élèves sont invités à nommer un élément qu'ils n'ont pas apprécié cette fois. 6 élèves ont répondu « rien » ou « j'ai tout apprécié ». 1 élève n'a rien inscrit et 3 élèves ont donné d'autres réponses. Un élève n'a pas apprécié devoir prendre une photo. Un autre a répondu ne pas avoir apprécié de faire des fautes d'orthographe. Cette réponse peut être analysée et interprétée de différentes manières ; j'en proposerai au chapitre suivant. Enfin, un élève a répondu qu'il n'a pas apprécié rechercher des informations sur internet. Dans ce cas précis, je ne suis pas certain de ce que l'élève a voulu dire, car à aucun moment les élèves ont été amené à effectuer des recherches sur internet.



Pour conclure, à la huitième question du deuxième questionnaire, les élèves sont invités à proposer des activités qui les motive le plus à apprendre l'allemand. 5 élèves sur 11 ont proposé de faire des projets similaires à celui réalisé dans le cadre de cette séquence ou « peu importe, juste de changer un peu et ne pas faire toujours la même chose » ou « ne pas juste faire des fiches et des exercices dans le cahier ». 2 élèves ont à nouveau évoqué que le travail sur les ordinateurs les motive particulièrement. 3 autres élèves ont donné des réponses différentes : un des élèves a profité du questionnaire pour faire valoir son envie de réaliser des activités en lien avec le sport, un autre a évoqué son envie de faire plus d'activités avec « Quizlet, des jeux ou des devinettes » et un élève semble avoir

apprécié de faire des photos. Un dernier élève n'a pas su répondre et a simplement inscrit un point d'interrogation.

6.4. Analyse des résultats du deuxième questionnaire (QII)

Aux trois premières questions, une majorité d'élèves a apprécié la séquence (à 91%) et ils ont trouvé la thématique intéressante (à 100%), ont trouvé les activités plus variées (à 82%). Ces chiffres sont naturellement à mettre en perspective avec les résultats de la question QI-6 concernant l'intérêt des élèves pour la discipline. À partir de ces résultats, on peut conclure que le désintérêt pour l'allemand ainsi que leur motivation à apprendre n'est pas une fatalité. L'enseignement d'une séquence CLIL mobilisant la créativité semble pouvoir résoudre la question de l'intérêt pour la discipline et leur motivation. Mais cette affirmation devrait être confirmée par les réponses aux questions ouvertes analysées à leur tour au paragraphe suivant.

L'analyse des questions QII-4 et QII-5 tendent à montrer qu'une majorité d'élèves ont eu l'impression d'avoir plus appris que d'habitude au niveau langagier ou à d'autres niveaux. Bien que les résultats de la deuxième question soient moins élevés, ils demeurent significativement importants. Mais de fait, une séquence CLIL ayant aussi bien des objectifs de contenu que de langue, on peut penser que les élèves perçoivent que l'apprentissage de la langue passe au second plan – ce qui peut être positif, dans le sens où la langue devient essentiellement un moyen de communication et non une fin. De plus, la nature même de cette tâche, peu demandeuse en contenu langagier, contrairement à des tâches plus classiques comme la rédaction d'une lettre, donnent à penser aux élèves que l'apprentissage de la langue a été moins exigeant, ce qui est le cas par ailleurs. C'est aussi pour cette raison que l'évaluation sommative n'a pas été envisagée pour cette tâche. Dans une visée de progression des apprentissages, on peut, en se basant sur cette tâche, envisager lors d'une séquence ultérieure, augmenter les exigences ; tout en capitalisant sur la motivation des élèves et leur plaisir à venir en cours d'allemand.

Les réponses à la question QII-6 montrent justement qu'une majorité des élèves ont apprécié l'aspect créatif de la tâche proposée (6 élèves ont répondu avoir aimé le montage et la création sur ordinateur ; 1 élève a répondu avoir apprécié pouvoir

« s'exprimer » ; 1 élève a répondu « créativité »). La mobilisation de la créativité des élèves dans la l'élaboration des tâches langagières a donc toute sa place dans le cadre de la conception d'une séquence CLIL puisque les élèves du groupe interrogé dans le cadre de ce travail semblent prendre du plaisir à réaliser ces tâches.

À la question QII-8, les élèves ont répondu avoir trouvé motivant les activités de projets similaires (5 élèves) ce qui représente environ la moitié des élèves interrogés. Comme à la question QII-6, 2 élèves ont trouvé motivantes les activités en lien avec l'utilisation des ordinateurs. Il semble que les activités en salle d'informatique soient particulièrement motivantes pour une bonne partie des élèves du groupe. 1 élève a répondu qu'il a trouvé motivant la prise de photos, confirmant à nouveau le potentiel motivant des activités créatrices.

Certains élèves ont profité du questionnaire pour suggérer d'autres activités qu'ils aimeraient faire (2 élèves). Il me semble très important de mentionner cette volonté de proposer des activités. En effet, cette attitude démontre une volonté des élèves d'être concernés par les apprentissages et de les prendre en main en identifiant ce qui serait plus motivants pour eux. Là encore, cela montre que les élèves semblent demander à participer au processus d'enseignement-apprentissage et par la même qu'ils sont motivés à apprendre.

