

Vers des contacts / rencontres dans l'enseignement des langues- cultures

ENQUÊTE SUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES
EXPÉRIENCES EN LANGUE-CULTURE
D'ENSEIGNANT-E-S EN FORMATION

Rapport final

Auteures : Susanne Wokusch, Tiziana Li Rosi
Date : Octobre 2019
Groupe d'accompagnement : Daniel Elmiger, Sybille Heinzmann, Nathalie Muller Mirza,
Jesabel Robin

Co-financé par les fonds du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Etat de la situation	1
1.1.1	Travaux existants	2
1.2	Contexte	3
1.3	Ancrage théorique	3
1.3.1	Le répertoire didactique	3
1.3.2	Sensibilité interculturelle – compétence interculturelle	5
1.3.3	Contours de la didactique des langues-cultures et ses fondements	6
1.3.4	Représentations, croyances des enseignant-e-s en formation au sujet des démarches de contacts / rencontres	7
1.3.5	Motivation et valeurs en lien avec des démarches de contacts / rencontres	7
1.4	Questions de recherche et hypothèses	8
1.5	Démarche	9
2	Résultats	10
2.1	Population	10
2.1.1	Biographie langagière : maîtrise et rapport aux langues	11
2.1.2	Rapport aux langues	12
2.2	Les apports du séjour de qualification pour la HEP : Evolution des représentations par rapport aux langues enseignées	13
2.2.1	Catégorisation des séjours selon des scénarios	15
2.2.2	Evaluation globale du scénario du séjour	15
2.2.3	Attitudes et représentations après le séjour	16
2.2.4	Évolution des représentations	16
2.2.5	Approfondissement : perception des changements suite au séjour	18
2.2.6	Evaluation globale des effets du séjour sur les représentations et attitudes	19
2.3	Perception des apports du séjour sur l'évolution de la compétence et de l'aisance dans la LC	19
2.3.1	Aisance dans la LC	20
2.3.2	Vue d'ensemble des gains en aisance	22
2.3.3	Vue d'ensemble des apports du séjour pour la compétence et l'aisance dans la LC	23
2.4	Maintien de liens et de contacts après le séjour	23
2.4.1	Utilisation de la LC dans le cadre privé	25
2.4.2	Synthèse : contact et utilisation de la LC	26
2.5	L'enseignant-e et l'enseignement d'une LCE	26

2.5.1	La motivation à enseigner la LC	27
2.5.2	Enseigner en LC	27
2.5.3	Profil d'un-e bon-ne enseignant-e de LC	28
2.5.4	Effets du séjour dans la perspective du futur enseignement	29
2.5.5	Observation d'activités de contacts	30
2.5.6	Conception de l'apprentissage d'une LCE	30
2.6	Sensibilité interculturelle	31
2.7	Valeurs et motivation pour la mise en œuvre de contacts / rencontres au vu de l'enseignement futur	32
2.7.1	Valeur accordée à des contacts / rencontres avec des pairs	33
2.7.2	Motivation à organiser des contacts / rencontres pour futur-e-s élèves	33
2.7.3	Probabilité à organiser des contacts / rencontres	33
2.7.4	Degré de motivation pour des activités d'enseignement basées sur le sens	34
2.7.5	Motivation pour un enseignement basé sur le sens	35
2.8	Bénéfices attendus de démarches de contacts / rencontres	36
2.9	Conditions de réussite pour des activités de contacts / rencontres	37
2.9.1	Obstacles éventuels à la mise en place d'activités de contacts / rencontres	38
2.9.2	Proposition de collaborer pour l'enseignement du FLE et LC	39
2.10	Analyse de constellations de variables (corrélations, régression)	40
2.10.1	Modalité du séjour et apports sur la compétence et l'aisance perçues	40
2.10.2	Facteurs pertinents pour l'enseignement et les démarches de contacts / rencontres	41
2.10.3	Régressions	42
3	Synthèse	43
4	Conclusions et perspectives	44
5	Bibliographie	46

1 INTRODUCTION

1.1 ETAT DE LA SITUATION

Tout apprentissage d'une langue-culture étrangère (dorénavant LCE) devrait inclure l'opportunité d'utiliser la langue apprise dans un contexte réel, avec des interlocutrices et interlocuteurs de cette langue-culture; il est donc important et légitime de s'intéresser aux modalités, aux conditions de réussite et aux bénéfices de telles opportunités.

Dans cette perspective, le rapport du projet *Échanges linguistiques et leurs effets sur les compétences interculturelles ainsi que la motivation à apprendre* de Heinzmann et al. (2014) a été centré sur les apports des échanges pour les élèves. Comme on peut s'y attendre, ces apports sont positifs. L'étude concerne des gymnasiens-ne-s, ayant passé une sélection à la fin de l'école obligatoire, pouvant être considéré-e-s comme motivé-e-s pour l'école en général et conscient-e-s des enjeux de la maîtrise des langues-cultures (désormais LC). Leurs enseignant-e-s sont des spécialistes de la discipline, ayant en général des liens étroits avec la LC enseignée. Mais, même dans les gymnases, les échanges ne concernent qu'une minorité des élèves et la situation est davantage problématique à l'école obligatoire ; en effet, les aspects organisationnels des échanges physiques peuvent être conséquents et dépasser le seul enseignement de la LC concernée.

L'importance et les bénéfices de contacts réels avec des locutrices et locuteurs ne font plus de doute aujourd'hui ; il est alors fortement souhaitable de démocratiser l'accès à ces opportunités dans la mesure du possible. Pour de nombreuses raisons¹, les échanges physiques restent limités à une petite minorité d'élèves et d'enseignant-e-s et ce, malgré l'existence d'une agence nationale (Movetia) qui se donne comme objectif d'encourager et de soutenir les échanges. Une enquête dans les cantons romands (Wokusch, Lys & Bissegger-Revaz, 2010) montre que les enseignant-e-s de LC interrogé-e-s ont une conscience aiguë des bénéfices potentiels de contacts directs avec la LC enseignée, mais n'arrivent pas à les mettre en œuvre, évoquant notamment la pression du programme à parcourir et le manque de temps. Au niveau des prescriptions, les échanges et contacts avec la LC sont évoqués dans les commentaires généraux du domaine *Langues* du *Plan d'études romand*, spécifiquement au cycle 3 :

« Au cycle 3, le travail sur les attitudes doit se poursuivre : l'enseignement des langues étrangères doit viser une ouverture envers la langue cible et les personnes qui la parlent. Il s'agit de créer et de soutenir des contacts et des échanges avec des partenaires parlant la langue cible : par la correspondance (lettres, SMS, courriels), des échanges (individuels ou de classe),...Le but premier de l'apprentissage des langues, c'est-à-dire la capacité de communiquer en langue cible, doit prendre sens pour les élèves... » (*Plan d'études romand*, 2010 : 19).

Il y a donc une attente, de la part de l'institution, envers les enseignant-e-s qui risquent de se sentir démunis-e-s par rapport à ce qui peut être ressenti comme une pression supplémentaire. Nous considérons alors qu'il est grand temps de s'intéresser aux enseignant-e-s en tant qu'acteurs et médiateurs principaux de l'accès aux contacts et/ou rencontres pour leurs élèves.

¹ Ces raisons relèvent en partie de la sphère privée des élèves et de la catégorie socio-professionnelle des parents, également des familles monoparentales (expérience personnelle de Susanne Wokusch).

Si l'on veut démocratiser l'accès aux contacts directs et personnels avec des locutrices et locuteurs de la LC apprise, en priorité avec des pairs, des solutions praticables semblent nécessaires. Il faudrait davantage insérer les contacts / rencontres dans le programme d'enseignement, diminuer la charge d'organisation, proposer des démarches idéalement « clé en main » et s'assurer que les conceptions, les convictions et les valeurs des enseignant-e-s renforcent leur motivation à mettre de tels projets en œuvre dans leurs classes.

C'est dans ce contexte que se situe le projet « contacts / rencontres ». Ce projet met deux aspects au premier plan : en lieu et place des échanges physiques, nous nous intéressons à des contacts sans déplacement, synchrones ou asynchrones ; la rencontre physique n'est pas exclue, mais pas au centre de l'intérêt. L'intégration des contacts avec des pairs dans l'enseignement devrait permettre d'alléger les démarches tant pour les enseignant-e-s que pour les élèves et leurs familles. Le deuxième aspect au centre du projet sont les enseignant-e-s elles- et eux-mêmes. Nous sommes en effet convaincues que le fait d'avoir vécu des expériences de contacts positives avec la LCE tant au niveau de l'utilisation de la langue en situation réelle qu'au niveau des représentations et des attitudes sont des facteurs facilitants importants. Selon nous, ce sont des dispositions cognitives-affectives essentielles pour concrétiser de telles démarches. Tout comme Heinzmann et al. (2014), nous nous focalisons sur l'une des langues nationales, en l'occurrence l'allemand, qui est la première langue étrangère obligatoire enseignée dès la 5^e année HarmoS en Suisse romande. Plus concrètement, nous investiguons la perception des effets des expériences de contact et de séjour des enseignant-e-s en formation (école obligatoire) en lien avec leur volonté à proposer des démarches de contacts / rencontres à leurs futur-e-s élèves.

Dans notre projet, nous essayons donc d'actionner deux leviers pour améliorer l'offre de contacts / rencontres avec les LCE (en particulier « avec l'allemand ») durant la scolarité obligatoire :

1. mieux connaître les expériences et conceptions des futur-e-s enseignant-e-s de l'école obligatoire en Suisse romande en lien avec les contacts / rencontres et l'enseignement de « leurs » langues-cultures (volet 1)

et, sur la base des renseignements tirés de cette investigation,

2. concevoir des séquences didactiques clé en main pour des contacts / rencontres avec l'allemand à l'école obligatoire en prenant en compte les renseignements obtenus au point précédent (volet 2).

Conformément à la mission de formation des Hautes écoles pédagogiques, nous chercherons également à identifier des conséquences pour la formation initiale et continue des enseignant-e-s de LC, en particulier de l'allemand en tant que langue nationale et langue imposée dans le système scolaire suisse romand.

Le présent rapport présentera le premier volet du projet, le deuxième volet fera l'objet d'une publication spécifique.²

1.1.1 Travaux existants

Nos recherches de littérature ne nous ayant pas permis d'identifier des travaux similaires à notre problématique, nous nous contentons de lister quelques travaux touchant à différents aspects de notre projet : les représentations des enseignant-e-s envers la LC enseignée et les effets de séjours dans une région de la LC de la formation. A côté de l'importante étude

² Il est prévu de publier et de mettre à disposition les séquences didactiques sur le site de la HEP VD.

qualitative de Robin (2015), portant sur les représentations de futur-e-s enseignant-e-s du primaire à l'égard du français et le rôle de la mobilité dans l'évolution de ces dernières, d'autres travaux se sont intéressés à l'influence des représentations d'enseignant-e-s de langue sur l'enseignement / apprentissage (voir par exemple, Wokusch & Sieber, 2000 ; Starkey-Perret, 2013). Par exemple, l'étude de Waltermann (Waltermann & Forel, 2014 ; Waltermann, 2017) porte sur les représentations d'enseignant-e-s de « l'objet d'enseignement langue-culture », plus précisément de la LC enseignée. Brunner & Zbinden (2015) consacrent un compendium aux effets des échanges de jeunes dans lequel les aspects interculturels occupent une place préminente. Finalement, il convient de mentionner la recherche déjà citée de Heinzmann et al. (2014) qui étudie les effets d'activités d'échange sur les compétences interculturelles et la motivation d'élèves du niveau secondaire 2.

1.2 CONTEXTE

Ce projet est ancré dans le canton de Vaud ; comme partout en Suisse romande, l'allemand en tant que langue nationale y est enseigné dès le 2^e cycle, avec un début en 5^e année scolaire (l'anglais débutant en 7^e année). Durant le 3^e cycle, l'enseignement de l'allemand et de l'anglais continue, l'italien est une option au secondaire 1. Au niveau primaire, l'enseignement de l'allemand et de l'anglais est assuré par des enseignant-e-s généralistes, au secondaire 1 par des enseignant-e-s spécialistes titulaires d'un BA académique dans la LC de la formation. Le niveau de maîtrise de la langue exigé est B2 pour l'enseignant-e du primaire, C1 pour l'enseignant-e du secondaire 1. Avant de pouvoir commencer les études, les étudiant-e-s doivent avoir accompli des séjours dans une région de la LC enseignée ; le règlement d'études de la HEP VD exige une durée de 6 semaines au total, dont 4 au moins consécutives pour les étudiant-e-s de la filière Bachelor préscolaire / primaire et 12 semaines pour les étudiant-e-s de la filière secondaire 1. On peut encore ajouter que l'allemand a un statut délicat dans le canton de Vaud, étant réputé difficile et ayant un statut de discipline sélective.

1.3 ANCRAGE THÉORIQUE

Le volet 1 de ce projet a pour objectif d'investiguer certaines composantes implicites et subjectives influençant le répertoire didactique en construction des futur-e-s enseignant-e-s en charge d'une LCE à l'école obligatoire³ (Cadet & Causa, 2005a ; Causa, 2012). Il se situe dans les zones « représentations » et « croyances » du modèle « Représentations – Croyances – Savoirs » proposé par Cambra Giné (2003) sur la base des travaux de Woods (1996). Cet intérêt place le volet 1 du projet dans le champ plus large des études de la pensée enseignante (*teacher cognition*, cf. aussi S. Borg, 2003).

1.3.1 Le répertoire didactique

Si nous partons de l'idée que la mise en place de démarches de contact avec des pairs d'une autre LC devrait faire partie de la panoplie d'activités et de compétences dont dispose un-e enseignant-e de LC, une modélisation du « bagage » des enseignant-e-s paraît fort utile. C'est justement ce que propose le concept de répertoire didactique (RD par la suite) ; c'est une tentative ambitieuse de modéliser la base des actions des enseignant-e-s de LCE. Cadet & Causa (2005b) définissent le RD comme suit :

³ Cette formulation permet d'inclure les enseignant-e-s généralistes qui enseignent l'allemand et l'anglais au niveau primaire.

« ... l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible. »
(op.cit. p 164)

Dans cet ensemble dynamique et évolutif, les savoirs et savoir-faire se développent à partir de différentes sources :

- différents types de connaissances : générales, sur les langues en général et sur la langue enseignée en particulier,
- des représentations sociales et subjectives (croyances),
- des modèles de nature différente : des modèles socioculturels concernant le rôle de l'enseignant-e, des modèles scolaires, des modèles pratiques et théoriques (apports de la formation), des modèles liés à la culture éducative connue, des modèles spécifiques, individuels.

A côté des composantes liées à des savoirs, les expériences vécues par l'enseignant-e en formation sont également à noter. Précisons encore avec Causa (2012) que le RD n'est pas directement observable, il peut être observé à travers les conduites d'enseignement et reconstruit au moyen de démarches réflexives, notamment durant la formation.

Dans le contexte de notre projet, ce sont des représentations en lien avec le statut sociolinguistique de l'enseignant-e qui sont particulièrement importantes. Causa (2012) précise les enjeux liés à la distinction entre le statut de locutrice/-eur native/if ou non-native/if, notamment concernant la sécurité vs l'insécurité linguistique dans l'utilisation de la langue en classe et dans la transmission de cette langue. Pour ce qui est notre champ d'intérêt, c'est surtout la question de la maîtrise de la langue et de l'aisance ou non, dans et avec la LC, qui sont au premier plan. En effet, pour bénéficier de contacts et de rencontres dans la LCE et pour en organiser en tant qu'enseignant-e, une certaine aisance dans et avec la LC est nécessaire – le terme « aisance » comprenant pour nous une dimension socioculturelle importante. Mais cette notion ne recouvre pas seulement une certaine fluidité et des ressources socioculturelles dans la LCE ; nous entendons également par là le fait d'être à l'aise dans la LC, c'est-à-dire que son utilisation semble naturelle à la locutrice / au locuteur.

A la distinction natif – non natif chez Causa (op.cit.), il nous semble également nécessaire d'ajouter une dimension supplémentaire, permettant d'affiner le pôle « non-natif » ; il s'agit de la perception de la maîtrise de la LC et de l'aisance dans l'utilisation de cette langue dans l'enseignement. Cela s'avère nécessaire, car le public de notre étude est composé en partie de futur-e-s enseignant-e-s généralistes devant attester d'un niveau B2 dans la langue de la formation (l'allemand) – formation qui leur est imposée dans le cadre de leur cursus de bachelor à la HEP VD. Quant aux spécialistes en formation à l'enseignement de l'allemand, de l'anglais ou de l'italien au secondaire 1, le degré de maîtrise de la langue exigé est plus élevé (C1). Dans la mesure où ces niveaux concernent la maîtrise générale « neutralisée » de la langue et non une maîtrise spécifique, professionnelle, il nous semble important d'aborder la question de l'aisance concernant l'utilisation spontanée dans l'enseignement et des activités annexes (par ex. établir des contacts avec des collègues appartenant à la LC enseignée).

Les notions de sécurité ou d'insécurité linguistique sont très souvent liées à des questions de légitimité du locuteur ou de la locutrice ainsi qu'à des normes sociolinguistiques. Dans la mesure où nous nous intéressons aux perceptions des étudiant-e-s en formation, il nous semble pertinent de compléter cette perspective avec une dimension affective, celle de *confiance langagière dans une langue étrangère (second language confidence* ; abrégé L2C : Sampasivam & Clément, 2014). En effet, selon nous, le fait d'être en confiance dans la langue

enseignée peut augmenter l'impression de légitimité en tant qu'enseignant-e. La L2C est définie comme suit (op.cit. p. 23) :

« It corresponds to a lack of anxiety when communicating in the second language (...) coupled with positive ratings of self-proficiency ».

Sampasivam & Clément indiquent que la L2C résulte notamment d'expériences de contact avec les communautés de la LCE ; dans ce sens, elle rejoint la notion d'aisance évoquée ci-dessus et légitime l'investigation du degré d'aisance ressentie lors de l'utilisation de la langue dans et en dehors de l'enseignement. Dans leur modèle fonctionnel des facteurs contribuant au développement de la confiance langagière dans une LCE, les auteurs soulignent l'influence de la fréquence des contacts avec cette LCE, notamment si le contact permet de nombreuses manières différentes d'expérimenter cette dernière (richesse des contacts). Or, même des contacts moins riches ainsi que le fait d'être plurilingue sont supposés augmenter la L2C (pour autant que la fréquence de contact soit élevée). Les modalités des séjours linguistiques des étudiant-e-s ainsi que les contacts existants avec des membres de la LCE devraient alors exercer une importance considérable sur l'aisance dans l'utilisation de cette langue. Nous estimons donc que l'aisance dans l'utilisation de la LCE, dans et en dehors de l'enseignement, joue un rôle plus important pour la mise en place d'activités de contact et de rencontres que la maîtrise « objective » de la langue telle qu'attestée par des certifications officielles.

1.3.2 Sensibilité interculturelle – compétence interculturelle

Un gain en compétence interculturelle est souvent mentionné comme bénéfique d'un séjour dans une région de LC différente (cf. Brunner & Zbinden, op.cit., et Li Rosi, 2017, dans une étude liée à ce projet). Sans aucun doute, la compétence interculturelle, comme la définit Byram (1997), est une composante importante du RD de tout-e enseignant-e, même si elle n'est pas abordée explicitement dans ce modèle. Concernant une LC particulière, un séjour linguistique (et forcément culturel) peut développer des aspects spécifiques à la LC du séjour, notamment de nature socio-culturelle, en fonction des modalités du séjour. En effet, si le séjour conduit l'étudiant-e à un contact intense avec des personnes de la LC, cet effet se fera sentir ; mais dans le cas où l'environnement est plutôt international, ce seront plutôt des aspects généraux de la compétence interculturelle qui pourront être développés. Concernant notre intérêt pour la motivation à mettre en place des démarches et rencontres dans l'enseignement futur, nous nous focalisons plutôt sur la sensibilité interculturelle en tant que prédisposition positive à établir des contacts avec des personnes d'autres LC. Chen & Starosta (2000) considèrent la sensibilité interculturelle comme la dimension affective de la compétence de communication interculturelle et la définissent comme suit :

« ... a person's ability to develop a positive emotion towards understanding and appreciating cultural differences that promotes appropriate and effective behavior in intercultural communication ». (op.cit. : 4)

Les facteurs mesurés par l'échelle de sensibilité interculturelle ISS développés par Chen & Starosta sont les suivants : engagement dans l'interaction (*interaction engagement*), respect des différences culturelles (*respect for cultural differences*), assurance dans l'interaction (*interaction confidence*), plaisir dans l'interaction (*interaction enjoyment*) et attention à l'interaction (*interaction attentiveness*).

