

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit

Band 1

Herausgegeben von
Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen

Manuela Zeilinger-Trier

Les projets de télécommunication interculturels:
un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage
scolaire de l'allemand en France

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Kassel sowie von dem UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines der Université Blaise Pascal Clermont II als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

| | |
|---|--|
| Erster Gutachter: | Maguy Pothier |
| Zweiter Gutachter: | Inez De Florio-Hansen |
| Wetere Mitglieder der Prüfungskommission: | Jacqueline Feuillet Gerald Schlemminger |
| Tag der mündlichen Prüfung: | 17.07. 2006 |

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de>.

Zugl.: Kassel, Clermont-Ferrand Univ., Diss. 2006
ISBN: 978-3-89958-253-6
URN: urn:nbn:de:0002-2468

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
© 2007, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué à la réalisation et à l'achèvement de ce travail. Je tiens à leur exprimer ici toute ma reconnaissance. Je remercie ainsi :

Maguy Pothier et Inez De Florio-Hansen pour l'encadrement, le suivi de la thèse, leurs nombreux conseils, leur gentillesse et leur patience,

Jacqueline Feuillet et Gérald Schlemminger pour avoir accepté d'être membres du jury et pour le temps accordé à l'examen de mon travail,

Michel Chambreuil pour l'accueil au sein du LRL,

Tous les membres du LRL, en particulier Christine Rodrigues, pour nos nombreux échanges sur les analyses de données et les méthodes de recherche,

Paul Lotin pour l'aide en informatique,

Martine Buisson et Béatrice Haim ainsi que leurs classes pour leur accueil chaleureux,

M. Proslie, directeur du Lycée Fénelon de Clermont-Ferrand, et M. Müller, directeur du Karls gymnasium de Munich, pour m'avoir permis de mener mon étude dans leurs établissements,

L'ADEAF de nous avoir accueillis sur son site, ainsi que Etienne Kneipp en tant que webmestre pour son aide technique,

Éric Chevrel pour son travail de relecture, et Heike Pleisteiner pour sa contribution au résumé de la thèse en anglais,

Antje Tennstedt pour les discussions enrichissantes sur nos recherches respectives,

Mes anciens collègues du département d'allemand de l'université de Caen,

Mes anciens collègues de l'ISMRA Caen,

Tous mes anciens élèves et étudiants,

Tous mes amis allemands, autrichiens, danois, français, espagnols, néerlandais, thaïlandais, vietnamiens, pour leur amitié et leur soutien constant,

Tous les gens qui m'ont soutenue et encouragée,

Toute ma famille en Allemagne,

Mon mari Peter et mon fils Maximilian : c'est à eux que je dédie ce travail.

Notes

Toutes les citations et termes allemands et anglais ont été traduits par mes soins. La traduction se trouve soit entre parenthèses soit en note de bas de page, dans le cas d'une citation plus longue.

Les italiques sont utilisés pour les termes ou expressions d'origine étrangère.

Les titres d'ouvrages sont également indiqués en italiques

CULTURA sera écrit en majuscules lorsqu'il s'agit du projet du même nom. J'utilise des minuscules quand je réfère aux questionnaires du type Cultura.

Les items des questionnaires et les termes choisis par les élèves dans les diverses fiches de travail figurent entre guillemets.

Les commentaires des élèves sont reproduits tels quels.

Les annexes sont consultables à l'adresse Internet suivante :
<http://www.upress.uni-kassel.de/publi/abstract.php?978-3-89958-253-6>

Sommaire

| | |
|---|-------------------|
| <u>Introduction</u> | <u>7</u> |
| <u>Première partie : le cadre institutionnel et théorique.....</u> | <u>11</u> |
| 1.1 L'enseignement/apprentissage scolaire des langues étrangères..... | 12 |
| 1.2 Les langues étrangères dans l'Europe d'aujourd'hui et de demain..... | 16 |
| 1.3 L'enseignement de la langue du partenaire dans le secondaire en France et en Allemagne | 19 |
| 1.4 La télécommunication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères | 58 |
| 1.5 Les représentations..... | 107 |
| 1.6 La dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère..... | 127 |
| 1.7 L'innovation..... | 201 |
| <u>Deuxième Partie : mise en place et réalisation d'un dispositif de recherche empirique</u> | <u>207</u> |
| 2.1 Bilan sur la recherche empirique dans le domaine de la télécommunication en cours de langue..... | 208 |
| 2.2 Le dispositif de recherche | 214 |
| 2.3 Le projet CULTURA, modèle de notre projet de télécommunication | 224 |
| 2.4 Le projet München-Clermont | 236 |
| <u>Troisième partie : résultats, analyse et perspectives.....</u> | <u>271</u> |
| 3.1 Résultats et analyse critique du projet München-Clermont | 273 |

3.2 Perspectives pour le cours de langue, la formation des enseignants et la recherche.....369

Conclusion : l'innovation par les projets de télécommunication interculturels Fehler! Textmarke nicht definiert.

Liste des tableaux 404

Matériel pour l'apprentissage interculturel 405

Bibliographie..... 406

Index thématique 465

Table des matières 471

Introduction

C'est la question de l'intérêt didactique d'une utilisation de la télécommunication en cours de langue étrangère (LE par la suite) qui s'est trouvée à l'origine de mon travail de recherche¹. Au fur et à mesure de mes lectures et de mes réflexions, j'ai effectué les choix de recherche suivants.

Eu égard au fait qu'on disposait déjà d'un certain nombre de publications s'intéressant à la télécommunication en cours de LE sous un angle plutôt théorique, et qu'on regrettait l'absence de recherches empiriques, j'ai décidé d'intégrer une large partie empirique dans mon propre dispositif de recherche. En partant des descriptions de projets de télécommunication menés par des enseignants ou des enseignants/chercheurs dans différents pays et en les croisant avec les acquis de la recherche en didactique, j'ai dans un premier temps émis les thèses² suivantes :

- la télécommunication a un effet motivant
- la télécommunication peut contribuer à l'ouverture de l'école
- la télécommunication respecte l'orientation vers les besoins de l'apprenant
- la télécommunication rend l'apprentissage scolaire d'une LE plus « authentique »
- la télécommunication dispose d'un certain potentiel innovateur.

Or, rapidement, un autre élément a nourri mes réflexions : l'apprentissage interculturel. Comme les TIC (technologies de l'information et de la communication), l'interculturel avait commencé à intéresser la didactique des langues il y a un certain nombre d'années. Je me suis vite rendu compte qu'un projet de télécommunication avait tout à gagner en

¹ Me situant dans une conception de la recherche où le chercheur explicite sa position et se situe par rapport à son objet de recherche, je privilégierai une expression à la première personne du singulier plutôt que le classique « nous » académique. Lorsque je parle de « notre projet », j'inclus dans la première personne du pluriel les élèves et les deux enseignantes ayant participé au projet München-Clermont.

² Je préfère parler de thèse et non d'hypothèse dans la mesure où ces dernières doivent obligatoirement pouvoir être vérifiées ou falsifiées, ce qui semble difficile dans le cas d'une recherche du type étude de cas. De plus, ce n'en est pas non plus l'objectif principal.

intégrant des aspects interculturels. Si certains projets n'avaient en fait pas eu le succès escompté par l'enseignant, n'était-ce pas dû à une concentration trop prononcée sur la communication pure et simple, ou sur des aspects langagiers, allant de pair avec un manque de contenu ? L'intégration d'aspects interculturels me semblait pouvoir remédier à ce déficit. J'ai alors ajouté une sixième thèse :

- Un projet de télécommunication s'enrichit de l'intégration d'aspects interculturels.

Ce n'est qu'au cours de la réalisation de notre projet de télécommunication que d'autres notions, en particulier celles de projet et de tâche, ont relevé toute leur importance. Pour la notion de projet, terme largement utilisé dans les publications témoignant d'expériences avec la télécommunication, il est indispensable d'y consacrer quelques pages, puisque j'ai également choisi de désigner notre dispositif en tant que projet. Il s'agit de dégager l'intérêt d'une démarche de projet pour la réalisation d'une activité de télécommunication, ma thèse étant la suivante :

- C'est au sein d'un projet que la télécommunication déploie tout son potentiel pour l'apprentissage d'une LE.

Du côté des tâches, notre projet semble justifier la thèse suivante :

- Le succès d'un projet de télécommunication dépend largement des tâches.

Quant à l'autonomie, son rôle dans une activité de télécommunication semble plus ambigu. Une thèse concernant l'autonomie de l'apprenant doit donc être formulée avec précaution :

- L'autonomie est un facteur non négligeable dans une activité de télécommunication.

Le présent travail se divise en trois grandes parties. Dans une première partie théorique sera d'abord présenté le cadre institutionnel de notre projet. Pour plusieurs raisons, je crois nécessaire rappeler certains aspects des systèmes scolaires français et bavarois³, surtout sur l'enseignement/apprentissage des LE. Premièrement, un projet de télécommunication, comme toute autre activité au sein d'un cours de LE, ne peut être analysé en dehors de son contexte, sous peine de fausser les résultats de la recherche. Deuxièmement, le projet

CULTURA, dont je me suis inspirée lors de la mise en place de notre projet, a été mené dans un contexte bien différent du nôtre, à savoir dans deux établissements de l'enseignement supérieur, l'un en France, l'autre aux Etats Unis. Troisièmement, l'essentiel de la recherche didactique en France concerne l'enseignement/apprentissage extrascolaire des LE, dont notamment le FLE, de sorte que les résultats de ces recherches ne sont pas transférables tels quels à notre contexte.

J'enchaînerai sur le cadre théorique de mon travail. Je présenterai d'abord les différents moyens de télécommunication utilisés en cours de langue, avant de réfléchir à leur potentiel pour l'enseignement/apprentissage scolaire d'une LE. Compte tenu de mes thèses de départ, je discuterai dans un premier temps les notions de contact, d'authenticité et de motivation et j'interrogerai leur pertinence dans le contexte d'une activité fondée sur la télécommunication. Je m'intéresserai ensuite à la démarche de projet.

Dans la deuxième partie, je situerai dans un premier temps mon travail par rapport à la recherche empirique en didactique des langues. Quelques pages seront ensuite consacrées à la description de CULTURA, qui a été une source d'inspiration pour notre propre projet de télécommunication. Enfin, je procéderai à une description détaillée de notre projet Munich-Clermont.

Dans la troisième et dernière partie de mon travail, la première moitié est consacrée au dépouillement des données recueillies au cours de notre projet de télécommunication. L'analyse des données ayant fait surgir plusieurs aspects méritant des réflexions approfondies, j'ai été obligée de faire des choix.

Dans la deuxième moitié, je traiterai plus en détail certains de ces aspects. Du fait que la réalisation de projets de télécommunication comme le nôtre semble être difficile dans le contexte actuel, je m'intéresse avant tout au potentiel innovateur d'une approche intégrant la télécommunication, l'interculturel, l'échange scolaire et la démarche de projet. A partir des conclusions tirées de notre projet, je ferai d'abord des propositions de modification concernant le cours de langue en général. D'autres notions entreront en jeu, notamment celle de conscience, qui ne touche pas seulement à la langue et à la culture, mais aussi à

³ En Allemagne fédérale, l'organisation de l'enseignement scolaire est du ressort des Länder, de sorte qu'il est difficile de comparer l'enseignement/apprentissage scolaire des LE en France et en Allemagne. J'ai donc décidé de m'en tenir à la Bavière, Land où se situe l'établissement participant à ma recherche.

l'apprentissage lui-même. Je proposerai ensuite un certain nombre d'éléments qui me paraissent indispensables dans un projet de télécommunication.

Mon travail m'a amené à me poser également des questions sur la formation des enseignants de langue en France. Il me semble que la formation telle qu'elle se présente actuellement n'est plus en phase avec les nouveaux besoins de la pratique. Une étude s'intéressant à la question de l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire des LE ne peut pas à mon sens se passer d'aborder le problème de la formation.

Première partie :
le cadre institutionnel et
théorique

1.1 L'enseignement/apprentissage scolaire des langues étrangères

Dans la mesure où le projet de télécommunication qui constitue la base empirique du présent travail s'est déroulé dans deux classes de l'enseignement secondaire, mais s'est largement inspiré de CULTURA (cf. 2.3), projet mené dans l'enseignement supérieur, il convient de rappeler que l'enseignement/apprentissage scolaire d'une LE se distingue sous bien des aspects des cours de langues au niveau universitaire, et encore plus des autres types d'enseignement/apprentissage d'une LE, que ce soient des cours individuels, cours d'été, cours du soir, cours de langue dispensés au sein d'une entreprise (cf. aussi Robert Galisson 1998 : 269-270 ; Christian Puren 1998b : 362-363). Or, c'est sur le domaine extrascolaire que portent la plupart des travaux didactiques en France. Quant à savoir si leurs résultats sont transférables à l'enseignement/apprentissage scolaire des LE, la prudence que préconisent Jacqueline Feuillet et Daniel Thomières (1990 : 11) en particulier par rapport au communicatif est de rigueur partout : « *il faut se demander si l'on peut appliquer à des enfants scolarisés en milieu monolingue (et qui plus est, à des enfants soumis à l'enseignement obligatoire et qui n'ont donc pas choisi d'apprendre une langue) des approches conçues pour des adultes* ».

Dans tous ces cas d'apprentissage d'une LE en dehors de l'école, l'apprenant vient en général avec des intentions bien précises, avec des besoins concrets. Puisqu'il sait dans quel but il apprend la langue en question, sa motivation est élevée. Sauf si le cours de langue est par exemple imposé à l'employé par son entreprise, l'apprenant adulte, mais aussi l'adolescent qui participe à un cours de langue pendant ses vacances, étudie le plus souvent la langue de son plein gré, et l'employé voit peut-être au moins l'utilité professionnelle de la LE, même si l'apprentissage lui en avait été imposé.

Tout cela n'est vrai que pour un certain nombre d'élèves du collège ou du lycée, la plupart n'ayant, semble-t-il, aucune attente quant à leur apprentissage. Tandis que dans l'enseignement/apprentissage extrascolaire, l'enseignant peut partir des besoins langagiers de ses apprenants pour formuler dans un premier temps des objectifs, qui détermineront par la suite les contenus, les supports, les démarches et les dispositifs, puis les tâches, et finalement l'évaluation, la donne n'est pas la même pour celui qui enseigne une LE au collège ou au lycée (cf. Puren 2004a : 9). Il n'est pas seul, avec les apprenants, à décider des visées de l'enseignement/apprentissage. D'autres ont pris des décisions en amont, dont

l'enseignant est du moins en partie dépendant. Ainsi, les responsables politiques ont déterminé la politique linguistique, et le Conseil national des programmes a, quant à lui, défini les buts et les contenus. Si certains élèves ont donc bel et bien des demandes, des attentes, des besoins, ceux-ci risquent de ne pas être pris en compte par les enseignants, qui sont, ou se croient contraints de suivre le programme à la lettre.

De plus, la fonction éducative de l'école fait que l'enseignant ne peut pas toujours poursuivre les principaux objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une LE, à savoir les objectifs langagiers et culturels. Ceux-ci sont de temps à autre, ou même régulièrement dans certaines classes « difficiles », relégués au second plan par des objectifs formatifs. Cela tient à la multidimensionnalité de l'élève, évoquée par Puren (1998b : 371).

Les élèves à l'école sont par nature des individus multidimensionnels [...] leurs dimensions autres que celles d'apprenants (individus avec leur personnalité, leur caractère et leur état d'esprit, élèves face à un représentant de l'institution, enfants ou adolescents face à un adulte, membres d'une famille, d'un groupe de pairs, d'une communauté, d'un groupe social,...) non seulement interfèrent fortement avec celle-ci, mais sont souvent plus décisives qu'elles dans la détermination de leur comportement en classe.

Aux différences déjà évoquées s'ajoutent d'autres qui contribuent à fonder la situation bien spécifique de l'enseignement/apprentissage scolaire d'une LE. Même si un certain nombre de cours de langue extrascolaires mènent à un examen ou se terminent du moins par un contrôle, la pression créée par l'évaluation y joue un rôle beaucoup moins important qu'à l'école, où les notes sont un enjeu de taille.

La taille des groupes d'apprenants est également un facteur non négligeable. Tandis que les effectifs dans des cours du soir, cours d'été ou autres ne dépassent en général pas une quinzaine d'apprenants, il n'est pas rare que l'enseignant de langue au collège ou au lycée (et également au *Gymnasium* en Allemagne) soit confronté à une trentaine d'élèves. Il va sans dire que les conditions d'apprentissage ne sont pas les mêmes dans les deux cas, notamment pour le temps de parole dont dispose chaque apprenant.

L'hétérogénéité des classes de langue est, entre autres, due à la grande taille de celles-ci. Si l'on redoute autant cette hétérogénéité, c'est entre autres dû à une conception de l'apprentissage erronée : on fait comme si l'enseignement équivalait à l'apprentissage, et que tous les apprenants apprenaient tout ce que l'enseignant enseigne. Or, ce n'est évidemment pas le cas (cf. Jane Willis 1996 : 15 ; Dieter Wolff 1997 : 21-22). Deux

apprenants n'apprennent pas forcément la même chose au même moment, ce que Lev Vygotsky (1978) a tenté d'expliquer avec sa théorie de la *zone proximale de développement (ZDP)*. Jusqu'ici, les systèmes scolaires ont largement ignoré cette problématique. Les différences de niveaux entre apprenants dans une même classe ne sont que rarement prises en compte dans les pratiques pédagogiques⁴.

Finalement, il ne faudrait pas oublier que l'enseignant joue bien sûr un rôle important dans l'apprentissage d'une LE, que ce soit en milieu scolaire ou ailleurs. Cette question sera développée plus loin (cf. 1.3.1.7, 1.3.2.7 et 3.1.3).

Résumons les facteurs déterminant la situation d'apprentissage d'une LE en milieu scolaire⁵ :

- l'enseignement/apprentissage scolaire des LE appartient au type d'enseignement « captif » qui se distingue de l'enseignement « non-captif » par ses nombreuses contraintes (cf. Louis Porcher 2004 : 11).
- l'apprentissage de la LE est imposé à l'élève.
- l'élève commence le plus souvent l'apprentissage d'une LE sans attentes ni demandes.
- la LE est trop souvent enseignée dans une sorte de vide culturel, c'est-à-dire avec peu de contact avec la réalité dans le(s) pays cible(s).
- la LE n'est qu'une matière parmi d'autres et n'a aucune place particulière au sein du système scolaire, alors qu'« *apprendre une langue et donc l'enseigner, comme une matière analogue aux autres, n'a plus aucun sens* » (Porcher 2004 : 9)⁶.
- Pour plusieurs raisons, la communication en LE est la plupart du temps non pas authentique et spontanée, mais artificielle : les élèves et l'enseignant partagent la même langue source, qui est d'ailleurs souvent utilisée lorsqu'il s'agit de propos d'ordre

⁴ Le rapport Thélot (2004) a pourtant fait des propositions concernant la mise en place de groupes de niveaux.