Enfin, la question QII-7 interroge les élèves sur ce qu'ils ont moins apprécié. Il se trouve que la majorité des élèves ont répondu « rien », « je ne sais pas » ou « j'ai tout apprécié ». Je me concentrerai donc à analyser plus en détail les autres réponses, bien que minoritaires. 1 élève n'a pas apprécié devoir prendre des photos. Cette réponse est intéressante dans le cadre de cette analyse, car s'il est possible d'affirmer que de nombreux élèves ont apprécié s'adonner à des activités créatrices, cela ne sera jamais le cas de tous les élèves.

7. Discussion

Considérant les hypothèses retenues en première partie de ce travail, qu'est-il possible d'affirmer au vu des limites qui seront également discutés lors de ce chapitre ? Il a été

établi que la séquence CLIL présentée mobilisant la créativité des élèves serait à même de motiver les élèves à apprendre l'allemand. De fait, le premier questionnaire a montré que ce groupe d'élèves cochait déjà certaines des cases permettant de prédire des élèves motivés. Le deuxième questionnaire tend à montrer que la séquence a pu répondre aux insuffisances, sans prétendre à résoudre toute la question de la motivation.

Premièrement, c'est sans surprise que le type de motivation des élèves à apprendre l'allemand demeure, au vu des résultats importants obtenus pour cet indicateur, essentiellement acquis par des facteurs externes : leurs parents, l'école et la réussite scolaire et, pour certains d'entre eux au moins, professionnelle. Si une forte motivation intrinsèque permet de prédire une moins grande propension à abandonner et à obtenir de mauvais résultats scolaires (Noels, *et al.*, 2016), ce n'est pas ce type de motivation qui est le plus à même d'accroître la motivation à l'apprentissage de la langue. Selon les résultats de l'étude de Csizér et Illés (2016) on peut accroître la motivation des élèves en classe de langue seconde, si on peut faire adopter une posture d'apprentissage en autonomie. De plus, la notion d'état d'esprit en relation avec l'apprentissage d'une langue seconde, influencé par la croyance dans la capacité à apprendre cette langue, à changer son rapport à cette langue, prédit un accroissement de la motivation et de l'engagement (Noels, *et al.*, 2016). Dans le contexte d'enseignement de l'école obligatoire, il est difficile d'envisager un changement important dans les facteurs de motivation intrinsèque mais, comme détaillé plus bas, cela n'est probablement pas incompatible par un renforcement de la motivation extrinsèque.

En effet, parmi les prérequis réussis en termes de motivation, on peut également citer l'ambiance positive perçue par la classe. Bien entendu tout n'est pas parfait dans ce domaine et une marge de progression, au vu des résultats, est envisageable. De plus, quelques en soient les raisons, seule une moitié environ des élèves se sent plus ou moins à l'aise à s'exprimer en classe en allemand. Or, la faculté des élèves de s'exprimer dans la langue seconde avec l'enseignant et ses pairs est un important facteur de motivation (Noels, *et al.*, 2016). Partir de tâches créatives pourrait améliorer l'engagement et diminuer l'angoisse de parler en classe. Les résultats aux questions ouvertes montrent que les élèves du groupe ont beaucoup apprécié les activités créatives. Ils ont, pour certains,

également apprécié la liberté de s'exprimer ou simplement le changement des activités habituelles qu'a permis cette séquence. Ces résultats semblent aller dans le même sens que l'étude de Csizér et Illès (2020). Les autrices de cette étude ont pu démontrer que la créativité aide les apprenants à adopter un état d'esprit positif face à la langue. Il s'agit là encore d'un point important pour améliorer les représentations de la langue, un indicateur important de la motivation des élèves.

Enfin, un nombre non-négligeable d'élèves ont répondu avoir apprécié le fait de se rendre en salle d'info et d'utiliser les outils numériques pour réaliser leur travail. Il semble évident que la classe ne peut être un lieu complètement déconnecté de la réalité des élèves s'il est souhaitable que cet environnement fasse sens pour eux et soutienne leur envie d'apprendre. Bien que les classes de l'établissement de Gland-Grand-Champ soient déjà bien équipées en outils numériques (tableaux interactifs et ordinateurs en classe), on doit permettre aux élèves d'utiliser ses outils et leur montrer les possibilités qu'ils offrent au-delà des réseaux sociaux dont ils sont familiers. Les activités créatrices utilisant les moyens numériques sont d'excellentes candidates pour cela.

Les limites de ce travail sont néanmoins importantes. Pour commencer l'échantillon, comme cela a déjà été évoqué plus tôt, est bien trop faible pour établir de réelles conclusions. Certes, les observations faites tendent à montrer des tendances qui ont pu être confirmées par les résultats d'autres études, les données et les ? demeurent peu contrastées et peu significatives. Il aurait été impossible, dans le cadre de cette recherche, de faire passer la même séquence, dans des conditions rigoureusement identiques et exactes à d'autres classes par d'autres enseignants. Mais d'autres études dans le domaine des activités créatrices dans le cadre de séquences CLIL seraient à même de confirmer plus rigoureusement les résultats de ce travail. Pour ce faire, on pourrait suggérer de faire réaliser une étude similaire par un enseignant ayant plusieurs classes de degrés similaires ou proches afin d'étendre l'échantillon, et, éventuellement mesurer plus d'indicateurs en lien plus spécifiquement à la créativité.