Si on rapproche ce concept de la définition de la compétence interculturelle de Byram (1997), cette notion peut se situer dans le *savoir-être*, le *savoir-comprendre* et le *savoir s'engager*.

Dans le cadre d'un enseignement visant l'utilisation réelle des LC en classe et dans la perspective de mettre les élèves en contact avec des pairs de la LC enseignée, une haute sensibilité interculturelle semble cruciale. Or, au vu de la diversité linguistique et culturelle de la société et de l'école, nous espérons pouvoir partir de l'idée que cette sensibilité est déjà bien présente chez les futur-e-s enseignant-e-s.

1.3.3 Contours de la didactique des langues-cultures et ses fondements

Dans ce qui précède, nous avons mentionné l'une des caractéristiques principales préconisées pour l'enseignement des LC en Suisse romande, à savoir l'utilisation de la LC en classe. En effet, dans la formation en didactique des LCE, les futur-e-s enseignant-e-s sont formé-e-s à un enseignement visant à développer des compétences de communication s'insérant dans le répertoire plurilingue des élèves, accompagné d'une compétence interculturelle, le tout dans une perspective actionnelle. Cette conception est sous-jacente au *Plan d'études romand*. En ce sens, l'élève est considéré-e comme un acteur social utilisant la langue dès le départ dans des situations de communication appartenant à des domaines qui lui sont familiers. Les moyens nécessaires pour réaliser des tâches liées à ces situations sont déterminés par ces dernières. La progression des apprentissages se fait selon le degré de familiarité décroissant avec les contextes proposés et selon un degré de complexité croissant des tâches à accomplir, allant de pair avec l'enrichissement des compétences langagières des élèves. La maîtrise à atteindre est graduée selon les niveaux de référence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ; l'idée de devoir maîtriser un certain aspect de la langue avant de pouvoir l'utiliser ainsi que la notion de maîtrise « parfaite » en tant qu'objectif ultime deviennent alors obsolètes.

La conception de la LC sous-jacente à l'approche de la didactique actuelle ne correspond donc en bonne partie plus au paradigme de la linguistique structuraliste et pragmatique. Nous avons mentionné ci-dessus l'importance de la dimension sociale et interactive dans la manière de concevoir le langage et les langues, ainsi que la composante socio-culturelle. Ce sont les conséquences du « tournant social » décrit par Block (2003) pour les théories de l'acquisition des langues étrangères et secondes que Hall (2012) contraste avec la perspective structuraliste en tenant compte aussi de la dimension culturelle⁴.

Cette conception de l'enseignement / apprentissage ne renonce bien sûr pas à un travail sur le fonctionnement de la langue ; mais elle risque de bousculer les représentations des étudiant-e-s en fonction des modèles présents dans leur répertoire didactique. En effet, la conception actuelle de la LC en tant qu'« objet d'enseignement » est fortement celle d'une pratique sociale, située, et moins celle d'un système de règles, bien présent encore dans l'approche communicative. La conception de l'apprentissage est également largement sociale, amenant les apprenant-e-s à agir et à interagir (Puren, 2004) tout en utilisant la LCE. La mise en place de démarches de contacts et rencontres s'intègre de manière organique dans cette approche. Le groupe d'auteur-e-s coordonné par Hutterli sur mandat de la CDIP (Hutterli et al., 2012) et dont Susanne Wokusch fait partie, décrit les contours d'une telle conception intégrative de la didactique des LC pour l'enseignement des langues en Suisse.

Même si ce portrait-robot est certainement quelque peu éloigné de la réalité quotidienne dans les classes de langue (du moins dans le canton de Vaud), la perspective actionnelle

⁴ En réalité, l'influence de théories sociocognitives ainsi que la notion de systèmes complexes modifient profondément la conception de l'acquisition / apprentissage des langues, mais pas toujours de manière explicite ou déclarée (p.ex. Huver, 2017) qui attire l'attention sur les bases émergentistes du CECR). La discussion de ce phénomène dépasse le cadre de ce projet, mais à terme, il sera certainement nécessaire de chercher à clarifier ces éléments.

correspond à une conception de la LC certainement familière aux étudiant-e-s, car proche de la vie quotidienne – mais éloignée de la conception traditionnelle d'une LC comme discipline scolaire, avec un accent fort sur les formes de la langue. Et comme il en ressort de la discussion sur l'aisance en LCE, le profil de maîtrise de la langue de l'enseignant-e change également puisque les dimensions socioculturelles de la langue deviennent dorénavant très importantes.

Idéalement, la formation des enseignant-e-s doit alors expliciter et faire évoluer les conceptions des étudiant-e-s leur permettant ainsi d'adhérer de manière réfléchie à ces principes pour que leurs élèves puissent bénéficier d'un enseignement des LC efficace et cohérent dans les sens horizontal et vertical. Toutefois, le temps de formation étant très court, ce processus risque de n'être qu'amorcé durant la formation et pourrait même être freiné par des expériences en formation pratique ; de par la confrontation de la « didactique des didacticien-ne-s » à la « didactique des enseignant-e-s » décrite par Beacco (2007). Le répertoire didactique des futur-e-s enseignant-e-s risque donc de comprendre des zones de tension conduisant à des pratiques contradictoires.

1.3.4 Représentations, croyances des enseignant-e-s en formation au sujet des démarches de contacts / rencontres

Comme mentionné, dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons aux enseignant-e-s en formation ; nous supposons que la partie « système de représentations, croyances, savoirs, modèles » de leur RD est déstabilisé par les apports de la formation théorique et pratique, engendrant des conflits cognitifs et certainement aussi affectifs. Dans cette dynamique, le séjour linguistique exigé par la HEP VD, avant l'entrée en formation, joue un rôle crucial. C'est une expérience récente, accomplie dans la perspective de la future profession ; de plus, la LCE devient langue seconde pour la durée du séjour, présente dans l'environnement quotidien et permettant donc de vivre une forme d'apprentissage naturelle, implicite, en immersion, complémentaire à l'apprentissage institutionnel. Cette intensification du contact devrait déployer des effets même dans des modalités de séjour *a priori* défavorables (par ex. dans une école de langue) ; de plus, le RD des étudiant-e-s peut être enrichi par d'autres modèles. Si l'on prend en considération tous ces facteurs, l'expérience du séjour peut exercer une influence notable dans la constellation des représentations et croyances du RD en construction des étudiant-e-s et influencer la formation de valeurs liées à de telles expériences, favorisant la motivation à en proposer à leurs futur-e-s élèves.

1.3.5 Motivation et valeurs en lien avec des démarches de contacts / rencontres

Selon Viau (2009), une des sources de la motivation est la valeur accordée à l'activité par la personne. Même si son modèle se réfère explicitement à l'école, nous pensons que les motifs à la base de l'orientation de nos actions (Dörnyei & Ushioda, 2011) sont les mêmes pour l'adulte. Si la valeur que nous accordons à une activité ou à une démarche est suffisamment grande, cela nous incitera à nous engager dans cette direction. Mais ce n'est que le premier pas qui doit être complété par un certain effort consenti et qui doit persister dans la durée. Selon la définition de Fenouillet (2016),

« ... la motivation désigne une hypothétique force intraindividuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et / ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». (p. 11).

L'intensité de la motivation se mesure donc dans l'effort investi et la durée de cet effort dans la poursuite d'une activité. Avec la notion de valeur (Schwartz, 2006), nous entrons dans le

domaine des représentations subjectives du RD. Parmi les six caractéristiques des valeurs présentées par Schwartz, deux nous paraissent particulièrement pertinentes :

1. Les valeurs sont des croyances à forte composante affective ;
2. Les valeurs sont en lien avec des objectifs considérés comme importants et qui motivent l'action de l'individu.

Ces caractéristiques nous incitent à penser que les expériences faites lors de séjours dans une région de la LC concernée sont particulièrement propices à générer des valeurs suffisamment fortes pour déclencher l'engagement nécessaire pour mettre en place des activités de contacts / rencontres ultérieurement. En effet, il s'agit de situations entraînant une certaine vulnérabilité de la personne en raison d'une LC peu familière, des contacts avec des personnes inconnues, l'éloignement d'avec la famille. Dans le cas où les expériences sont positives⁵, ce contexte peut certainement générer des valeurs fortes prédisant de bonnes conditions motivationnelles. Dans le cadre du présent projet, nous ne pouvons bien sûr pas investiguer toutes les dimensions de la motivation ; de par le fait que nous nous intéressons à de futur-e-s enseignant-e-s, nous devons nous limiter au motif initial et ne pouvons travailler sur un agir professionnel qui ne peut être envisagé que sous forme de projections ou de visions (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Finalement, la motivation de l'enseignant-e à mettre en œuvre telle ou telle démarche didactique demande une motivation sociale ou altruiste, visant des effets positifs pour autrui – à savoir, pour les élèves (Berger & Ascoli, 2011). Dans ce sens, la satisfaction de l'enseignant-e est indirecte et nécessite une certaine décentration de sa propre personne. Dans le cadre d'une recherche portant sur des pratiques envisagées à l'avenir, cet aspect ne peut bien sûr pas être vérifié directement ; mais on peut enquêter sur des retombées positives de démarches de contact / rencontres attendues chez les élèves.

1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Les réflexions théoriques qui précèdent nous permettent d'opérationnaliser une série de questions de recherche détaillées en commençant par des aspects plus généraux (questions 1 à 5) pour arriver à des questions spécifiquement en lien avec des démarches de contacts / rencontres (questions 6 à 8).

1. Dans quelle mesure les étudiant-e-s perçoivent-elles/ils une évolution de leurs représentations par rapport aux langues enseignées après le séjour linguistique ?
2. Dans quelle mesure les étudiant-e-s perçoivent-elles/ils une évolution de leur maîtrise de la langue et de leur aisance dans cette LC après le séjour linguistique ?
3. Dans quelle mesure et dans quelles situations les étudiant-e-s utilisent-elles/ils la LC et maintiennent-elles/ils des contacts avec des personnes de la LC après le séjour ?
4. Comment les étudiant-e-s se projettent-elles/ils dans l'enseignement de la LC ? (y compris statut socioculturel de l'enseignant-e et conception de l'apprentissage et de la langue)
5. Quel est le degré de sensibilité interculturelle des futur-e-s enseignant-e-s de langue ?
6. Quelle est la valeur accordée à des démarches de contacts / rencontres et quelle est la motivation des étudiant-e-s à en proposer à leurs futur-e-s élèves ?

⁵ De nombreuses discussions avec des étudiant-e-s nous font croire que c'est le cas la plupart du temps ; mais cela reste bien sûr à vérifier.

7. Quels sont les bénéfices pour les élèves que les étudiant-e-s attendent de démarches de contacts / rencontres ?
8. Quelles conditions de réussite et quels obstacles les étudiant-e-s perçoivent-elles/ils ?

Pour les questions 1 et 2, nous faisons l'hypothèse que les expériences du séjour linguistique font évoluer ces aspects de manière positive. Concernant la maîtrise et l'aisance dans la langue, nous nous attendons à des gains concernant l'utilisation de la langue à l'oral, dans des situations de la vie quotidienne.

La question 3, portant sur le maintien des contacts, fournira des informations sur le degré d'investissement dans les liens avec des membres de la LC ; ce qui pourrait augmenter la motivation pour proposer des contacts / rencontres aux futur-e-s élèves. Nous faisons l'hypothèse que si le contact maintenu est intense et fréquent (par ex. des contacts en face-à-face vs contacts par des médias sociaux), les dispositions motivationnelles sont plus fortes que dans le cas contraire.

Avec la question 4, nous cherchons à mieux comprendre comment les étudiant-e-s envisagent l'enseignement futur de la LC, notamment par rapport à leur maîtrise de la langue et par rapport au statut sociolinguistique de l'enseignant-e. Cette question est particulièrement intéressante pour les étudiant-e-s de la filière primaire pour qui l'allemand est une branche imposée et obligatoire. Un autre aspect est la conception de la langue avec l'hypothèse que les étudiant-e-s qui conçoivent l'apprentissage comme pratique sociale sont plus ouvert-e-s à l'idée de permettre à leurs élèves des contacts authentiques avec des pairs.

Concernant la sensibilité interculturelle (question 5), il s'agit selon nous d'une caractéristique de première importance pour tout-e enseignant-e ; de plus en plus d'enseignant-e-s sont des personnes plurilingues, ayant grandi avec plus d'une culture et confronté-e-s dans leur profession à une grande diversité. Toujours est-il qu'une sensibilité interculturelle élevée peut faciliter l'établissement de contacts avec des membres d'une autre LC et être donc un facteur favorable à la proposition de contacts / rencontres aux élèves.

Avec la question de recherche 6, nous cherchons à identifier des éléments importants pour la motivation à proposer des contacts / rencontres ; elle vise à connaître la valeur accordée à des contacts authentiques, la motivation y relative et la probabilité que les étudiant-e-s réalisent de telles démarches dans leur enseignement futur. Comme une didactique des contacts s'insère dans une conception plus large de l'enseignement, cette question cherche également à mieux connaître la motivation pour d'autres démarches d'enseignement basées sur le sens.

La question 7 complète la question 6 en cherchant à identifier les retombées ou bénéfices que les étudiant-e-s viseraient pour leurs élèves ; elle renvoie à la notion de motivation sociale ou altruiste.

La question 8 finalement prend en compte la réalisation concrète de contacts / rencontres dans l'enseignement et nous donne accès à la perception de la réalité scolaire par nos informatrices/eurs.

1.5 DÉMARCHE

Comme nous cherchons à investiguer les effets de séjours accomplis avant la formation, nous avons dû intervenir durant la première année de formation pour que les souvenirs des étudiant-e-s soient les plus frais et fiables possibles. Cela a comme effet que le répertoire didactique

des étudiant-e-s concernant l'enseignement de l'allemand (pour les degrés du primaire) est encore peu touché par la formation en didactique. Il en va autrement pour les futur-e-s enseignant-e-s spécialistes du secondaire 1 qui ont quasi fini leur parcours didactique dans une LC (elles/ils peuvent en enseigner jusqu'à trois à la fin d'une année de formation) et qui ont donc fait une expérience de séjour dans un temps plus lointain comparé aux étudiant-e-s Bachelor d'enseignement pour le degré primaire (dorénavant BP). Aussi, nous précisons que les parcours des étudiant-e-s du Master d'enseignement pour le degré Secondaire 1 (désormais S1) sont plus hétérogènes que ceux de BP. Cette différence nous conduira à un traitement différencié des réponses pour certains items.

Pour la technique d'enquête, nous avons opté pour un questionnaire en ligne s'adressant à la volée d'étudiant-e-s généralistes en deuxième semestre de formation durant le semestre de printemps 2018 et à la volée d'étudiant-e-s du secondaire 1 suivant le deuxième module de didactique de LC ce même semestre. En complément, nous avons prévu des entretiens d'approfondissement avec des étudiant-e-s volontaires.

Le questionnaire⁶ a été construit sur la base d'un cadre théorique détaillé⁷ et concrétisé au moyen de la plateforme *Jotform*. Il est structuré en huit parties : Informations générales, Biographie langagière et culturelle, Séjour de qualification pour la HEP, Liens et contacts actuels avec la langue-culture, L'enseignement de la langue-culture, Apprendre une langue-culture, Dimension interculturelle⁸, Contacts et rencontres avec la langue-culture dans l'enseignement. Avant sa diffusion au public visé, le questionnaire a été validé statistiquement⁹ et il a été diffusé à la fin du semestre de printemps 2018.

2 RÉSULTATS

La présentation des résultats est structurée en fonction de nos questions de recherche. Elle repose sur une sélection des éléments pertinents pour y répondre en intégrant la discussion. Ces éléments seront complétés par une analyse statistique. Nous commencerons par la présentation de la population.

2.1 POPULATION

Environ 280 étudiant-e-s ont été invité-e-s à remplir le questionnaire précité : 227 étudiant-e-s étaient en première année Bachelor primaire et 52 étudiant-e-s en Master secondaire I.

Après deux rappels, 61 questionnaires sont rentrés : le taux de retour est donc faible, environ 22 % ; les possibilités de traitement statistique seront alors plus limitées que prévu. Nous pensons que la période d'administration en fin d'année académique, avec les certifications toutes proches, n'était probablement pas favorable pour les étudiant-e-s, mais inévitable pour des raisons techniques et de calendrier de la recherche. De plus, il s'agit d'un questionnaire relativement long (huit parties) : environ 40 minutes étaient nécessaires pour le remplir¹⁰.

⁶ Le questionnaire est à disposition sous forme de document pdf auprès des auteures du rapport.

⁷ Ce cadre théorique non publié peut être obtenu auprès des auteures.

⁸ Pour cette partie, nous utilisons une version traduite par nos soins de l'échelle de sensibilité interculturelle ISS développée par Chen & Starosta (2000) ; cet outil est validé.

⁹ Tant pour la réalisation technique du questionnaire que pour son traitement statistique, nous remercions vivement notre collègue Catherine Audrin du Centre de soutien à la recherche de la HEP VD. Ses compétences et son amabilité ont été très précieuses.

¹⁰ De par la longueur du questionnaire, il se peut que les personnes ayant participé à l'enquête soient des étudiant-e-s particulièrement motivé-e-s.

Des 61 personnes, 6 (9.8%) étudiant-e-s sont natifs/ves de la langue ou des langues qu'elles/ils enseignent ; les restants 55 (90.2%) affirment donc ne pas être natifs/ves de cette dernière. En outre, 3 personnes ont accepté le principe d'un entretien d'approfondissement d'environ une heure. Il s'agit de deux étudiantes en BP, dont une ayant l'allemand et l'anglais comme langues d'enseignement et la deuxième n'ayant que l'allemand. Ces étudiantes ont affirmé ne pas être natives de la ou des langue(s) qu'elles enseignent. En revanche, la troisième personne est une étudiante inscrite en S1 n'ayant que l'italien comme langue d'enseignement et se considérant « native » de cette langue.

A cela nous ajoutons que des 61 participant-e-s, 38 sont inscrit-e-s en BP¹¹ et 23 en S1, dont 93.4% de femmes. La majorité des étudiant-e-s de la filière BP ont entre 19 et 25 ans ; pour la filière S1, la tranche d'âge la plus représentée se situe entre 26 et 35 ans. Dans les deux tableaux suivants, nous précisons la répartition des LC enseignées selon la filière.