⁵ Cf. aussi les réflexions de Solmecke (1983 : 46) qui compare l'enseignement/apprentissage institutionnalisé d'une LE avec l'acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde dans le pays cible.

⁶ Candelier (1995) discute les spécificités des langues vivantes en tant que matières scolaires ainsi que les conséquences curriculaires.

organisationnel, la forme prime sur le contenu, etc. (cf. aussi Nicole Bucher-Poteaux 1998)

- Les classes de LE ne sont pas seulement souvent très grandes, mais également extrêmement hétérogènes.
- L'enseignement/apprentissage scolaire d'une LE est à plusieurs égards influencé par l'évaluation, qui trop souvent n'est pas formative mais uniquement sommative.
- L'enseignement/apprentissage scolaire d'une LE est soumis à d'autres contraintes institutionnelles, telles que l'aménagement du temps (cf. aussi 1.3.1.3 et 1.3.2.3) et de l'espace (salles de classe peu adaptées à un travail en petits groupes, ordinateurs regroupés en une seule salle informatique, etc.) (cf. aussi 1.4.3.2 et 2.4.4).
- Malgré les efforts des dernières années, les établissements scolaires sont souvent moins bien équipés que d'autres centres de formation en LE. Ceci n'est pas seulement vrai pour tout ce qui relève des TIC, mais aussi pour des technologies moins récentes (rétroprojecteur, lecteur CD, vidéo, etc.).

Le contexte d'enseignement/apprentissage est donc loin d'être idéal dans la plupart des établissements scolaires ; même si certains facteurs souvent considérés comme négatifs peuvent éventuellement être compris comme des avantages (cf. Puren 1998b : 359 ; 366). Ainsi, l'artificialité de la situation d'apprentissage peut être un atout dans la mesure où elle permet des explications en langue maternelle (LM par la suite), des exercices, et d'autres activités qui peuvent rassurer l'apprenant (cf. Puren 1998b : 370), et dont celui-ci ne pourrait pas profiter lorsqu'il apprend une LE en milieu naturel.

Malgré cela, le contexte n'est pas toujours favorable à l'apprentissage et risque d'avoir un certain nombre de conséquences sur l'apprentissage de la LE, notamment en ce qui concerne la motivation et une situation d'apprentissage positive (suffisamment d'occasions d'interagir en LE, contacts avec des autochtones, utilisation de méthodes et de supports variés, ...). Lors de la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage il importe donc de prendre en considération les particularités énoncées ci-dessus.

1.2 Les langues étrangères dans l'Europe d'aujourd'hui et de demain

La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenu une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières. Cette capacité linguistique doit se doubler d'une faculté d'adaptation à des milieux de travail et de vie marqués par des cultures différentes.

Cet extrait du *Livre blanc sur l'éducation et la formation* (Commission Européenne 1996 : 54) montre clairement la position de la Commission Européenne dans le domaine de la politique linguistique : des compétences dans plusieurs langues, liées à une compétence interculturelle, sont indispensables dans l'Union Européenne. L'Europe étant un espace multilingue et multiculturel⁷, « le plurilinguisme est un élément constitutif [...] de l'identité et de la citoyenneté européennes » (Commission Européenne 1996 : 54).

La position du Conseil de l'Europe est la même que celle de la Commission. On lit dans la *Recommandation R (82) 18* du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe que

c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination » (Conseil de l'Europe 2000a : 10).

En 1976 déjà, le Conseil de l'Europe et la Communauté Européenne avaient demandé aux états membres de rendre obligatoire l'apprentissage d'au moins une LE européenne. Tous les pays à l'exception de l'Irlande ont depuis mis en pratique cette suggestion, et la majorité des États a introduit une deuxième LE comme matière obligatoire. C'est le cas de la France, où pratiquement chaque élève apprend deux langues vivantes. En Allemagne, la deuxième langue n'est pas obligatoire dans tous les types d'établissements scolaires. Elle l'est *a priori* dans le *Gymnasium*, mais le latin pouvant être choisi à la place d'une langue vivante, tous les élèves fréquentant ce type d'établissement n'étudient pas deux LE européennes pendant leur scolarité (cf. aussi 1.3.2.2).

⁷ Le terme multilingue peut signifier « la coexistence de langues différentes dans une société donnée » ou « la connaissance d'un certain nombre de langues » (Conseil de l'Europe (2000a : 11). Pour la différence définitionnelle entre pluriculturelle et multiculturelle, cf. 1.6.5.2.

Les travaux de la Division des Langues du Conseil de l'Europe depuis le début des années 1990 ont abouti à l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues* (Conseil de l'Europe 2000). Ce document « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; [...] il définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage » (Conseil de l'Europe 2000 : 9). La compétence de l'apprenant n'est donc plus comparée à celle du locuteur natif⁸.

Le *Cadre européen commun de référence* adopte une approche plurilingue. Le concept du plurilinguisme dépasse largement celui du multilinguisme, qu'on peut définir comme la connaissance de plusieurs LE. Tandis que chez le locuteur multilingue ses différentes langues coexisteraient soi-disant dans des compartiments séparés, elles forment une compétence complexe chez le locuteur plurilingue, définie comme suit par les auteurs du *Cadre européen commun* (Conseil de l'Europe 2001 : 126).

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voir composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Il incombe aux enseignants de langue de se concerter afin de permettre aux apprenants de profiter un maximum de l'apprentissage parallèle ou successifs de plusieurs langues pendant leur scolarité et de développer une compétence plurilingue digne de ce nom. Des projets de télécommunication interculturels peuvent offrir un cadre adéquat pour un travail interdisciplinaire associant plusieurs matières linguistiques (cf. 3.2.2).

Avec le *Portfolio européen des langues* (Conseil de l'Europe 2001), le Conseil de l'Europe a mis à la disposition des apprenants et des enseignants un outil qui s'inscrit pleinement

⁸ Il y a une vingtaine d'années, Henning Döwll (1983 : 182) avait déjà exigé « un comportement de l'enseignant, qui ne juge pas la performance en langue étrangère de l'élève à l'exemple du locuteur natif, mais qui applique des critères d'évaluation qui correspondent à l'acquisition de la langue, qui est limitée et qui se déroule au fur et à mesure » (« ein Lehrerverhalten, das die Leistung des Schülers in der fremden Sprache nicht nach dem Vorbild des native speaker beurteilt, sondern das bei der Leistungsbeurteilung Maßstäbe anlegt, die dem begrenzten, allmählich sich vollziehenden Fremdspracherwerb als Prozeß gerecht werden »).

dans l'approche plurilingue. Il permet aux apprenants de valoriser toutes leurs expériences en LE, peu importe qu'ils aient été en contact avec les langues en question pendant leur scolarité, à l'université ou encore dans leur cadre familial.

1.3 L'enseignement de la langue du partenaire dans le secondaire en France et en Allemagne⁹

Comme le présent travail se fonde sur une recherche empirique ayant impliqué deux classes, l'une en France et l'autre en Allemagne, quelques préliminaires sur l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France et du français en Bavière s'imposent. Puisque l'établissement ayant participé à notre projet se situe à Munich, et que l'enseignement en Allemagne est affaire des Länder, je ne m'intéresserai qu'à la situation bavaroise. Outre les particularités de l'enseignement/apprentissage scolaire d'une LE traitées ci-dessus (cf. 1.1), il existe bien sûr des spécificités de l'environnement d'enseignement/apprentissage et de la situation d'enseignement/apprentissage¹⁰ en France et en Bavière, qu'il convient de rappeler.

La palette des langues possibles, les horaires, la place des langues dans l'ensemble des matières, peuvent être révélatrices de la valeur accordée aux LE dans les deux systèmes scolaires. Les représentations des élèves sur l'utilité d'apprendre une LE peuvent en être influencées (cf. aussi 1.5 et 3.1.5). Le fait qu'une matière soit plus ou moins valorisée peut ainsi avoir des retombées sur la motivation des apprenants (cf. aussi 1.4.2.3). Les textes officiels nous renseignent sur les objectifs visés par l'enseignement de la langue en question. Il témoignent également de la prise en considération des enseignements de la didactique des langues et des autres domaines de référence (psychologie de l'apprentissage, linguistique, etc.).

⁹ Il est évident que les deux langues sont parlées ailleurs qu'en France et en Allemagne et qu'on pourrait inclure d'autres pays germanophones et francophones dans le cours d'allemand ou de français. Mais compte tenu de mon sujet, je me limite à l'Allemagne et la France.

¹⁰ Puren (1998 : 361) propose de ne pas distinguer la situation d'enseignement/apprentissage correspondant aux paramètres directement observable (nombre, sexe, âge, hétérogénéité des élèves ; âge sexe, type et niveau de formation de l'enseignant ; conditions matérielles ; matériel didactique utilisé ; comportements ; etc.) de l'environnement d'enseignement/apprentissage (rang de la LE dans le cursus, nombre d'années d'apprentissage ; type de filière ; milieu social des élèves, statut de la LE dans la société en question ; données relatives à l'établissement). Les frontières entre les deux concepts seraient floues, ce qui expliquerait l'emploi fréquent des concepts « contexte » ou « milieu », plus globaux que « situation » et « environnement ».

1.3.1. La situation de l'enseignement de l'allemand en France

Je présenterai, dans un premier temps, l'enseignement de l'allemand en France sous différents aspects : le choix de la langue (cf. aussi Gert Solmecke 1983 : 101-102), les horaires, la place des langues étrangères parmi les matières, les textes officiels, le matériel didactique et technique et la formation des enseignants. Puisqu'une LE n'est pas uniquement une matière enseignée à l'école, mais qu'elle existe sous bien des facettes au sein d'une société, j'aborderai d'abord le rôle de la langue allemande en France sous différents aspects pertinents pour notre recherche.

1.3.1.1 Le paradoxe de la langue allemande en France

Alors que l'Allemagne est le principal partenaire économique de la France¹¹ et *vice versa*, que la coopération politique entre les deux voisins n'a jamais été meilleure, qu'environ 2000 jumelages existent entre villes et communes françaises et allemandes, et que presque 4000 établissements scolaires français ont un appariement avec une école d'outre-Rhin, le nombre d'élèves qui apprennent la langue du partenaire est en baisse depuis des années. Cette évolution semble être en contradiction avec les résultats de l'enquête de Michel Candelier et Gisela Hermann-Brennecke (1993 : 31-40), selon laquelle la première motivation pour préférer une langue à une autre serait son utilité personnelle, scolaire et professionnelle, suivie par le désir de contacts avec des locuteurs natifs. Les choix des élèves français ne correspondent en rien à la réalité économique et sociale avec ses multiples relations et possibilités de contacts entre les deux pays. Comment expliquer ce paradoxe ?

Ce sont les représentations (cf. aussi 1.5) concernant la langue et la culture allemande qui y jouent apparemment un rôle important. Marion Perrefort (1997) et Nathalie Muller (1997) confirment qu'il existe une corrélation entre les représentations de l'apprenant sur son apprentissage et l'image qu'il a du pays cible. « *Ainsi, une image négative de l'Allemagne [...] correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand* » (Véronique Castellotti & Danièle Moore 2002 : 11). L'hégémonie du couple anglais-espagnol est souvent interprétée comme étant le résultat d'un choix d'une « *langue*

¹¹ Cf. <http://www.amb-allemande.fr/ecotechno/>

facile », d'une « *langue de loisir* » (l'espagnol) en tant que langue vivante 2 (désormais LV2) après celui d'une « *langue internationale* », d'une « *langue utile* » (Jacques Legendre 2003 : 35) comme langue vivante 1 (LV1). Cette opposition entre « langue facile » et « langue difficile » peut évidemment jouer en défaveur de l'allemand. Après avoir constitué durant quelques décennies un atout, sa « *réputation de langue élitiste s'est en effet retournée contre l'allemand, dès lors que la politique consistant à casser tout effet de « filière » en créant des classes hétérogènes ne garantit plus que le choix de l'allemand soit une stratégie pour « être dans une bonne classe* » » (Legendre 2003 : 35). Pour les élèves interrogés en 1989 par Candelier & Hermann-Brennecke (1993 : 52), le souci d'être dans une bonne classe était pourtant encore une motivation importante pour le choix de l'allemand, réputé comme langue difficile, que ce soit en LV1 ou LV2. Il semble d'ailleurs que ce choix dépend moins de la volonté personnelle de l'élève que de la décision des parents qui le voient comme un instrument de sélection scolaire (cf. Candelier & Hermann-Brennecke 1993 : 62). Même aux jours glorieux de la langue allemande, on ne la choisissait pas pour elle-même. Cela ne surprend guère si l'on sait que l'allemand n'est pas seulement réputé difficile, mais également laid, dur, froid, cassant (cf. Patricia Gardies 2003 : 81-82 ; 102-103).

Si les élèves sont de plus en plus rares à choisir l'allemand, ne serait-ce pas à cause d'un manque d'informations sur les pays germanophones, d'une fausse image de la culture allemande ou d'une absence d'image tout court, d'une presque totale ignorance de l'Allemagne et des autres pays de langue allemande ?

Quelle est donc l'image de l'Allemagne chez les Français ? Un récent sondage de l'OFAJ, effectué chez des jeunes de 15 à 30 ans dans les deux pays, semble confirmer ces hypothèses :

De manière générale, il est frappant de constater que l'image des Allemands auprès des Français apparaît peu définie et floue. Ce n'est pas un hasard si les jeunes Français interrogés ont répondu le plus souvent à la question « qu'est-ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous pensez aux Allemands », pensaient aux pays, au peuple ou à l'Allemagne. [...] La forte proportion des Français interrogés qui n'a pas répondu à cette question (54% contre 13% en Allemagne) semble indiquer que de nombreux jeunes Français n'associent pas d'idée précise aux Allemands, alors qu'à l'inverse, cela ne pose pratiquement pas de problème aux jeunes Allemands » (OFAJ 2002 : 5)

En deuxième place des réponses françaises venaient l'Europe ou l'UE, et en troisième place la Seconde Guerre mondiale, avant la gastronomie, les voitures allemandes et la langue. Les idées des jeunes Français sur les Allemands semblent donc fortement marquées par la politique et l'histoire. Elles sont en général plus négatives que celles des Allemands sur les Français ou la France. L'autoévaluation des connaissances du pays confirme d'ailleurs l'étonnante ignorance vis-à-vis de l'autre pays : 43% des Allemands et la moitié des Français disent n'avoir qu'une faible ou très faible connaissance du pays voisin. Un autre fait préoccupant se rajoute à ce manque de connaissance qui va de pair avec une image plutôt stéréotypée : un désintérêt assez important pour la langue du partenaire. Seulement un quart des jeunes Allemands et 28% des jeunes Français voudraient apprendre la langue de l'autre ou améliorer leurs connaissances.

Pour Gerhard Neuner (1997 : 67), les facteurs déterminant la formation des représentations sur la langue et la culture cible chez l'apprenant sont nombreux :

Outre le contexte sociopolitique (= le rapport 'idéologique' existant entre le pays de l'apprenant et celui dont il apprend la langue), certains facteurs sociaux [p. ex. la famille et le milieu social ; les compagnons ; l'école et le milieu de travail ; les médias (notamment la télévision)] et certains facteurs individuels (l'âge, le sexe, connaissances générales sur le monde ; connaissances et expériences liées au pays en question, aptitudes intellectuelles, intérêt et motivation) influent en effet sur l'image que l'apprenant se fait du pays dont il apprend la langue.

C'est d'abord et surtout dans les cours d'allemand que les élèves peuvent acquérir des connaissances sur l'Allemagne et les autres pays germanophones et apprendre à apprécier un pays qui leur était presque inconnu, et peut-être même peu sympathique. Les enseignants devraient donc être soucieux de permettre aux élèves de développer des représentations justes et de préférence positives. Candelier et Hermann-Brennecke (1993 : 77-78) confirment d'ailleurs que l'apprentissage scolaire de la LE peut avoir des retombées positives sur les représentations concernant la langue cible ainsi que les locuteurs autochtones. Ainsi, 32% des élèves germanistes auraient cité l'Allemagne pour le mot « sympathique », contre seulement 1% de ceux qui ne font pas d'allemand. L'influence du contact scolaire avec la LE sur les représentations peut néanmoins être relativisée par l'importance accordée à la maîtrise de la langue notamment pour l'avenir professionnel (cf. Castellotti & Moore 2002 : 11). Une approche interculturelle en cours de LE fera une place nécessaire au travail sur les représentations. Or, « *l'image renvoyée par le pays est également un critère déterminant* » déjà pour le choix de la langue, et elle

présente clairement « *un handicap pour l'allemand* » (Legendre 2003 : 35). Avant même que ce choix soit effectué, il faudrait donc déjà assurer une large diffusion d'informations sur les différentes langues proposées.

1.3.1.2 Le choix de la langue¹²

Dans l'enseignement secondaire français¹³, l'allemand peut être choisi comme première langue vivante en classe de sixième ou comme deuxième LV en classe de quatrième, ou, troisième cas de figure existant depuis quelques années seulement, en même temps qu'une autre LE, en sixième (dans le cas des classes de 6e bilangues)¹⁴. Dans tous les cas, c'est l'anglais qui suit, accompagne ou bien précède l'apprentissage de l'allemand. D'autres langues peuvent s'y ajouter en tant qu'option ou comme troisième langue en classe de seconde. L'apprentissage de la LV1 doit être poursuivi jusqu'au baccalauréat, tandis que, selon la filière choisie, la LV2 peut être abandonnée après la 4e.¹⁵ Bien que, au lycée, la possibilité existe d'échanger LV1 et LV2, la LV1, avec une durée d'apprentissage de sept ans, semble être nettement privilégiée dans le système scolaire français.

Depuis quelques années, l'allemand a de moins en moins la cote chez les élèves français (et leurs parents)¹⁶. Alors qu'en 1990-1991 12,7% des élèves avaient choisi l'allemand comme LV1 en 6e, ils n'étaient plus que 8,7 en 2001-2002. Quant à la LV2, la baisse des effectifs est encore plus importante : en dix ans, le pourcentage d'élèves qui prennent l'allemand comme deuxième langue vivante en 4e a diminué de la moitié, de 27% en 1990-1991 à 13,6% en 2001-2002. Les élèves ayant choisi l'allemand en tant que LV3 en classe de seconde sont encore plus rares : 5,7 % en 2002-2003, contre 18,2 % en 1990-1991 (cf. Legendre 2003 : 33, 39)

¹² Cf. aussi l'étude empirique de Candelier & Hermann-Brennecke (1993), menée auprès d'élèves français et allemands de l'enseignement primaire et secondaire en 1989, et qui avait pour objectif d'élucider les « *conditions conduisant au choix de diverses langues et au désir éventuel de les abandonner* » (op. cit. 24).

¹³ Le débat sur l'enseignement des LE, et surtout la question de la continuité entre primaire et secondaire ne peut pas être traité ici.

¹⁴ Dans le cas des classes de sixième bilangues, il semble aberrant de garder les termes « première langue vivante » et « deuxième langue vivante » dans la mesure où les deux langues sont apprises parallèlement.