Le manque de réponses à la question QII-7 concernant les activités que les élèves n'auraient pas appréciées, pose également question. En effet, différents biais ont pu

interférer avec les réponses des élèves. Le biais d'ordre des questions a pu jouer un rôle certain. La question 6 étant à la fin du questionnaire, et bien que celui-ci ait été conçu avec peu de questions afin de ne pas surcharger cognitivement les élèves, il est possible que les élèves y aient consacré moins d'attention. Le fait de devoir écrire les réponses peut avoir constitué un obstacle qui n'a pas été anticipé. À ce propos, il faut noter qu'un des élèves n'a que peu écrit aux questions QII-6 et QII-7 et n'a su formuler qu'une très courte réponse à la toute dernière question (QII-8) à savoir un seul mot : « photos ». Enfin, il ne peut être écarté que les élèves, voulant correspondre à la définition d'un *bon élève*, malgré l'anonymat de la méthode de récole des données, ait induit certaines réponses par un biais de désirabilité sociale. Même si cela peut sembler peu probable, on ne peut pas tout à fait l'écartter. Néanmoins, les réponses fortement contrastées aux questions QI-2 et QI-7 semblent pouvoir écarter la réalisation significative de ce biais.

8. Conclusion

Les résultats de ce travail, bien que contestables par la nature peu significative de l'échantillon, ont tout de même permis d'observer une évolution positive des indicateurs de la motivation à apprendre une langue seconde. Mais les résultats les plus surprenants, à mon sens, sont ceux obtenus par le premier questionnaire. Ils montrent que le potentiel permettant aux élèves d'accroître leur motivation à apprendre l'allemand est là. La plupart des indicateurs mesurés montrent, chez une majorité d'élèves tout du moins, qu'un certain nombre de conditions sont réunies : pour beaucoup d'entre eux, la confiance dans leur capacité à être utilisateurs de la langue, si des efforts sont consentis ici et maintenant. L'ambiance de la classe semble permettre aux élèves de pouvoir apprendre et un niveau non-négligeable d'exigences et d'agents externes entretiennent un certain niveau de motivation extrinsèque qui, comme on l'a vu, n'est pas forcément négatif dans le contexte de l'enseignement obligatoire. Ainsi, les élèves ne demandent qu'à être intéressés par la discipline. C'est le résultat le plus significativement bas. Les élèves sont prêts à apprendre, mais ne semblent pas être intéressés. Tout du moins c'est ce qu'on peut déduire des résultats de ce travail et réduit à l'observation de ce petit groupe d'élèves de VG niveau 2.

Les conclusions d'Elmiger ou de Viau concernant la difficulté des élèves d'aujourd'hui à être motivés ne peuvent ni être infirmées ou confirmées par ce travail – seule une étude d'envergure sur différents types d'élèves, sur plusieurs établissements et sur plusieurs niveaux le pourrait. Néanmoins, on peut affirmer qu'en insufflant plus de créativité dans l'enseignement des langues et un travail plus étroit avec les outils numériques sont des pistes d'éveil de l'intérêt des élèves à doivent être explorées et mises en pratique.

9. Bibliographie

- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Chow, B. W. Y., Hui, A. N. N., & Chui, B. H. T. (2018). Creative literacy activities promote positive reading attitude in children learning English as a foreign language. *Journal of Research in Reading*, 41(2), 278-289. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12096>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). *Plan d'études romand*.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2021). Éducation numérique. *Plan d'études romand*.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2005). CLIL. Planning Tools for Teachers. University of Nottingham. <https://doi.org/10.17846/CLIL.2015.131-152>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 16(3), 244-266. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777384>
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2021). *Cadre général de l'évaluation* (7). CADEV. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CG_E.pdf
- Elmiger, D. (2016). *Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en suisse romande*. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80693>

- Jones, R. H. (2020). Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 535-550.
<https://doi.org/10.1515/applrev-2018-0114>
- Langlotz, A. (2016). Language, creativity, and cognition. R. H. Jones (dir.). *The Routledge Handbook of Language and Creativity*, 40-60. Routledge.
- Mahan K. R., Brevik L. M. & Ødegaard M. (2021) Characterizing CLIL teaching: new insights from a lower secondary classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 401-418.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1472206>
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic issues in EFL-teaching and learning*, 11-29.
- Noels, K. & Giles, H. (2009). Social identity and language learning. W. C., Ritchie & T. K. Bhatia (dir.). *The New Handbook of Second Language Acquisition*, 647-670. Brill.
- Noels, K. A., Chaffee, K., Lou, N. M., & Dincer, A. (2016). Self-Determination, Engagement, and Identity in Learning German: Some Directions in the Psychology of Language Learning Motivation. *Online Submission*, 45(2), 12-29.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012) CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
<https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0032690>
- Tin, T. B. (2013). Towards creativity in ELT: The need to say something new. *ELT journal*, 67(4), 385-397. <https://doi.org/10.1093/elt/cct022>
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Veale, T., Feyaerts, K., & Forceville, C. (2013). Creativity and the Agile Mind. Vaele, T., Fayaerts, K., & Forceville, C. (dir.). *Creativity and the Agile Mind: A Multi-*

Disciplinary Study of a Multi-Faceted Phenomenon, 15-36. De Gruyter Mouton.

<https://doi.org/10.1515/9783110295290.15>

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. De Boeck.

Wokusch, S. (2017). *Catactérisitiques d'une tâche*. Document de synthèse, HEP.