Filière BP :

Tableau 1, répartition de langues de la formation pour la filière BP :

Langue(s) de la formation	Effectif (N=38)	En %
Allemand seul	20	52.6 %
Allemand et anglais	18	47.4%

Filière S1 :

Tableau 2, répartition de langues de la formation pour la filière S1 :

Langue(s) de la formation	Effectif (N=23)	En %
Anglais seul	11	47.8 %
Allemand seul	6	26.1%
Italien	3	13.0%
Allemand et italien	1	4.4%
Allemand et anglais	2	8.7%

2.1.1 Biographie langagière : maîtrise et rapport aux langues

Pour avoir un aperçu du répertoire plurilingue des participant-e-s à l'enquête, nous avons demandé d'indiquer la langue (ou les langues) qu'ils/elles maîtrisent dans l'ordre décroissant, en commençant par celle qu'ils/elles considèrent comme leur langue première (la langue qu'ils/elles maîtrisent le mieux). Nous n'avons pas donné une définition précise de ce que voulait dire « maîtriser une langue », car nous nous sommes intéressées à la manière dont ils/elles perçoivent leur plurilinguisme. Nous reportons dans le tableau ci-dessous le nombre de langues que les étudiant-e-s incluent dans leur répertoire langagier :

¹¹ Nous précisons que les étudiant-e-s de la filière BP ont neuf disciplines d'enseignement et que le questionnaire a été administré en première année d'études. Il ne va donc pas de soi que ces étudiant-e-s aient déjà tou-te-s eu la possibilité d'observer l'enseignement de la LC, voire d'en dispenser. C'est en effet le cas pour 6 étudiant-e-s (env. 15%).

Tableau 3 : Langues maîtrisées par les étudiant-e-s (répertoire plurilingue)

Langues du répertoire	Effectif (N=61)	En %
Deux langues	9	14.8%
Trois langues	18	29.5%
Quatre langues	16	26.2%
Cinq langues	16	26.2%
Six langues	2	3.3%

Il est intéressant de constater que le répertoire des étudiant-e-s sollicité-e-s est varié et composite. Ce qui nous amène à affirmer que le plurilinguisme peut être considéré comme le cas par défaut des étudiant-e-s ayant participé à l'enquête ; en effet, le 52.4% indiquent maîtriser quatre, voire cinq langues. Or, quelques cas particuliers sont à signaler. Trois étudiant-e-s en BP n'ont pas inclus une des langues qu'elles/ils enseignent, à savoir l'allemand. On peut avancer l'hypothèse que l'inclusion vs l'exclusion du répertoire langagier d'une ou plusieurs langue(s) dépend de la perception que l'on se fait de telle ou telle langue.

Parmi les trois personnes ayant accepté le principe d'un entretien d'approfondissement, une étudiante BP, ayant l'allemand et l'anglais comme langues d'enseignement, fait partie des trois personnes qui ont exclu l'allemand de leur répertoire langagier. Cette étudiante estime ne pas avoir atteint un niveau d'allemand qui fait qu'elle « maîtrise cette langue ». Le fait de devoir encore réfléchir à ce qu'elle dit, de méconnaître une grande partie du vocabulaire, d'avoir besoin des sous-titres lorsqu'elle regarde un film et de ne pas tout comprendre lorsque des personnes parlent allemand... sont d'autant d'éléments qui l'amènent à exclure cette langue de son répertoire langagier. Pour elle, « maîtriser une langue » veut dire ne pas avoir de problème avec les locutrices et locuteurs de cette langue, pouvoir lire des articles de façon aisée et ne pas avoir besoin de chercher les mots ou de réécouter ce qui a été dit. Un niveau C1 ou C2 est synonyme de « maîtrise de la langue ».

D'où l'importance de s'intéresser au rapport que les participant-e-s ont avec la ou les langue(s) d'enseignement.

2.1.2 Rapport aux langues

Nous nous sommes plus particulièrement intéressées au rapport affectif des étudiant-e-s envers la LC enseignée. Nous présentons les scores par langue, en différenciant entre les filières BP et S1 s'il y a lieu.

Tableau 4 : Rapport affectif à l'allemand

Rapport à l'allemand	Effectifs (N=46)	%	Score total (max. 7)
BP	38	82.2 %	4.9
S1	8	17.8 %	6.7
Total	46	100 %	5.2

Comme le montre le tableau ci-dessus, le rapport à l'allemand est plus positif pour les étudiant-e-s du S1 que pour celles/ceux du BP. Cela est probablement dû au fait que l'allemand est imposé dans le cadre de la formation des généralistes tandis qu'il relève d'un choix pour les futur-e-s enseignant-e-s spécialistes du S1.

Sans surprise, étant donné que l'anglais et l'italien sont des langues facultatives dans la formation, le rapport à ces langues est très positif et les valeurs sont plus élevées dans les deux filières (voir les tableaux 5 et 6).

Tableau 5 : Rapport affectif à l'anglais

Rapport à l'anglais	Effectifs (N=31)	%	Score total (max. 7)
BP	18	62 %	6.2
S1	13	44.8 %	6.7
Total	31	100 %	6.4

Tableau 6 : Rapport affectif à l'italien

Rapport à l'italien	Effectifs	%	Score total (max. 7)
S1	4	100 %	6.6

Le rapport des futur-e-s spécialistes à « leur » langue est comparable dans les trois langues enseignées ; le rapport des étudiant-e-s BP à l'anglais (en tant langue choisie) est un peu moins positif que celui des spécialistes.

Dans le chapitre suivant, nous approfondirons l'analyse concernant les changements attribuables au séjour linguistique effectué.

2.2 LES APPORTS DU SÉJOUR DE QUALIFICATION POUR LA HEP : EVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS PAR RAPPORT AUX LANGUES ENSEIGNÉES

Notre première question de recherche vise à mieux comprendre dans quelle mesure les étudiant-e-s perçoivent une évolution positive de leurs représentations par rapport aux langues enseignées après le séjour linguistique. Pour répondre à cette question, nous avons fait l'hypothèse que les expériences du séjour linguistique font évoluer ces aspects de manière positive.

Pour ce faire, nous avons d'abord voulu connaître les modalités du séjour de qualification pour l'entrée à la HEP. Si les spécialistes ont effectué plusieurs séjours de longueurs comparables pour une langue, elles/ils ont été invité-e-s à choisir celui qui les a le plus marqué. Les généralistes, en revanche, ont dû répondre uniquement pour le séjour effectué dans le pays et/ou la région germanophone puisque ce séjour les concerne tou-te-s (tableau 7).

Tableau 7 : langue du séjour de qualification

Langue du séjour	Effectif (N=54)	En %
Allemand	35	64.8%
Anglais	16	29.7%
Italien	3	5.6%

Ensuite, pour mieux comprendre les apports du séjour de qualification, nous avons relevé le temps passé dans le pays ou la région de la langue d'enseignement. Ainsi, nous nous sommes focalisées sur le temps passé dans le pays **avant le séjour de qualification** pour la HEP – cela permet de voir si les participant-e-s ont déjà eu des contacts avec le pays avant le séjour imposé. Pris globalement, les séjours préalables étaient d'une durée de

- moins que 4 semaines : 33 personnes (62.3%, N=52)
- plus que 4 semaines : 20 personnes (37.7%)

Il importe de constater que 11 personnes n'ont effectué aucun séjour préalable ou passé que quelques jours (2 personnes/11) dans un pays / une région de la langue du séjour. 38

personnes ont effectué des séjours allant d'une semaine à plusieurs mois. Parmi les 38, 23 séjours ont duré plus d'un mois dans le pays ou la région de la langue d'enseignement.

Nous nous sommes ensuite penchées sur la durée du séjour de qualification. Nous n'avons pris en compte que les résultats obtenus pour la filière BP, car les séjours exigés au S1 sont d'office plus longs que 8 semaines (12 semaines en tout avant le début de la formation). Cela donne la répartition suivante (N=34) :

- Durée réglementaire : 25 personnes (73.5%) ;
- Durée de plus que 8 semaines : 9 personnes (26.5%).

Une durée du séjour « normale » sous-entend que les étudiant-e-s se sont tenu-e-s aux exigences demandées par la HEP ; une durée plus longue, « plus que 8 semaines », peut démontrer un intérêt plus prononcé pour le lieu de la LC en question, un besoin plus fort de se familiariser avec la LC et / ou encore des compétences en LC estimées insuffisantes. La répartition des durées montre que la majeure partie des étudiant-e-s se limitent à la durée minimale prescrite (« durée normale »), même si un quart environ dépasse cette durée du double et plus.

Enfin, pour les étudiant-e-s de la filière BP, nous avons pris les scores obtenus avant le séjour de qualification en les cumulant à la durée du séjour de qualification. Cela nous permet de connaître le score global de la durée du séjour.

Tableau 8 : Score durée séjour - BP

Durée du séjour	Effectif (N=34)	En %
Minimale	19	55.9%
Plus que 8 semaines	10	29.4%
Plus que 3 mois	4	11.7%

Le tableau 8 montre que si pour plus de la moitié de nos informatrices /-eurs de la filière BP la durée cumulée des séjours ne dépasse pas la durée réglementaire (« minimale »), plus de 40% ont effectué des séjours bien plus longs. On peut faire l'hypothèse que ces personnes auront des affinités plus grandes avec la langue-culture du séjour.

De plus, pour qualifier leur séjour de qualification, les participant-e-s ont été amené-e-s à attribuer un score allant de 1 (très négatif) à 10 (très positif). La moyenne de ce score est de **8.6** sur 10 (N=54).

Dans l'ensemble, le séjour est donc évalué assez positivement par les étudiant-e-s. Une des étudiantes de la filière BP, ayant participé à un entretien d'approfondissement, a confirmé que le séjour a amélioré son rapport à l'allemand. Aussi, elle précise que cela a été dû en partie à une enseignante très encourageante lors des cours de langue suivis sur place.

Signalons toutefois que cinq personnes évaluent le séjour avec un score en-dessous de la valeur 7 (dont une à 1). Cela laisse supposer que pour une minorité des étudiant-e-s, le séjour n'est pas une expérience agréable et risque alors de déployer des effets négatifs sur la perspective d'enseigner la langue-culture concernée ; cela pourrait limiter la possibilité d'organiser des activités de contacts / rencontres avec leurs classes futures. Regardons de plus près le type de séjour que ces étudiant-e-s ont effectué.

2.2.1 Catégorisation des séjours selon des scénarios

Nous avons demandé aux étudiant-e-s d'indiquer le type de séjour qui correspondait le plus à leur expérience personnelle en sélectionnant une ou plusieurs options parmi les suivantes¹² : cours dans une école de langue (valeur 5)¹³ ; séjours d'études Erasmus (valeur 10) ; séjour dans une famille ou stage / emploi été (valeur 20) ; études universitaires (valeurs 20) ; séjours chez des membres de la famille (valeurs 20). En cas de combinaison des différentes modalités, la valeur la plus élevée est retenue (tableau 9).

Tableau 9 : Type de séjour

Type de séjour Score max 20	Effectif (N=52)	En %
5	29	55.8%
10	6	11.5%
20	17	32.7%

Pour compléter cette partie, nous nous sommes aussi intéressées à l'intensité des contacts avec les membres de la LC durant le séjour de qualification. Pour cela, les participant-e-s devaient indiquer l'intensité des contacts suivant les propositions suivantes :

Tableau 10 : Intensité des contacts lors du séjour

Intensité contacts	Effectif (N=53)	En %
Quasi pas de contacts avec les gens sur place	1	1.9%
Peu de contact / contacts irréguliers avec les gens sur place	6	11.3%
Contacts fréquents / réguliers avec les gens sur place	21	39.6%
Contacts permanents avec les gens sur place	25	47.2%

Comme le montre le tableau 10, la plupart des étudiant-e-s indiquent avoir pu bénéficier de contacts fréquents, voire permanents, durant leur séjour. Cela laisse supposer que le séjour a eu un impact sur les dimensions socio-culturelles, la pratique sociale de cette LC et a donc eu des effets positifs sur la future pratique d'enseignement des étudiant-e-s concerné-e-s.

Les deux étudiantes inscrites dans la filière BP et qui ont participé à un entretien d'approfondissement ont mis en avant un scénario de séjour particulier. Les deux sont issues de familles avec un fond migratoire, disposant de membres de la famille ou de réseaux de la même communauté dans le pays du séjour ; ce qui leur a grandement facilité l'organisation et l'accueil.

2.2.2 Evaluation globale du scénario du séjour

Pour avoir une meilleure vue d'ensemble du scénario du séjour de qualification, nous avons cumulé les scores obtenus dans les deux parties évoquées ci-dessus (type de séjour et intensité des contacts ; score max total = 28). Pour calculer ce score, nous avons repris le score attribué au type de séjour et additionné la valeur pour l'intensité des contacts multipliée

¹² Dans cette partie, nous avons fait le choix de proposer les types de séjours qui correspondent le plus, selon notre expérience, aux séjours linguistiques des étudiant-e-s en formation. Nous sommes conscientes que des exceptions peuvent exister.

¹³ La valeur est attribuée en fonction de l'intensité et de la fréquence du contact avec des membres de la LCE liée à la situation.

par deux. Cette pondération nous permet de compenser d'éventuelles particularités « masquées » par le score du type de séjour. Le score moyen est de **20.3** sur 28 (N=53).

Nous considérons que plus ce score final est élevé, plus le séjour a été profitable quant aux dimensions socio-culturelles et à l'utilisation de la LC concernée. Nous ajoutons que si les scénarios considérés comme favorables vont souvent de pair avec des contacts intensifs, des séjours dans une école de langue par exemple, ils peuvent également aller de pair avec des contacts fréquents avec des membres de la LC du séjour.

De plus, nous soulignons que 17 personnes atteignent la valeur maximale qui décrit un scénario de séjour optimal ; 11 personnes se situent juste en-dessous. Ce qui revient à dire que 45.9% des informatrices et informateurs se situent dans un scénario de séjour très favorable.

2.2.3 Attitudes et représentations après le séjour

Un de nos intérêts de recherche prioritaires porte sur l'évolution du rapport à la LC avant et après le séjour de qualification. Pour cela, nous sommes intéressées aux sentiments des étudiant-e-s envers la LC, à leur image des personnes de la LC, à leur propre compétence linguistique, à leurs connaissances culturelles liées au pays de la LC. Dans un premier temps, nous nous focalisons en particulier sur la valeur obtenue après le séjour de qualification (tableau 11).

Tableau 11 : Rapport à la LC après le séjour

Après le séjour de qualification – Score max 7	sentiments (N=53)		image personnes (N=53)		compétence linguistique (N=53)		connaissances culturelles (N=53)	
	1 – extrêmement négatif	1	1.9%	0		1	1.9%	0
2 – très négatif	2	3.8%	0		1	1.9%	0	
3 – plutôt négatif	1	1.9%	0		1	1.9%	2	3.8%
4 – ni positif ni négatif	5	9.4%	5	9.4%	6	11.3%	5	9.4%
5 – plutôt positif	5	9.4%	9	17.0%	12	22.6%	20	37.7%
6 – très positif	8	15.1%	16	30.2%	23	43.4%	16	30.2%
7 – tout à fait positif	31	58.5%	23	43.4%	9	17.0%	10	18.9%
Moyenne sur 7	6.0		6.1		5.5		5.5	

Les moyennes des scores montrent une appréciation largement positive des effets des séjours, notamment pour les deux dimensions affectives (sentiments envers la LC et image des personnes de la LC).

2.2.4 Évolution des représentations

Afin de voir l'évolution du rapport à la LC avant et après le séjour de qualification, nous avons calculé pour chaque item de la question précédente la différence entre l'avant et l'après. S'il n'y a pas eu de changements, le score sera égal à 0. S'il y a eu un gain, le score sera entre +1 et +6. S'il y a eu une perte, le score sera entre -1 et -6 (tableau 12).

Tableau 12 : Score évolution séjour

Score max 6	sentiments (N=53)		image personnes (N=53)		compétence linguistique (N=53)		connaissances culturelles (N=53)	
0	22	41.5%	25	47.2%	13	24.5%	13	24.5%
+ 1	12	22.6%	11	20.7%	19	35.8%	22	41.5%
+ 2	8	15.1%	7	13.2%	6	11.3%	10	18.9%
+ 3	5	9.4%	6	11.3%	9	17.0%	4	7.5%
+ 4	2	3.8%	2	3.8%	4	7.5%	4	7.5%
+ 5	1	1.9%	0		1	1.9%	0	
+ 6	0		0		0		0	
- 1	2	3.8%	1	1.9%	1	1.9%	0	
- 2	1	1.9%	1	1.9%	0		0	

Pour les « sentiments » envers la langue-culture ainsi que l'image envers les personnes, une partie importante des étudiant-e-s ne note pas de changement. Ceci pourrait être mis en lien avec le fait que beaucoup d'étudiant-e-s n'ont pas séjourné pour la première fois dans la région ou dans le pays de la LC du séjour. L'absence de différence (pas d'évolution) n'indique pas si l'attitude de départ était positive ou négative. En vérifiant, on constate que pour 16 personnes (env. 30%), le score de départ était de 7 (« tout à fait positif ») et ne pourrait donc pas évoluer plus haut. Une évolution négative modérée a eu lieu pour quelques étudiant-e-s.

De manière générale, les dimensions « sentiment » et « image » évoluent peu, même s'il faut signaler que pour une minorité (cinq personnes) le rapport affectif et l'attitude envers les locutrices/-eurs de la LC s'est détérioré suite au séjour. A analyser ces représentations de plus près, une personne passe de 5 à 4, une autre de 7 à 6 ; cela peut être dû à une situation particulière ou simplement au contact avec une réalité différente, modifiant une image positive construite auparavant. Ces mêmes personnes signalent également une absence de gain dans les domaines linguistique et culturel.

Or, c'est aux niveaux linguistique et culturel que la plupart des étudiant-e-s perçoit une évolution positive suite au séjour ; le score 0 est environ de moitié plus rare que pour ce qui est des aspects affectifs. Toutefois, pour un bon tiers, on voit une légère évolution positive des sentiments envers la LC et de l'image des personnes appartenant à celle-ci.

Près de la moitié (47.1%) progressent d'un ou de deux points dans leur compétence linguistique et 60.4% dans les dimensions culturelles. Sur cette base, on peut qualifier le séjour de linguistique et de culturel.

Les augmentations plus fortes sont beaucoup plus rares dans toutes les dimensions, même si 17% des étudiant-e-s progressent de 3 points dans leurs compétences linguistiques.

Les scores pour l'évolution des dimensions linguistiques et culturelles se situent dans la fourchette de ce que l'on peut attendre de séjours somme toute relativement brefs. En effet, un contact direct avec une langue-culture permettra de développer des connaissances culturelles en fonction des situations de contact. Pour la maîtrise de la langue, si l'on s'exprime en termes de niveaux de référence du CECR, on peut certes progresser à l'intérieur d'un niveau, ou passer d'un niveau à l'autre, notamment à l'oral, et surtout lorsqu'on se situe dans la zone supérieure d'un niveau. Une explication pour un saut de développement plus important pourrait être un effet de « déblocage », ou de « fluidification » en lien avec l'activation fréquente de la langue et l'influence du contexte, en particulier social.

Signalons finalement que des étudiant-e-s ont apparemment réussi à modifier de manière importante certaines représentations de départ. C'est le cas de cinq personnes qui « gagnent » 3 points dans les sentiments envers la langue-culture et 6 étudiant-e-s qui en font autant concernant l'image des personnes.

On peut donc affirmer que le séjour (même imposé) est perçu de manière bénéfique par la très grande majorité des étudiant-e-s, tant dans le rapport affectif envers la langue-culture que dans la maîtrise de la langue et des compétences culturelles. Cela pourrait donc influencer positivement leurs dispositions à permettre à leurs futur-e-s élèves de faire des expériences de contact direct avec la langue-culture.

2.2.5 Approfondissement : perception des changements suite au séjour

Afin de comprendre dans quelle mesure les participant-e-s ont perçu des changements suite au séjour de qualification, nous avons demandé si des changements ont été perçus dans leurs compétences en langues, dans leurs attitudes envers les personnes de la LC, dans leur appréciation de la LC, dans la perspective de leur enseignement ainsi que dans leur appréciation des us et coutumes.