¹⁵ Je ne prends pas en considération tous les dispositifs spécifiques, tels que les sections européennes, internationales ou trilingues, accordant une place particulière aux langues vivantes, mais ne touchant qu'un petit nombre d'élèves.

¹⁶ Ce n'est que depuis la rentrée 2005 qu'on observe une légère progression de l'allemand, notamment en 6^e.

1.3.1.3 Les horaires

Au collège, le nombre d'heures hebdomadaires pour la LV1 est de quatre en 6e et de trois en 5e, 4e et 3e. Si la LV1 est intégrée à un itinéraire de découverte (IDD) elle profite d'une heure supplémentaire.

La LV2 est enseignée pendant trois heures en quatrième, où elle est obligatoire pour tous les élèves, et en 3e, où elle est facultative en option technologie, mais obligatoire pour les autres options. La LV2 commencée en classe de sixième bilangue se voit accorder un minimum de deux heures hebdomadaires.¹⁷

Quant aux horaires des LV au lycée, elles varient en première et en terminale selon les filières. En classe de seconde, la LV1 conserve ses trois heures hebdomadaires (dont 1 heure en module¹⁸). La LV2 est enseignée pendant 2 heures 30 (dont 30 minutes en classe dédoublée).

Dans la filière économique et sociale (ES), les horaires de la LV1 sont de 2 heures 30 (dont 1 heure en classe dédoublée) en première, et de 2 heures (dont 1 heure en classe dédoublée) en terminale.

En série littéraire (L), l'enseignement de la LV1 comporte 3 heures 30 (dont 1 heure en classe dédoublée) en première, et 3 heures (dont 1 heure en classe dédoublée) en terminale.

Pour la série scientifique (S), les horaires de la LV1 ne dépassent jamais 2 heures (dont 1 heure en classe dédoublée), que ce soit en première ou en terminale.

Toutes filières confondues, les horaires de la deuxième langue vivante sont de 2 heures (dont 1 heure en classe dédoublée) en première et terminale. Une heure supplémentaire est accordée en première si la classe compte plus de 25 élèves.

¹⁷ Pour des informations supplémentaires : <http://www.eduscol.Education.fr/index.php?./D0067/accueil.htm>

¹⁸ Les modules sont des structures d'enseignement en petits groupes destinés à répondre plus étroitement aux besoins des élèves, notamment sur le plan méthodologique. Leur composition peut être revue en cours d'année en fonction de la progression de ces derniers. À la différence de l'aide individualisée, ce dispositif s'adresse à l'ensemble des élèves. (http://www.eduscol.Education.fr/D0056/r_seconde.htm)

Tableau 1 Les horaires de la LV1 et de la LV2 au collège et au lycée

| | LV1 | LV2 (commencé en 6e) | LV2 (commencé en 4e) |
|----------|-------|----------------------|----------------------|
| 6e | 4 | 2 (minimum) | --- |
| 5e | 3 (4) | 2 (minimum) | --- |
| 4e | 3 (4) | 2 (minimum) | 3 |
| 3e | 3 | 2 (minimum) | 3 |
| 2nde | 3 | 2.5 | |
| 1re ES | 2.5 | 2 (3) | |
| 1re L | 3.5 | | |
| 1re S | 2 | | |
| Term. ES | 2 | 2 | |
| Term. L | 3 | | |
| Term. S | 2 | | |

Note explicative :

Pour la LV1, une heure supplémentaire est rajoutée dans le cas de l'intégration de la LE dans un IDD.

Selon la seule information officielle disponible à ce jour (cf. http://www.eduscol.Education.fr/D0067/r_college.htm), l'horaire minimum consacré à la deuxième langue dans les dispositifs bilangues est de deux heures hebdomadaires. Dans la pratique, on rencontre des cas de figure très variés. Ou bien la première langue est enseignée pendant 4 heures, et la deuxième pendant 2 ou 3 heures ; ou alors la première langue cède une heure à la deuxième, de sorte que les deux sont enseignées pendant 3 heures. Les cas sont rares où les deux langues bénéficient chacune de 4 heures hebdomadaires.

En classe de 1re, les élèves bénéficient d'une heure supplémentaire si les effectifs dépassent 25 élèves par classe.

1.3.1.4 La place des langues étrangères dans l'éventail des matières

Pour connaître l'importance accordée à une matière spécifique par rapport à d'autres matières, il peut être révélateur de calculer la totalité d'heures de cours dispensées au cours de la scolarité d'un élève et de les comparer aux horaires d'autres matières, telles que les

mathématiques, le français, l'histoire et la géographie. Si l'on part d'une année scolaire de 36 semaines, on arrive au nombre total de 468 heures¹⁹ en LV1, en additionnant les heures hebdomadaires de la sixième à la troisième, et de 216 pour la LV2 (quatrième et troisième). En ajoutant les heures de cours des trois années de lycée, qui varient considérablement d'une filière à l'autre, on obtient les chiffres suivants (cf. Tableau 2) :

Tableau 2 Le temps accordé à l'enseignement des différentes matières de la 6e à la Terminale (en heures de 60 minutes)

| | LV1 | LV2 | mathématiques | français LM | histoire- géographie |
|----|-----|-----|---------------|----------------|-------------------------|
| ES | 674 | 413 | 858 | 858 | 792 |
| L | 742 | 413 | 693 | 924 | 792 |
| S | 660 | 413 | 974 | 858 | 693 |

Nous voyons que, quelque soit la filière choisie pendant les deux dernières années de sa scolarité, l'élève français bénéficie de plus d'heures de cours en français et en histoire-géographie que dans sa LV1. Quant aux mathématiques, il n'y a que l'élève ayant opté pour la série L à avoir assisté pendant sa scolarité à plus d'heures en LV1 (742) qu'en mathématiques (693). Il ressort par ailleurs clairement que la LV2 n'est que faiblement valorisée dans le système éducatif français.

Les coefficients des matières au brevet ainsi qu'au baccalauréat renseignent également sur l'importance accordée aux LE. Contrairement au coefficient 3 des mathématiques et du français, et à celui de l'histoire et géographie (2), les autres matières, dont les LV, n'ont qu'un coefficient 1 au brevet.

Au baccalauréat, les coefficients (cf. Tableau 3) varient de façon considérable d'une matière à l'autre, et ne sont donc pas moins parlant en ce qui concerne l'importance d'une matière dans le système scolaire. On peut déduire d'une comparaison avec les autres

19 Afin de pouvoir comparer le nombre d'heures accordées à l'enseignement d'une matière en Allemagne et en France, il faut prendre en compte qu'une heure de cours en France équivaut en général 55 minutes, contre 45 minutes en Bavière.

matières que les LV sont en général défavorisées, notamment par rapport aux mathématiques et au français LM.

Tabelau 3 Les coefficients des différentes matières au baccalauréat²⁰

| | LV1 | LV2 | mathématiques | français | histoire- géographie |
|-----------|------------|------------|----------------------|-----------------|---------------------------------|
| ES | 3 | 3 | 5 ou 7 | 2+2 | 5 |
| L | 4 | 4 | 2 | 3+2 | 4 |
| S | 3 | 2 | 7 ou 9 | 2+2 | 3 |

Note explicative :

Les coefficients en mathématiques varient si le candidat a choisi cette discipline comme enseignement de spécialité ou non.

Les coefficients en français se réfèrent aux deux épreuves, écrite et orale.

Alors qu'en série littéraire, la LV1 et la LV2 ont du moins un coefficient 4, le même que par exemple la littérature et l'histoire-géographie, et que seule la philosophie bénéficie d'un coefficient plus élevé (7), les choses se présentent beaucoup moins bien dans les autres séries.

En ES, le coefficient de la LV1 et de la LV2 est de 3, pour un coefficient de 5 en histoire et géographie, un coefficient de 5 ou de 7 en mathématiques et de 7 ou même de 7+2 en sciences économiques et sociales.

Quant à la filière S, qui passe toujours pour la voie royale du système éducatif français, la LV1 et la LV2 ont respectivement un coefficient de 3 et de 2. Bien qu'obligatoires au baccalauréat, ces matières ont donc peu d'importance, contrairement aux matières scientifiques avec des coefficients entre 6 et 9.

Néanmoins, il y a eu ces dernières années une volonté de renforcer la place de l'enseignement des langues ainsi que son efficacité. Parmi les réformes, qui toutes n'ont pas connu le succès escompté, il y a d'abord la mise en place de modules en LV1 et de dédoublements de classes en LV2, ces derniers étant en revanche accompagnés d'une

²⁰ Cf. http://www.eduscol.Education.fr/D0056/r_voieg.htm

diminution des horaires de 3 à 2 heures par semaine. L'interdisciplinarité était censée être améliorée par les IDD au collège et les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée. Or, les langues n'ont pas été intégrées à une large échelle, ni dans les IDD ni dans les TPE (cf. Legendre 2003 : 48). Une autre initiative innovatrice concerne les programmes des LE au lycée, dont il va être maintenant question.

1.3.1.5 Les textes officiels

Un certain nombre de textes officiels, notamment les programmes et les bulletins officiels (BO), donnent les grandes lignes pour l'enseignement des LE dans les établissements du second degré. Ils traduisent les trois grands objectifs - langagier, culturel, formatif - assignés à l'enseignement/apprentissage scolaire des LE (Puren 2004a : 1). Contentons nous d'en présenter les parties qui concernent plus spécifiquement notre sujet : les compétences visées, les remarques sur les TICE et sur les projets ainsi que la dimension (inter)culturelle de l'enseignement/apprentissage.

Le passage suivant du programme de 6e aborde plusieurs aspects centraux de l'enseignement/apprentissage d'une LV :

Par ses objectifs linguistiques, culturels et intellectuels, l'enseignement des langues au collège contribue, de manière spécifique, à la formation générale des élèves. [...] L'apprentissage d'une langue étrangère étant connaissance d'une ou de plusieurs autres cultures, il donne accès à d'autres usages, à d'autres modes de pensée, à d'autres valeurs. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et l'esprit de tolérance, valeurs d'autant plus nécessaires aujourd'hui que la communauté du collège tend de plus en plus à devenir une communauté multiculturelle. [...] L'apprentissage des langues étrangères implique une prise de conscience progressive de leur mode de fonctionnement. Cette réflexion sur le langage, y compris sur le français, contribue à développer les facultés conceptuelles et favorise l'autonomie d'expression. Enfin, l'utilisation de technologies nouvelles (audiovisuel, micro-informatique, télématique, CD-ROM...) et les possibilités d'interactivité qu'elles offrent constituent, pour l'apprentissage des langues étrangères, un enrichissement et un attrait supplémentaires tout en contribuant à l'autonomie de l'élève. (MEN 2002 : 5).

On y trouve mentionné tout aussi bien la dimension culturelle de l'apprentissage d'une langue que son apport à la formation générale de la personnalité. La conscience langagière n'y trouve pas moins sa place que l'autonomie de l'apprenant et les TICE.

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage des LV sont formulés en termes de compétences, divisées en compétences linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, activités de transformation de la langue), compétences culturelles et compétences de méthodes. Regardons d'abord de plus près ce qui est dit des compétences culturelles :

La construction progressive de ces compétences ne peut pas se limiter à la transmission d'informations historiques, géographiques, sociologiques sur le pays de la langue cible. Il s'agit, au niveau du collège, de sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles c'est-à-dire de les amener à prendre conscience à la fois des similitudes et des différences qui peuvent exister entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue, dans les usages sociaux, les coutumes, les mentalités, les institutions. On veillera à ce que cette approche interculturelle s'effectue par des comparaisons susceptibles d'entrer dans le champ d'expérience d'adolescents de onze à quinze ans. (MEN 2002 : 19)

L'approche interculturelle évoquée ici se distingue clairement de l'enseignement de civilisation²¹ traditionnel, qui se limite à une transmission de savoirs. Elle implique une sensibilisation (inter)culturelle qui doit mener, par l'intermédiaire de méthodes de comparaison (cf. aussi le programme de la LV2, MEN 2002 : 187), au développement d'une conscience (inter)culturelle. L'orientation vers l'apprenant (cf. 1.4.3.2) est soulignée dans la formule « *susceptibles d'entrer dans le champ d'expérience d'adolescents de onze à quinze ans* ». Cette préoccupation est confirmée plus loin dans le programme, où l'on peut lire qu'« *au cœur de ces évolutions figure l'attention portée à l'élève, c'est-à-dire, d'une part, la prise en considération de ses motivations réelles et des besoins de la communication et, d'autre part, le souci de faire droit aux différentes manières d'apprendre* » (MEN 2002 : 23).

Malgré l'explicite intégration d'une dimension culturelle, c'est « *la compétence de communication* » (op. cit. 56) qui est indiquée comme l'objectif global de l'enseignement des langues. La compétence (inter)culturelle est évidemment comprise dans la compétence communicative, mais on peut se demander pourquoi les auteurs n'emploient pas le terme plus pertinent de « *compétence communicative interculturelle* » (cf. aussi 1.6.5).

Dans le programme du cycle central, comprenant les classes de 5e et de 4e, on trouve de nouveau quelques indications sur l'apprentissage interculturel (op. cit. 57):

Le cycle de 5e et de 4e est le temps du premier approfondissement culturel. C'est également le moment où se développent les échanges (épistolaires, télématiques, liés aux voyages scolaires ou non) qui mettent les élèves à même de mieux percevoir les similitudes et les différences culturelles, faisant des langues vivantes un instrument privilégié de la connaissance de l'homme et du monde. Au plan méthodologique, l'approche s'enrichit donc de la comparaison et du contraste, dans le domaine notamment des faits de société et des comportements culturels. C'est aussi le moment où il est possible de sensibiliser l'élève aux liens entre langue et civilisation.

L'idée du contact avec les pays germanophones revient de façon plus détaillée dans le programme de 3e, où il est question de « *contact direct avec les réalités étrangères grâce aux relations diverses, aux échanges de documents, aux voyages de découverte et aux séjours organisés le plus souvent dans le cadre des appariements et des jumelages* » (op. cit. 114). C'est « *l'expérience vécue* » qui est prônée. Quel que soit le type de rencontre, il nécessite de toute évidence une préparation en forme de « *sensibilisation à des spécificités culturelles* » et le développement de « *savoir-faire qui trouveront leur emploi dans le contact direct avec les pays de langue allemande et leurs habitants* » (op. cit. 134).

En ce qui concerne la méthodologie, « *cette approche des réalités culturelles procède d'un enseignement actif lié au plaisir de la découverte. Elle ne doit aucunement donner lieu à une présentation magistrale de savoirs scolaires, mais s'intégrer à l'étude des documents et à l'apprentissage de la langue* » (op. cit. 135). Il doit y avoir « *une totale interaction entre l'apprentissage linguistique et l'approche culturelle* » (op. cit. 135). L'« *enseignement actif lié au plaisir de la découverte* » se réalisera au mieux à mon sens dans une démarche de projet (cf. aussi *infra*).

Quant à l'enseignement de la LV2 à partir de la 4e, il est censé pouvoir s'appuyer sur certains acquis dans le contexte de la LV1 (MEN 2002 : 20) :

Il s'adresse à des élèves qui [...] ont déjà acquis en sixième et en cinquième :

- *des connaissances sur le fonctionnement d'une langue étrangère et quelques notions en matière de civilisation ;*
- *des stratégies d'apprentissage ;*
- *des méthodes de travail qui ouvrent les voies à l'autonomie ; [...].*

²¹ On constate que les termes « culture », « culturel » et « civilisation » sont employés alternativement et synonymement dans le programme.

Afin de pouvoir réellement partir de ces acquis, une étroite collaboration avec l'enseignant de la LV1 semble être nécessaire (cf. aussi 3.2.1).

Dans le passage consacré à l'approche culturelle, on trouve quelques idées de thèmes (cf. aussi les thèmes choisis pour notre projet, 2.4.11.1) se prêtant à une démarche comparative (op. cit. 187) :

les relations jeunes/adultes (parents/professeurs par exemple) ;

l'engagement social des jeunes (écologie, environnement, actions humanitaires...),

les influences éthiques et religieuses dans la vie familiale et scolaire ;

les modes et les loisirs des jeunes ;

les habitudes de sociabilité (au téléphone, dans les échanges de la vie quotidienne...)

La volonté de lier l'enseignement linguistique et culturel dans un objectif de communication s'affiche également dans les programmes du lycée (MEN 2003 : 9) :

Comme au collège, l'enseignement des langues vivantes en seconde se fixe comme objectif prioritaire d'apprendre aux élèves à communiquer dans la langue étrangère [...]. Cette aptitude implique la maîtrise de compétences interdépendantes, linguistiques et culturelles [...].

Le volet culturel se voit néanmoins relégué au second plan, ne devant servir que d'appui pour l'apprentissage linguistique (« *le présent programme intègre des contenus culturels qui servent comme support aux apprentissages linguistiques* », op. cit. 15), mais ne devant surtout pas gêner l'acquisition des compétences linguistiques (« *l'acquisition de connaissances concernant la civilisation des pays de langue allemande ne doit pas s'effectuer au détriment des savoir-faire langagiers* », op. cit. 17). Cela peut paraître légitime dans la mesure où la compétence de communication constitue l'objectif principal (cf. *supra*). Mais pourquoi l'intégration d'une dimension culturelle mettrait-elle en péril l'apprentissage de la langue, qui est de toutes façons toujours, et le programme ne le nie pas, en même temps l'apprentissage d'une culture ? D'autant plus qu'un enseignement liant volontairement langue et culture a plutôt le mérite de stimuler la curiosité chez les apprenants (« *susciter chez eux un intérêt réel* », op. cit. 20).

Même si le nouveau programme de seconde, entré en vigueur à la rentrée 2003, renonce déjà explicitement au modèle du locuteur natif (« *sans pour autant qu'on vise le niveau du*

locuteur natif», op. cit. 9), ce n'est que dans le programme réformé du cycle terminal qu'apparaît la liaison avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui remplace explicitement le « *locuteur natif* » par le « *locuteur interculturel* » (cf. BO hors-série N° 7 du 28 août 2003 : 4).

Enfin la pédagogie du projet n'est mentionnée que dans l'*Accompagnement du programme de 3e LVI* (MEN 2002 : 156-157). Si l'on s'attend à trouver des justifications théoriques sous le titre « *Raisons du recours à la pédagogie du projet* », on peut être déçu. Les bénéfices de la pédagogie du projet sont explicités grâce à l'exemple de l'échange scolaire, qui serait trop souvent « *proposé aux élèves comme une activité péri-scolaire [...] alors qu'il pourrait ou même devrait être intégré à part entière dans l'apprentissage d'une langue vivante* ». Suivent des exemples d'activités qui peuvent être réalisés en amont de l'échange, afin de le préparer. Les avantages d'un tel procédé sont décrits comme suit (op. cit. 156) :

Sur le plan psychologique, s'opère un transfert des responsabilités et une prise de conscience de l'utilité de l'apprentissage d'une langue vivante : l'élève construit lui même l'échange, l'enseignant n'est qu'une personne ressource. Cette nouvelle distribution des rôles favorise l'engagement de l'élève. Par ailleurs, la situation de communication n'est plus fictive, simulée, mais authentique : [...].