Wolff, D. (2010). Developing curricula for CLIL: Issues and problems. Language learner autonomy. *Policy, curriculum, classroom. A festchrift in honour of David Little*, 103-120.

10. Annexes

10.1. Questionnaire I

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire porte spécifiquement sur **les cours d'allemand** que tu as ou que tu as eu à l'école secondaire.

Pour chaque affirmation, indique ton degré d'accord en mettant une croix dans la case qui te correspond le plus. Il n'y a bien sûr pas de réponse juste ou fausse, il te suffit de répondre en fonction de ce que tu penses. De plus ce questionnaire est totalement **anonyme** donc n'hésite pas à être le plus honnête possible. **Merci pour ta participation.**

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
04. J'aime l'ambiance qu'il y a en cours d'allemand.	<input type="checkbox"/>					
05. Je ne me sens pas à l'aise quand je parle en cours d'allemand.	<input type="checkbox"/>					
06. Je trouve les cours d'allemand intéressants.	<input type="checkbox"/>					
07. Je peux m'imaginer être capable de parler allemand couramment un jour.	<input type="checkbox"/>					
07. C'est important de bien étudier en allemand pour passer l'année.	<input type="checkbox"/>					

10.2. Questionnaire II

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire porte spécifiquement sur **les derniers cours d'allemand sur le thème des affiches de film**.

Pour chaque affirmation, indique ton degré d'accord en mettant une croix dans la case qui te correspond le plus.

Il n'y a, bien sûr, pas de réponse juste ou fausse, il te suffit de répondre en fonction de ce que tu penses. De plus ce questionnaire est totalement **anonyme** donc n'hésite pas à être le plus honnête possible. **Merci pour ta participation.**

01. J'ai apprécié les derniers cours d'allemand sur le thème des affiches de film.	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	<input type="checkbox"/>					
02. Je trouve que j'ai appris plus de choses que d'habitude.	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	<input type="checkbox"/>					
03. Je trouve que les derniers cours d'allemand sur le thème des affiches de film étaient plus intéressants.	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	<input type="checkbox"/>					
04. J'ai apprécié les activités des derniers cours d'allemand sur le thème des affiches de film.	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Je trouve que j'ai appris des mots nouveaux.	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Nomme un élément que tu as trouvé motivant lors des derniers cours d'allemand sur le thème des affiches de film.						
07. Nomme un élément que tu n'as pas apprécié lors des derniers cours d'allemand sur le thème des affiches de film.						

10.3. Tableau de planification de la séquence

Période 1

Public visé : 10VG niv. 2

Objectif de la période : les élèves seront capables d'identifier, lors du visionnement de bandes-annonces de films germanophones sortis au cinéma en Allemagne, les genres cinématographiques parmi ceux proposés et à la lecture des synopsis des différentes bandes-annonces visionnées, de les relier aux affiches des films correspondants.

Phases :	Objectifs spécifiques :	Activités et supports :	Formes de travail :	Consignes complètes :	Temps
A.1. Accueil des élèves	–	Accueil et présentation du plan de la leçon	–	–	5'
A.2. (Re)activation du vocabulaire	Afin d'activer les ressources lexicales utiles pour aborder le thème des genres cinématographiques, LESCD compléter des phrases en utilisant le bon genre, puis d'échanger très succinctement avec leurs camarades sur les genres de films qu'ils préfèrent regarder à l'aide d'un outil langagier.	Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 1</i>	- Individuelle - En binômes	Lest und schaut die Bilder. Welches Genre könnte das sein? Welches Genre schaut ihr euch am liebsten?? Warum? Diskutiert zu zweit.	10'

B.1. Compréhension audio-visuelle	Lors du visionnant de bandes de films germanophones, LESCĐ cocher le genre cinématographique correspondant	Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 2</i>	Individuelle	Schau die Trailers an und kreuze das richtige Genre an.	10'
B.2. Compréhension écrite	À la lecture de cours synopsis des films qu'ils viennent de visionner, LESCĐ reconnaître de quel film il s'agit et de les relier aux affiches correspondantes.	Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 3</i>	En binômes	Lies die Filmhandlungen und verbinde sie mit den Filmplakaten.	10'
C. Conclusion	LESCĐ faire un bilan de ce qu'il a appris durant cette période.	Dossier de l'élève : page de titre « Filmplakate Projekt »	Plénière	Was habt ihr am meisten gemocht? Welche Filme wollt ihr jetzt schauen? Was habt ihr gelernt? Wir werden in den nächsten Lektionen daran arbeiten, ein Filmplakat zu erstellen. Was findet ihr wichtig, auf den Plakaten, die wir gesehen haben?	10'

Période 2

Objectif de la période : les élèves seront capables d'identifier et de placer le nom de différents éléments d'une affiche de film (titre, réalisateur, acteurs, slogan / critique, etc.) puis de rédiger un cours commentaire sur les bandes annonces de films qu'ils ont visionné lors de la leçon précédente en s'inspirant de modèles et d'un exemple.