Tableau 13 : Perception changements suite au séjour de qualification

Perception changements suite au séjour de qualification	compétences en LC (N=54)		envers les personnes (N=54)		Appréciation de la LC (N=54)		perspective enseignement (N=54)		l'appréciation des us et coutumes (N=54)	
1 – extrêmement négative	1	1.8%	0		1	1.8%	0		0	
2 – très négative	0		0		0		0		0	
3 – plutôt négatif	1	1.8%	1	1.8%	1	1.8%	1	1.8%	1	1.8%
4 – ni positive ni négative	2	3.7%	14	25.9%	7	13.0%	16	29.6%	9	16.7%
5 – plutôt positive	11	20.4%	10	18.5%	12	22.2%	10	18.5%	12	22.2%
6 – très positive	16	29.6%	15	27.8%	10	18.5%	12	22.2%	17	31.8%
7 – tout à fait positive	23	42.6%	14	25.9%	23	42.6%	15	27.8%	15	27.8%
Moyenne sur 7	6		5.5		5.8		5.4		5.7	
Moyenne générale = 5.7										

Les moyennes présentées dans le tableau 13 montrent que dans les perceptions des étudiant-e-s, le « séjour linguistique » mérite bien son nom (à côté du gain dans les dimensions culturelles mentionné ci-dessus) et a largement contribué à l'évolution des compétences en langue-culture des étudiant-e-s ayant participé à l'enquête. Notons aussi que l'effet sur les attitudes envers les personnes de la langue-culture en question est un peu moins important dans le ressenti des étudiant-e-s.

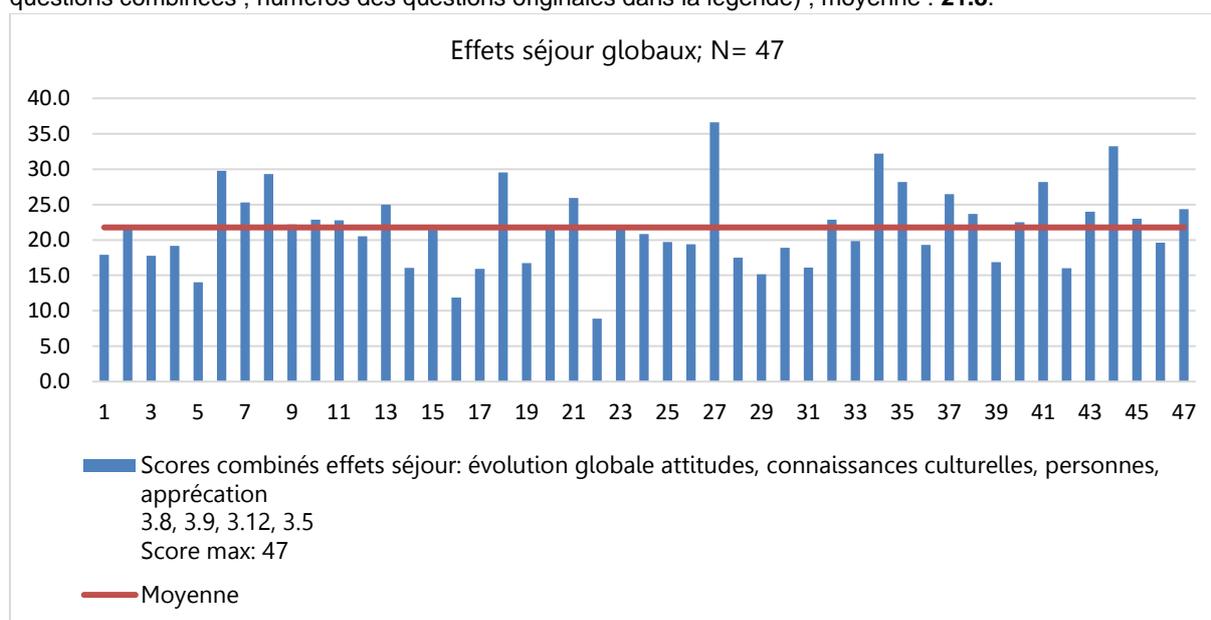
L'influence du séjour sur la perspective d'enseigner l'allemand est particulièrement importante chez les étudiant-e-s de la filière BP puisque cette langue fait partie des disciplines obligatoires de la formation. L'appréciation des us et coutumes, la dimension socio-culturelle, augmente également pour la plupart des étudiant-e-s. Dans ce sens-là, le séjour a visiblement des effets qui pourraient se manifester dans des postures ouvertes dans l'enseignement futur de nos informatrices/-eurs.

2.2.6 Evaluation globale des effets du séjour sur les représentations et attitudes

Pour notre question de recherche touchant aux conditions favorables basées sur les contacts avec la langue-culture du séjour, il est important d'analyser les effets cumulés des différentes dimensions étudiées pour pouvoir apprécier les bénéfices du séjour.

Afin de voir l'évolution globale des attitudes, des connaissances culturelles, de la perception envers les personnes et de l'appréciation du séjour, nous avons cumulé les scores des questions y relatives, pour arriver à un score maximal de 47 points. Soulignons que ce score théorique est plus qu'improbable, car cela impliquerait un passage du très négatif au très positif dans chaque catégorie demandée. Le graphique 1 présente ce score combiné.

Graphique 1 : Effets globaux du séjour ; N=47 (prise en compte des réponses complètes pour toutes les questions combinées ; numéros des questions originales dans la légende) ; moyenne : **21.8**.



Dans l'ensemble, on peut considérer que l'évolution est importante pour ce groupe. Bien évidemment, par manque de comparaison, nous ne pouvons pas dire ce que l'on pourrait attendre de tels séjours en général. Mais nous pouvons affirmer que le séjour linguistique et culturel accompli par nos informatrices et informateurs crée un point de départ *a priori* favorable pour une didactique des contacts et rencontres ultérieure.

Ces résultats semblent corroborer notre hypothèse selon laquelle les expériences de séjours font évoluer de manière positive les représentations des étudiant-e-s vis-à-vis des langues enseignées. Plus précisément, malgré des représentations de l'allemand plutôt mitigées et pas forcément positives, le séjour linguistique a été bénéfique pour la plupart d'entre elles ; notamment aux niveaux linguistique et culturel. On peut donc affirmer que le séjour linguistique a des bénéfices certains sur les représentations, les attitudes et les perceptions des futur-e-s enseignant-e-s ; et en particulier pour les étudiant-e-s de la filière BP.

2.3 PERCEPTION DES APPORTS DU SÉJOUR SUR L'ÉVOLUTION DE LA COMPÉTENCE ET DE L'AISANCE DANS LA LC

L'amélioration des compétences linguistiques est non seulement un objectif central du séjour linguistique, mais il doit également permettre d'augmenter les compétences socio-culturelles des futur-e-s enseignant-e-s et de faciliter ainsi un enseignement faisant une large place à

l'utilisation de la langue-culture dans des situations réalistes. C'est pourquoi nous sommes parties de la question de recherche suivante : dans quelle mesure les étudiant-e-s perçoivent-elles/ils une évolution de leur maîtrise de la langue et de leur aisance dans cette LC après le séjour linguistique ? Pour cela, nous avons fait l'hypothèse que des gains sont probables notamment quant à l'utilisation de la langue à l'oral et dans des situations de la vie quotidienne.

Nous avons demandé aux étudiant-e-s d'autoévaluer leur compétence en LC avant et après le séjour de qualification dans les compétences suivantes : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire. Nous nous intéressons notamment à la perception des étudiant-e-s par rapport aux gains acquis après le séjour de qualification. C'est pourquoi, dans le tableau 14 ci-dessous, nous reportons uniquement le score global indiquant la différence entre avant et après le séjour. Ce score peut aller de 0 (pas de changements) à 20 ; comme pour d'autres questions, cette différence maximale est improbable. Nous partons de l'idée qu'un score de 10 points est à considérer comme important !

Tableau 14 : Score global compétence langues

Score max 20	Effectifs (N=52)	
0 (pas de changements)	5	9.6%
1 à 9	42	80.8%
10 à 20	5	9.6%
Moyenne : 4.7		

Il importe de constater que les scores les plus élevés sont en lien avec l'oralité : écouter, conversation et s'exprimer en continu. Ceci confirme que les étudiant-e-s ont bénéficié d'opportunités d'utiliser la langue dans des situations d'échange sur place.

2.3.1 Aisance dans la LC

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, une dimension très importante pour l'enseignant-e de langue-culture est la capacité d'utiliser la langue avec spontanéité et fluidité. C'est pour cela que nous nous intéressons particulièrement à l'aisance¹⁴ développée dans la langue-culture enseignée. Sans oublier qu'il s'agit aussi de l'une des conditions de réussite pour mettre en œuvre des démarches de contacts / rencontres.

Nous nous intéressons donc à l'aisance dans la LC avant et après le séjour de qualification. Pour ce faire, nous nous focalisons sur le degré d'aisance ressenti en fonction de certaines situations typiques proposées, à savoir rencontrer quelqu'un avec un accent régional, entrer en contact avec une personne parlant la LC pour demander un renseignement, répondre au téléphone, envoyer un mail professionnel, écrire un sms informel, comprendre un film dans un registre de langue familier.

Afin de mieux voir si des différences existent entre généralistes et spécialistes, nous distinguons les scores des étudiant-e-s des filières BP et S1. Les tableaux 15 – 20 présentent les scores pour chaque situation d'utilisation proposée ; ensuite, nous proposerons de nouveau un score cumulé.

¹⁴ En tant que concept, le terme d'aisance nécessiterait une discussion théorique approfondie. Nous utilisons ce terme ici dans une acception de tous les jours, traduisant la perception d'être à l'aise, en situation de confort.

Tableau 15 : score aisance – Rencontrer quelqu'un dans la rue qui parle avec un accent régional

Score aisance Accent régional Score max 5	Avant séjour (N=52)		Après séjour (N=52)	
	BP (N=33)	S1 (N=19)	BP (N=33)	S1 (N=19)
1 – pas du tout à l'aise	5	2	1	0
2 – peu à l'aise	12	4	3	0
3 – pas toujours à l'aise	14	8	9	2
4 – assez à l'aise	2	4	18	9
5 – tout à fait à l'aise	0	1	2	8
Moyenne sur 5	2.4	2.9	3.5	4.3

Tableau 16 : score aisance – Demander un renseignement

Score aisance Demander un renseignement Score max 5	Avant séjour (N=52)		Après séjour (N=52)	
	BP (N=33)	S1 (N=19)	BP (N=33)	S1 (N=19)
1 – pas du tout à l'aise	8	1	1	0
2 – peu à l'aise	5	1	0	0
3 – pas toujours à l'aise	10	6	7	1
4 – assez à l'aise	8	7	13	5
5 – tout à fait à l'aise	2	4	12	13
Moyenne sur 5	2.7	3.6	4.1	4.6

Tableau 17 : score aisance – Répondre au téléphone

Score aisance Répondre au téléphone Score max 5	Avant séjour (N=52)		Après séjour (N=52)	
	BP (N=33)	S1 (N=19)	BP (N=33)	S1 (N=19)
1 – pas du tout à l'aise	13	1	2	0
2 – peu à l'aise	11	3	4	0
3 – pas toujours à l'aise	3	6	15	1
4 – assez à l'aise	5	6	9	5
5 – tout à fait à l'aise	1	3	3	13
Moyenne sur 5	2.1	3.4	3.2	4.6

Tableau 18 : score aisance – Envoyer un mail professionnel

Score aisance Mail professionnel Score max 5	Avant séjour (N=52)		Après séjour (N=52)	
	BP (N=33)	S1 (N=19)	BP (N=33)	S1 (N=19)
1 – pas du tout à l'aise	14	1	1	1
2 – peu à l'aise	6	1	4	0
3 – pas toujours à l'aise	7	3	9	0
4 – assez à l'aise	4	7	14	7
5 – tout à fait à l'aise	2	7	5	11
Moyenne sur 5	2.2	3.9	3.5	4.4

Tableau 19 : score aisance – Ecrire un sms informel

Score aisance Sms informel Score max 5	Avant séjour (N=52)		Après séjour (N=52)	
	BP (N=33)	S1 (N=19)	BP (N=33)	S1 (N=19)
1 – pas du tout à l'aise	4	1	0	0
2 – peu à l'aise	9	0	3	1
3 – pas toujours à l'aise	7	1	4	0
4 – assez à l'aise	7	8	10	2
5 – tout à fait à l'aise	6	9	16	16
Moyenne sur 5	3.1	4.3	4.2	4.7

Tableau 20 : score aisance – Comprendre un film dans un registre familial

Score aisance film registre familial Score max 5	Avant séjour (N=52)		Après séjour (N=51)	
	BP (N=33)	S1 (N=19)	BP (N=32)	S1 (N=19)
1 – pas du tout à l'aise	5	2	1	0
2 – peu à l'aise	8	0	1	0
3 – pas toujours à l'aise	12	5	6	0
4 – assez à l'aise	8	10	21	10
5 – tout à fait à l'aise	0	2	3	9
Moyenne sur 5	2.7	3.5	3.7	4.5

Ces tableaux montrent que le séjour a été bénéfique aussi bien pour les généralistes que pour les futur-e-s enseignant-e-s du S1 ; le séjour permet de progresser en général et permet de diminuer les situations dans lesquelles les étudiant-e-s pourraient se sentir peu à l'aise.

2.3.2 Vue d'ensemble des gains en aisance

Le tableau 21 présente une vue d'ensemble de l'effet du séjour de qualification sur le degré d'aisance dans la LC ; notamment les gains, les pertes et/ou les non changements ressentis entre avant et après le séjour et ce, pour l'ensemble des participant-e-s. Les scores possibles vont de 0 (pas de gain en aisance) à 4 (aisance très fortement augmentée).

Tableau 21 : Tableau participant-e-s : gains pour chaque catégorie d'aisance

Gain en aisance	Accent régional (N=52)		Demander renseignement (N=52)		Répondre téléphone (N=52)		Mail professionnel (N=52)		Sms informel (N=52)		Film registre familial (N= 51)	
0	10	19.2%	15	28.8%	15	28.8%	21	40.4%	21	40.4%	17	33.3 %
+1	24	46.1%	20	38.5%	17	32.7%	18	34.6%	19	36.5%	20	39.2 %
+2	15	28.8%	10	19.2%	17	32.7%	6	11.5%	9	17.3%	11	21.6 %
+3	2	3.8%	5	9.6%	2	3.8%	5	9.6%	3	5.8%	2	3.9%
+4	1	1.9%	2	3.8%	1	1.9%	2	3.8%	0		1	2.0%
Moyenne sur 4	+1.2		+1.2		+1.2		+1.0		+0.9		+1.0	

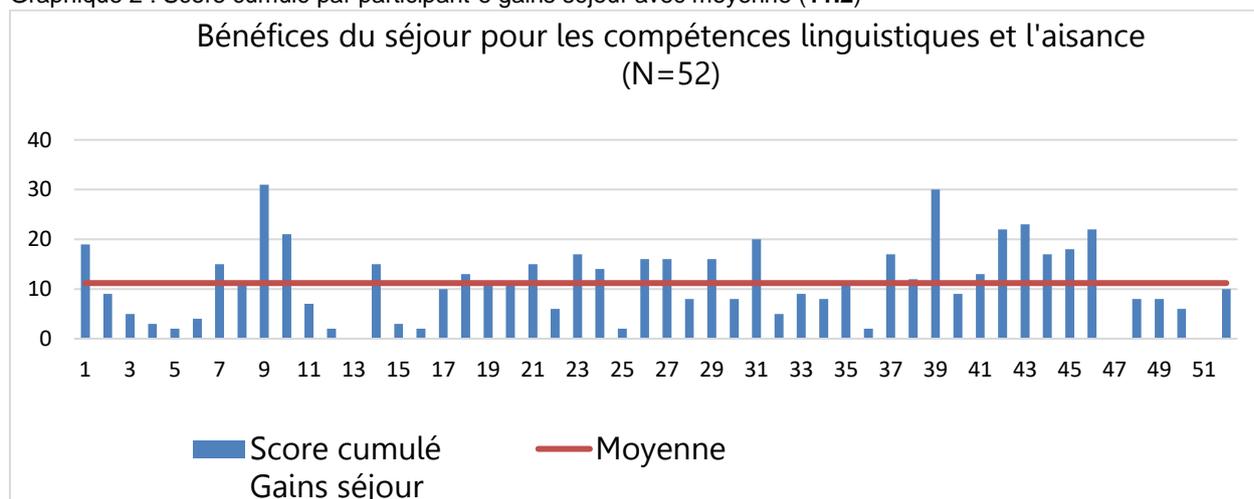
Comme le montre le tableau 21, la majorité des étudiant-e-s perçoivent gagner un ou deux degrés d'aisance. Les gains ressentis comme très importants (+ 3, + 4) restent rares ; on

pourrait supposer un effet de « débloqué » libérant l'utilisation de la langue pour ces étudiant-e-s, mais nos données ne nous permettent pas de vérifier cette hypothèse.

2.3.3 Vue d'ensemble des apports du séjour pour la compétence et l'aisance dans la LC

Afin d'apprécier les gains globaux acquis suite au séjour de qualification, nous avons cumulé les scores obtenus en score global « compétence en langues » (score max 20) et score global « aisance » (score max 24). Le score cumulé peut être au maximum de 44.

Graphique 2 : Score cumulé par participant-e gains séjour avec moyenne (11.2)



Le graphique 2 illustre le fait que les gains peuvent être (subjectivement) très importants pour certain-e-s étudiant-e-s ; toutefois, nos données ne nous permettent pas de nous prononcer sur les causes.

Ces résultats semblent confirmer notre hypothèse initiale, à savoir que les étudiant-e-s perçoivent une évolution de la maîtrise et de l'aisance dans la langue d'enseignement suite au séjour de qualification ; et cela touche aussi bien les futur-e-s enseignant-e-s du secondaire que du primaire. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les cours suivis sur place peuvent contribuer non seulement à la maîtrise de la langue-culture, mais également en tant que modèle pour l'enseignement ; cela ressort de deux entretiens d'approfondissement.

2.4 MAINTIEN DE LIENS ET DE CONTACTS APRÈS LE SÉJOUR

Les effets d'un séjour dans une région d'une autre LCE se déploient idéalement sur un temps plus long en donnant lieu à des contacts qui perdurent avec des personnes rencontrées lors du séjour et, de manière générale, avec des personnes parlant la LC. Pour cela, nous sommes parties de la question de recherche suivante : dans quelle mesure et dans quelles situations les étudiant-e-s utilisent-elles/ils la LC et maintiennent-elles/ils des contacts avec des personnes de la LC après le séjour ? Nous faisons l'hypothèse que si le contact maintenu est intense et fréquent (par ex. des contacts en face-à-face vs contacts par des médias sociaux), les dispositions motivationnelles pour la mise en place de contacts / rencontres pour les futur-e-s élèves sont plus fortes que dans le cas contraire.

Ainsi, nous avons voulu savoir, dans un premier temps, si les personnes se sont rendues, depuis leur admission à la HEP, dans un pays ou une région de la LC qu'elles/ils enseigneront

(voir tableau 22, 4.2¹⁵ ci-dessous). Les réponses montrent une différence nette entre les étudiant-e-s de la filière BP et celles/ceux de la filière S1 : un peu plus d'un tiers des étudiant-e-s BP sont retourné-e-s dans le pays / la région du séjour ; en revanche, c'est le cas pour environ trois quarts des étudiant-e-s S1. Les spécialistes sont donc nettement plus nombreuses-x à garder le contact avec le pays/la région du séjour. Nous attribuons cela au fait que la langue-culture d'enseignement relève d'un choix personnel et va de pair avec un investissement important et un attachement à la langue-culture en question. Toutefois, il faut relever également que ce n'est pas le cas pour environ un quart des étudiant-e-s S1.