Sur le plan méthodologique, les élèves acquièrent davantage d'autonomie : ils interviennent en effet directement sur les contenus de leur apprentissage, dans la mesure où ils définissent eux-mêmes les tâches à réaliser, élaborent une planification dans le temps, évaluent leurs prestations.

On y trouve donc finalement quelques justifications d'une réalisation de projet en cours de langue, qui recourent les exigences de la pédagogie du projet (cf. 1.4.3) : un apprentissage qui a un sens, des élèves plus actifs, un enseignant un peu plus effacé, une plus grande authenticité, un pas vers plus d'autonomie.

1.3.1.6 Les supports didactiques

C'est toujours le manuel qui constitue le principal support didactique dans les cours d'allemand en France. Etant donné cette place centrale, il impose une certaine méthode didactique à l'enseignant, qui afficherait d'ailleurs, selon Jean Favard et al. (1994 : 41), une dépendance assez importante vis-à-vis du manuel. L'enseignant joue évidemment un rôle important dans la formation des représentations de l'autre pays auprès des élèves.

Ainsi, il peut inciter les élèves à réviser leur image de l'Allemagne, formée en amont de leur apprentissage de la langue.

Mais le manuel peut bien sûr également renforcer les stéréotypes ou préjugés²². Selon Neuner (1997 : 61), dans beaucoup de manuels contemporains s'adressant aux débutants, le contenu socioculturel serait relégué au second plan, et ne ferait que servir d'arrière-plan à la présentation de phénomènes grammaticaux et du vocabulaire. Il en résulterait « *une image plutôt superficielle, aléatoire, stéréotypée et, parfois aussi, carrément déformée des traits socioculturels de la langue cible* ».

Les manuels largement utilisés pour l'enseignement de l'allemand en France sont édités par les grandes maisons d'édition françaises. Il est rare qu'un manuel paru chez un éditeur allemand soit utilisé dans une classe française. Contrairement à la Bavière (cf. 1.3.2.6), où c'est le *Kultusministerium* (ministère de l'éducation) qui autorise l'utilisation scolaire d'un manuel, les éditeurs français ne connaissent pas de telles contraintes et ne sont donc par exemple pas obligés de sortir un nouveau manuel à la suite d'une modification du programme (cf. Laspeyres 2001 : 81-82). Néanmoins, ils s'efforcent de suivre les textes officiels (cf. Favard et al. 1994 : 43).

Il n'est pas surprenant qu'existent de nombreuses différences entre des manuels d'allemand LE élaborés par des auteurs allemands en Allemagne d'un côté, et des manuels d'allemand conçus en France, même s'il n'est pas rare d'y trouver des Allemands d'origine au sein de l'équipe d'auteurs.

Contentons nous de citer quelques-unes des particularités des manuels d'allemand édités en France que Françoise Laspeyres (2001 : 83- 86) a pu constater lors de son remarquable analyse comparative de 27 manuels français d'allemand et de 14 manuels allemands : Les auteurs des manuels sont en général des enseignants du secondaire et des inspecteurs pédagogiques régionaux, et non pas, comme c'est le cas pour le manuels d'allemand LE édités en Allemagne, des didacticiens qui veillent à intégrer les derniers enseignements de la recherche didactique dans les manuels qu'ils conçoivent. Le contenu civilisationnel des manuels français est assez pauvre, et dans aucun des manuels analysés, ce volet de l'enseignement/apprentissage n'est abordé de façon théorique dans la préface.

L'imbrication de l'apprentissage de la langue et de la culture n'est pas plus respectée que les textes officiels. Aucune des quatre collections du premier cycle (*Deutsch ist klasse!*, *Grenzenlos*, *Sag mal*, *Klipp und Klar*) ne semble s'inspirer de l'approche interculturelle, donnant la priorité à l'apprentissage de la langue. Quant à la présentation du pays cible dans les manuels français, Laspeyres (2001 : 94) en dit pour résumer que « *les auteurs français transformaient, dans le Premier Cycle, la découverte de l'Allemagne en un circuit touristique et véhiculaient dans le Second Cycle, une image relativement austère, monolithique et distante du pays* ».

Ce constat d'une insuffisance des manuels français dans le domaine civilisationnel/interculturel étant toujours d'actualité, d'autres supports et activités d'enjeu interculturel doivent être envisagés. La télécommunication offre sans aucun doute des possibilités pour remédier à ce manque.

1.3.1.7 La formation des enseignants

La formation des futurs enseignants d'allemand en France se divise en deux parties²³, dont la première consiste en trois ou quatre ans d'études universitaires validés par la licence ou la maîtrise d'allemand. Ces cursus à forte dominante littéraire sont censés préparer aux concours de l'éducation nationale, notamment au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) et à l'agrégation. Il s'agit d'examens évaluant les connaissances du candidat dans le domaine de la littérature notamment, et à un moindre degré dans celui de la civilisation (courants de pensée, histoire). A cela s'ajoutent évidemment des épreuves sanctionnant la maîtrise de la langue allemande (traduction, dissertation)²⁴. Le plus souvent, tout au long du cursus universitaire, aucun enseignement n'est consacré aux questions didactiques ou pédagogiques. En fait, dans la grande majorité des universités françaises, la didactique n'est pas partie intégrante des filières de langues, à l'exception du FLE. A la différence de beaucoup de pays européens, et de la plupart des *Länder* allemands, où la formation des enseignants est simultanée, elle est organisée en

²² Le problème des différentes perspectives présentes dans un manuel de LE a fait l'objet de plusieurs travaux, dont notamment ceux de Dagmar Abendroth-Timmer (1997, 1998).

²³ A cela se rajoute la formation continue des enseignants en service, assurée autrefois essentiellement par les MAFPEN (Missions académiques de formation du personnel de l'Éducation Nationale), et depuis leur suppression, par les IUFM et les CRDP.

²⁴ Pour le programme du Capes et de l'agrégation d'allemand, cf. le B.O. N°5 du 20 mai 2004 <http://www.Education.gouv.fr/bo/2004/special5/default.htm>.

France selon un mode successif. Les futurs enseignants reçoivent d'abord une formation académique à l'université, et ensuite une formation professionnelle à l'IUFM, alors que les deux domaines sont imbriqués dans les modèles de formation simultanée.

Exception faite du FLE, les ouvrages didactiques destinés aux futurs enseignants de langues sont relativement rares. Pour l'allemand, les seules publications de ce genre sont à ma connaissance *Didactique de l'allemand* (Favard et al. 1994) et *Linguistique et didactique de l'allemand* (Athias 1995), qui ont donc tous deux une dizaine d'années. Malgré un certain manque d'actualité, l'ouvrage de Jacques Athias livre une vue d'ensemble de l'évolution historique de la didactique des langues et analyse un grand nombre de manuels. Il s'adresse aux étudiants, candidats aux concours, stagiaires et enseignants. Quant au livre de Favard et al., il se destine explicitement aux étudiants germanistes qu'il veut informer sur le cadre général de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand ainsi que sur les différents contextes de cet enseignement (école élémentaire, collège, lycée, enseignement technologique et professionnel). Une dernière partie est consacrée à la formation. A part ces deux ouvrages spécialisés, d'autres sont conçus pour un public plus large, pour tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement/apprentissage des LE en général.

Ainsi Christian Puren, Paola Bertocchini & Edwige Costanzo (1998 : 7) précisent-t-ils dans la préface de *Se former en didactique des langues* que l'ouvrage peut être utilisé en formation initiale ou continue, tout aussi bien individuellement que lors de stages, dans les cours de préprofessionnalisation, pour la préparation à l'épreuve sur dossier du CAPES, ou dans des modules de didactique en IUFM ou à l'université.

Le premier contact de l'étudiant français en allemand avec la didactique se fait le plus souvent pendant la préparation du concours, puisque l'épreuve orale du Capes, à la différence de l'agrégation, comprend depuis 1992 une partie didactique, l'épreuve préprofessionnelle sur dossier. Les objectifs généraux de cette épreuve sont les suivants (note du 5 octobre 1993, modifiée (RLR 822-3, p. 193)) :

Apprécier la capacité du candidat à concevoir les premiers éléments d'une réflexion personnelle d'ordre didactique et pédagogique, dans la perspective des objectifs définis par les instructions sur l'enseignement des langues vivantes et en fonction des programmes des établissements d'enseignement secondaire. L'accent est mis également sur les finalités de la discipline, sa

place dans la politique éducative, son évolution ainsi que ses relations avec les autres disciplines, notamment dans le cadre de l'établissement.

Une fois devenu professeur stagiaire, le futur professeur certifié ou agrégé d'allemand se voit aussitôt confronté à une classe, sans y avoir été réellement préparé pendant ses études. Ce n'est que pendant la deuxième phase de formation qu'il sera formé au métier d'enseignant, ses études universitaires ayant fait de lui un « spécialiste » dans sa matière, mais nullement un spécialiste de l'enseignement.

Pour cette deuxième phase de formation, s'adressant aux lauréats d'un concours (Capes, agrégation, etc.), et appelée PLC2, il s'agit d'une formation par alternance, comprenant les stages en établissements scolaires, la formation dispensée à l'IUFM et le travail personnel (travaux d'évaluation et du mémoire professionnel). Alors que les *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires* sont réglés dans le Bulletin Officiel N°15 du 11-4-2002, il ne semble exister aucun texte officiel relatif aux contenus des formations disciplinaires. Je me fonderai par la suite sur les informations trouvées sur le site de l'IUFM de Paris (cf. IUFM de Paris 2005).

Au cours de l'année PLC2, les stages (en responsabilité, de pratique accompagnée et dans une classe de CM2) prennent une grande place. Ils « *ont pour but de faire découvrir les multiples réalités des établissements scolaires, des publics et des méthodes pédagogiques* » (IUFM de Paris 2005). Ils sont complétés par une formation à l'IUFM divisée en deux parties. Une formation générale commune s'adressant aux stagiaires de toutes les matières a pour objectif de faire acquérir aux futurs enseignants des connaissances en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et en sociologie des groupes, de les familiariser avec les pratiques professionnelles et les conditions d'exercice, et de les informer sur certaines particularités du métier, notamment en matière d'éthique et de droit.

La formation liée à la discipline est partagée en formation professionnelle initiale, formation didactique et pédagogique de la discipline, et des compléments disciplinaires ou scientifiques. Parmi les contenus de la formation professionnelle initiale, on trouve « *l'établissement scolaire et son fonctionnement (collège et lycée)* », « *les différentes voies d'orientation* », « *les modalités d'examens des 1er et 2nd cycles* », « *l'intégration dans une équipe pédagogique* », « *les premières heures de cours* », « *les grands objectifs de l'enseignement de l'allemand, programmes et instructions officielles* »,

« l'approche communicative », « l'analyse de quelques manuels », « la préparation d'un cours », etc. Les objectifs de ce module sont « apprendre à se présenter devant ses élèves et à gérer les premières heures de cours ».

Quant au module *Pédagogie et Didactique*, il doit permettre aux stagiaires d'« apprendre à mettre en œuvre en classe d'allemand les programmes et les instructions ministérielles ». Sur la base d'une « analyse du vécu des stagiaires », de leurs pratiques, on cherche à remédier aux difficultés. Afin que les stagiaires apprennent à « entraîner les élèves à chacune des quatre compétences de communication », on entreprend une « analyse et didactisation de supports d'entraînement », on les familiarise avec la « diversification des supports », on les fait réfléchir « sur la notion de « progression » ». Ils doivent également apprendre « comment enseigner le lexique » et « comment enseigner la grammaire ». Un dernier volet est consacré à « la gestion de la classe au quotidien ». Les sous-thèmes sont les suivants :

Comment créer une ambiance de travail favorable et gérer une situation difficile.

Réflexion sur la notion de motivation.

L'importance d'un cours bien rythmé.

Entre rigueur et souplesse dans les activités de production orale.

Les activités ludiques : pourquoi et comment ?

Le travail de groupes.

L'apprentissage de l'autonomie.

La pédagogie du projet.

Devant ces caractéristiques de la formation des enseignants de LE en France, ce qu'a écrit Schröder (1983 : 109-110) à propos de la formation des enseignants de langue en Allemagne au début des années 80 me semble au moins en partie valable pour la situation française :

Eben diese bürgerlich-idealistische Grundstimmung verhindert heute eine den tatsächlichen Berufsproblemen adäquate Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung (durch Überbetonung traditioneller « fachwissenschaftlicher » Inhalte, Ausklammerung der Landeskunde, Verzicht

auf Verklammerung von erster und zweiter Ausbildungsphase, mangelnde erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Grundbildung)[...].²⁵

25 « C'est justement cette tendance bourgeoise et idéaliste qui empêche une formation initiale et continue des enseignants qui soit en adéquation avec les réels problèmes de la profession (en donnant trop de poids aux contenus traditionnels de la matière, en excluant la civilisation, en renonçant à une imbrication de la première et de la deuxième phases de formation [à l'université et pendant les deux années de stage ; MZT], en négligeant la formation pédagogique et didactique). »

1.3.2. La situation de l'enseignement du français en Bavière

Pour des raisons déjà expliquées (cf. 1.3), c'est l'enseignement du français en Bavière, et non pas en Allemagne, qui nous intéresse par la suite. Les aspects abordés seront les mêmes que pour la France : le choix de la langue, les horaires, la place des langues étrangères parmi les matières, les textes officiels, les supports didactiques et la formation des enseignants.

1.3.2.1 La place du français en Allemagne²⁶

Outre Rhin, le français comme matière scolaire n'est guère dans une meilleure situation que l'allemand en France, à tel point qu'on parle souvent de « crise de l'enseignement du français » (« *Krise des Französischunterrichts* ») (Eberhard Kleinschmidt 2002 : 45). Les élèves sont peu nombreux à le choisir à un moment ou un autre de leur scolarité. Contrairement à l'allemand en France, les effectifs d'élèves apprenant le français ne sont pas à la baisse en Allemagne, mais stagnent depuis quelques années. Seul 1,6 millions d'élèves allemands apprennent la langue du voisin. Alors qu'on compte plus de 55% d'élèves qui apprennent le français en dixième classe (l'équivalent de la 2nde), ils ne sont plus que 4,8% à passer une épreuve de français à l'*Abitur*, l'équivalent allemand du baccalauréat (cf. Conseil Générale de la Moselle s.d. : 3).

Même si le français reste la deuxième LE apprise par les jeunes Allemands, tandis que l'allemand n'arrive qu'en troisième rang en France, après l'anglais et l'espagnol, le pourcentage d'apprenants est, contrairement à ce qu'on pourrait croire, moins élevé en Allemagne : 35% des jeunes Français disent parler un peu l'allemand, mais seuls 33% d'Allemands auraient au moins des notions de base en français. Quant à l'intérêt que portent les jeunes des deux pays à l'apprentissage de la langue du voisin, il est également légèrement inférieur en Allemagne (25%) qu'en France (28%) (cf. OFAJ 2002 : 19-22). Ceci peut surprendre si l'on sait que la France et la langue française jouissent malgré tout d'une image plutôt positive en Allemagne, et que les Allemands se rendent en plus grand nombre en France que les Français en Allemagne (cf. OFAJ 2002 : 10).

²⁶ Cf. aussi Günther (2000). *Deutschunterricht in Frankreich und Französischunterricht in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme zur Lage zweier Schulfremdsprachen im allgemeinbildenden Sekundarschulbereich.*

C'est l'anglais qui prime partout en Allemagne, que ce soit à l'école primaire, où il est choisi par quatre élèves sur cinq bénéficiant de l'apprentissage précoce d'une LE (cf. Conseil Général de la Moselle nd. : 3), ou dans les différents types d'établissements de l'enseignement secondaire (cf. Eynar Leupold 2003 :17-18).

En Bavière, le nombre total d'élèves apprenant le français au *Gymnasium* a augmenté de 93.201 en 1992/1993 à 112.598 en 2003/2004. Cette évolution positive, due à la croissance du nombre d'élèves fréquentant le *Gymnasium*, ne doit pourtant pas tromper sur la situation réelle, qui est moins optimiste.

Le pourcentage d'élèves optant pour le français comme LV1 ou LV2 a certes augmenté entre 1990/1991 et 2003/2004 ; les élèves qui choisissent le français en tant que LV1 ne sont que 0,89% en 2003/2004 (contre 0,57% en 1990/1991), pour la LV2 le pourcentage était de 36,20% en 2003/2004 contre 24,77 % en 1990/1991. Mais en tant que LV3, le français a subi des pertes considérables. De tous les élèves apprenant trois LE, en incluant le latin et le grec ancien, 69,54 % optent pour le français, or ils étaient 87,17 % en 1990/1991. Le français y est concurrencé par l'espagnol, l'italien et le russe, en plus des deux langues anciennes.

Les pertes sont encore plus sensibles dans la *Kollegstufe*, qui comprend les deux dernières années avant l'*Abitur*. Beaucoup d'élèves y abandonnent le français. En 2003/2004, ils n'étaient plus que 3688 à l'étudier jusqu'à la fin de leur scolarité.²⁷

Comment peut-on expliquer ce désintérêt croissant pour le français en Bavière, qui s'observe d'ailleurs dans le reste de l'Allemagne, de façon plus ou moins prononcée selon les *Länder* ? Selon Armin Volkmar Wernsing (2000), la présence simultanée de plusieurs facteurs serait à l'origine de ce déclin : à la différence de l'anglais et contrairement au passé, le français ne serait pratiquement présent dans aucun domaine de la vie. Le français serait réputé matière difficile et demandant beaucoup de travail. La formation des enseignants serait déficitaire, et ils ne seraient pas à la hauteur des exigences de leur métier.

²⁷ Les chiffres proviennent d'une statistique non publiée du *Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung*.

Les deux premiers arguments avancés par Wernsing, qu'on retrouve d'ailleurs dans la discussion française sur l'allemand, me semblent effectivement pouvoir expliquer, du moins partiellement, la chute des effectifs. En ce qui concerne la formation, prétendument insuffisante, des enseignants, je ne suis pas sûre qu'elle ait une forte influence sur le choix de la langue. Je souscris néanmoins aux exigences suivantes (cf. Wernsing 2000 : 68) : nous avons effectivement besoin d'enseignants de langues qui soient capables de faire autre chose qu'enseigner avec un manuel, et qui utilisent toutes les possibilités à leur disposition, notamment celles offertes par les TIC (cf. aussi 3.2.4). Marcus Reinfried (1998b : 15-16), qui constate également la situation difficile de l'enseignement du français en Allemagne, voit un remède dans l'innovation méthodologique, comme l'implique son concept d'un enseignement néocommunicatif des LE, qui intègre *grosso modo* les mêmes principes que la démarche de projet (cf. aussi 1.4.3) : « *Wenn Ansätze für methodische Innovationen in den nächsten Jahren nicht greifen werden, wird dies die Attraktivität des Faches weiter verringern. Ein Innovationspotential bietet die neokommunikative Methodenkonzeption.* »²⁸ Je discuterai plus loin (cf. 3.2) comment l'intégration de la démarche de projet, de la télécommunication et d'une dimension interculturelle peut avoir des effets innovants.