Phases :	Objectifs spécifiques :	Activités et supports :	Formes de travail :	Consignes complètes :	Temps
A.1. Accueil des élèves	–	Accueil et présentation du plan de la leçon	–	–	5'
A.2. (Re)activation du vocabulaire	Afin d'activer les ressources lexicales utiles pour aborder le comprendre les composantes d'une affiche cinématographique, LESCD placer les noms de ces éléments (réalisateur, titre, etc.) sur une affiche de film..	Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 4</i>	Individuelle	Wie heissen diese Elemente in einem Plakat? Ergänze.	10'
B.1. Compréhension écrite	À la lecture de courtes critiques de films, LESCD identifier le film dont parle la critique	Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 5</i>	Individuelle	Das haben die <u>Zuschauer</u> (= les spectateurs) über die Filme gesagt: Welchen Film kommentiert...	10'
B.2. Production écrite et orale	LESCD rédiger un cours commentaire sur	Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 6</i>	En binômes	Wie findest <u>du</u> die Trailers, die du gesehen hast?	10'

	les bandes annonces de films qu'ils ont visionné lors de la leçon précédente en s'inspirant de modèles et d'un exemple, puis de partager leurs avis avec leurs camarades.			Kreise die Smileys ein und schreibe einen kleinen Kommentar. Vergleiche deine Meinung mit deinen Mitschülern.	
C. Conclusion	LESCD d'observer les codes visuels des affiches de films en fonction des genres cinématographique puis de faire un bilan de ce qu'il a appris durant cette période.	Dossier de l'élève : page 6 et site internet (watson.ch) affiché au TBI	Plénière	Schaut die Bilder auf der Seite 6. Was sind diese Kategorien? Was ist ähnlich? Was ist anders? Was habt ihr am meisten gemocht? Welche Filme wollt ihr jetzt schauen? Was habt ihr gelernt? Was ist wichtig, um euer Plakat zu kreieren?	10'

Période 3

Objectif de la période : les élèves seront capables d'inventer un titre de film, une critique ou un slogan de film en fonction d'un genre qu'ils apprécient.

Phases :	Objectifs spécifiques :	Activités et supports :	Formes de travail :	Consignes complètes :	Temps
A.1. Accueil des élèves	–	Accueil et présentation du plan de la leçon	–	–	5'
A.2. Présentation des critères d'évaluation de la tâche	Impliquer les élèves dans l'apprentissage et les informer sur les critères sur la base desquels ils seront évalués de manière formative.	Critères d'évaluation formative	Plénière	–	10'
B.1. Production écrite	À l'aide des exercices réalisés précédemment dans le dossier et d'autres moyens de référence à disposition, LESCD inventer un titre de film, une critique ou un slogan de film en fonction d'un genre qu'ils apprécient.	Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 7</i>	Individuelle ou en binômes	Erstelle jetzt dein eigenes Filmplakat: Mach Notizen über... <ul style="list-style-type: none"> • Für welches Genre interessierst du dich? • Welchen Titel möchtest du deinem Film geben? • Welchen Slogan möchtest du schreiben? Du musst die Anderen überzeugen! 	20'

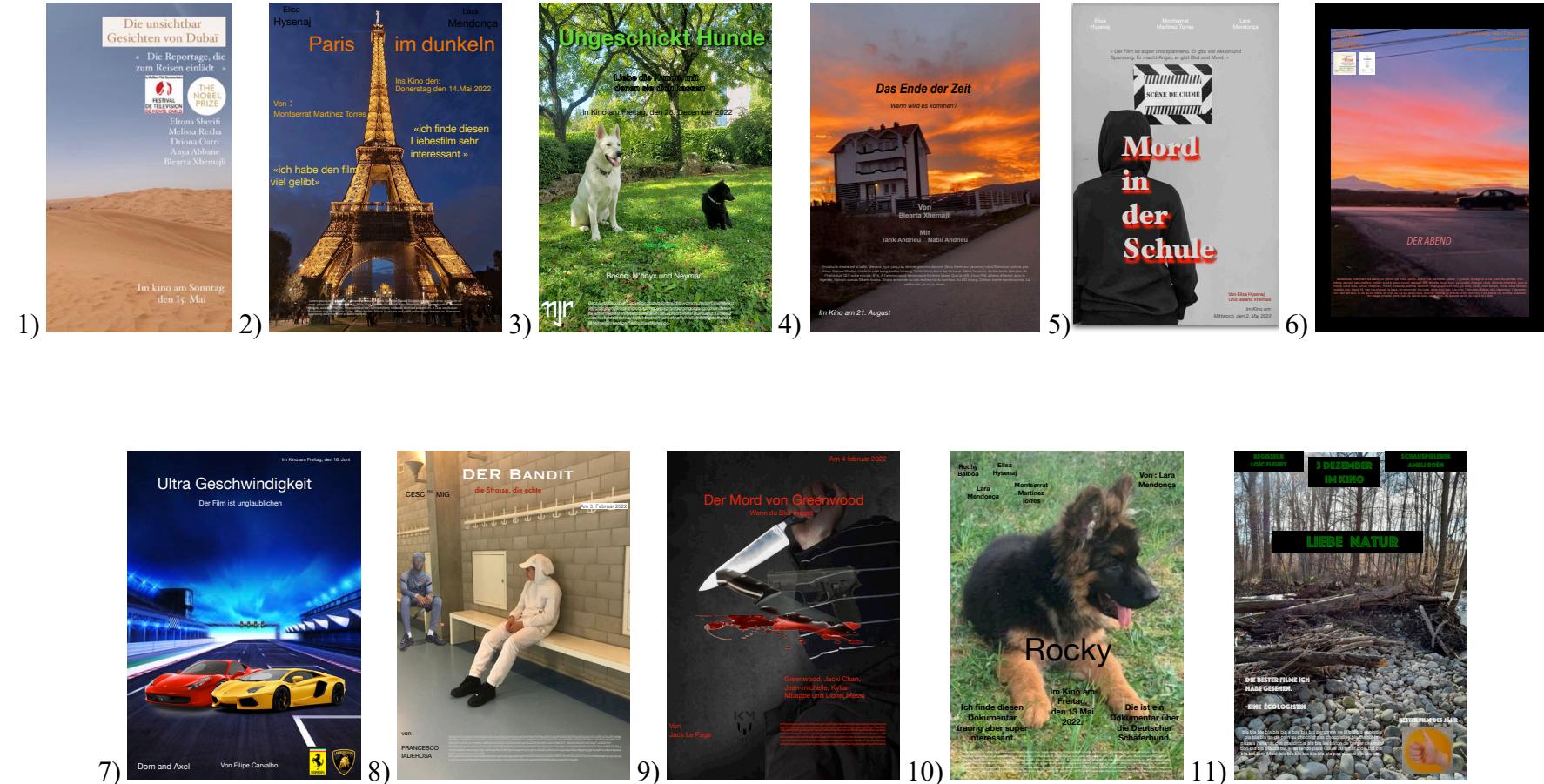
				<ul style="list-style-type: none"> • Ergänze die Informationen unten ↓ • Zu Hause: Mach Fotos, die deinen Film illustrieren! 	
C. Conclusion	<p>Présentation des devoirs.</p> <p>LESCD faire un bilan de ce qu'il a appris durant cette période.</p>	<p>Dossier de l'élève : <i>Aufgabe 7</i></p>	Plénière	<p>Jetzt müsst ihr euer Plakat illustrieren. Überlegt euch, welche Fotos ihr am Wochenende machen müsst.</p>	10'