Nous avons ensuite demandé aux participant-e-s s'elles/ils ont gardé des contacts avec des personnes rencontrées lors du séjour de qualification (voir tableau 22, 4.3 ci-dessous). Les étudiant-e-s des deux filières ont majoritairement gardé un contact avec des personnes de la LC rencontrées lors du séjour de qualification : plus de 80% pour les BP, plus de 90% pour les S1. Ceci indique un impact important de ce séjour concernant les dimensions relationnelle et affective.

Nous avons enfin demandé aux participant-e-s s'elles/ils étaient actuellement en contact avec des personnes parlant la LC qu'elles/ils enseigneront (voir tableau 22, 4.3.1 ci-dessous). Cette question ne se limite donc pas qu'aux seules personnes rencontrées lors du séjour ; elle complète l'information par rapport aux contacts en général avec des personnes issues de la LC en question. Les résultats montrent que tant les étudiant-e-s BP que les étudiant-e-s S1 ont majoritairement des contacts : un peu moins de deux tiers des étudiant-e-s BP et quasi tou-te-s les étudiant-e-s S1. Ce résultat nous semble être un indicateur positif pour une ouverture à des contacts / rencontres avec la LC dans leur futur enseignement.

Tableau 22 : Contacts avec personnes parlant la LC

	4.2 Depuis HEP visite pays LC ? (N=60)				4.3 Gardé contact personnes séjour ? (N=60)				4.3.1 Actuellement contact personnes de la LC ? (N=60)			
	BP (N=37)		S1 (N=23)		BP (N=37)		S1 (N=23)		BP (N=37)		S1 (N=23)	
Oui	13	35.1%	17	73.9%	30	81.1%	21	91.3%	24	64.9%	22	95.6%
Non	24	64.9%	6	26.1%	7	18.9%	2	8.7%	13	35.1%	1	4.3%
Total : Oui	30 (50.0%)				51 (85.0%)				46 (76.7%)			

Si les étudiant-e-s ont affirmé qu'elles/ils étaient actuellement en contact avec des personnes parlant la LC, nous avons aussi voulu savoir la manière dont elles/ils gardent ce contact (entre parenthèses la valeur attribuée pour chaque partie)¹⁶ :

1. Médias sociaux (5)
2. Contacts personnels à distance, par téléphone, skype, mails, etc. (20)
3. Contacts personnels directs : rencontres, visites, autres. (20)

Plusieurs cas de figure sont possibles : type de contact 1 et 2, 3 : les valeurs sont additionnées, les types 2 et 3 étant considérés comme un seul type. Le score maximal est donc de 25.

Le tableau 23 ci-dessous montre la répartition des types de contact en fonction des filières.

¹⁵ La numérotation dans ce chapitre correspond à celle du questionnaire.

¹⁶ La valeur attribuée est basée sur les exigences de la situation de communication (écrite – orale, possibilité de réflexion, spontanéité).

Tableau 23 : Type de contact

Score max 25	Effectifs (N=49)	
	BP (N=28)	S1 (N=21)
5	5	2
20	9	2
25	14	17
Moyenne sur 25	19.8	22.6

Il en ressort que les contacts personnels à distance et directs sont les types de contact privilégiés. La forme de contacts la plus fréquente pour les deux filières est la combinaison entre médias sociaux et contacts personnels et concerne la moitié des étudiant-e-s BP et la grande majorité des étudiant-e-s S1.

Pour compléter les informations concernant les contacts avec des personnes de la LC, nous nous sommes intéressées à la fréquence de ces contacts. Pour traiter les réponses, nous avons attribué un score allant de 5 à 30 avec un intervalle de 5 ; score max 30. Entre parenthèses, les points attribués : une fois par année (5), deux à quatre fois par année (10), une fois par mois (20), plus souvent (30).

Tableau 24 : fréquence contact avec personnes parlant la LC

Score max 30	Effectifs (N=55)	
	BP (N=33)	S1 (N=22)
5	7	1
10	9	4
20	10	6
30	7	11
Moyenne	16.2	22.5

Pour résumer, le tableau 24 ci-dessus révèle que ces contacts sont relativement fréquents ; la plupart des étudiant-e-s des deux filières indique avoir des contacts au moins une fois par mois, voire plus souvent. Nous pensons pouvoir qualifier ces contacts comme plutôt intensifs pour la plupart des étudiant-e-s et considérons cela comme un indicateur positif dans la perspective d'une mise en place de contacts / rencontres dans le futur enseignement dans les deux filières.

2.4.1 Utilisation de la LC dans le cadre privé

Nous avons voulu connaître l'utilisation que les participant-e-s font de la LC d'enseignement, en dehors de la formation, pour mieux comprendre la place que la LC occupe dans le répertoire plurilingue des étudiant-e-s. Pour ce faire, nous nous sommes intéressées à trois domaines (entre parenthèses la valeur attribuée pour chaque domaine) : utilisation réceptive (lectures, films, séries, etc.) (5), utilisation productive écrite (mails, chats, skype, lettres, etc.) (10), utilisation en face à face (20). Les utilisations « autre » ont été reclassées pour les apparier aux catégories proposées ; en cas de non correspondance à ces catégories, un score de 0 est attribué. Les réponses sont présentées dans le tableau 25 et classées en fonction des intervalles du score possible. Comme on peut s'y attendre, avec un nombre de participant-e-s réduit, les résultats sont répartis de manière relativement hétérogène. On peut cependant relever chez un quart des étudiant-e-s une utilisation purement réceptive de la LCE qui traduit déjà une utilisation active et intentionnelle de la LC. Et finalement, on voit qu'env. un tiers des étudiant-e-s utilise toutes les activités langagières dans la LC.

Tableau 25 : Utilisation de la LC en dehors de la formation

Utilisation de la LC	Effectifs (N=58)	%	Score total (max. 35)
0	4	6.9%	0
Utilisation réceptive	15	25.9%	5
Utilisation productive écrite	4	6.9%	10
Utilisation réceptive + productive écrite	11	19.0%	15
Utilisation en face à face	4	6.9%	20
Utilisation réceptive + en face à face	1	1.7%	25
Utilisation productive écrite + en face à face	0	0	30
Utilisation réceptive + utilisation productive écrite + en face à face	19	32.8%	35
Moyenne sur 35 : 18.1			

2.4.2 Synthèse : contact et utilisation de la LC

Afin de mieux comprendre dans quelle mesure les participant-e-s sont en contact avec des personnes parlant la LC, nous avons cumulé les scores de toute la partie évoquée ci-dessus (score max 120).

Tableau 26 : Score global contact – utilisation de la LC

Contact – utilisation LC	Effectifs (N=60)	Score global moyenne (max. 120)
BP	37	59.6
S1	23	94.6
Total	60	73.0

Le tableau 26 montre les moyennes de ce score cumulé pour les deux filières. Sans surprise, la moyenne est nettement plus élevée pour les étudiant-e-s du secondaire 1. Cependant, nous avons vu que les étudiant-e-s BP gardent aussi un contact fréquent avec des personnes de la langue-culture.

Le classement des scores en intervalles (tableau 27) montre la répartition pour l'ensemble des participant-e-s ; on voit que les scores très bas (0 à 30) ne concernent qu'une minorité des étudiant-e-s.

Tableau 27 : Intervalles scores population entière (N=61)

Intervalle	Nombre étudiant-e-s
0 à 30	10
40-70	19
75 à 100	16
105 à 120	16

2.5 L'ENSEIGNANT-E ET L'ENSEIGNEMENT D'UNE LCE

Les résultats de la section précédente ne nous donnent pas suffisamment de réponses pour comprendre les éventuelles répercussions des éléments évoqués ci-dessus sur l'enseignement futur de nos informatrices/-eurs. C'est pourquoi nous avons demandé aux étudiant-e-s de se projeter dans l'enseignement de la LC. Nous avons ainsi inclus le statut socioculturel de l'enseignant-e et la conception de l'apprentissage et de la langue dans ce volet du questionnaire. Nous cherchons donc à analyser la manière dont les étudiant-e-s

envisagent l'enseignement futur de la LC, notamment par rapport à leur maîtrise de la langue et par rapport au statut sociolinguistique de l'enseignant-e. Cette question est particulièrement intéressante pour les étudiant-e-s de la filière primaire pour qui l'allemand est une branche imposée et obligatoire. En ce qui concerne la conception de la langue, nous avons fait l'hypothèse que les étudiant-e-s qui conçoivent l'apprentissage comme pratique sociale sont plus ouvert-e-s à l'idée de permettre à leurs élèves des contacts authentiques avec des pairs.

Pour cela, après la question de la motivation générale d'enseigner la LC, les aspects abordés seront l'aisance ressentie dans l'enseignement, le profil de l'enseignant-e de LC, l'effet perçu du séjour sur la maîtrise et l'aisance d'utilisation de la langue dans l'enseignement et l'opportunité ou non d'avoir pu observer ou mettre en place des activités de contact / rencontre. Nous précisons que les étudiant-e-s BP devront faire référence à l'enseignement de l'allemand. Pour les étudiant-e-s de la filière S1, elles/ils devront se référer à la langue choisie pour parler du séjour de qualification.

2.5.1 La motivation à enseigner la LC

Comme évoqué plus haut, nous nous sommes tout d'abord intéressées à la motivation des participant-e-s à enseigner la LC. Pour la population entière, la moyenne est **de 7.8** sur 10 (N=59). Si l'on différencie selon les filières, la moyenne est de **7 pour les étudiant-e-s en BP et de 9.2 pour les étudiant-e-s du S1**. Tenant compte du fait que l'allemand est une langue obligatoire en BP, donc imposée par le système scolaire suisse romand, nous considérons que la motivation est assez élevée.

2.5.2 Enseigner en LC

Nous avons ensuite demandé aux étudiant-e-s leur degré d'aisance dans l'enseignement des aspects suivants : enseigner en LC, corriger des textes écrits, enseigner les us et coutumes, corriger des textes oraux, enseigner des expressions idiomatiques, enseigner la culture artistique et littéraire, enseigner à des élèves dont la L1 n'est pas la langue enseignée, enseigner à des classes composées d'élèves dont la L1 n'est pas la langue enseignée et d'élèves dont la langue maternelle est la LC qu'elles/ils enseigneront.

Tableau 28 : Aisance dans l'enseignement de la LC

Score max 5	Enseigner en LC (N=57)	Corriger textes écrits (N=57)	Enseigner us et coutumes (N=56)	Corriger textes oraux (N=57)	Enseigner expressions idiomatiques (N=57)	Enseigner culture littéraire (N= 56)	Enseigner élèves non-natifs (N=57)	Enseigner élèves non-natifs et natifs (N=57)
1– pas du tout à l'aise	1	1	1	1	3	7	1	3
2– peu à l'aise	2	5	6	5	8	11	1	9
3– pas toujours à l'aise	8	13	13	16	11	10	9	11
4– assez à l'aise	19	23	21	21	22	14	29	22
5– tout à fait à l'aise	27	15	15	14	13	14	17	12
Moyenne BP	3.9 (N= 34)	3.5 (N= 34)	3.4 (N= 33)	3.3 (N= 34)	3.0 (N= 34)	2.5 (N= 34)	3.8 (N= 34)	3.1 (N= 34)
Moyenne S1	4.7 (N=23)	4.3 (N= 23)	4.3 (N=23)	4.3 (N= 23)	4.3 (N= 23)	4.4 (N= 22)	4.5 (N= 23)	4.2 (N= 23)
Moyenne générale sur 5	4.2	3.8	3.8	3.7	3.6	3.3	4.0	3.5

La différence déjà constatée entre les étudiant-e-s des deux filières de formation se retrouve dans ce tableau. De manière générale, les généralistes se situent entre les énoncés « pas toujours à l'aise » et « assez à l'aise », ce qui traduit un certain degré d'insécurité linguistique. On peut toutefois relever que l'idée d'enseigner en langue-culture semble être à la portée de ces étudiant-e-s – ce qui est, selon nous, un résultat très positif. En revanche, la perspective d'enseigner la culture littéraire paraît plus difficile, peut-être aussi en raison des connaissances nécessaires pour mener un tel enseignement.

Les moyennes des étudiant-e-s spécialistes de la filière S1 sont plus élevées et se situent toujours au-dessus du seuil « assez à l'aise ». Cela correspond tout à fait aux attentes dans la mesure où le parcours de ces étudiant-e-s comprend un volet de formation académique dans la LC concernée et des expériences dans la langue-culture bien plus importantes que pour les étudiant-e-s en BP.

Afin d'avoir un aperçu global de l'aisance ressentie dans l'enseignement de la langue, nous avons cumulé les scores de cette partie « enseigner en LC ». La moyenne de l'aisance dans les différents aspects de l'enseignement est de **3.7 pour l'entier de la population** (N=57) (score max. 5), proche de la perception d'être « assez à l'aise ». Si l'on distingue par filière, nous constatons (sans grande surprise) que les scores sont plus élevés pour les étudiant-e-s S1 – moyenne de **4.3** (N=23) « assez à l'aise » – que pour les étudiant-e-s BP – moyenne de **3.3** (N=34) « pas toujours à l'aise ».

Cependant, concernant ce score et les scores précédents touchant à l'aisance, il convient de noter que nous avons notamment visé le seul aspect langagier-culturel ; or nous ne pouvons pas exclure que des dimensions didactiques jouent un rôle dans les appréciations de leur aisance.

2.5.3 Profil d'un-e bon-ne enseignant-e de LC

Nous avons voulu connaître la manière dont les étudiant-e-s se représentent les caractéristiques d'un-e bon-ne enseignant-e de LCE. Pour ce faire, les participant-e-s ont été invité-e-s à marquer leur degré d'accord avec les affirmations ci-dessous. Ces items sont reliés à quatre catégories qui sont rendues ici explicites pour une majeure clarté pour la lectrice / le lecteur (voir catégories entre parenthèses et en gras).

- Être de langue maternelle ; maîtriser l'oral à un niveau quasi natif ; maîtriser l'écrit à un niveau quasi natif ;
(l'enseignant-e comme modèle linguistique ; score max 7) ;
- Enseigner la littérature ;
(l'enseignant-e véhicule la culture ; score max 7) ;
- Avoir (eu) de nombreux contacts avec des locuteurs/rices de la LC ; se rendre régulièrement dans le pays où la langue est parlée ; utiliser la LC enseignée comme langue principale d'enseignement ;
(l'enseignant-e porteur/se de la langue-culture ; score max 7) ;
- Organiser avec la classe des échanges linguistiques avec des élèves vivant dans le pays ou la région de la LC (avec des déplacements physiques) ; organiser avec la classe des contacts virtuels avec des élèves vivant dans le pays de la LC (pas de déplacements physiques) ; proposer souvent aux élèves un travail à partir de documents authentiques.
(l'enseignant-e ouvre l'accès à une pratique sociale ; score max 7).

Nous reportons dans le tableau 29 ci-dessous, d'abord la moyenne des scores obtenus pour chaque catégorie et pour l'ensemble des participant-e-s et ensuite par filière. Les modalités

de réponse vont de « tout à fait d'accord » (valeur 7) à « pas du tout d'accord » (valeur 1) en passant par « indifférent » (valeur 4).

Tableau 29 : Profil sociolinguistique de l'enseignant-e de LC

Profil sociolinguistique enseignant-e	Effectif complet (N=57)	Effectifs BP (N=34)	Effectifs S1 (N=23)
Score max 7			
Modèle linguistique	4.4	3.9	5.0
Enseigner la littérature	4.3	3.9	4.8
Porteur/se de la LC	5.1	4.4	5.8
Langue comme pratique sociale	5.6	5.4	5.9

La proposition « enseigner la littérature » laisse les étudiant-e-s plutôt indifférent-e-s ; ce résultat n'est guère étonnant pour des enseignant-e-s de l'école obligatoire. Mais il est intéressant de constater que c'est également le cas pour la proposition « modèle linguistique ». On peut supposer que les étudiant-e-s soient conscient-e-s des limites de leur compétence en langue-culture et ne voudraient pas endosser ce rôle. Même si une telle appréciation semble au premier abord tout à fait compatible avec les conceptions actuelles d'un enseignement pour développer une composante du répertoire plurilingue des élèves, il faut à notre avis être prudent avec une telle interprétation avant de connaître plus précisément les raisons qui ont amené les étudiant-e-s à une telle appréciation. Les propositions « porteur/se de la langue-culture » et « langue comme pratique sociale » rencontrent plus d'adhésion, mais les moyennes semblent exprimer des ambivalences, se situant entre « plutôt d'accord » et « d'accord ». Dans la mesure où nos étudiant-e-s sont au début de leur formation et n'ont encore que peu d'expérience d'enseignement, on ne peut pas s'attendre à des positionnements très tranchés. La comparaison entre les futur-e-s généralistes du primaire et les spécialistes du secondaire fait ressortir des différences nettes dans l'appréciation de toutes les options sauf dans la dernière, « langue comme pratique sociale », où les deux groupes sont beaucoup plus proches. Ces différences nous semblent s'expliquer surtout par le contact plus intense des spécialistes avec la langue-culture enseignée à travers leur parcours de formation spécifique. Toutefois, le fait que la proposition « langue comme pratique sociale » récolte la moyenne la plus élevée dans les deux groupes semble un signe positif pour le futur enseignement de ces étudiant-e-s et la perspective de la mise en place de contacts et rencontres qui nous intéresse spécifiquement ici.

2.5.4 Effets du séjour dans la perspective du futur enseignement

La partie « gains en aisance » (voir *supra*) nous a permis de nous faire une idée de l'appréciation des bénéfices du séjour sur les compétences générales en langue-culture des étudiant-e-s. Dans cette partie, nous nous sommes en revanche focalisées sur les effets du séjour de qualification dans la perspective du futur enseignement. Nous avons repris les items proposés en « enseigner en LC ».

Tableau 30 : Effets de séjour sur l'enseignement

Effets de séjour sur activités enseignement	Effectif	Score max 7
Enseigner en LC	N=56	5.7
Corriger des textes écrits	N=56	5.0
Enseigner les us et coutumes	N=55	5.7
Corriger des textes oraux	N=55	5.3
Enseigner des expressions idiomatiques	N=56	5.4
Enseigner la culture en générale	N=56	5.5
Enseigner à des élèves non natifs	N=56	5.5
Enseigner à des élèves non natifs et natifs	N=54	5.2
Moyenne	N=56	5.3

Comme le montre le tableau ci-dessus, les effets sont perçus en moyenne comme plutôt positifs ; les situations nécessitant un recours à la pratique de la langue, à savoir « enseigner en LC » et « enseigner les us et coutumes », sont plus proches de la valeur 6 (« positif »). Cela semble correspondre à une plus grande familiarité avec la pratique sociale de la langue-culture et présente une expérience positive liée au séjour.

2.5.5 Observation d'activités de contacts

Nous avons demandé aux étudiant-e-s si elles/ils ont observé et/ou participé, dans leurs expériences d'enseignement et/ou d'observation d'enseignement, des contacts, rencontres, échanges entre élèves et/ou entre enseignant-e-s. Au vu de ces différentes modalités, plusieurs combinaisons étaient possibles ; le nombre de réponses au total est de 80 et les pourcentages dans le tableau 31 sont calculés à partir de l'effectif. Cela nous permet de voir dans quelle mesure nos informatrices /-eurs ont eu accès à des exemples de telles pratiques ; il convient d'ajouter que la formulation de la question faisait référence aux « expériences d'enseignement ou d'observation de l'enseignement » et ne se limite donc pas au seul contexte de la formation à la HEP VD.

Tableau 31 : Observation activités contacts, rencontres, échanges

Observation activités contacts	Effectif (N=54) Nombre de réponses : 80	En % de l'effectif
Observé des contacts, rencontres, échanges entre élèves	23	42.6
Observé des contacts, rencontres, échanges entre enseignant-e-s	13	24.1
Participé à des activités de contacts, rencontres, échanges	17	31.5
Jamais observé et/ou participé à des activités de contacts, rencontres, échanges	27	50

Le tableau 31 montre que la moitié des étudiant-e-s ayant répondu à cette partie n'ont pas eu cette opportunité ; mais cela veut dire également que la moitié des étudiant-e-s ont eu la possibilité d'observer l'une ou l'autre modalité et environ un tiers de l'effectif a eu la possibilité de participer à de tels contacts.