1.3.2.2 Le choix de la langue²⁹

Dans la mesure où l'enseignement en Allemagne est l'affaire des *Länder*, tout ce qui sera dit par la suite est uniquement valable pour l'enseignement secondaire au *Gymnasium*³⁰ en Bavière, mêmes si des parallèles avec les autres *Länder* existent sur certains points.

Au *Gymnasium* bavarois, on peut apprendre le français comme première, deuxième, ou troisième LE. Les choix possibles dépendent des différentes filières.³¹ Au moins deux LE

²⁸ Si les initiatives d'innovation méthodologique ne se généralisent pas dans les années à venir, la matière attirera de moins en moins d'élèves. La méthodologie néocommunicative offre ce potentiel d'innovation.

²⁹ Les informations suivantes proviennent du site Internet du *Kultusministerium* (ministère de l'éducation) en Bavière : <http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/gymnasium/thema/00147/index.shtml>

³⁰ Contrairement à la France, la sélection se fait très tôt dans les systèmes scolaires de tous les *Länder* allemands, en Bavière directement à l'issue de l'école primaire, c'est-à-dire à l'âge de 10 ans.

³¹ Avant la réforme de 2004, on distinguait les six filières ou types d'établissements suivants : *Humanistisches*, *Neusprachliches*, *Mathematisch-Naturwissenschaftliches*, *Musisches*, *Wirtschaftswissenschaftliches* et *Sozialwissenschaftliches Gymnasium*. Depuis la réforme, le *Neusprachliches* et le *Humanistisches Gymnasium* sont devenu *Sprachliches Gymnasium*, le *Mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium* s'appelle désormais *Naturwissenschaftlich-technisches Gymnasium*, et le *Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Gymnasium* réunit les deux filières auparavant séparées.

sont obligatoires dans toutes les filières, mais le latin comptant parmi elles, certains élèves n'apprennent qu'une seule LV, l'anglais. Ceci est notamment le cas au *Musisches Gymnasium*, la seule filière à exclure complètement le français.

Dans les filières scientifique (*Mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig*) et économique et sociale (*Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlicher Zweig*), tous les élèves apprennent l'anglais comme LV1 en classe 5³². Puis, ils peuvent choisir, en classe 7³³, entre le français et le latin.

Ce n'est que dans les filières linguistiques (*Neusprachlicher Zweig* et *Humanistischer Zweig*) que les élèves apprennent plus de deux langues. Tandis que la seule LV, à côté du latin et du grec ancien, est l'anglais au *Humanistisches Gymnasium*, deux LV sont obligatoires au *Neusprachliches Gymnasium*. Si l'élève a commencé par le latin en classe 5, il doit obligatoirement enchaîner avec l'anglais et *vice versa*. Le français peut par conséquent être choisi comme troisième langue en classe 9³⁴, où il est concurrencé par l'espagnol, l'italien et le russe. Depuis quelques années et dans quelques établissements seulement, le français est enseigné comme première LV, suivi du latin (classe 7) et de l'anglais (classe 9).

Comparons donc maintenant, à l'aide du tableau suivant, l'apprentissage des LE tel qu'il se présente actuellement³⁵ en France et en Bavière.

³² Les classes en Allemagne vont de 1 à 13. La classe 5 (*5. Klasse*) est la première classe du *Gymnasium*, après seulement quatre ans d'école primaire (*Grundschule*), est correspond donc plus au moins à la 6e du collège français.

³³ Depuis la rentrée 2004, date de mise en place de la réforme du *Gymnasium*, l'enseignement de la LV2 commence déjà en classe 6 (*6. Klasse*).

³⁴ En raison de la réforme du *Gymnasium* en Bavière, qui ne comprendra plus que 8 années, la troisième langue vivante commence désormais en classe 8.

³⁵ Pour la Bavière, les données se réfèrent uniquement au *Gymnasium* d'avant la réforme.

**Tableau 4 Les langues étrangères dans l'enseignement secondaire général en France
et au Gymnasium bavarois**

| | France | | Bavière | |
|-----|-----------|-----------|------------------|------------|
| Age | classe | langues | langues | classe |
| 10 | --- | --- | 1 LE | 5e classe |
| 11 | 6e | 1 ou 2 LE | 1 LE | 6e classe |
| 12 | 5e | 1 ou 2 LE | 2 LE | 7e classe |
| 13 | 4e | 2 LE | 2 LE | 8e classe |
| 14 | 3e | 2 LE | 2 ou 3 LE | 9e classe |
| 15 | 2nde | 2 ou 3 LE | 2 ou 3 LE | 10e classe |
| 16 | 1re | 2 ou 3 LE | 2 ou 3 LE | 11e classe |
| 17 | Terminale | 2 ou 3 LE | 1 LE obligatoire | 12e classe |
| 18 | --- | --- | 1 LE obligatoire | 13e classe |

Note explicative :

Les élèves entrent au *Gymnasium* en général à l'âge de 10 ans, après quatre ans d'école primaire (*Grundschule*). L'enseignement secondaire débute donc un an plus tôt qu'en France.

Avant que l'enseignement précoce des LE, qui n'est en revanche pas pris en compte dans le tableau, ne se généralise dans les deux pays, les élèves bavarois commençaient systématiquement l'apprentissage de la première LE une année avant leurs homologues français.

Les élèves français peuvent théoriquement choisir leur LV1 entre 12 LE, et leur LV2 entre 13 LE et 11 langues régionales³⁶.

³⁶ En LV1, il s'agit des langues suivantes : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu moderne, italien, japonais, néerlandais, polonais, portugais, russe. Le turc s'y ajoute pour la LV2, ainsi que les langues régionales suivantes : basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, langues mélanésiennes, langues régionales d'Alsace, langues régionales des pays mosellans, occitan-langue d'oc, tahitien (cf. Legendre 2003 : 35).

En Bavière, les élèves n'ont le choix qu'entre l'anglais, le français et le latin, et ceci pour leur LV1 et leur LV2.

Ce n'est qu'au *Neusprachliches Gymnasium* que les élèves peuvent apprendre une troisième LE à partir de la classe 9.

1.3.2.3 Les horaires

Le temps consacré à l'enseignement du français au *Gymnasium* bavarois varie selon le rang qu'il prend dans ce qu'on appelle la *Sprachenfolge* (ordre chronologique dans lequel on apprend les LE), c'est-à-dire qu'il s'agit de la LV1, de la LV2 ou de la LV3.

Le tableau suivant renseigne sur les horaires des LE comme ils étaient appliqués jusqu'ici, et ne prennent pas en compte les modifications dues à la récente réforme du *Gymnasium*.³⁷

³⁷ Cette réforme, mise en place à la rentrée 2004, consiste principalement à passer de 9 à 8 années. Pour les élèves entrés au *Gymnasium* avant 2003, l'ancien système reste valable.

Tableau 5 Les horaires des LV1, LV2 et LV3 au Gymnasium en Bavière

| | LV1 | LV2 | LV3 |
|-----------|-------------|-------------|-------------|
| Classe 5 | 6 | | |
| Classe 6 | 6 | | |
| Classe 7 | 4 | 5 | |
| Classe 8 | 4 | 4 | |
| Classe 9 | 3 | 3 | 5 |
| Classe 10 | 3 | 3 | 5 |
| Classe 11 | 4 | 4 | 5 |
| Classe 12 | 0 ou 3 ou 5 | 0 ou 3 ou 5 | 0 ou 3 ou 5 |
| Classe 13 | 0 ou 3 ou 5 | 0 ou 3 ou 5 | 0 ou 3 ou 5 |

Note explicative :

Les chiffres indiqués sont les nombres d'heures de cours par semaine, une heure de cours étant de 45 minutes.

Pendant les deux dernières années (classe 12 et 13), les élèves choisissent deux matières comme matières renforcées (*Leistungskurse*), et une dizaine de matières comme matières de base (*Grundkurse*). Aussi bien la LV1 que la LV2 ou la LV3 peuvent être choisies en tant que *Grundkurs* ou *Leistungskurs*. Une langue doit obligatoirement être gardée jusqu'à l'*Abitur*.

Un élève peut décider de continuer le français (appris en LV3) comme *Leistungskurs*, et l'anglais (LV1) comme *Grundkurs*, et d'arrêter le latin (LV2) après la classe 11. Ceci montre assez bien qu'en Allemagne n'existe pas cette hiérarchie entre LV1, LV2 et LV3 comme en France.

Si l'on part d'une durée moyenne de 38 semaines pour l'année scolaire (contre 36 en France), l'élève ayant opté pour le français comme première LE et l'ayant pris en tant que

Leistungskurs aura assisté à 1520 heures de français. Une heure de cours correspondant à 45 minutes, cela équivaut à 1140 heures de 60 minutes. Evidemment, cela représente le scénario le plus optimiste, loin d'être le plus courant.

Le cas le plus pessimiste est celui de l'élève ayant opté pour le français comme LV3 et l'ayant abandonné à la fin de la classe 11, c'est-à-dire au bout de trois ans. Il aura assisté à 570 heures de cours, soit 427,5 heures de 60 minutes. Entre ces deux scénarios se situent plusieurs cas présentés dans le tableau suivant.

Tableau 6 Les horaires du français en Bavière et de l'allemand en France

| Bavière | | France | |
|----------------------------|---|---|------------------|
| Français | Nombre d'heures total (enseignement secondaire) | Nombre d'heures total (enseignement secondaire) | Allemand |
| LV3 (classe 9 à 11) | 427,5 | 413 | LV2 (4e à Term.) |
| LV2 (classe 7 à 11) | 541,5 | | |
| LV3 + <i>Grundkurs</i> | 598,5 | | |
| LV2 + <i>Grundkurs</i> | 712,5 | | |
| LV3 + <i>Leistungskurs</i> | 712,5 | | |
| LV2 + <i>Leistungskurs</i> | 826,5 | | |
| LV1 (classe 5 à 11) | 855 | 660 | LV1 + série S |
| LV1 + <i>Grundkurs</i> | 1026 | 674 | LV1 + série ES |
| LV1 + <i>Leistungskurs</i> | 1140 | 737 | LV1 + série L |

Note explicative :

Le tableau prend en compte la durée différente d'une heure de cours en France (55 minutes) et en Bavière (45 minutes) et indique les horaires en heures de 60 minutes.

Pour la LV2 en France, les horaires indiqués se réfèrent uniquement à un début d'apprentissage en 4e, le cas d'un commencement parallèle de deux LE en 6e bilangue étant laissé de côté.

Si l'on compare les chiffres, les différences sont évidentes : Même l'élève allemand n'apprenant le français qu'en troisième langue étrangère pendant seulement trois ans a un temps d'enseignement (427,5 heures de 60 minutes) supérieur à celui de l'élève français ayant choisi l'allemand en tant que deuxième langue vivante (413), et l'apprenant donc pendant cinq ans.

Jusque dans les filières littéraires/linguistiques, les langues se voient accorder moins d'importance en France qu'en Allemagne : l'élève de série L ayant appris l'allemand en LV1 aura profité de 737 heures d'allemand pendant sa scolarité, tandis que son homologue allemand (français première langue + *Leistungskurs*) aura assisté à 1140 heures de français. En optant pour le *Grundkurs*, il arrive toujours à 1026 heures.

Ce qui parle de surcroît en défaveur du système français est que le nombre d'heures par semaine consacré à l'apprentissage des langues, en LV1 ou LV2, est le plus souvent de 3, rarement de 4, et même parfois de 2. En revanche, les élèves bavarois ont pendant leurs deux premières années de LV1 6 heures par semaines, puis 5 heures pendant deux ans, et ce n'est qu'après que l'on descend à 3 heures hebdomadaires. Pour la LV2, les horaires sont aussi plus souvent de 4 ou de 5 heures hebdomadaires que de 3, la LV 3 étant même enseignée 5 heures par semaine pendant trois ans. L'apprentissage des langues en Bavière est donc autrement plus intensif qu'en France, où l'on constate de plus la tendance à étaler l'apprentissage de la LV1, qui désormais commence de plus en plus souvent à l'école primaire, sur toute la scolarité, mais avec un horaire limité. Bien que les mises en garde de Manuel Tost Planet (2002 : 44) se réfèrent au système espagnol, elles valent aussi pour la France :

étudier une Langue étrangère 1 durant une période aussi étendue à une telle dose homéopathique, outre le fait que cela ne peut en aucune sorte constituer un apprentissage significatif (dont le seuil, selon les spécialistes, se situe obligatoirement au-delà de trois heures minimales), n'est certainement pas fait pour susciter la motivation.

1.3.2.4 La place des langues étrangères dans l'éventail des matières

Le rôle plus important des langues au sein du système scolaire bavarois, que nous venons de constater, ressort de façon moins évidente si l'on procède à une comparaison avec

d'autres matières, comme l'allemand, c'est-à-dire la LM, les mathématiques, l'histoire et la géographie³⁸.

Néanmoins, on peut constater (cf. Tableau 7) que c'est à la LV1³⁹ qu'on accorde le nombre d'heures le plus important de toutes les matières, même dans la filière scientifique (*mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig*). L'élève fréquentant un *Gymnasium* bavarois ne bénéficie donc pas seulement d'un nombre total d'heures de cours de LE considérablement supérieur à celui de son homologue français. La première LE jouit de surcroît d'une place privilégiée au sein de l'ensemble des matières enseignées (*Fächerkanon*).

Tableau 7 Temps accordé à l'enseignement des différentes matières au Gymnasium en Bavière

| | LV1 | LV2 | LV3 | Mathématiques | Allemand LM | histoire + géographie |
|-------------------------------------|------|-------|-------|-----------------|-------------|-----------------------|
| Classes 5-11 | 855 | 541,5 | 427,5 | 712,5 ou 826,5 | 798 | 627 |
| Classes 5-11 + <i>Grundkurs</i> | 1026 | 712,5 | 598,5 | 883,5 ou 997,5 | 969 | 798 |
| Classes 5-11 + <i>Leistungskurs</i> | 1140 | 826,5 | 712,5 | 997,5 ou 1111,5 | 1083 | 912 |

Note explicative :

Les horaires consacrés aux différentes matières sont en général les mêmes dans toutes les filières. La seule exception concerne les mathématiques, qui bénéficient d'un nombre d'heures plus importantes dans la filière scientifique (*mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig*), auquel se réfère le deuxième chiffre.

La comparaison des deux systèmes serait incomplète si l'on ne prenait pas en considération la valorisation des différentes filières. Tandis qu'en France (cf. tableau 2), le baccalauréat S est toujours considéré comme étant le plus prestigieux des baccalauréats généraux, on ne

³⁸ L'histoire et la géographie constituent deux disciplines indépendantes en Bavière. Pour pouvoir comparer avec la France, il faut donc additionner les horaires des deux matières.

³⁹ Ou le latin, qui fait partie des LE dans le système scolaire bavarois, et qui peut par conséquent être choisi à la place d'une langue vivante.

rencontre pas la même prédilection pour les sciences en Allemagne. Les différentes filières sont à égalité, ce qui signifie que les meilleurs élèves ne sont pas automatiquement orientés vers les filières scientifiques.

Le choix des *Leistungskurse*⁴⁰ démontre d'ailleurs assez bien l'appréciation des élèves bavarois pour les langues : En 1997, 32% des élèves de la classe 13 avaient opté pour l'anglais, et 14% pour le français, qui arrivait ainsi en 6e position, après l'anglais, les mathématiques (28%), la biologie (21%), l'allemand (20%) et les sciences économiques et juridiques (18%)⁴¹. Ceci rejoint la constatation de Candelier & Hermann-Brennecke (1993 : 38) qui pensent pouvoir déduire de leur enquête que « *les élèves allemands sont plus conscients de la nécessité d'apprendre des langues que leurs homologues français* ».

1.3.2.5 Les textes officiels

En Bavière, c'est le *Lehrplan für das bayerische Gymnasium von 1990*⁴² qui régit l'enseignement du français. Les objectifs principaux en sont définis comme suit : « *Vorrangige Ziele des Französischunterrichts am Gymnasium sind eine umfassende Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, auch anspruchsvolle Texte zu verstehen, und ein vertieftes Verständnis der anderen Kultur.* »⁴³ (Fachlehrplan Französisch : 171). Comme dans les programmes français, on y trouve la compétence de communication.

La dimension culturelle y est beaucoup moins mise en valeur que dans le programme français, où les compétences culturelles sont explicitées. Le *Lehrplan* bavarois privilégie le terme *Landeskunde* (civilisation), ce qui montre d'emblée que l'acquisition de connaissances civilisationnelles a une place importante, l'intercompréhension linguistique et humaine devant passer par elle⁴⁴. Une confrontation avec la façon de vivre des Français et leur culture, une présentation géographique et historique sont censé promouvoir l'intérêt

⁴⁰ Chaque élève doit choisir deux matières renforcées, enseignées chacune cinq heures par semaine. Les autres matières, sauf certaines que l'élève a eu le droit d'abandonner à la fin de la classe 11, sont des *Grundkurse*.

⁴¹ Source : www.statistik.bayern.de/presse/039_1997.html

⁴² Le nouveau programme, élaboré dans le cadre de la réduction du *Gymnasium* de neuf à huit années, qui débute à la rentrée 2004, n'entrera en vigueur que progressivement.

⁴³ Les objectifs prioritaires de l'enseignement du français au *Gymnasium* sont une compétence de communication étendue, la capacité de comprendre mêmes des textes difficiles, et une compréhension approfondie de l'autre culture.

⁴⁴ Die Vermittlung von landeskundlichem Wissen soll eine solide Grundlage an Kenntnissen über den französischen Kulturkreis schaffen und damit die Verständigung sowohl im sprachlichen als auch im menschlichen Bereich fördern. (Fachlehrplan Französisch : 172).

pour la langue et la culture française et leur compréhension, les élèves devant développer une attitude positive envers la matière et se rendre compte de l'utilité de maîtriser le français dans une Europe multilingue⁴⁵.

Quant à la méthodologie, il est précisé que les expériences personnelles des élèves doivent être intégrées et que des contacts avec des Français seraient souhaitables (cf. Fachlehrplan : 233), ce qui indique déjà une certaine orientation vers l'approche interculturelle. Ce n'est dans le programme de la classe 10 que l'apprentissage interculturel est expressément évoqué (« *ggf. interkulturelles Lernen durch regelmäßige Kontakte mit einer Partnerschule* »⁴⁶). Les élèves devraient travailler sur des aspects révélateurs de la vie quotidienne en France, surtout du point de vue des jeunes, et les comparer avec leur propre situation (cf. Fachlehrplan : 237). Cette comparaison doit se prolonger en classe 11. Les élèves doivent être amenés à reconnaître des convergences et des différences dans l'objectif de compréhension.