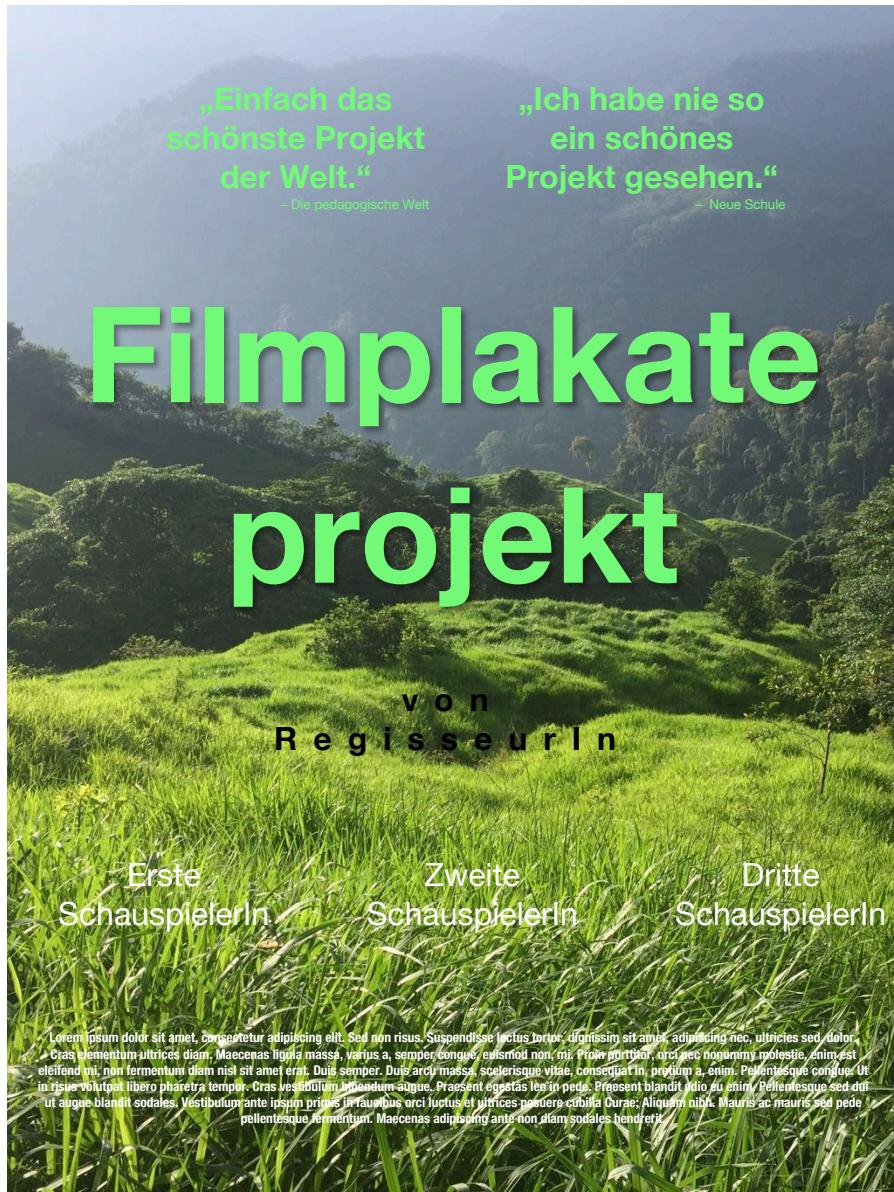
Périodes 3 à 5

Objectif de la période : les élèves seront capables de créer une affiche cinématographique respectant les codes visuels d'un genre de film particulier de leur choix sur ordinateur.