2.5.6 Conception de l'apprentissage d'une LCE

Les démarches d'enseignement faisant partie du répertoire didactique de chaque enseignant-e sont influencées par différents facteurs ; un de ces facteurs est la conception de la langue-culture et de son apprentissage. Cette partie vise alors à connaître la perception des étudiant-

e-s de l'objet d'apprentissage « langue-culture étrangère ». Pour cela, nous avons proposé deux grandes catégories opposées : la perception de la langue-culture en tant qu'objet d'étude vs. la perception de la langue-culture en tant que pratique sociale. Les participant-e-s ont été invité-e-s à marquer leur degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations suivantes :

- Avant d'utiliser une langue, il faut étudier son fonctionnement ; pour apprendre une langue, il faut maîtriser les règles de grammaire et le vocabulaire ; l'apprentissage des règles de grammaire et du vocabulaire est indispensable si on veut atteindre un bon niveau dans une langue étrangère ; pour bien apprendre une langue, il faut suivre un schéma apprentissage du vocabulaire et des formes puis application dans des contextes de communication.
(Langue comme objet d'étude ; Score max 7)
- La langue est un outil social ; pour apprendre une langue, il faut d'abord connaître l'utilisation réelle de la langue par ses locuteurs/rices ; pour apprendre une langue, il faut l'utiliser dès le départ pour communiquer ; le contact direct avec les locuteurs est indispensable dès le départ.
(Langue comme pratique sociale ; Score max 7)

Voici les résultats qui ont été trouvés pour la population entière (moyenne des scores) :

- Langue comme objet d'étude : 4.4 sur 7 (N=56)
- Langue comme pratique sociale : 5.4 sur 7 (N=56)

On voit encore une fois que les positionnements ne sont pas très tranchés ; la moyenne pour la langue comme objet d'étude est proche de la valeur 4 (« indifférent ») ; la proposition « langue comme pratique sociale » trouve plus d'adhésion, elle se situe proche de la valeur 5 (« plutôt d'accord »). Cette moyenne rejoint celle de la question concernant le profil du /de la « bon-ne enseignant-e de langue ». On peut alors déceler une adhésion « timide » à l'idée de la langue comme pratique sociale. Cette conception nous semble très importante dans la perspective d'une forte motivation pour mettre en place des contacts / rencontres pour les futur-e-s élèves. On ne peut toutefois pas ignorer une certaine adhésion à la conception de la langue comme objet d'étude. Ce qui pourrait sous-entendre que nos interlocuteurs/rices considèrent ces deux conceptions de la langue comme étant complémentaires : un enseignement de l'objet d'étude est nécessaire en milieu scolaire, tout comme un usage plus actif de la langue.

2.6 SENSIBILITÉ INTERCULTURELLE

La sensibilité interculturelle est selon nous une caractéristique de haute importance pour tout-e enseignant-e et fait donc partie de nos questions de recherche. Pour l'enseignant-e d'une LCE, un haut degré de sensibilité interculturelle peut faciliter l'établissement de contacts avec des membres d'une autre LC et être un facteur favorable à la proposition de contacts / rencontres. Or, il est clair que, lors d'un séjour dans un pays ou une région d'une LC autre, des contacts entre différentes cultures peuvent être ressentis de manière différente par les sujets ; notamment dans des interactions avec des personnes d'une autre LC.

Pour évaluer la sensibilité interculturelle, nous avons eu recours à une échelle existante et validée, appelée *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) de Chen et Starosta (2000)¹⁷. Les facteurs mesurés par l'échelle de sensibilité interculturelle sont les suivants : engagement dans

¹⁷ La traduction de l'anglais en français a été effectuée par nos soins.

l'interaction, respect des différences culturelles, assurance dans l'interaction, plaisir dans l'interaction et attention à l'interaction. Les items composant ces facteurs sont évalués avec une échelle de Likert en cinq positions et les résultats sont additionnés pour aboutir à un score final. Lorsque nous avons soumis le questionnaire, nous avons proposé une échelle sur 7 points (allant du « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») afin de respecter la cohérence avec les modalités de réponse pour les autres questions (échelle en sept positions). Cependant, puisque le test original était sur 5 points, pour pouvoir procéder au traitement préconisé par ce test, nous avons rassemblé les valeurs 2 et 3 et les valeurs 5 et 6 afin d'obtenir un score en 5 points. Nous reportons dans le tableau ci-dessous les scores obtenus pour chaque facteur.

Tableau 32 : Sensibilité interculturelle

Sensibilité interculturelle (N=55)	Score (moyenne)
Engagement dans l'interaction Score max. 35	28.5 81.4%
Respect des différences culturelles Score max. 30	26.7 89%
Assurance dans l'interaction Score max. 25	18.4 73.6%
Plaisir dans l'interaction Score max. 15	12.9 86%
Attention à l'interaction Score max. 15	11.4 76%
Sensibilité interculturelle (total des facteurs) Score max. 120 En %	98.0 81.6%

Comme on peut le voir, les scores moyens obtenus sont assez élevés (plus que 80%), à l'exception des facteurs « assurance dans l'interaction » (73.6%) et « attention à l'interaction » (76%). Les résultats obtenus dans ces derniers facteurs pourraient être dû à l'âge relativement jeune de la population BP et qui vont au-delà de l'enseignement des langues-cultures. Or, dans l'ensemble, nous pensons que ces résultats correspondent aux attentes envers de futur-e-s enseignant-e-s : il s'agit d'une profession sociale, se réalisant dans des relations multiples, dans un contexte caractérisé par une grande diversité sociale, langagière et culturelle. Dans ce sens, la sensibilité interculturelle est une caractéristique essentielle pour être à l'aise dans l'enseignement.

2.7 VALEURS ET MOTIVATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DE CONTACTS / RENCONTRES AU VU DE L'ENSEIGNEMENT FUTUR

Dans cette partie, nous posons finalement explicitement des questions concernant notre thématique principale, à savoir la probabilité de proposer des démarches de contacts et rencontres avec des pairs ou d'autres personnes de la LC enseignée. Cette partie vise donc à mieux connaître les opinions des participant-e-s concernant la possibilité de proposer des contacts et rencontres dans le cadre de l'enseignement. Plus précisément, nous nous intéressons à la valeur accordée à des démarches de contacts / rencontres et nous voulons mieux connaître la motivation des étudiant-e-s à en proposer à leurs futur-e-s élèves.

2.7.1 Valeur accordée à des contacts / rencontres avec des pairs

Tout d'abord, nous cherchons à mieux connaître l'opinion générale des participant-e-s quant à la valeur qu'elles/ils accordent aux contacts / rencontres des élèves apprenant une LCE avec des pairs (par ex. une classe partenaire). L'échelle proposée pour cette question va de 1 à 10 (de « aucune valeur » à « très haute valeur », valeur max. 10).

- Moyenne globale : **8.2** sur 10 (N=54 ; un questionnaire sans indication de la filière)
- Moyenne filière BP : **8.2** sur 10 (N=31)
- Moyenne filière S1 : **8.2** sur 10 (N=22)

Cette moyenne identique pour les deux filières peut être caractérisée d'élevée sans pour autant être spectaculaire ; on peut relever encore l'homogénéité importante des appréciations de valeurs entre les deux filières. Dans l'ensemble, elle nous paraît refléter une orientation réjouissante vers une augmentation d'opportunité d'utiliser la langue-culture en situation réelle. Toutefois, le fait d'être convaincu de la valeur d'une démarche ne prédit pas encore une mise en œuvre réelle de la démarche en question.

2.7.2 Motivation à organiser des contacts / rencontres pour futur-e-s élèves

C'est pourquoi nous avons voulu connaître la motivation générale des enseignant-e-s en formation à organiser des contacts / rencontres avec leurs futur-e-s élèves ; nous considérons que la motivation est plus liée à la réalisation concrète d'une démarche que la valeur qu'on y accorde. Comme auparavant, l'échelle va de 1 à 10 (de « pas de motivation » à « très forte motivation », valeur max. 10).

- Moyenne globale : **7.5** sur 10 (N=54)
- Moyenne BP : **7.1** sur 10 (N=31)
- Moyenne S1 : **8.0** sur 10 (N=22)

Sans grande surprise, la moyenne de la motivation est plus basse que la valeur accordée aux contacts et rencontres. En effet, la réalisation concrète ainsi que les exigences et les difficultés du stage et le flou autour de l'exercice de la future profession peuvent influencer la force de cette motivation. Dans l'ensemble, la motivation reste néanmoins élevée chez les étudiant-e-s des deux filières.

2.7.3 Probabilité à organiser des contacts / rencontres

Ensuite, nous avons demandé aux participant-e-s quelle était la probabilité qu'elles/ils organisent des contacts / rencontres avec leurs futur-e-s élèves durant les trois premières années de leur activité professionnelle ; à nouveau sur une échelle allant de 1 à 10 (de « pas probable » à « très haute probabilité »), sans distinction entre les filières.

La moyenne générale est de **6.6** sur 10 (N=54) ; elle n'est donc pas très élevée. Cela peut être dû au fait que les futur-e-s enseignant-e-s appréhendent les trois premières années, qui se caractérisent par une certaine adaptation au nouvel environnement, par une meilleure connaissance du programme, des inquiétudes probablement liées à la gestion de classe, au temps, etc.

Ainsi, nous avons demandé aux étudiant-e-s de préciser leur estimation de la probabilité de mettre en place des contacts / rencontres pour leurs futur-e-s élèves. Comme le montre le tableau 33, ces précisions n'ont pas été très nombreuses. Nous les avons classées en 5 catégories, les deux premières diminuant la probabilité, les trois suivantes précisant des probabilités hautes. Si nous saluons bien sûr les commentaires indiquant des projets ou pratiques existants, il faut également prendre en compte la difficulté réelle des premières

années dans la profession. C'est pourquoi l'un des objectifs de ce projet est de ne pas décourager les enseignant-e-s (novices) par une surcharge crainte ou réelle à mettre en place de telles activités et de tenter de les rassurer quant à la faisabilité de tels projets (d'où le volet 2 de ce projet).

Tableau 33 : Explications concernant la probabilité de mettre en place des activités de CR¹⁸

Manque d'expérience, phase difficile de début dans la profession	Je pense que cela me serait plus probable d'organiser des rencontres pour mes futurs élèves lors de mes premières années d'enseignement si je le fais avec un/des collègue(s) ayant déjà de l'expérience dans cet aspect. // les trois premières années d'enseignement, il faut déjà apprivoiser les méthodes, savoir gérer sa classe, trouver un rythme, un équilibre. Seulement ensuite peut-on entamer ce genre de démarche.
Doutes par rapport à la faisabilité	Motivée mais cela dépend si avec un 100% j'arrive à le faire... // Entre la théorie/désirs et la réalité il y a un monde // En ce qui concerne les rencontres, cela dépendra également d'autres paramètres, tels que mon taux de travail, l'adaptation à mon nouveau lieu de travail et la collaboration avec mes collègues (écoles partenaires, politique de l'établissement qui encourage cela, ...). Une rencontre peut impliquer des heures en moins dans d'autres matières, ce qui demande une bonne préparation.
Conditions matérielles	En ce qui concerne les contacts, cela est relativement facile à mettre en place, en fonction, par exemple, du matériel informatique disponible dans l'établissement scolaire.
Projet concret, prévu	Je compte faire ça avec un ami norvégien qui enseigne l'anglais.
Pratique existante	Je le fais déjà depuis de nombreuses années. // Je suis déjà en contact avec une classe écossaise, nous nous échangeons des lettres régulièrement. // J'ai gardé contact avec l'enseignant où j'ai pu enseigner le français et nous confronterons nos élèves à leurs langues secondes (français pour les Allemands et allemand pour les Suisses).

Dans l'ensemble, nous sommes d'avis que l'intention de mettre leurs futur-e-s élèves en contact avec la LC enseignée est remarquablement forte chez les futur-e-s enseignant-e-s et la perspective d'une mise en œuvre concrète ne semble pas trop les effrayer. On ne peut qu'espérer que cette intention reste intacte et que la réalisation concrète de contacts / rencontres dépende entre autres des propositions concrètes faites aux enseignant-e-s pour faciliter la mise en place de telles activités (objectif du volet 2 de ce projet).

2.7.4 Degré de motivation pour des activités d'enseignement basées sur le sens

Pour explorer plus en détail leurs orientations didactiques, nous avons soumis aux participant-e-s des activités d'enseignement en demandant leur degré de motivation à les mettre en œuvre dans leur classe, le degré de motivation allant de 1 (très basse) à 7 (très haute).

¹⁸ Pour des raisons de lisibilité, nous avons renoncé à indiquer les numéros des questionnaires dont les explications sont issues ; il s'agit toutefois de citations séparées par des </>. De plus, les erreurs dans les originaux ont été corrigés.

Tableau 34 : Degré de motivation activités d'enseignement

No	Degré de motivation (N=53)	Score max. 7
1	Raconter une histoire en LCE en l'illustrant et en la dramatisant	5.6
2	Lire un livre (facile) en LCE avec les élèves	6.1
3	Visionner une émission TV pour enfants/adolescents ou des clips YouTube (didactisés) en LCE avec les élèves	6.3
4	<i>Conduire une correspondance sous forme d'échanges de lettres avec une classe partenaire de LCE</i>	5.8
5	<i>Tourner une vidéo présentant les élèves en LCE pour une classe partenaire de LCE</i>	5.5
6	Mettre en scène une petite pièce de théâtre en LCE avec les élèves	5.1
7	Faire la cuisine en LCE avec les élèves	5.3
8	<i>Organiser une visio-conférence par skype ou autre entre votre classe et une classe partenaire en LCE</i>	4.7
9	Créer une BD ou un roman-photo en LCE avec votre classe	5.3
10	Faire des jeux avec les élèves en LCE pour leur faire utiliser la LCE	6.1

Toutes les activités proposées relèvent d'une approche de l'enseignement dite « basée sur le sens » (*meaning-based language teaching*) ; parmi les 10 activités proposées, trois font partie de démarches de contacts ou rencontres avec des pairs de la LCE (activités 4, 5 et 8, en italiques). Il est intéressant de constater que ces propositions ne sont pas parmi les plus motivantes pour les étudiant-e-s interrogé-e-s (la plus motivante étant l'activité 3, suivie des activités 2 et 10, plutôt « classiques »). Si le degré de motivation pour l'activité 4 est assez élevé en moyenne (5.8), il faut préciser que c'est l'activité de contact la moins exigeante en infrastructure ou en technologie – s'agissant d'une activité « papier-crayon ». Les activités 5 et 8 par contre nécessitent plus d'organisation et le recours à des moyens techniques ; ce qui pourrait peut-être expliquer pourquoi la proposition de la visio-conférence (activité 8) est l'activité la moins motivante pour les participant-e-s à notre enquête. Il nous semble ainsi essentiel de prendre en compte ces résultats pour la conception d'activités, notamment pour soutenir les enseignant-e-s dans la mise en place et dans la préparation concrète de telles activités.

2.7.5 Motivation pour un enseignement basé sur le sens

Afin de calculer le degré de motivation générale à proposer les activités précitées, nous avons cumulé les scores obtenus dans chaque catégorie (score max. : 7). Pour mieux situer la motivation pour les activités de contact, nous avons ensuite calculé la moyenne sans les activités de contact et finalement la moyenne uniquement pour les activités de contact.

- Moyenne pour toutes les activités : **5.6** sur 7 (N=53)
- Moyenne **sans** les activités de contact : **5.7**
- Moyenne pour les activités de contact : **5.3**

Ces moyennes confirment une motivation légèrement inférieure pour les activités de contact proposées. Il nous semble alors essentiel et indispensable d'accompagner les enseignant-e-s dans la mise en place de telles activités pour faciliter dans la mesure du possible leur réalisation. Se limiter à la seule mise à disposition de telles activités ne nous semble pas suffisant.

2.8 BÉNÉFICES ATTENDUS DE DÉMARCHES DE CONTACTS / RENCONTRES

Pour compléter la question liée à la valeur et à la motivation des participant-e-s à mettre en œuvre des démarches de contacts / rencontres avec leur classe future, nous avons voulu comprendre quels sont, selon elles-eux, les bénéfices ou retombées attendus pour les élèves (tableau 35).

Tableau 35 : Bénéfices attendus de démarches de CR ; catégorisation des commentaires¹⁹

Opportunités d'utilisation réelle de la langue 6 occurrences	Utilisation de la LCE ; communication ; Participation à des conversations, échanges, qui aideraient les élèves à parler davantage la langue étudiée ; contexte concret ; Échanger; L'enfant peut utiliser la langue dans un contexte réelle et ainsi mieux mémoriser que s'il apprenait son voc
Amélioration des compétences, libération de l'emploi 14 occurrences	Amélioration de la compétence de production ; Un développement de leurs compétences ; progression des apprentissages dans la communication : oser, prendre du plaisir ; Qu'ils osent parler plus librement même s'ils font des erreurs ; d'être plus autonomes dans leur utilisation de la langue (pas toujours un prof derrière eux pour voir comment ils communiquent avec l'autre) ; qu'ils puissent apprendre à s'exprimer dans une autre langue ; immersion maximale en étant à l'école ne peut qu'optimiser le niveau des élèves ; Que les élèves n'aient plus peur de s'exprimer dans une langue étrangère ; ne plus avoir peur des erreurs, prises de risques ; le développement des compétences langagières (réceptives et productives) ; La création d'un besoin de communication et donc des effets sur les apprentissages des élèves ; surtout apprentissage de la langue ; Qu'ils apprennent mieux ; apprendre davantage, bénéfique pour les deux
Motivation, implication, investissement 18 occurrences	Trouver [du sens et] du plaisir dans l'utilisation et l'apprentissage de cette langue-culture nouvelle ; qu'ils soient motivés ; et ainsi leur donner envie de s'améliorer dans cette langue pour pouvoir mieux communiquer ; Plus d'implication de la part des élèves dans l'apprentissage de la langue ; Davantage de motivation ; motivation accrue ; Apporter de la motivation [et du sens] ; Premièrement, la motivation ; Je pense que de telles activités ne peuvent être que positives pour les élèves. Je n'en ai pas l'expérience, mais je suis certaine que ces activités motiveraient les élèves à utiliser la langue-culture ; Motiver les élèves à apprendre la langue ; motivant car il y a un but, du concret ; Participation ; Envie d'apprendre et de comprendre ; une plus haute motivation pour l'apprentissage des élèves ; la motivation et l'intérêt de savoir parler une autre langue ; Une motivation, un intérêt, une curiosité accrus ; Motivation ; et soient plus motivés
Sens des apprentissages 5 occurrences	Trouver du sens [et du plaisir] dans l'utilisation et l'apprentissage de cette langue-culture nouvelle ; Que les élèves donnent du sens à l'apprentissage de la langue étrangère ; Donner du sens à l'enseignement de la langue ; Apporter [de la motivation] et du sens ; Donner un sens à l'apprentissage d'une langue étrangère
Interculturalité, aspects culturels, contacts avec personnes 8 occurrences	De "réels" contacts, des amitiés possibles, des possibilités d'échanges futurs et donc de contacts plus approfondis avec la langue culture, des souvenirs ; Faire prendre conscience aux élèves que malgré les différences de culture (qui est faible en Europe), on se ressemble et que c'est utile de pouvoir communiquer - autrement qu'en anglais!!!; Interculturalité ; diversité des opinions et cultures ; Que les élèves apprennent de nouvelles choses sur les diverses cultures ; découvrir d'autres cultures ; Je pense que cela pourrait amener les élèves de ma classe à aimer une culture différente ou en tout cas à s'y intéresser ; intérêt pour la culture
Développement personnel, ouverture 10 occurrences	Ouverture d'esprit ; qu'ils considèrent de manière positive la langue allemande et qu'ils s'aperçoivent que c'est une langue comme les autres avec des jeunes comme eux qui la parlent et pas des monstres ; et surtout, je pense que ce genre d'activité seraient bénéfique pour leur développement personnel en leur permettant d'être plus autonomes dans leur utilisation de la langue (pas toujours un prof derrière eux pour voir comment ils communiquent avec l'autre) ; Éveiller leur curiosité quant à la langue-culture et démontrer son importance ; Ouverture à d'autres cultures et à d'autres modes de communication ; ouverture d'esprit ; Des représentations positives vis à vis de l'allemand, l'ouverture à cette langue souvent considérée comme difficile ; et sur leur développement personnel (ouverture d'esprit, se décentrer, ...), ... Il s'agit de bénéfices dans le cadre de la LCE, mais qui dépassent ce cadre-là ; ouverture d'esprit

35 étudiant-e-s ont répondu à cette question et 61 mentions de bénéfices attendus ont été recensées. Nous avons analysé les commentaires en les catégorisant (le cas échéant, à

¹⁹ Pour les tableaux 34, 35, 36, nous n'avons pas reporté les numéros du questionnaire pour les réponses citées (séparées par des < ; >)

double si deux catégories semblent pertinentes) ; relevons toutefois que les catégories ne sont pas séparées de manière hermétique. Ainsi, les catégories « motivation... » et « développement personnel... » comprennent toutes les deux une forte composante attitudinale. Deux des six catégories concernent directement l'apprentissage de la langue et des progrès dans cet apprentissage : « opportunités d'utilisation réelle de la langue » et « amélioration des compétences, libération de l'emploi de la langue » (20 occurrences). Deux catégories touchent à la motivation : « Motivation, implication, investissement » et « sens des apprentissages » (23 occurrences). Les aspects culturels et l'interculturalité rassemblent 8 mentions et finalement le développement personnel et l'ouverture sont mentionnés dix fois.