Le *Projektarbeit* (littéralement : travail en projets) est évoqué à plusieurs reprises dans le contexte de la *Landeskunde* (civilisation). Les recommandations sont les mêmes pour la LV1 en classe 7 et la LV2 en classe 8 « éventuellement des projets de petite envergure » (« *ggf. Projektarbeit in kleinerem Umfang* ») (Fachlehrplan : 186, 219). Pour la LV1, sont conseillés « des petits projets sur certains sujets, tel que les relations franco-allemandes » (« *kleinere Projekte zu bestimmten Themen wie z.B. dem deutsch-französischen Verhältnis* ») (Fachlehrplan : 196). En ce qui concerne le *Grundkurs* et le *Leistungskurs*, il est suggéré de faire des projets, éventuellement interdisciplinaires en coopération avec des instituts culturels français (cf. Fachlehrplan : 204, 210). Quant à la LV3, des projets ne sont mentionnés nulle part dans les programmes. Dans l'ensemble, les textes officiels accordent une place assez peu importante à la démarche de projet.

1.3.2.6 Les supports didactiques

En Bavière, l'enseignement du français s'appuie, comme celui de l'allemand en France, sur le manuel comme principal support didactique. Les enseignants peuvent choisir le manuel ainsi que les autres supports dans une liste répertoriant le matériel didactique agréé

⁴⁵ Le terme multilingue se réfère à un espace géographique où plusieurs langues cohabitent (cf. Legendre 2003 : 69)

⁴⁶ « Eventuellement apprentissage interculturel via des contacts réguliers avec un établissement partenaire ».

(*zugelassene Lehrmittel*). Pour les manuels, le choix se limite aux produits de deux grands éditeurs scolaires allemands.⁴⁷ A cela s'ajoutent trois grammaires scolaires et deux livres de textes. Comme en France, les supports didactiques les plus utilisés sont donc ceux produits dans le pays même, les publications françaises de FLE jouant un rôle secondaire. Parmi les équipes d'auteurs, on trouve souvent des Français. Ceci devrait *a priori* garantir une approche plurielle de la culture française, qui constitue une condition non négligeable de l'apprentissage interculturel (cf. Dagmar Abendroth-Timmer 1998 : 64-67).

Même si les manuels occupent toujours la première place parmi les supports didactiques, d'autres matériels sont utilisés dans les cours de langue, en Allemagne comme en France. Depuis que de plus en plus d'établissements sont dotés d'ordinateurs, les CD-ROM et Internet (cf. aussi 1.4.1) ont rejoint les livres, revues, prospectus, cassettes, CD audio et vidéos. En dehors des CD-ROM élaborés pour des objectifs purement didactiques, appelés aussi didacticiels, tous les supports susmentionnés constituent des sources « authentiques » (cf. aussi 1.4.2.2). Le grand intérêt d'Internet, c'est qu'il met à la portée des enseignants et des apprenants des possibilités de communication jusqu'ici inexistantes (cf. 1.4.2).

1.3.2.7 La formation des enseignants

Comme leurs collègues français, les enseignants bavarois sont formés en deux phases. Mais à la différence de la France, deux matières⁴⁸ sont obligatoires en Bavière (comme d'ailleurs dans toute l'Allemagne), le français pouvant être combiné avec l'allemand, l'anglais, le latin ou l'espagnol. La bivalence des enseignants, dont l'absence est parfois déplorée en France (cf. Legendre 2003 : 42, 91-92) est donc une réalité en Allemagne. Elle peut présenter un avantage pour des dispositifs interdisciplinaires, dans la mesure où les enseignants connaissent au moins les besoins de deux, ou même quelquefois de trois matières⁴⁹. L'imbrication des différentes matières linguistiques (LM et LE) jugée essentielle dans un enseignement des langues visant le plurilinguisme et le développement

⁴⁷ La liste complète peut être consultée sur le site du ministère de l'éducation bavarois, cf. <http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/gym.pdf>

⁴⁸ A l'exception des futurs enseignants de musique ou d'art, puisque ces deux disciplines sont considérées comme *Doppelfächer* (matières doubles).

⁴⁹ Selon la combinaison choisie, les étudiants sont vivement encouragés à ajouter une troisième matière (*Erweiterungsfach*) qui augment leur chances d'être embauchés. Cf. <http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/gymnasium/studium/index.shtml>

d'une conscience langagière (cf. 1.2), est sans doute facilité si un même professeur enseigne deux langues étrangères ou une LE et l'allemand LM (cf. aussi 3.2.1).

A la différence de la France, il existe en Allemagne, à côté des études menant au *Magister*⁵⁰, des filières universitaires spécifiques (*Lehramtsstudiengänge*) qui préparent aux métiers de l'enseignement dans les différents types d'école⁵¹. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici est le *Lehramt an Gymnasien* (professorat pour le *Gymnasium*).

Les futurs enseignants ne sont pas seulement formés dans leurs deux (ou trois) disciplines, ils suivent en outre des cours en sciences de l'éducation, pédagogie et psychologie, appelés *erziehungswissenschaftliches Begleitstudium* (études complémentaires en sciences de l'éducation).

Même si la littérature a évidemment sa place dans les études d'une LE en Allemagne, elle ne joue aucunement le rôle privilégié qu'elle a en France. Il y a un équilibre entre les cours de littérature et de linguistique, auxquels s'ajoute un enseignement de civilisation.

Une place assez importante revient à la didactique. Les étudiants ne participent pas seulement à des modules théoriques obligatoires en *Fachdidaktik* (didactique de la discipline), mais font également deux stages. Le *schulpädagogisch-fachdidaktisches Blockpraktikum* (stage intensif de pédagogie scolaire et de didactique de la discipline) a une durée de cinq semaines. L'étudiant le fait dans un *Gymnasium* de son choix, où deux enseignants des deux disciplines étudiées font office de tuteurs. Pendant ce stage, l'étudiant assiste à de nombreux cours de différents enseignants et fait lui-même quelques heures de cours, qu'il prépare à l'aide de ses tuteurs, qui assurent un suivi pédagogique sous la forme de réflexions didactiques communes.

Le deuxième stage, appelé *studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum* (littéralement : stage didactique accompagnant les études), dure un semestre, pendant lequel un petit groupe d'étudiants se rend une fois par semaine dans un établissement scolaire. Les

⁵⁰ La réforme de l'enseignement universitaire s'inscrivant dans le processus de Bologne étant seulement en cours de réalisation, elle n'est pas prise en compte ici.

⁵¹ Après la *Grundschule* (école élémentaire), les élèves bavarois sont orientés, selon leur niveau scolaire, ou vers la *Hauptschule* (un établissement dispensant un diplôme à la fin de la classe 9, à peu près l'équivalent du brevet des collèges), vers la *Realschule* (établissement à vocation plus appliquée que le *Gymnasium*, sans être directement professionnalisant, sanctionné par un diplôme à la fin de la classe 10) ou vers le *Gymnasium*, qui mène à l'*Abitur*.

étudiants y sont accompagnés par un enseignant de l'université, qui enseigne souvent également dans l'établissement en question, ce qui crée un lien assez étroit entre l'université et le terrain, la théorie et la pratique. Un séminaire de quatre heures hebdomadaires complète les expériences pratiques et permet une réflexion didactique intensive.

Le cursus mène à un examen d'État (*Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien*) qui comprend, en plus d'un mémoire (*Schriftliche Hausarbeit*), des épreuves écrites et orales dans chacune des disciplines. L'examen de français est constitué d'une production de texte sur un sujet civilisationnel, d'une version, d'une épreuve écrite au choix en littérature ou en linguistique, d'un examen oral en français sanctionnant la compétence de communication, les connaissances culturelles et la compétence interculturelle, d'une épreuve orale en littérature ou en linguistique et d'un examen oral en didactique.⁵²

L'étudiant ayant réussi son premier examen d'état devient *Studienreferendar* (professeur stagiaire). Il effectuera un stage (*Vorbereitungsdienst* ou *Referendariat*) d'une durée de deux ans, divisé en trois phases.

Pendant les six premiers mois, le stagiaire est formé dans une *Seminarschule* (établissement de formation), c'est-à-dire un *Gymnasium* où est intégré un *Studienseminar* (unité de formation). Avant qu'il ne commence à enseigner dans quelques classes de façon continue à partir du troisième mois du stage, le stagiaire assiste à des cours d'autres enseignants et fait quelques essais d'enseignement (*Unterrichtsversuche*).

Ce n'est qu'à partir de la deuxième phase de sa formation que le professeur stagiaire est entièrement responsable de ses cours. Cette deuxième phase, qui dure 12 mois, est effectuée dans un autre établissement (*Einsatzschule*).

Pour les six derniers mois de la troisième phase de formation, le stagiaire rentre dans la *Seminarschule*. Ses expériences pratiques y seront accompagnées, comme pendant la première phase de formation, de différents séminaires traitant de questions didactiques, pédagogiques, psychologiques, mais aussi juridiques.⁵³

⁵² On trouve ces informations dans la *Lehramtsprüfungsordnung*, cf. : <http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerbildung/33.pdf>

⁵³ Cf. <http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/gymnasium/vorbereitungsdienst/index.shtml>

Le stage se termine sur un deuxième examen d'État (*Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien*)⁵⁴ qui comprend la rédaction d'un mémoire en pédagogie, psychologie ou didactique, un premier examen oral (*Kolloquium*) après 18 mois de formation, portant sur une situation d'enseignement concrète, ainsi qu'un examen oral sur la didactique de chaque discipline, et un examen oral en droit scolaire et éducation civique. A cela se rajoutent trois *Prüfungslehrproben*, l'équivalent des inspections en France.

Une comparaison avec la formation initiale des enseignants de LE en France fait ressortir les différences suivantes :

La formation en Allemagne est plus longue d'une ou de deux années dans la mesure où les filières menant au premier examen d'État ont une durée minimale de 9 semestres (leur durée effective étant plutôt de 10 ou 11 semestres), auxquels s'ajoutent les deux années de stage. L'enseignant allemand débute donc sa carrière à la fin de sept années de formation, contre cinq ou six en France, selon que l'enseignant a passé le CAPES ou l'agrégation.

La didactique et la formation pratique se voient accorder un rôle plus important dans la formation des enseignants en Bavière, parce que les étudiants effectuent des stages obligatoires pendant leur cursus universitaire, qui se veut professionnalisant. Ce n'est pas le cas des filières LLCE (langues, littératures et civilisation étrangères) en France, même si leur principal débouché est l'enseignement. La formation au professorat ne commence vraiment qu'en première année d'IUFM, c'est-à-dire lors de la préparation du concours.

⁵⁴ Les informations concernant la *Zweite Staatsprüfung* se basent sur la *Lehramtsprüfungsordnung II*, cf. http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerbildung/lpo_ii_2005.pdf

Tableau 8 La formation des enseignants du secondaire en France et en Bavière

| | | France | Bavière |
|--------------------------------------|---------------------|------------------------------------|---|
| 1re phase de forma- tion | matières | 1 | 2 (ou 3) |
| | durée | 3 ou 4 ans | 5 ans |
| | lieux | université | université + établissements scolaires (stages) |
| | stages | - | 2 |
| | cours de didactique | optionnels | obligatoires |
| | cours de pédagogie | - | obligatoires |
| | type de formation | non-professionnalisant | professionnalisant |
| | validation | CAPES ou agrégation | <i>1. Staatsexamen</i> |
| 2e phase de forma- tion | durée | 1 an | 2 ans |
| | lieux | établissements scolaires + IUFM | établissements scolaires (dont 1 établissement avec unité de formation) |
| | évaluation | 2 inspections, mémoire | 3 inspections, mémoire, examens oraux (= 2. <i>Staatsexamen</i>) |

1.3.3. Quelques remarques sur la politique linguistique de la France et de l'Allemagne

Pour conclure cette comparaison sur l'enseignement/apprentissage des LE dans les deux systèmes scolaires, on peut s'intéresser encore à quelques évolutions récentes concernant la politique linguistique de la France et de l'Allemagne, qui est une politique commune pour la langue du partenaire.

L'actuelle politique linguistique de la France, qui peut paraître exemplaire dans le domaine de l'offre des langues, me semble ambiguë. D'un côté, les discours et les textes officiels affirment la volonté de promouvoir l'apprentissage des LE en France. Ainsi, on lit dans un Bulletin Officiel consacré à l'enseignement des langues vivantes étrangères (BOEN 24-06-1999, N° 25) : « *La maîtrise des langues vivantes étrangères est une des priorités du système éducatif* ». Cette volonté ne se limite d'ailleurs pas aux beaux discours, puisque des mesures bien concrètes se trouvent dans la nouvelle *Loi d'orientation sur l'École*.⁵⁵ Il y est question d'un « *plan ambitieux pour renforcer l'apprentissage des langues vivantes* », qui comportera :

- *l'apprentissage de la langue vivante 1 dès le CE1 et de la langue vivante 2 dès la 5ème ;*
- *le dédoublement progressif des classes en langues (en commençant par la terminale) avec une évolution de la pédagogie vers la pratique et la compréhension orales ;*
- *la mise en place de groupes de niveau en langues dans le secondaire ;*
- *l'introduction d'une épreuve orale pour la langue vivante 1 au baccalauréat ;*
- *une épreuve obligatoire de langue au concours de professeur des écoles (IUFM).*

Si ces mesures sont réellement appliquées, ceci représentera indéniablement un progrès pour l'enseignement/apprentissage des LE en France. Reste à savoir si les obstacles organisationnels et financiers qui s'opposent à la réalisation de certains points, notamment le dédoublement des classes de langues et les groupes de niveau, pourront être surmontés. Quant à l'évolution de la pédagogie également annoncée, il me semble indispensable de repenser dans leur globalité la formation des futurs enseignants (cf. 3.2.3). Qui plus est, de telles mesures ne pourront pas changer l'attitude des élèves envers l'apprentissage des LE si elle ne s'accompagne pas d'autres modifications des horaires et des coefficients.

Pour l'apprentissage du français en Allemagne et de l'allemand en France, un *Plan stratégique pour le développement de la langue du partenaire* a été élaboré lors du *Conseil des ministres conjoint* du 26 octobre 2004. Il a enfin mis en place une « politique linguistique franco-allemande concertée » (« *konzertierte deutsch-französische*

⁵⁵ Le texte intégral peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.loi.ecole.gouv.fr/documents/uploaded/14propositionsFFillon.pdf>

Sprachenpolitik »), dont l'inexistence était encore il y a peu déplorée par Franz-Joseph Meißner (2002 : 51). Les mesures structurelles communes concernent l'information systématique des élèves, des parents et des enseignants sur les avantages de l'apprentissage de la langue partenaire, une certification institutionnelle sur la base du *Cadre européen commun de référence*, la possibilité de passer une année scolaire (seconde/classe 10 ou 11) dans un établissement de l'autre pays, ainsi que l'AbiBac (obtention conjointe de l'*Abitur* allemand et du baccalauréat français). D'autres mesures plus spécifiques seront prises dans l'un ou l'autre des deux pays.⁵⁶

La récente politique linguistique commune de l'Allemagne et de la France semble prouver que les décideurs sont dans les deux pays conscients de l'importance de l'enseignement/apprentissage scolaire des LE, et notamment de la langue du partenaire. Pour que les mesures annoncées puissent porter leurs fruits et contribuer à améliorer réellement les compétences langagières et culturelles des Français et des Allemands, il serait souhaitable qu'on densifie les diverses coopérations qui existent entre les systèmes scolaires des deux pays. Je pense aux appariements entre établissements scolaires, mais aussi à des dispositifs de formation initiale et continue. Des partenariats entre des IUFM en France et des établissements allemands s'occupant de la formation des enseignants, comme les *Studienseminare* (séminaires d'études), pourront permettre une approche différente de pratiques de télécommunication, de l'apprentissage interculturel et de la pédagogie du projet dans des dispositifs de formation communs. Si l'on souhaite réellement changer l'enseignement/apprentissage des LE, il faudrait à mon avis commencer par changer la formation des enseignants, dont la modification pourrait constituer une première étape vers l'innovation des pratiques pédagogiques (cf. 3.2.3), où la télécommunication pourra jouer un rôle important.⁵⁷

⁵⁶ Cf. http://www.kulturbvollmaechtigter.saarland.de/medien/download/F_Thesen_Partnersprache.pdf. Le texte intégral du *Plan stratégique pour le développement de la langue du partenaire* peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.goethe.de/fr/par/WerbDaF/2004%2010%2026%20Conseil%20des%20ministres%20franco-allemand.pdf>

⁵⁷ Si j'ai fait le choix de m'intéresser par la suite exclusivement à la situation française, cela ne signifie pas pour autant que l'enseignement/apprentissage scolaire du français en Allemagne ne gagnerait pas à appliquer des mesures innovantes similaires.

1.4 La télécommunication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

La télécommunication est l'une des technologies de l'information et de la communication (TIC) utilisée dans le cours de LE, où elle se répand sous différentes formes depuis le début des années 90. Bernd Rüschoff et Dieter Wolff (1999 : 143) se réfèrent par le terme *Telekommunikation* (télécommunication en français, *telematics* en anglais) à tous les réseaux de télécommunication, dont notamment, mais pas exclusivement, Internet. Ils y incluent donc les deux principales fonctions du Net, la recherche d'information et la communication. Les auteurs accordent aux *Neue Technologien* (nouvelles technologies) – terme qui a eu plus de succès en Allemagne qu'en France, où il a rapidement été remplacé par les TIC – un important potentiel d'innovation. Si celui-ci se déploie réellement dans le cours de LE, dépend cependant d'un certain nombre de facteurs étudiés au cours de ce travail.

Ecartant la fonction de recherche d'information qu'offre la Toile (communication unilatérale), je me limiterai par la suite à sa fonction communicative proprement dite. J'emploierai donc le terme de télécommunication de façon plus restreinte en m'en tenant uniquement à la communication bilatérale interpersonnelle via les différents moyens de communication mis à disposition par le Net.

1.4.1. Quels moyens ? Quelles utilisations ?

Le courrier électronique, qu'on appelle en France également courriel, mot d'origine québécoise, et plus rarement, e-mail⁵⁸, tandis qu'on utilise en Allemagne uniquement le terme d'origine anglaise *E-Mail*, est sans doute le moyen de télécommunication le plus utilisé à des buts pédagogiques, mais il n'est pas le seul à avoir fait son entrée dans le cours de LE. S'y rajoutent le *chat*, ou « bavardage » dans le langage officiel en France, la visio-ou vidéoconférence, les listes de diffusion et le forum de discussion (*Diskussionsforum* en allemand, *newsgroup* en anglais). Les possibles utilisations des uns et des autres pour l'enseignement/apprentissage des LE ne sont naturellement pas les mêmes.

⁵⁸ L'emploi du néologisme mél « messagerie électronique », formé en analogie à l'abréviation de téléphone, tél., est limité à la seule adresse du courrier électronique.