1. **Lors de deux périodes consécutives, les élèves créent leurs affiches en salle d'informatique à l'aide de leur feuille de route (page 1 du dossier) afin de s'assurer d'avoir tous les éléments et de la page 7 de leur dossier afin de retranscrire sur ordinateur les éléments linguistiques (titre, etc.).**
2. **Lors de la 5^e période, les élèves accrochent leurs affiches dans la classe et chacun décrit ce qu'il aime dans les affiches des camarades.**

10.4. Travaux des élèves





10.5. Dossier d'activités des élèves

objectif : *Tu es capable de créer une affiche de film correspondant à un genre cinématographique dans le but de convaincre tes camarades de le voir*

checklist

- Ein Titel
- Ein Bild
- Ein Slogan oder ein lobender Kommentar
- Das Datum
- Die Schauspieler
- Dein Name als Regisseur-in
- weitere Informationen zum Text

Aufgabe 1. Lest und schaut euch die Bilder an.

Welches Genre könnte das sein?

Actionfilm · Fantasyfilm · Liebesfilm · Kriminalfilm · Komödie ·
Horrorfilm · Biografie



Der Film ist leicht aber interessant, weil es so viel Action gibt! Der Film ist ein _____



Der Film ist fantasievoll, weil es viele fantastische Elemente gibt. Der Film ist ein _____



Der Film macht richtig Angst!

Der Film ist ein _____



Der Film ist so romantisch! Der Film ist ein _____



Der Film ist so lustig!

Der Film ist eine _____



Ich mag... Actionfilme / ...

weil sie

spannend / lustig / ...

...

Welches Genre schaut ihr euch am liebsten??

Warum? Diskutiert zu zweit.

Aufgabe 2. Schaue die Trailers an und kreuze das richtige Genre an.

Trailer 1: Der Pfad

<https://youtu.be/AUO9LwsZrOQ>

Fantasyfilm Liebesfilm Actionfilm Jugendfilm

Trailer 2 : Wolke unterm Dach

https://youtu.be/8_rqeO3sE-o

Drama Liebesfilm Actionfilm Jugendfilm

Trailer 3: Bibi & Tina: Einfach anders

https://youtu.be/_15j9f_U9ew

Drama Fantasyfilm Kriminalfilm Komödie

Trailer 4: JGA: JASMIN. GINA. ANNA.

<https://youtu.be/UJ3qkIZS5Ao>

Drama Komödie Kriminalfilm Jugendfilm

Trailer 5 : Der Wolf und der Löwe

<https://youtu.be/296ZjDIB8cA>

Drama Komödie Kriminalfilm Jugendfilm

Aufgabe 3. Lies die Filmhandlungen und verbinde sie mit den Filmplakaten.

1. Das ist ein sehr spannender Film über die abenteuerliche Flucht zweier Kinder über die Pyrenäen.
2. Zu dritt ist alles perfekt: Die kleine Familie Paul, Julia und Lilly braucht nicht viel zum Glück. Das dauert leider nicht, denn Julia, die Mutter, wird plötzlich tot.
3. Als der mysteriöse V. Arscher einen Racheplan gegen Graf Falko durchführen will, kommt ein Meteoritenhagel gerade recht. Bibi die Junghexe und ihre beste Freundin Tina dürfen auf dem *Martinshof* neue Gäste in Empfang nehmen.
4. Das ist ein Film über einen Junggesellinnenabschied auf Ibiza, der aus dem Ruder läuft. (= échappe à tout contrôle)

5. Die 20-jährige Alma zieht es mitten in der Natur in die Wälder von Kanada. Dort wird die junge Frau einen Wolfswelpen und ein Löwenjunge finden und behüten.



A. _____



B. _____



C. _____



D. _____



E. _____

Aufgabe 4. Wie heissen diese Elemente in einem Plakat? Ergänze.

der Slogan • weitere Informationen zum Film • die Preise • lobende Kommentare • der Regisseur • die Regisseurin • die Schauspieler • der Titel

The image shows two movie posters. The left poster is for 'Der Hochzeits-Schneider von Athen' (The Wedding Tailor from Athens) and the right poster is for 'Trübe Wolken' (Clouds of Rain). Yellow arrows point from the text labels on the right to specific elements on the posters.

Labels (from top to bottom):

- der Slogan
- weitere Informationen zum Film
- die Preise
- lobende Kommentare
- der Regisseur
- die Regisseurin
- die Schauspieler
- der Titel

Der Hochzeits-Schneider von Athen

- der Slogan:** FIRST FILM COMPETITION TALLINN FILM FESTIVAL 2020
- weitere Informationen zum Film:** EINE KOMÖDIE VON SONIA LIZA KENTERMANN
- die Preise:** (None visible on this poster)
- lobende Kommentare:** (None visible on this poster)
- der Regisseur:** SONIA LIZA KENTERMANN
- die Regisseurin:** SONIA LIZA KENTERMANN
- die Schauspieler:** DIMITRIS IMELLOS, TAMILA KOULEVA, THANASIS PAPAGEORGIOU, STATHIS STAMOULAKATOS, DAPHNE MICHOPOULOU
- der Titel:** Der HOCHZEITS-SCHNEIDER von ATHEN