Au vu de cette répartition des réponses, nous pouvons inférer qu'une bonne partie des étudiant-e-s pensent que l'enseignement de la langue-culture ne suffit pas pour motiver les élèves. Le nombre relativement élevé de bénéfiques attendus dans la catégorie « Développement personnel... » nous semble aller dans le même sens. Dans cette perspective, une offre consistante d'activités de contact pourrait être reçue comme un complément bienvenu de l'enseignement « classique » de la langue-culture.

2.9 CONDITIONS DE RÉUSSITE POUR DES ACTIVITÉS DE CONTACTS / RENCONTRES

Enfin, dans cette partie, nous nous intéressons à la réalisation concrète de contacts / rencontres dans l'enseignement. Cela nous donne accès à la perception de la réalité scolaire par nos informatrices /eurs et nous informe sur les conditions de réussite et les obstacles qu'elles/ils perçoivent.

34 participant-e-s ont fait état de 59 énoncés concernant les conditions de réussite. Nous avons classé ces énoncés en 10 catégories en cherchant à les positionner sur un continuum de contrôlabilité ou d'influence par l'enseignant-e (tableau 36).

Tableau 36 : Conditions de réussite pour des activités de CR ; catégorisation des commentaires

Motivation, énergie, disposition de l'enseignant-e 9 occurrences	Beaucoup d'énergie de la part de l'enseignant ; Avant tout, que l'enseignant(e) ait la motivation et l'énergie pour mettre de telles démarches en œuvre ; avoir une attitude positive ; Que l'enseignant se motive pour trouver des activités ludiques ; motivation ; Aucune si ce n'est la motivation de l'enseignant ; investissement des deux enseignants ; Il faut que l'enseignant soit très motivé pour mettre en place toute ces situations d'apprentissage ; grande motivation, de l'énergie
Compétences enseignant-e 4 (3) occurrences	Communication facile ; mettre les élèves en confiance ; Un certain niveau de maîtrise de la part de l'enseignant qui doit piloter et baliser le chemin ; expérience ; avoir une présentation/relation positive à la langue [enseignant-e ? élèves ?]
Aspects didactiques, pédagogiques 12 occurrences	Sans mettre de côté la partie didactique ; activités à mettre en place avec la classe-contact (les élèves ne peuvent pas parler d'eux pendant une année, il faut leur donner des sujets de conversations) ; Être en clair avec le vocabulaire à utiliser pour les séquences (la préparation est primordiale) ; utiliser la langue autant que possible en classe (lors de mini brain gym, en EPS, en ACM, pour les responsabilités de la classe, etc.) ; Que l'enseignant se motive pour trouver des activités ludiques ; Il faudrait qu'il y ait un rassemblement, des activités proposées avec des enfants d'autres cultures ; Etablir des règles pour les échanges ; Dire en quoi les activités sont utiles ; Fournir un contenu parlant, explicite et fondamentalement réutilisable ; Qu'il y ait un but au bout ; Une bonne ambiance et gestion de classe ; Une bonne organisation et réflexion quant aux pratiques pédagogiques et activités à mettre en œuvre
Aspects organisationnels autres 4 occurrences	Prévenir les parents et l'établissement ; organisation ; pas plus de 20 élèves par classe et des classes assez grandes pour plus bouger ; classe de même niveau, école mixte anglaise (il existe encore beaucoup d'écoles uniquement filles ou garçons en UK) ;
Temps 4 occurrences	Avoir du temps pour toutes ces activités ; temps à disposition ; La condition principale en ce qui me concerne est d'avoir suffisamment de temps pour le faire ; pas mal de temps
Contacts avec partenaires 7 occurrences	Les contacts avec des classes allemandes ; Pour les échanges virtuels (contacts), si elle n'existe pas déjà (je ne me suis pas encore renseignée à ce sujet), il serait intéressant d'avoir une plate-forme d'échange où les différentes classes des différentes langues-cultures pourraient s'inscrire afin d'avoir des contacts. Il serait ainsi plus simple pour les enseignants de trouver des partenaires ; proactivités dans les démarches de prise de contacts dans des écoles partenaires ; Il faut avoir des contacts (enseignants) dans la langue-culture ; contacts réguliers et investissement des deux enseignants, des parents

	également ; bon esprit d'équipe et une ouverture d'esprit pour collaborer et discuter des choses à faire.
Soutien (établissement ; parents ; autorités scolaires) 8 occurrences	En fonction des démarches, le soutien de l'équipe enseignante et de la direction, ainsi que des parents ; Confiance de l'établissement ; Plus de périodes d'allemand ou l'aide du canton et établissement ; Il faudrait un meilleur soutien de l'établissement, voire de la commune ou du canton. En effet, de ce que j'ai pu entendre, les questions logistiques et financières entravent ces projets d'échanges physiques ; soutien ; L'accord des établissements, des parents et la mise à disposition de financements !; L'établissement soutienne le projet
Compétences, matériel techniques (TIC) 5 occurrences	En ce qui concerne les visio-conférences, cela n'est pas aussi simple que cela en a l'air. Si l'élève n'a pas d'adresse personnelle, une visio-conférence par skype sera compliquée à mettre en place. L'utilisation de l'application WhatsApp est simple, mais exige l'utilisation d'un smartphone et d'un numéro personnel, implique une bonne éducation aux médias, l'accord des parents ; du matériel informatique et la liberté d'utiliser les téléphones en classe ; bonnes connaissances des MITIC
Facteurs élèves : motivation, implication 6 (5) occurrences	Les élèves doivent être intéressés et curieux ; que les élèves soient aussi motivés ; Il faudrait des élèves volontaires et motivés ; motivation des élèves ; Motivation des élèves ; avoir une présentation/relation positive à la langue [enseignant-e ? élèves ?]
Autre 1 occurrence	Je ne sais pas

Les trois premières catégories de conditions (« motivation, énergie, disposition de l'enseignant-e », « compétences enseignant-e », « aspects didactiques, pédagogiques ») sont assez liées au pouvoir d'action de l'enseignant-e.

Les conditions « temps » et « contacts avec partenaires » occupent selon nous une position intermédiaire, échappant en partie au contrôle de l'enseignant-e.

Les conditions « soutien », « compétences et matériels techniques » dépendent probablement du contexte local et en partie d'autres personnes.

Les « facteurs élèves » sont apparemment considérés comme une donnée préexistante, externe au *locus of control* de l'enseignant-e.

Ces conditions de réussite nous semblent correspondre de près à la réalité scolaire et nous paraissent assez répandues dans l'opinion des enseignant-e-s. Elles devraient être prises en compte dans le cas de propositions didactiques cherchant à élargir des pratiques de contacts / rencontres afin de les faciliter.

2.9.1 Obstacles éventuels à la mise en place d'activités de contacts / rencontres

Les obstacles perçus pour la mise en place d'activités de contact ou de rencontres ont suscité plus de réponses ; 40 étudiant-e-s ont énoncé 83 obstacles potentiels (tableau 37).

Tableau 37 : Obstacles éventuels à la mise en place d'activités de CR ; catégorisation des commentaires

Temps, charge de travail 18 occurrences	Le temps (...) à disposition ; Manque de temps ; Un horaire trop chargé (en particulier en début de carrière) ; éventuellement le temps de préparation ; le temps ; Manque de temps ; le temps à disposition pour l'enseignement de cette langue ; La charge de travail générale ; Temps ; temps ; Surcharge de travail ; Temps ; Ne pas avoir assez de temps ; Le temps à disposition pour l'enseignement de l'allemand ; Les objectifs de l'école (au niveau du temps) ; En effet de telles activités prennent du temps et on nous en laisse pas donc bon ; Manque de temps ; le temps et la motivation
Programme, plan d'études 6 occurrences	Programme à tenir ; PER ; le programme à respecter ; programme ; Les objectifs de l'école (au niveau du programme) ; Le fait qu'on soit obligé de suivre le programme !
Compétences, expérience 6 occurrences	Je suis pas à l'aise avec la langue allemande ; Que l'enseignante se décourage face à la complexité de la langue ; Ou éventuellement les parents qui parlent la langue étrangère : ils pourraient retrouver des fautes dans les activités des profs et cela peut dissuader les professeurs ; Un manque de maîtrise de la matière en terme de contenu et forme, culture, civilisation et littérature. Il faut bien se préparer à ce type d'activité ; stress et manque d'expérience ; Ma propre aisance quant à l'enseignement de la langue et le type d'activités en question

Facteurs didactiques, péd. 10 occurrences	Niveaux disparates ; l'apprentissage du français qui dans certaines classes est une langue étrangère et devient FLSCO ²⁰ ; la place qu'il faut également laisser aux autres langues de la classe pour développer les répertoires plurilingues des élèves ; le niveau des élèves ; pas beaucoup d'élèves de langue-culture différente ; nombre d'élèves dans une classe ; problèmes rencontrés lors d'activités ; Classe ingérable ; le nombre d'élèves dans la classe est à prendre en compte ; la relation avec les élèves.
Manque de soutien, de moyens, de financement 17 occurrences	Les moyens à disposition ; Le coût pour certains parents pour les séjours ou échanges ; un manque de matériel informatique ou de salles à disposition ; la direction de l'établissement ; Le financement ; La restriction de l'établissement ; Pas l'accord des parents ou de l'établissement ; pas de confiance de l'établissement ; barrières imposées par établissement ; Argent ; Le soutien ou non de l'établissement ; Les moyens financiers ; L'engagement des parents (échanges physiques) ; manque de coopération avec les autres enseignants ; Le manque d'argent...tous les élèves n'ont pas les moyens ; Les parents récalcitrants ; le budget
Contacts 7 occurrences	Ne pas trouver de collègue partenaire qui serait intéressé de faire des échanges avec le français ; les contacts ; les contacts ; le manque de connaissances à l'étranger Pour rentrer en contact ; Il faudrait trouver un partenaire dans la langue-culture ; Manque de contacts
Aspects organisationnels et matériels 11 occurrences	Exceptés les échanges par Internet. Mais on peut également avoir des problème quant à la publication d'éléments en ligne ; l'organisation ; organisation ; L'organisation logistique ; taille de la salle de classe ; matériel informatique ; utilisation des téléphones En classe ; le non fonctionnement des MITIC ; le timing des deux classes ; l'engagement sur la longue durée ; Manque d'organisation ;
Facteurs élèves 8 occurrences	La motivation des élèves également ; la non motivation des élèves ; élèves pas d'accord ; La non-motivation des élèves ; La crainte des élèves ; leur non motivation ; pas de motivation des élèves ; la relation entre les élèves.

Comme on peut s'y attendre, la plupart des catégories se retrouvent sous un préfixe négatif ; c'est notamment le cas pour les catégories « temps, charge de travail », « manque de soutien, de moyens » et « contacts ». De manière tout à fait compréhensible, quelques futur-e-s enseignant-e-s relèvent leur statut de novice ou encore un manque de confiance dans leurs compétences en langue-culture et font état du souci de respecter le programme et/ou le plan d'études. A côté de cela, des éléments didactiques et pédagogiques plus généraux sont également mentionnés, notamment la diversité linguistique et culturelle. Pour la proposition d'activités dans le volet 2 du projet, cette liste d'obstacles potentiels peut permettre dans une large mesure de les anticiper.

2.9.2 Proposition de collaborer pour l'enseignement du FLE et LC

Finalement, nous avons demandé aux participant-e-s quelle serait leur réaction si un-e collègue d'un pays ou d'une région de la LC d'enseignement (pour le S1) - d'une région germanophone (pour le BP) – proposait de collaborer pour l'enseignement du FLE dans son contexte et de la LC / de l'allemand dans le leur (tableau 38).

Tableau 38 : proposition de collaboration pour l'enseignement du FLE et LC

Proposition collaboration FLE - LC	Effectifs (N=55)	En %
Je dirais oui, sans hésiter	28	50.9
Je serais plutôt pour, mais je devrais réfléchir	27	49.1
Je serais plutôt sceptique	0	0
Je dirais non	0	0

Les résultats montrent que dans une situation ainsi facilitée, il n'y a aucune réponse négative ; plus de la moitié (env. 51%) accepterait sans hésitation. Une petite moitié (49.1%) indique une position de principe positive. Même si c'est une question parfaitement hypothétique et qu'en

²⁰ Français langue de scolarisation.

réalité, il ne faudrait probablement pas s'attendre à autant de réalisations, la tendance reste positive. Les réponses à cette question nous semblent également suggérer que les conditions de mise en place doivent être bonnes et d'éventuels obstacles devraient être anticipés.

Pour compléter la présentation descriptive des résultats, nous avons effectué des analyses statistiques pour vérifier des liens entre certaines variables.

2.10 ANALYSE DE CONSTELLATIONS DE VARIABLES (CORRÉLATIONS, RÉGRESSION)

La partie statistique a pour but de vérifier les liens entre quelques variables importantes. Pour cela, nous avons fait des tableaux exploratoires pour calculer le coefficient de corrélation de Pearson (« r »). Dans les tableaux suivants, nous rapportons les groupes de corrélations significatives et pertinentes pour notre recherche²¹. Chaque case contient la valeur de la corrélation (« r »), la significativité (« p ») et le nombre d'observations (« N »), qui est en l'occurrence assez faibles (N=61 pour l'échantillon complet ; N=38 pour les étudiant-e-s BP ; N=23 pour les étudiant-e-s S1). Lorsque la corrélation n'est pas significative, nous avons inséré le symbole suivant « --- ». Afin d'avoir un meilleur aperçu des résultats obtenus, nous rapportons les résultats de l'échantillon complet dans deux tableaux différents. Dans le premier, nous nous intéressons aux modalités et aux apports du séjour sur la compétence et l'aisance perçues ; puis, dans le deuxième tableau, nous nous focalisons sur les facteurs pertinents pour l'enseignement et les démarches de contacts / rencontres.

2.10.1 Modalité du séjour et apports sur la compétence et l'aisance perçues

Dans le tableau ci-dessous, nous rapportons les résultats de l'échantillon complet en faisant les corrélations entre la compétence en langue, l'aisance, les effets de séjour et le scénario du séjour.

Tableau 39 : Corrélations échantillon complet

	Compét. langue	Aisance	Effets séjour	Scénario séjour
Compét. Langue	---	r = 0.839 p = .001 N = 61	r = 0.446 p = .002 N = 47	r = 0.290 p = .023 N = 61
Aisance	r = 0.839 p = .001 N = 61	---	r = 0.480 p = .001 N = 47	r = 0.340 p = .007 N = 61
Effets séjour	r = 0.446 p = .002 N = 47	r = 0.480 p = .001 N = 47	---	---
Scénario séjour	r = 0.290 p = .023 N = 61	r = 0.340 p = .007 N = 61	---	---

Comme nous le voyons dans le tableau 39, la compétence en langue, l'aisance, les effets de séjour et le scénario de séjour sont corrélés positivement et de manière significative entre eux. Cela signifie que plus le séjour a joué un rôle important plus la personne se sent compétente en langue et plus elle est à l'aise dans cette langue. Si les effets de séjour ne sont pas significativement liés au scénario du séjour, il semble que néanmoins ce dernier soit lié positivement aux compétences en langues ainsi qu'à l'aisance.

²¹ La gradation de couleurs rapportée dans les deux tableaux de corrélations indique la valeur de la significativité (« p ») – allant du plus significatif au moins significatif – selon les seuils suivants : p-valeur plus petite ou égale à .001 (bleu foncé) ; entre .001 et .01 (bleu ciel) ; entre .01 et .05 (bleu pâle).

Aussi, nous avons effectué les mêmes analyses en séparant les étudiant-e-s BP des étudiant-e-s S1. Il importe de constater que pour les étudiant-e-s BP, les corrélations recoupent celles de l'échantillon complet ; à l'exception de la corrélation qui lie la compétence en langue au scénario du séjour où le lien n'est pas significatif. En ce qui concerne les étudiant-e-s S1, nous relevons que la compétence en langue, l'aisance et le scénario de séjour sont corrélés positivement et significativement entre eux.

A la suite de ces résultats, on peut donc affirmer que des liens existent entre le scénario de séjour et les retombées sur la compétence et l'aisance en langue.

2.10.2 Facteurs pertinents pour l'enseignement et les démarches de contacts / rencontres

Nous nous focalisons à présent sur les corrélations obtenues entre les facteurs suivants : le contact-utilisation de la LC, la motivation à enseigner la LC, la conception de la langue en tant que pratique sociale, l'aisance en LC dans l'enseignement, la crédibilité de l'enseignant-e en tant que « porteur de la langue-culture », la conception de l'apprentissage de la LC en tant que pratique sociale, la sensibilité interculturelle, la valeur à organiser des contacts / rencontres pour les élèves et la motivation pour l'enseignement basé sur le sens. Nous nous intéressons d'abord à l'échantillon complet (voir tableau 40).