François Mangenot (1998b) a entrepris une *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*. Il distingue trois canaux de communications : les salons de bavardage, le « *moyen le plus simple de communiquer en temps réel avec d'autres personnes des quatre coins du monde* » (Mangenot 1998b : 137), le courrier électronique, qui est lui un moyen de communication en temps différé, et le forum de discussion. L'auteur ne présente que deux applications pédagogiques de ce dernier : la participation d'un apprenant adulte d'autonomie élevée à un forum public dans la langue cible, et celle d'apprenants adolescents à un forum privé proposé par un établissement scolaire. Une troisième utilisation possible du forum de discussion en cours de LE, à laquelle en l'occurrence nous avons eu recours dans notre projet, est la suivante : un forum privé est ouvert en exclusivité pour les besoins d'un projet de télécommunication entre deux ou plusieurs classes. Je justifierai notre décision en faveur du forum de discussion plus loin (cf. 2.4.7). Mais restons-en pour l'instant aux possibles applications pédagogiques des différents moyens de communication offerts par Internet, avant de passer au potentiel attribué à la télécommunication pour l'enseignement/apprentissage des LE.

C'est essentiellement pour un entraînement à la communication orale en LE qu'on utilisera le « bavardage ». Bien qu'il s'agisse d'une forme écrite de communication, le *chat* est proche de la communication orale, dont il partage les caractéristiques suivantes : utilisation d'un langage oral, voire familier, discussion synchrone (ou presque), donc temps de réaction limité, *turn-taking* fréquent (cf. aussi Doris Mause 1997 ; Rösler 2004 : 58-65 ; Rüschoff & Wolff 1999 : 157). Les publications pratiques ou théoriques sur le « bavardage » (cf. Mause 1997, Rüschoff & Wolff 1999, Steinig 2000) sont encore rares, tout autant que celles sur la visioconférence (cf. Ansel 2001, Assenmacher 2001, Schlickau 2000, Skowronek & Kind 1997). Aucun des deux n'est d'ailleurs mentionné dans la partie consacrée à l'allemand de l'ouvrage « *J'enseigne les langues vivantes avec Internet* » (Cindy Arnold, Jean-Marc Dumont & Andrée Laplace 1998).

Contrairement au *chat* et aux visioconférences, dont les utilisations en cours de langue sont encore relativement peu nombreuses, le courriel a suscité l'intérêt des enseignants et des chercheurs dans les deux pays. Or, le nombre de publications, qu'il s'agisse de témoignages d'activités communicatives via courrier électronique, souvent écrits par les enseignants eux-mêmes, ou d'ouvrages théoriques de didacticiens, est nettement supérieur en Allemagne (cf. entre autres Bubenheimer 2001, De Florio-Hansen 2000a, Donath 1991,

1992, 1993, 1996a, Donath & Volkmer 2000, Eck, Legenhausen & Wolff 1995, Grätz 1999, Jordan 1997, Jost & Multhaupt 1996, Legutke 1996 et 2000a, Meyer 1993, Mohn 2001, Müller-Hartmann 1997 et 1999, Müller-Hartmann & Legutke 2001, Müller-Hartmann & Richter 2001, Overmann 1999, Rautenhaus 1993 et 1998, Reif 2002, Rüschoff & Wolff 1999, Rüschoff, Wolff & Ross 1997, Schüle 1997b, A. Vollmer 1999, Wolff 1998c). Il existe néanmoins quelques publications françaises sur le courriel en cours de LE (cf. Breugnot 2001, Donath & Schoben 1998, Hamard 2001, Henriette-Toussaint (nd.), Puren 2004c, Valette 1988). Le pourcentage de littérature « grise » est particulièrement élevé dans ce secteur : beaucoup de témoignages de projets de télécommunication sont publiés dans des bulletins d'associations d'enseignants ou sur des sites académiques ou encore des sites personnels d'enseignants, ce qui empêche parfois une large diffusion des expériences menées sur le terrain et la prise en compte des résultats pour d'autres projets. Le présent travail a donc aussi pour but de faire connaître un certain nombre de ces expériences, notamment celles d'origine allemande, jusqu'ici largement négligées par la recherche française.

Il existe toute une panoplie d'utilisations du courrier électronique dans le cours de LE, qui présentent différents aspects. On trouve des activités de télécommunication de courte, moyenne ou longue durée : quelques jours pendant une *Projektwoche* (semaine de projet), plusieurs semaines, toute une année scolaire. Evidemment, le courriel peut aussi être utilisé de façon plus ponctuelle, par exemple pour demander des renseignements auprès d'organismes et institutions du pays cible (cf. Olivier Colas 2001).

Les échanges via courriel peuvent être bi- ou multilatéraux, ils peuvent impliquer ou non des locuteurs natifs. Dans certains projets, on n'utilise qu'une seule langue, qui peut être une LE pour tous les participants (cf. le projet *Odyssee* de l'Institut Goethe, Grätz 1999) ou la LM des uns et la LE des autres. Dans d'autres projets, notamment de type bilatéral, les apprenants emploient les deux langues, la LM de l'un des deux classes étant la LE de l'autre (cf. CULTURA, et aussi notre propre projet). Les télé-tandems (tandem via courriel), qui jouissent d'une certaine notoriété dans les deux pays, sont également de ce type (cf. entre autres Helmut Brammerts & Norbert Hedderich 1998, Heinz-Peter Keuten

1998, Christine Reymond & Claire Tardieu 2001, Dietmar Rösler 2004. 66-69 ; Mechthild Schlang-Redmond 2001).⁵⁹

Andreas Eck, Lienhard Legenhausen & Dieter Wolff (1995 : 98-102) élaborent une autre typologie, en distinguant les projets bilatéraux des projets ouverts et des projets fermés. Selon leur terminologie, un projet comme *Odyssee* appartiendrait au type fermé, dans la mesure où le nombre de participants y est limité, et qu'il est organisé par une institution et non pas, comme c'est le cas des projets bilatéraux, par les enseignants et les élèves eux-mêmes. Cela présente l'avantage d'une organisation professionnelle, mais limite en même temps la possibilité des participants à prendre l'initiative. Les projets ouverts sont lancés par une classe, qui s'occupe de tout ce qui concerne l'organisation, avant d'inviter d'autres classes à y participer. La prise de contact avec les autres participants se fait souvent par des listes de diffusion, où la classe organisatrice envoie par exemple un questionnaire. Dans ce type de projet, il existe souvent un déséquilibre entre la classe qui était à l'initiative du projet et les autres classes, dont le rôle peut se limiter à celui d'un informateur. En revanche, les projets bilatéraux, tout comme ceux de type fermé, permettent la mise en place d'un véritable dialogue et d'un échange très fructueux, à condition toutefois que les deux groupes aient les mêmes besoins et fassent preuve d'un égal engagement (cf. 3.1.3.2). Si l'une des deux classes ne respecte pas les règles fixées, tout le projet est menacé, tandis qu'un projet fermé impliquant plusieurs partenaires peut se poursuivre malgré l'abandon d'un groupe.

Différentes formes de travail peuvent être utilisées dans les activités de télécommunication, notamment le travail en petits groupes et le travail en binôme (cf. les dispositifs tandem), mais aussi le travail individuel (cf. CULTURA). Ces phases de travail individuel ou de groupe doivent être complétées par des phases plénières (cf. 1.4.3 et 3.2.2).

D'autres facteurs constitutifs d'un dispositif de télécommunication sont les objectifs d'apprentissage qu'on souhaite atteindre, le thème voire l'absence de thème, et les tâches. Ces trois éléments sont interdépendants. Une activité de télécommunication peut viser en

⁵⁹ Cf. aussi le site www.tele-tandem.org/

premier lieu un objectif langagier, tel que l'amélioration de la compréhension ou la production écrite, ce qui est le cas dans les nombreux projets d'écriture coopérative (cf. Robert Valette & Yvette Valette 1988 : 239), ou il peut être centré sur des objectifs d'ordre culturel.

D'autres objectifs plus globaux comme l'augmentation de la motivation chez les élèves (cf. 1.4.2.3), d'ailleurs avancé comme argument par la plupart des enseignants qui pratiquent avec leurs élèves la télécommunication (cf. Felix Bubenheimer 2001 : 21 ; Mark Warschauer 1996b : 31), sont tout aussi légitimes.

Les objectifs, en général fixés par l'enseignant ou par les enseignants en amont du projet, sont certes importants, puisque c'est en raison de l'objectif qu'on préférera un type de projet à un autre. Mais le choix du thème et des tâches permettant de les atteindre le sont peut-être encore davantage. Une implication des élèves dans cette phase de préparation semble primordiale. J'y reviendrai par la suite (cf. 1.4.3 et 3.2.2).

1.4.2. Le potentiel de la télécommunication en cours de langue étrangère

Dans les témoignages d'enseignants ayant organisé des activités de télécommunication avec leurs élèves ainsi que dans les publications didactiques s'intéressant d'un point de vue plus théorique à la télécommunication en cours de LE, reviennent avec une certaine régularité les mêmes arguments en faveur de son intégration dans le cours de langue : la possibilité d'entrer en contact avec des locuteurs natifs ou avec d'autres apprenants, l'authenticité de l'interaction et du matériel, les effets positifs sur la motivation, l'autonomisation de l'apprenant. D'autres aspects qui apparaissent dans le contexte de la télécommunication sont la pédagogie du projet, le travail de groupe, les objectifs d'apprentissage et les tâches.

Nous allons voir par la suite dans quelle mesure le potentiel de la télécommunication pour l'enseignement/apprentissage d'une LE peut être lié aux aspects cités et dans quel dispositif ce potentiel se déploie théoriquement le mieux. A partir de notre propre projet (cf. 2e partie), j'essaierai de vérifier les thèses qui seront émises au cours du présent chapitre (cf. 3.1.5).

1.4.2.1 Le contact

Avant l'arrivée d'Internet dans les établissements scolaires, le contact avec des autochtones se limitait en général aux échanges scolaires et à la correspondance épistolaire classique, qui sont restés trop souvent des activités non seulement ponctuelles, mais aussi peu imbriquées avec le reste du cours.

Désormais, les moyens de télécommunication permettent d'entrer plus facilement en contact avec des personnes à l'extérieur du groupe-classe, dans la mesure où le courrier électronique est plus rapide et plus pratique que le courrier classique, ainsi que moins coûteux qu'un échange scolaire ou un voyage d'étude. La correspondance via Internet ne se distingue *a priori* de la correspondance scolaire traditionnelle que par le fait que les « lettres » ne sont plus manuscrites mais tapées.

Bien que ces différences primaires permettent des exploitations pédagogiques inexistantes dans le passé (utilisation d'un traitement de texte, échange immédiat sur un fait d'actualité...), le véritable potentiel de la télécommunication ne se déploie manifestement qu'au sein d'une tâche ou d'un projet (cf. Rüschoff & Wolff 1999 : 151). Il ne suffit donc nullement d'établir un contact avec une classe dans le pays cible afin que les élèves aient l'occasion de communiquer avec des locuteurs natifs dans la LE. Encore faut-il que les élèves des deux côtés aient quelque chose à se dire pour qu'une communication, un véritable échange s'installe.

Le contact avec des autochtones n'est d'ailleurs pas le seul scénario envisageable. Selon les objectifs visés, un échange télématique avec d'autres apprenants peut être tout aussi fructueux, comme le montre par exemple l'*Odysee* de l'Institut Goethe, un jeu de piste interculturel qui met en contact des groupes d'apprenants dans le monde entier, dont l'échange se fait en allemand (cf. Ronald Grätz 1999a et Grätz nd). Qu'il s'agisse d'un échange télématique impliquant des autochtones ou utilisant la langue cible comme langue véhiculaire, les apprenants se servent de la LE comme véritable outil de communication, comme le souligne Cindy Arnold (1998 : 12) : « *Il ne s'agit plus d'une simulation, peu motivante puisque la seule sanction est la correction du professeur. L'envie d'être compris met les élèves dans une situation d'intérêt et de recherche véritables. Ce gain de motivation est capital* ».

Sur le potentiel de la télécommunication à établir des contacts entre les apprenants et des personnes à l'extérieur du groupe-classe, on peut émettre la thèse suivante :

- Du fait que la télécommunication permet de mettre en contact les apprenants d'une LE avec des personnes en dehors de la classe (natifs, autres apprenants), elle offre des occasions pour l'utilisation de la langue cible à des véritables fins communicatives.

1.4.2.2 L'authenticité

L'argument de l'authenticité, devenu un mot clé en didactique des langues (cf. Inez De Florio-Hansen 2000a : 204), est également avancé dans la grande majorité des publications sur la télécommunication en cours de LE. Il est étroitement lié à celui du contact. Selon Rüschoff & Wolff (1999 : 153), la télécommunication permettrait une communication authentique au-delà des murs de la salle de classe et contribuerait à l'authenticité des matériels. Pour Arnold (1998 : 12), la télécommunication a également d'emblée un caractère authentique, dans la mesure où « *dans une situation de communication réelle, avec des interlocuteurs du même âge, l'usage de la langue étrangère prend sens ; elle devient véritablement outil de communication et comporte donc un enjeu* ».

Bien que Rüschoff & Wolff (1999) pensent avant tout à l'authenticité des matériels, c'est une conception large de l'authenticité qui prime désormais en didactique des langues. Alors qu'auparavant on réservait le qualificatif « authentique » à des textes écrits par et destinés à des locuteurs natifs, on exige aujourd'hui l'authenticité des situations d'apprentissage. Edelhoff (1985 : 7, cité d'après De Florio-Hansen 2000a : 205) parle d'« authenticité pédagogique-situative » (« *pädagogisch-situative Authentizität* »). Ainsi comprise, l'authenticité ne se limite pas aux documents utilisés ou à la communication, mais réfère à tous les éléments entrant en jeu dans l'apprentissage. D'après cette définition, toute situation d'apprentissage en classe de LE peut être authentique dès lors que les apprenants la ressentent comme telle.

Il ne faut par ailleurs pas oublier qu'une situation de (télé)communication ne devient pas automatiquement authentique par la seule participation d'autochtones ou d'autres personnes extérieures à la classe. L'authenticité n'est pas inhérente à une situation de communication ou à un document, ils ne deviennent authentiques que lorsqu'ils sont vécus comme tels par l'apprenant. Afin que les apprenants éprouvent la communication et les documents dans un échange par Internet comme authentiques, il faut qu'ils se sentent

impliqués et ressentent l'apprentissage comme significatif (cf. De Florio-Hansen 2000a : 206-207 ; Pauli Kaikkonen 2002 : 6-10).

C'est à la tâche que revient probablement un rôle primordial dans ce contexte (cf. 1.4.3 : la distinction entre *situational authenticity* et *interactional authenticity* d'Ellis). La tâche doit être perçue comme authentique par l'apprenant, comme le souligne Rüschoff (1997 : 110) :

*Ein wirkliches Echtheitserlebnis [...] ist nur in Lernsituationen, in denen die Sprache in Zusammenhang mit als authentisch empfundenen Aufgabenstellungen benutzt wird, so z.B. im Kontext realer Kommunikation mit native-speaker Lernpartnern gegeben.*⁶⁰

Eck, Legenhausen & Wolff (1994 : 65) insistent également sur l'implication de l'apprenant, qui seraient augmentée du fait que celui-ci adresse son texte à un destinataire bien réel en dehors de la classe :

*Die Tatsache, daß die Lernenden Texte und Mitteilungen für andere verfassen, die entweder selbst Lernende der Fremdsprache oder Muttersprachler sind, jedoch nicht der eigenen Lerngruppe angehören, führt dazu, daß sie ihre eigenen Texte in viel höherem Maße als authentisch begreifen und sich sehr viel mehr mit ihnen identifizieren. [...] Identifikation mit der Aufgabenstellung ist eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen im allgemeinen und das Sprachlernen im besonderen.*⁶¹

La sensation d'authenticité vient donc du moins en partie du fait que l'apprenant destine son message à une personne existante dans la réalité, et n'écrit plus, comme c'est encore souvent le cas, une lettre fictive qui ne sera lue que par l'enseignant, dans un objectif purement évaluatif. Le contenu devient ainsi une priorité sans que la forme soit pour autant négligée, l'apprenant s'appliquant en général davantage lorsque son texte sera envoyé à un correspondant étranger (cf. aussi 3.1.2.3).

Si l'on suppose que le caractère authentique dépend de la présence d'un destinataire, la publication des textes, par exemple sur le site Web de l'établissement scolaire, renforcerait encore l'implication des élèves, comme l'affirme Randy Bass (1998 : section I) : « *students*

60 « Quelque chose ne peut être vécu comme authentique que dans les situations d'apprentissage où la langue est utilisée dans le contexte de tâches ressenties comme authentiques, comme c'est le cas dans le contexte d'une communication réelle avec des partenaires natifs. »

61 « Que les apprenants écrivent des textes et des messages pour d'autres, qui sont eux-mêmes des apprenants de la langue en question ou des locuteurs natifs, entraîne qu'ils comprennent leurs textes comme plus authentiques et qu'ils s'y identifient beaucoup plus. [...]. L'identification avec la tâche est une condition essentielle de l'apprentissage en général, et plus spécifiquement de l'apprentissage d'une langue. »

who think of their work and ideas as public tend to take work more seriously and engage in issues more thoroughly »⁶². L'ouverture de l'école, souvent mise en avant de nos jours, devient ainsi réalité.

La télécommunication permet donc d'intégrer la communication avec des personnes extérieures dans la classe de langue, qui peut *a priori* être définie comme authentique dans la mesure où la langue n'est pas utilisée à des fins purement didactiques. Contrairement à la communication en LE au sein d'une classe monolingue, souvent vécue à tort comme artificielle, les apprenants peuvent se rendre compte de l'utilité d'apprendre la LE lorsque celle-ci leur permet de communiquer avec des personnes qui ne parlent pas la LM des apprenants, et avec lesquelles ils ne pourraient donc pas communiquer autrement qu'en LE. Comme cette communication a lieu pendant le cours de langue, elle vise néanmoins des objectifs d'apprentissage. Ne s'agit-il plus pour autant d'une communication authentique ?

L'authenticité, nous l'avons vu, n'est pas inhérente aux textes ni aux situations de communication, qui ne deviennent authentiques que dans la perception des apprenants. L'authenticité n'est donc pas une valeur en soi. Et on pourrait même aller jusqu'à douter de l'intérêt de la distinction souvent opérée entre textes authentiques et textes didactiques, vue d'un œil critique par Baumgratz-Gangl (1993 : 11) :

Il n'y a contradiction entre ces deux propriétés des documents que si l'on réserve le concept « authentique » à des textes/documents élaborés dans le pays cible à d'autres fins que celles d'enseignement et si l'on considère que les textes « produits » le sont à des fins purement didactiques, par exemple pour illustrer un exemple grammatical ou pour mettre en contexte l'emploi d'un matériau lexical précis. Mais à partir du moment où l'on étend le concept de textes « authentiques » aux documents qui bénéficient déjà des « avantages du regard étranger », c'est-à-dire par exemple le regard de jeunes Allemands sur la réalité française à laquelle ils auront affaire, un texte « produit » peut aussi être considéré comme authentique.