Trübe Wolken

- der Slogan:** IN EINEM FILM VON CHRISTIAN SCHÄFER
- weitere Informationen zum Film:** »Eine emotionale Achterbahnfahrt.« (FRANKFUTTER ALLGEMEINE ZEITUNG)
»Eigenwillig, komplex und spannend.« (SACHSEN-ZEITUNG)
- die Preise:** (None visible on this poster)
- lobende Kommentare:** (None visible on this poster)
- der Regisseur:** CHRISTIAN SCHÄFER
- die Regisseurin:** CHRISTIAN SCHÄFER
- die Schauspieler:** PETER JORDAN, CLAUDIA CICCIERI BONING, MAX SCHUMACHER PEPPING, ALICE KÜBLER
- der Titel:** TRÜBE WOLKEN

Aufgabe 5. Das haben die Zuschauer (= les spectateurs) über die Filme gesagt:



★★★★★ 1,0

Also...nein. Langweilig. Der langweiligste Mädchen-/Pferdefilm, den ich je mitgeschaut habe...

4aeugigerZyklop

Welchen Film kommentiert 4aeugigerZyklop? _____



★★★★★ 5,0

Höpner Grossartig!!! Bester Abenteuer und historischer Film!!! Bin mega begeistert von den 14-jährigen Schauspielern! Absolut sehenswert!

Welchen Film kommentiert Höpner? _____



★★★★★ 5,0

Max Ich finde es mutig einen Film zu dem Thema zu machen. Die 11-jährige Tochter macht im Film eine wirklich gute Darstellung. Ich konnte in diesem Film lachen und weinen.

Welchen Film kommentiert Max? _____

Aufgabe 6. Wie findest du die Trailers, die du gesehen hast?

Kreise die Smileys ein und schreibe einen kleinen Kommentar.

Zum Beispiel: Der Film sieht wirklich schön aus! // Der Film ist sicher schlecht...

_____. 😊 😊 😂

_____. 😊 😊 😂

_____. 😊 😊 😂

Vergleiche deine Meinung mit deinen Mitschülern.

Plakatentypen nach Genre :

<https://www.watson.ch/film/popul%C3%A4rkultur/549531900-nach-diesem-artikel-werden-sie-fimplakate-mit-voellig-anderen-augen-sehen>

Eigene Beispiele...



Aufgabe 7. Erstelle jetzt dein eigenes Filmplakat: Mach Notizen über...

- Für welches Genre interessierst du dich?
- Welchen Titel möchtest du deinem Film geben?
- Welchen Slogan möchtest du schreiben? Du musst die Anderen überzeugen!
- **Ergänze die Informationen unten ↓**
- **Zu Hause: Mach Fotos, die deinen Film illustrieren!**

Genre:

Lobender Kommentar / Slogan:

Der Titel



10.6. Dispositif d'évaluation formative

Critères de réussite de la tâche :



Obs.

Respect des consignes :

L'affiche comprend tous les éléments imposés :

Un titre		
Une image prise par l'élève ou un photomontage qu'il/elle a réalisé		
Un slogan ou l'extrait d'une critique qu'il/elle a rédigé		
La date de sortie du film		
Les acteurs et/ou actrices		
Le nom du/de la réalisateur·trice		
Des informations supplémentaires (sous forme d'éléments graphiques)		
Création visuelle :		
L'affiche concrétise une intention de manière inventive et innovante.		
Le choix des moyens est approprié pour concrétiser son projet (qualité de l'image, du texte, des éléments graphiques et de la composition)		
Utilisation de la langue :		
Le vocabulaire est varié et adapté à la situation, malgré quelques erreurs.		
Les structures grammaticales sont correctes, malgré quelques erreurs.		
Les structures grammaticales sont complexes et adaptées.		

Commentaires

11. Résumé

Si l'allemand est une discipline importante du cursus scolaire des élèves du secondaire I en Suisse romande, elle est également mal-aimée. Les approches actuelles de la didactique des langues-cultures étrangères, et en particulier l'approche CLIL d'enseignement par les contenus, ont démontré leur capacité à agir de manière positive sur les dimensions de la motivation à apprendre les langues : la confiance en soi et dans sa capacité à produire la langue et les représentations de la langue et de la communauté linguistique, pour ne citer que celles-ci. De plus, les dernières recherches sur la créativité dans le contexte de l'apprentissage d'une langue ont révélé un fort potentiel à motiver, intéresser et soutenir les apprentissages des élèves.

Ce travail a permis de démontrer que des effets positifs sur certaines dimensions de la motivation à apprendre une langue peuvent être obtenus par l'enseignement d'une séquence CLIL mobilisant la créativité des élèves. Cette étude a été menée dans une classe de dixième année. Les participants ont notamment exprimé un intérêt plus grand à apprendre dans les conditions d'une séquence CLIL mobilisant leur créativité et ils ont exprimé avoir apprécié la plus grande liberté dans la réalisation de la tâche et l'utilisation des moyens numériques. Si l'analyse données a démontré qu'avant l'enseignement de la séquence, un certain nombre de conditions favorisant la motivation des élèves à apprendre étaient déjà réunies, notamment un cadre positif et encourageant et l'existence de facteurs de motivation extrinsèque importants, la confiance dans leur capacité à *maîtriser* la langue et l'intérêt pour la discipline étaient très faibles. Néanmoins, la séquence enseignée a pu accroître de manière potentiellement significative l'intérêt des élèves.

Mots-clés

CLIL – Créativité – Motivation – Séquence d'enseignement – Cinématographie – Affiches