Tableau 40 : Corrélations échantillon complet

	Contact-utilisation LC	Motivation à enseigner la LC	Enseigner - Langue pratique sociale	Enseigner langue - Aisance	Crédibilité « porteur de LC »	Apprentissage - Langue pratique sociale	Sensibilité interculturelle	Valeur motivation contacts/ rencontres	Motivation meaning-based teaching
Contact-utilisation LC	---	r = 0.503 p = .001 N = 59	---	r = 0.465 p = .001 N = 61	r = 0.294 p = .022 N = 61	r = 0.277 p = .030 N = 61	r = 0.461 p = .001 N = 55	r = 0.340 p = .007 N = 61	---
Motivation à enseigner la LC	r = .503 p = .001 N = 59	---	---	r = 0.509 p = .001 N = 59	r = 0.313 p = .016 N = 59	---	r = 0.508 p = .001 N = 54	r = 0.464 p = .001 N = 59	r = 0.403 p = .002 N = 59
Enseigner - Langue pratique sociale	---	---	---	r = 0.760 p = .001 N = 61	r = 0.808 p = .001 N = 61	r = 0.564 p = .001 N = 61	r = 0.468 p = .001 N = 55	r = 0.702 p = .001 N = 61	r = 0.643 p = .001 N = 61
Enseigner langue - Aisance	r = .465 p = .001 N = 61	r = 0.509 p = .001 N = 59	r = 0.760 p = .001 N = 61	---	r = 0.692 p = .001 N = 61	r = 0.498 p = .001 N = 61	r = 0.491 p = .001 N = 55	r = 0.656 p = .001 N = 61	r = 0.624 p = .001 N = 61
Crédibilité « porteur de LC »	r = .294 p = .022 N = 61	r = 0.313 p = .016 N = 59	r = 0.808 p = .001 N = 61	r = 0.692 p = .001 N = 61	---	r = 0.590 p = .001 N = 61	r = 0.543 p = .001 N = 55	r = 0.636 p = .001 N = 61	r = 0.612 p = .001 N = 61
Apprentissage - Langue pratique sociale	r = .277 p = .030 N = 61	---	r = 0.564 p = .001 N = 61	r = 0.498 p = .001 N = 61	r = 0.590 p = .001 N = 61	---	r = 0.403 p = .002 N = 55	r = 0.649 p = .001 N = 61	r = 0.662 p = .001 N = 61
Sensibilité interculturelle	r = .461 p = .001 N = 55	r = 0.508 p = .001 N = 54	r = 0.468 p = .001 N = 55	r = 0.491 p = .001 N = 55	r = 0.543 p = .001 N = 55	r = 0.403 p = .002 N = 55	---	r = 0.423 p = .001 N = 55	r = 0.485 p = .001 N = 55
Valeur motivation contacts/ rencontres	r = .340 p = .007 N = 61	r = 0.464 p = .001 N = 59	r = 0.702 p = .001 N = 61	r = 0.656 p = .001 N = 61	r = 0.636 p = .001 N = 61	r = 0.649 p = .001 N = 61	r = 0.423 p = .001 N = 55	---	r = 0.769 p = .001 N = 61
Motivation meaning-based teaching	---	r = 0.403 p = .002 N = 59	r = 0.643 p = .001 N = 61	r = 0.624 p = .001 N = 61	r = 0.612 p = .001 N = 61	r = 0.662 p = .001 N = 61	r = 0.485 p = .001 N = 55	r = 0.769 p = .001 N = 61	---

Les résultats de l'échantillon complet du tableau ci-dessus montrent que les parties prises en compte sont fortement et positivement corrélées entre elles. Cet ensemble de corrélations positives suggèrent que la motivation à organiser des contacts / rencontres et à proposer un enseignement basé sur du contenu sont positivement liés au contact – utilisation de la LC, à

la motivation à enseigner la LC, à la conception de l'enseignement en tant que pratique sociale, à l'aisance dans l'enseignement, à la crédibilité de l'enseignant « porteur de LC », mais également à la conception de l'apprentissage d'une langue comme pratique sociale ainsi qu'à la sensibilité interculturelle.

En séparant les étudiant-e-s BP des étudiant-e-s S1, nous constatons, en faisant les mêmes analyses, que pour les étudiant-e-s BP les résultats sont très similaires ; à savoir que les cinq facteurs sont fortement et positivement corrélés entre eux. Cependant, des différences sont présentes. Par exemple, les analyses montrent que la motivation à enseigner la LC n'est pas liée significativement ni à la crédibilité de l'enseignant « porteur de LC » ni à la motivation à proposer des activités basées sur du contenu. De même, l'aisance dans l'enseignement n'est pas liée de manière significative à la sensibilité interculturelle ; tout comme cette dernière n'est pas liée significativement à la motivation à organiser des contacts / rencontres.

En ce qui concerne les étudiant-e-s S1, des différences plus prononcées existent par rapport aux étudiant-e-s BP. La conception de l'enseignement en tant que pratique sociale est liée positivement et significativement à la crédibilité de l'enseignant « porteur de LC », à l'apprentissage de la LC en tant que pratique sociale, à la sensibilité interculturelle, à la motivation à organiser des contacts / rencontres et à la motivation à proposer des activités basées sur du contenu. Ce qui revient à dire que plus la personne considère l'enseignement et l'apprentissage de la LC comme une pratique sociale, plus elle sera porteuse de LC, plus elle aura une sensibilité interculturelle, plus elle sera motivée à organiser des activités de contacts / rencontres et des activités basées sur du contenu.

Les résultats montrent aussi que la motivation à organiser des activités de contacts / rencontres est liée positivement et significativement à la motivation à enseigner la LC et à proposer des activités basées sur du contenu.

Enfin, la sensibilité interculturelle est aussi liée positivement et significativement à l'aisance dans l'enseignement, à l'apprentissage de la LC en tant que pratique sociale et à la motivation à proposer des activités basées sur du contenu.

2.10.3 Régressions

Après cette vue d'ensemble générale, nous souhaitons à présent nous focaliser sur les éléments centraux de notre recherche afin de mieux comprendre les éléments qui pourraient favoriser « la motivation à organiser des contacts / rencontres » et « la motivation à mettre en place un enseignement basé sur du contenu ».

2.10.3.1 Régressions – motivation à organiser des contacts / rencontres

Nous avons fait l'hypothèse que certaines variables pourraient prédire la motivation à organiser des contacts / rencontres, à savoir l'aisance en langue, le contact-utilisation de la langue, l'enseignement en tant que pratique sociale, l'apprentissage comme pratique sociale, la sensibilité interculturelle et les effets de séjour.

Les résultats de ce modèle montrent que, des six variables précitées, seule **la conception de l'enseignement de la langue en tant que pratique sociale** ($t(35) = 4.813, p = .001$) prédit de manière significative et positive la motivation à organiser des contacts / rencontres. Ce qui revient à dire que les autres variables (l'aisance en langue, le contact – utilisation de la langue, une conception de l'apprentissage en tant que pratique sociale, la sensibilité interculturelle et les effets de séjour) ne prédisent pas de manière significative la motivation à organiser des contacts et rencontres.

Aussi, nous avons effectué les mêmes analyses en séparant les étudiant-e-s BP des étudiant-e-s S1, et les résultats montrent des différences entre les deux groupes.

Pour les étudiant-e-s BP, les résultats montrent que **la conception de l'enseignement de la langue en tant que pratique sociale** ($t(18) = 4.357, p = .001$) **et une conception de l'apprentissage en tant que pratique sociale** ($t(18) = 2.221, p = .039$) prédisent de façon significative et positive la motivation à organiser des contacts / rencontres.

En revanche, il est intéressant de constater que, pour les étudiant-e-s S1, aucune des six variables ne prédit significativement la motivation à organiser des contacts / rencontres (cela peut être dû au nombre restreint des participant-e-s à notre recherche).

2.10.3.2 Régressions – motivation à mettre en place des activités basées sur du contenu

De même, nous avons fait l'hypothèse que les six variables utilisées pour prédire la motivation à organiser des contacts / rencontres pourraient aussi prédire la motivation à mettre en place des activités basées sur du contenu. Cette hypothèse a été en partie confirmée par nos analyses qui montrent que seule **la conception de l'enseignement de la langue en tant que pratique sociale** ($t(35) = 5.436, p = 0.001$) prédit de manière significative et positive la motivation à mettre en place des activités basées sur du contenu. La même variable expliquerait donc la motivation à organiser des contacts / rencontres et des activités basées sur du contenu.

En outre, comme dans la partie précédente, nous avons effectué les mêmes analyses en séparant les étudiant-e-s BP des étudiant-e-s S1. Dans le cas des étudiant-e-s BP, il importe de constater que nous obtenons les mêmes résultats que pour l'échantillon complet – à savoir, la conception de l'enseignement de la langue en tant que pratique sociale prédit de manière significative et positive la motivation à mettre en place des activités basées sur du contenu ($t(18) = 4.425, p = 0.001$). En revanche, pour les étudiant-e-s S1, les six variables ne prédisent pas de façon significative la motivation à proposer des activités basées sur du contenu.

3 SYNTHÈSE

De par ces analyses, nous pouvons affirmer que les séjours linguistiques jouent un rôle important pour les compétences, l'aisance en langue et les connaissances socioculturelles des futur-e-s enseignant-e-s de LCE des deux filières. Des changements positifs dans leurs représentations et dans leurs attitudes envers la langue ont été relevés suite à cette expérience. Le séjour a donc été perçu comme « bénéfique » dans le parcours personnel et professionnel aussi bien des généralistes – et ce, malgré l'imposition de l'allemand et la courte durée du séjour – que des futur-e-s enseignant-e-s du S1. Soulignons en outre que l'influence du séjour sur la perspective d'enseigner est particulièrement importante chez les étudiant-e-s de la filière BP ; ce qui permettrait de diminuer les situations dans lesquelles elles/ils pourraient se sentir peu à l'aise. Ces retombées positives sur la personne pourraient à notre sens déboucher sur l'adoption de postures ouvertes dans l'enseignement futur de nos participant-e-s.

De plus, la majorité des informatrices/eurs (BP et S1) gardent des contacts relativement fréquents avec des personnes parlant la LC qu'elles/ils enseigneront ; ce qui est, selon nous, très positif dans l'idée de proposer à leur classe future des démarches de contacts / rencontres. Bien qu'une certaine insécurité linguistique semble persister chez les futur-e-s enseignant-e-s généralistes, l'idée d'enseigner en allemand semble être à la portée de ces

étudiant-e-s. Ces résultats assez positifs couplés à la probabilité assez forte (7.9 sur 10) que les participant-e-s organisent des contacts / rencontres avec leurs futur-e-s élèves confirment notre hypothèse initiale, à savoir que la mise en place de telles démarches dépend certes de leurs expériences personnelles, de leurs conceptions de l'enseignement et de la langue, mais aussi de leur confiance dans la langue et dans leur pratique enseignante. Dans ce dernier cas, nos analyses montrent que, au-delà des bénéfices certains attendus de démarches de contacts / rencontres, les obstacles éventuels semblent être au centre des préoccupations de nos participant-e-s. C'est pourquoi, dans des situations facilitées, voir par exemple la proposition de collaborer avec un-e collègue pour l'enseignement du FLE et de la LC, les étudiant-e-s sont plutôt ouvert-e-s. Ce qui revient à dire que si les conditions de mise en place de telles activités sont bonnes et permettent d'anticiper certains obstacles et contraintes, la probabilité de les réaliser de manière concrète augmente ; d'où le volet 2 de ce projet.

La partie statistique nous a permis en outre de constater le lien étroit entre les variables ayant trait à l'utilisation de la langue par l'enseignant-e en situation réelle et les démarches d'enseignement basées sur le sens – dont les démarches de contacts / rencontres. Dans ce sens, le séjour linguistique imposé aux étudiant-e-s est une base précieuse pour la formation en didactique des LCE.

Concernant les facteurs prédictifs de la motivation à organiser des contacts / rencontres, les statistiques ont permis d'identifier la conception de l'enseignement en tant que pratique sociale comme prédisant le mieux la motivation à proposer des contacts / rencontres aux élèves. Cela est selon nous un résultat tout à fait cohérent qui indique que la seule expérience de contacts et de séjours par l'enseignant-e peut certes renforcer l'idée de l'apprentissage en tant que pratique sociale, mais elle doit être mise en complément à un enseignement classique privilégiant l'étude de la LCE à son utilisation en situation réelle.

4 CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Arrivé au terme de ce rapport, il convient de relever tout d'abord la faible participation à cette enquête qui a limité les possibilités de l'analyse statistique et la généralisation des résultats. Malgré cela, les résultats obtenus correspondent de près à des observations informelles répétées : ce séjour linguistique de 6 semaines (de 3 mois pour les étudiant-e-s spécialistes), imposé comme condition d'admission à la formation à l'enseignement à la HEP VD, a un impact considérable non seulement sur les compétences linguistiques et socioculturelles des étudiant-e-s, mais également sur leur rapport à la langue-culture, aux personnes rattachées à cette LC ainsi que potentiellement sur la conception de l'enseignement et partant, sur la didactique de contacts / rencontres qui nous intéresse particulièrement ici.

Ce résultat nous conforte dans l'idée qu'il faut investiguer en profondeur les expériences des enseignant-e-s en formation et leurs systèmes de représentations, croyances et modèles qui font partie de la composante subjective de leur répertoire didactique. Comme le soulève Causa (2012), ces facteurs constituent des filtres à travers lesquels l'étudiant-e reçoit et traite les éléments de formation. Il nous semble donc important d'en tenir compte pour améliorer l'impact de cette formation.

Nous partons en effet de l'idée que les représentations subjectives, les croyances ainsi que les modèles observés exercent une forte influence au début de la carrière de l'étudiant-e en formation puisque ce sont des éléments solides, connotés affectivement et surtout familiers. L'expérience forte du séjour peut en ce sens contribuer à les faire évoluer ; une prise en compte réflexive a toutes les chances d'en faire un élément précieux pour la formation. En

même temps, nous partons de l'idée que le répertoire didactique d'un-e enseignant-e - à plus forte raison s'il s'agit de novices²² ! - fonctionne de manière optimale si les différentes représentations (sociales et subjectives) et les savoirs traités en formation sont en harmonie et les contradictions et ruptures se réduisent à un minimum. Dans ce sens, un travail réflexif systématique à partir de ces expériences semble s'imposer.

Pour la recherche en didactique, nous avons vu que notre étude aborde un champ peu travaillé jusqu'à maintenant en s'intéressant notamment à la trajectoire des étudiant-e-s et à leur perception de leur évolution dans la perspective de leur future activité enseignante. En d'autres termes, il importe de prendre en compte la transition identitaire vers l'adoption d'un positionnement en tant qu'enseignant-e.

Le paradigme actuel de la formation en didactique des langues-cultures mise sur un enseignement basé sur le sens, créant des opportunités pour les élèves d'utiliser la langue-culture dans des situations réalistes, voire réelles ; la didactique des contacts / rencontres illustre d'ailleurs parfaitement cette approche. Cette vision de l'enseignement sous-tend une conception de la langue et de l'enseignement en tant que pratique sociale. Si l'enseignant-e adhère à cette conception, les représentations et savoirs dans son répertoire didactique seraient alignés de manière optimale avec sa pratique d'enseignement. Nos analyses statistiques soutiennent en effet cette hypothèse : la conception de l'enseignement de la langue comme pratique sociale ne prédit pas seulement la motivation pour l'organisation de contacts / rencontres, mais également pour des activités basées sur du contenu. Il est donc important de favoriser le développement de cette conception de l'enseignement chez les étudiant-e-s en formation. Suivant les modalités, les séjours dans une région de la langue-culture peuvent y contribuer dans une grande mesure, ceci d'autant plus s'ils sont accompagnés de cours selon « l'état de l'art » en didactique des LC. Ces modèles s'ajoutant au répertoire didactique peuvent favoriser l'évolution des représentations en accord avec le paradigme actuel en didactique.

Pour la formation en didactique des langues-cultures, il en découle une tâche importante qui consiste à faire le maximum pour amener les étudiant-e-s à augmenter la part de la pratique sociale de la langue dans l'enseignement ; comme nous l'avons vu, cela favorisera de manière générale la mise en œuvre de démarches basées sur le sens. A défaut d'une offre de cours de langue-culture orientés sur la profession pouvant servir de modèle²³, l'intégration d'une démarche réflexive explicite sur les expériences d'apprentissage des étudiant-e-s semble être le moyen privilégié pour y arriver. C'est sur une telle base que l'offre de séquences clé en main prévu dans le volet 2 du projet de recherche pourra déployer pleinement ses effets.

Si l'on veut démocratiser les opportunités de contacts / rencontres pour les élèves, notre travail suggère de travailler d'abord sur le vécu de l'enseignant-e. En effet, nous l'avons déjà évoqué en introduction, tout comme l'enseignement basé sur le sens en général, la mise en œuvre d'une démarche de contacts / rencontres est exigeante pour l'enseignant-e. Pour qu'elle ou il puisse consentir l'effort nécessaire, elle / il doit être convaincu-e de la valeur de la démarche et anticiper la satisfaction qui lui apportera le bénéfice que ses élèves en tireront.

²² Nous partons de l'idée que des enseignant-e-s expérimenté-e-s et/ou expert-e-s supportent mieux des contradictions et arrivent plus facilement à gérer cette complexité.

²³ Offre inexistante dans notre institution.

5 BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, (175), 113–146. <http://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press .
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <http://doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- Brunner, S., & Zbinden, I. (trad. . (2015). *Compendium sur les effets des échanges de jeunes. Un aperçu des résultats de la recherche scientifique dans le domaine des effets des échanges interculturels*. . Berne: Intermundo - Association faîtière pour la promotion des échanges de jeunes. Retrieved from [http://www.intermundo.ch/?redirect=getfile.php&cmd\[getfile\]\[uid\]=2890](http://www.intermundo.ch/?redirect=getfile.php&cmd[getfile][uid]=2890)
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cadet, L., & Causa, M. (2005a). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 159–181). Paris: Presses universitaires de France. Retrieved from internal pdf://110.152.18.127/cadet_causa_répertoiresdid2005.pdf
- Cadet, L., & Causa, M. (2005b). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 159–181). Paris: Presses universitaires de France.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue. LAL - Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. In M. Causa (Ed.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 15–72). Bruxelles: De Boeck.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 1–15.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building Vision in the language classroom. Language Teaching Library*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation. Applied Linguistics in Action*. Harlow, UK: Pearson.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Hall, J. K. (2012). *Teaching and Researching Language and Culture. Applied Linguistics in Action*. Harlow, UK: Pearson.

- Heinzmann, S., Schallhart, N., Müller, M., Künzle, R., Wicki, W., & Hochschule, P. (2014). *Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen und Sprachlernmotivation*. Luzern: Pädagogische Hochschule. Retrieved from http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/sites/default/files/documents_projets/sprachaustausch_schlussbericht.pdf
- Hutterli, S. (ed), Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., ... Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux - développements - perspectives*. (CDIP-EDK, Ed.) *Etudes et rapports* (Vol. 34B). Berne: CDIP-EDK. Retrieved from http://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf
- Huwer, E. (2017). Peut-on (en)croire penser à partir du CECR? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL*, 1(38), 27–42.
- Li Rosi, T. (2017). *L'expérience interculturelle : Le séjour à l'étranger d'étudiant·e·s en formation à la HEP VD. Projet individuel de formation interdisciplinaire*. Travail non publié.
- Puren, C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques." Christian Puren via site web personnel.
- Robin, J. (2015). *"Ils aiment pas le français". Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. (A. Gohard-Radenkovic, Ed.) *transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages* (Vol. 42). Berne: Peter Lang. Retrieved from <http://www.oapen.org>
- Sampasivam, S., & Clément, R. (2014). The Dynamics of Second Language Confidence: Contact and Interaction. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 23–40). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929. <http://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants: quels liens peuvent être établis? *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1–Apprendre les langues autrement), 177–200.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Waltermann, E. (2017). Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants. *Études En Didactique Des Langues EDL*, (28), 163–185.
- Waltermann, E., & Forel, C. (2014). Construction et nature des savoirs disciplinaires dans l'enseignement des langues étrangères. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 11(2), 139–166.
- Wokusch Lys, Irene (coll.), Bissegger-Revaz, Camille (coll.), S. (2010). *Mandat de recensement de pratiques allant dans le sens d'une didactique intégrative des langues étrangères. Rapport à l'intention du Groupe de référence pour l'enseignement des langues (GREL) de la CIIP*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Non publié. Retrieved from internal-

pdf://0108451979/CIIP_recensement_prati.pdf

Wokusch, S., & Sieber, J. (2000). *Profession: Enseignant(e) de langue. Représentations, aspects théoriques, formation*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. *Cambridge Applied Linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.