Une étude empirique de Chavez (1998, cité d'après De Florio-Hansen 2000a : 206-207) a d'ailleurs montré qu'il est de première importance qu'un texte soit écrit par un autochtone pour qu'un apprenant le ressente comme authentique. Il serait en revanche d'une moindre importance que ses destinataires soient également des locuteurs natifs. On n'oubliera

⁶² « Les étudiants qui considèrent leur travail et leurs idées comme publics ont tendance à prendre leur travail plus au sérieux et à s'engager plus. »

pourtant pas que les textes écrits par des locuteurs natifs⁶³ sont souvent difficilement compréhensibles, leur soi-disant authenticité n'est donc pas forcément un avantage. De par leur complexité, ils dépassent souvent les capacités des apprenants et sont tout sauf motivants (cf. Bubenheimer 2001 : 24). Lors de la mise en place d'un projet de télécommunication, il importe de prendre en considération cette problématique (cf. 3.1.5 et 3.2.2).

Jean-Pierre Carrier (2000 : 96) mentionne une autre entrave potentielle au bon déroulement d'une activité de télécommunication en soulignant qu'« *une communication authentique ne peut pas être une communication anonyme* ». Or, Renate Schulz-Zander (1997 : 10) constate que la télécommunication risque justement d'être aperçue comme une communication relativement impersonnelle et presque anonyme. Il semble donc primordial de prendre des précautions pour qu'un véritable échange puisse voir le jour dans un projet de télécommunication (cf. 3.2.2).

Quant au caractère authentique des activités de télécommunication en cours de LE, la thèse suivante peut être formulée :

- Une activité de télécommunication en cours de LE est authentique lorsque les apprenants ressentent l'interaction, les tâches et les matériels comme authentiques.

1.4.2.3 La motivation

« *Motivation is one of the main determinants of second/foreign language (L2) learning achievement* » (Zoltán Dörnyei 1994 : 273). Il n'est donc guère étonnant que la motivation, plus encore que l'authenticité, préoccupe les enseignants tout autant que les chercheurs en didactique des langues. En ce qui concerne la télécommunication, Bubenheimer (2001 : 21) constate que la motivation est mise en avant par la plupart des auteurs comme argument en faveur de son utilisation dans le cours de langue (cf. aussi Elisabeth Brodin 2002b : 174).

⁶³ Avant qu'on ait utilisé le terme d'authenticité en didactique des langues au sens large qu'il a aujourd'hui, on s'intéressait avant tout à l'authenticité des textes. On réservait le qualificatif d'« authentique » uniquement à des textes écrits par des locuteurs natifs destinés à d'autres locuteurs natifs (cf. De Florio-Hansen 2000a : 204).

Je présenterai tout d'abord plusieurs travaux qui s'intéressent aux éléments motivants de la télécommunication et en discuterai le bien fondé, prenant en compte les résultats de la recherche en motivation pertinents pour notre propos. Me fondant sur ces enseignements théoriques, je conclurai ce paragraphe avec des thèses sur le potentiel de motivation inhérent à une activité de télécommunication.

Souvent, c'est justement au contact avec des interlocuteurs réels dans une situation de communication authentique qu'on accorde un grand potentiel de motivation. Reinhard Donath (2000a : 127) évoque « l'apprentissage motivant d'une langue dans une situation de communication réelle avec des locuteurs natifs » (« *motivierendes Sprachenlernen in einer realen Kommunikationssituation mit native speakers* »), pour Claudia Musekamp (2002 : 26) le contact avec des jeunes du même âge serait extrêmement motivant puisque les apprenants se rendraient compte de l'utilité de la LE. Et ce que constate Stephan Schlickau (2000 : 4) sur le lien entre le contact avec des locuteurs natifs, l'authenticité de la communication et le gain de motivation dans des visioconférences, peut également être applicable pour d'autres moyens de télécommunication :

*Videos und Videokonferenzen im Zusammenhang institutionalisierter Sprach- und Kulturvermittlung konstituieren somit Situationen, die [...] im Vergleich klassischer Vermittlungszusammenhänge ein großes Plus an Authentizität und Motivation erbringen. Denn der Sprachlerner begegnet realen Muttersprachlern, wodurch Benutzung der Fremdsprache und Auseinandersetzung mit fremder Kultur reale Erfordernisse werden.*⁶⁴

L'aspect de la confrontation avec la culture cible est aussi mise en avant par Donath (1996b : 46), qui cite les résultats d'un projet mené par Susanne Müller :

*Motivationsfördernd war ebenfalls die erfahrene interkulturelle Kommunikation. Durch e-mail hatten meine Schüler Einblicke in die Lebensweise amerikanischer Jugendlicher gewonnen und stellten fest, daß trotz der festgestellten Unterschiede die Gemeinsamkeiten überwiegen. [...] Doch schließe ich mich der Meinung an, dass dem Einfühlen in die fremde Kultur allein über den Bildschirm Grenzen gesetzt sind. Es wäre günstig, wenn sich eine wirkliche Begegnung dem Kennenlernen über e-mail anschließen würde.*⁶⁵

⁶⁴ « Dans le contexte d'un apprentissage institutionnalisé de la langue et de la culture, des vidéos et des vidéoconférences constituent donc des situations qui, comparées à des contextes d'enseignement classiques apportent plus d'authenticité et de motivation. Car l'apprenant rencontre des locuteurs natifs réels, ce qui fait que l'utilisation de la LE et la confrontation avec la culture étrangère deviennent des exigences réelles. »

⁶⁵ « La communication interculturelle vécue augmentait également la motivation. Par le courriel, les adolescents avaient découvert des aspects de la vie des jeunes Américains, et constataient que malgré les

La restriction concernant l'apprentissage interculturel et plus concrètement l'empathie, exprimée dans la deuxième partie de la citation, me semble particulièrement intéressante. J'y reviendrai dans le contexte de notre projet (cf. 3.1.5).

Eck, Legenhausen & Wolff (1995 : 170-193) et Anke Dietze & Dagmar Müller (1993 : 84) ont mené des enquêtes auprès d'élèves ayant participé à des projets de télécommunication pendant leurs cours d'anglais. Leurs recherches semblent prouver les effets positifs de la télécommunication sur la motivation des élèves. La plupart des apprenants qualifient le projet de télécommunication d'intéressant et de divertissant (cf. aussi l'évaluation de nos élèves : 3.1.3.1). Les activités de télécommunication changeraient de la routine du cours habituel et rendraient l'apprentissage de la LE plus amusant. Chaque projet et chaque groupe d'apprenants étant différents, ces résultats positifs ne sont pourtant pas forcément généralisables.

Selon Warschauer (1994 : 31) le potentiel de motivation inhérent à la télécommunication est triple : la communication télématique serait moins intimidante que la communication face à face, les contacts internationaux qu'elle rend possibles seraient stimulants, et elle faciliterait la réalisation de projets significatifs :

One of the main alleged benefits of CMC [computer mediated communication, MZT] is that it enhances student motivation, supposedly by providing students a less threatening means to communicate [...], providing stimulating international contact [...], and facilitating work on meaningful projects.⁶⁶

D'autres auteurs mettent en garde contre trop d'optimisme. Pour Grätz (1999 : 4), et je partage son avis, la simple présence d'un interlocuteur quelque part dans le monde ne suffit en aucun cas pour que l'apprenant soit motivé. C'est le travail coopératif autour d'un thème ainsi que la façon individuelle de faire face à une situation d'apprentissage qui peut avoir des effets motivants dans un projet de télécommunication.

Donath (1996b : s.p.) énumère quelques facteurs très concrets qui peuvent influencer la motivation des apprenants dans un projet de télécommunication :

différences remarquées, les convergences dominaient. [...] Je suis pourtant également d'avis que les possibilités d'éprouver de l'empathie pour la culture étrangère par l'écran sont limitées. Il serait avantageux qu'une véritable rencontre suive celle par courriel. »

⁶⁶ « L'un des effets bénéfiques accordés à la télécommunication est le suivant : elle favorise la motivation de l'apprenant, probablement en mettant à la disposition de l'apprenant un moyen de communication moins intimidant [...], un contact international stimulant [...], et en facilitant le travail sur des projets significatifs. »

- *erhalte ich Antwort?*
- *wie schnell erhalte ich Antwort? Der Wunsch, möglichst am gleichen Tag noch Antwort zu bekommen, korreliert jedoch oft nicht mit der Bereitschaft der Schüler, erhaltene Post auch sofort zu beantworten.*
- *werde ich (oder die Klasse/Schule) persönlich angesprochen? Finde ich einen Brieffpartner, der meine Interessen teilt und dem ich mehr als den üblichen "warming up" Brief mitzuteilen habe?*
- *ist das Thema anders (für mich interessanter) als "klassische" Schulthemen?*
- *ist der Text meinem Sprachniveau angepaßt, d.h. kann ich ohne Hilfsmittel wenigstens den Sinn des Textes verstehen?*
- *spricht mich das Thema so an, daß ich sogar bereit bin, mich freiwillig mit der Texterschließung auseinanderzusetzen?*
- *wird mein Text von Lehrerin oder Lehrer benotet? (Darf ich Fehler machen, wenn ich mich mitteilen will?)*⁶⁷

Je reviendrai sur certains des aspects mentionnés par Donath, notamment le problème du temps entre l'envoi d'un message et la réponse des partenaires, à l'importance du thème, à la difficulté des textes reçus, ainsi qu'au problème de l'évaluation, dans le contexte de notre propre projet (cf. 3.1.5).

Intéressons-nous maintenant de plus près à cette notion aussi cotée qu'est la motivation. Selon Dörnyei (2000 : 425) elle est « *a highly eclectic and multifaceted construct, consisting of a range of different motives associated with certain features of the L2 [...], the language learner [...], and the learning situation* »⁶⁸. Autrement dit, la motivation détermine pourquoi quelqu'un fait quelque chose, combien de temps il sera prêt à poursuivre l'activité en question, et quelle est l'intensité de ses efforts (cf. Dörnyei 2001 : 8).

⁶⁷ « • est-ce que je vais recevoir une réponse ? • combien de temps dois-je attendre cette réponse ? (Le souhait de recevoir si possible une réponse le jour même ne correspond pas toujours à l'envie de répondre tout de suite à un message reçu.) • est-ce qu'on s'adresse personnellement à moi (où à ma classe, mon école) ? Est-ce que je trouve un correspondant qui partage mes centres d'intérêt et avec qui j'ai plus de choses à dire que la lettre de présentation ? est-ce que le sujet est différent (plus intéressant pour moi) des sujets traités habituellement à l'école ? • est-ce que les textes correspondent à mon niveau langagier, c'est-à-dire puis-je au moins comprendre le sens du texte sans aide ? • est-ce que le sujet est suffisamment pertinent pour que je sois prêt à m'occuper volontairement du texte ? • est-ce que le texte sera noté par l'enseignant ? (Ai-je le droit de faire des fautes lorsque je veux exprimer mes idées ?). »

⁶⁸ « une construction hautement éclectique et présentant de multiples facettes, consistent en une panoplie de motifs différents, associés à certains facteurs concernant la LE [...], l'apprenant **Erreur ! Signet non défini.** [...] et la situation d'apprentissage. »

C'est Gardner qui a fondé avec ses collègues, au Canada dans les années 1950, la recherche en motivation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE (cf. Gardner & Lambert 1972). Ils distinguent deux types d'orientation – et non pas de motivation, comme on l'a souvent affirmé à tort (cf. Dörnyei 2000 : 426 ; Apelt 1996b : 168) – l'une intégrative, l'autre instrumentale. Tous deux peuvent avoir des effets motivants, mais c'est l'orientation intégrative qui aurait l'influence la plus positive sur l'apprentissage. Des tests ont confirmé l'hypothèse de Gardner & Lambert (1972) selon laquelle on apprendrait mieux une LE en faisant preuve d'ouverture et d'intérêt envers d'autres groupes ethnolinguistiques, tandis que l'ethnocentrisme aurait plutôt un effet inhibant (cf. Gisela Hermann 1983 : 58-62). Si ce constat semble tout à fait logique, on n'oubliera surtout pas d'y penser lors de la mise en place d'un dispositif à visée interculturelle.

Entre-temps, ces résultats ont été au moins partiellement réfutés par d'autres chercheurs, qui, comme Burstall et al. (1974), accordent le potentiel de motivation le plus important à la réussite. Les deux facteurs ne sont pas incompatibles et méritent d'être retenus, notamment dans une approche imbriquant télécommunication et apprentissage interculturel.

A la suite des travaux de Gardner et de ses collaborateurs, c'est l'approche sociopsychologique qui a dominé la recherche en motivation. Ce n'est que dans les années 1990 qu'a eu lieu un changement de paradigme vers une approche cognitive. On a commencé à s'intéresser à plus large échelle au processus de motivation dans l'apprentissage institutionnalisé d'une LE en cherchant à rendre la recherche plus pertinente pour une application en classe (cf. Dörnyei 2000 : 427). Le changement vers une approche cognitive a donc amené ce que Dörnyei (2000 : 431) appelle « glissement éducatif » (« *educational shift* ») : la question principale n'est plus de savoir ce qu'est la motivation, mais comment les apprenants peuvent être motivés pour l'apprentissage de la LE. Le nombre croissant de travaux empiriques en témoigne également (cf. *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht* 2004).

C'est un objectif que certains didacticiens ont néanmoins déjà visé auparavant, comme le montrent notamment les publications de Solmecke (1976, 1983) en Allemagne. Dieter Buttjes (1983 : 91-94) discute le potentiel de motivation du contenu et plus précisément de la civilisation (*Landeskunde*) dans le cours de LE. Une rencontre, même médiatisée, avec

la culture cible pourrait déjà augmenter la motivation chez les élèves, ce qui serait peut-être dû à un changement d'attitude envers le pays cible et les locuteurs natifs (cf. Buttjes 1983 : 91, 94).

Düwell (1983a) cherche à montrer les relations entre différents éléments du cours de langue (objectifs d'apprentissage, objet d'apprentissage – thèmes, difficulté de la tâche, manuel – méthodes, formes de travail, enseignant, apprenant) et la motivation, dans le but de proposer des stratégies dont l'enseignant pourrait se servir afin de motiver ses élèves. Le choix des thèmes devrait être orienté vers l'apprenant, qui serait plus motivé lorsqu'il travaille sur des sujets ayant un lien avec ses expériences extrascolaires. Les thèmes proposés sont les suivants : famille, amis, école, travail, loisirs, vie publique (cf. Düwell 1983a : 183-184). Du côté de la tâche, un degré de difficulté moyen serait le plus motivant. La réalisation de la tâche doit être accessible à l'élève, trop de difficultés au niveau de la sémantique et de la grammaire auraient des effets démotivants (op. cit. 186). Un cours qui s'appuie essentiellement sur le manuel risquerait également de diminuer la motivation, tandis que l'utilisation de matériels divers briserait la routine, permettrait une orientation vers l'apprenant et contribuerait à l'ouverture de l'école (cf. op. cit. 189-190). Quant aux méthodes, Düwell souligne déjà l'importance d'une communication réelle avec une classe dans le pays cible.

En 1983, on ne pense évidemment pas encore à la télécommunication via Internet, mais à l'échange de cassettes enregistrées par les élèves et destinés à la classe partenaire. Or, tout ce que propose Düwell pour augmenter la motivation dans le cours de LE, me semble toujours valable de nos jours, d'autant plus que ces exigences ne sont apparemment pas toujours prises en compte dans le contexte de l'enseignement/apprentissage scolaire des LE en France. La télécommunication, intégrée dans une approche interculturelle, me semble pouvoir contribuer à réaliser les propositions ci-dessus.

Même si certains didacticiens ont donc déjà auparavant fait des propositions plus ou moins concrètes pour augmenter la motivation des apprenants dans le cours de langue (cf. aussi Herbert Puchta & Michael Schratz 1983), ce n'est que dans les années 1990 que Dörnyei (1994 : 281-282 ; cf. aussi les *Ten Commandements for Motivating Language Learners* de Dörnyei et Csizér 1998) établit une liste de 30 stratégies de motivation, réparties sur trois niveaux, celui de la langue, celui de l'apprenant et celui de la situation d'apprentissage. Ce sont les stratégies suivantes que je crois pertinentes dans le contexte de la

télécommunication en cours de LE. Les trois premières concernent le niveau de la langue, les autres la situation d'apprentissage :

- 1) Include a sociocultural component in the L2 syllabus*
- 2) Develop Learners' cross-cultural awareness systematically*
- 3) Promote student contact with L2 speakers*

- 11) Make the syllabus of the course relevant by [...] involving the students in the actual planning of the course programme*
- 12) Increase the attractiveness of the course content by using authentic materials that are within students' grasp*
- 13) Discuss with the students the choice of teaching materials*

- 15) Increase students' interest and involvement in the tasks by [...] adapting tasks to the students' interests*

- 18) Facilitate student satisfaction by allowing students to create finished products*

- 20) Adopt the role of a facilitator*

- 30) Use cooperative learning techniques by frequently including groupwork in the classes⁶⁹*

Les trois premières stratégies – « intégrer une composante socioculturelle dans le programme de LE », « développer de manière systématique la conscience interculturelle de l'apprenant » et « promouvoir le contact de l'apprenant avec des locuteurs de langue cible » – devraient être réalisables dans un projet de télécommunication entre deux classes dans deux pays différents.

Quant aux stratégies 11 (« rendre le programme du cours pertinent en impliquant l'apprenant dans la mise en place du programme »), et 13 (« discuter le choix des matériels d'apprentissage avec l'apprenant »), elles semblent entre autre suivre l'orientation de la

⁶⁹ « 1) intégrer une composante socioculturelle dans le programme de LE, 2) développer de manière systématique la conscience interculturelle de l'apprenant, 3) promouvoir le contact de l'apprenant avec des locuteurs de langue cible, 11) rendre le programme du cours pertinent en impliquant l'apprenant dans la mise en place du programme, 12) rendre le cours plus attractif en utilisant des matériels authentiques qui sont à la portée des apprenants, 13) discuter le choix des matériels d'apprentissage avec l'apprenant, 15) augmenter chez l'apprenant l'intérêt pour et l'implication dans le cours en adaptant les tâches à ses intérêts, 18) faciliter la satisfaction de l'apprenant en lui faisant réaliser des produits finis, 20) jouer le rôle d'un facilitateur, 30) utiliser des techniques de travail coopératives en intégrant fréquemment du travail de groupe dans le cours »

pédagogie du projet et pourraient donc être réalisées dans un projet de télécommunication respectant aussi largement que possible les exigences de ce courant (cf. 1.4.3). Plus encore que les deux stratégies évoquées précédemment, les stratégies 12 (« rendre le cours plus attractif en utilisant des matériels authentiques à la portée des apprenants »), et 15 (« augmente chez l'apprenant l'intérêt pour et l'implication dans le cours en adaptant les tâches à ses intérêts »), traduisent l'orientation vers l'apprenant (cf. 1.4.3).

La stratégie 18 (« faciliter la satisfaction de l'apprenant en lui faisant réaliser des produits finis »), rappelle également un postulat de la pédagogie du projet, l'orientation vers un produit (cf. 1.4.3). Ce qui a été dit sur les stratégies 11 et 13 est donc également vrai pour cette stratégie : l'activité de télécommunication doit s'inscrire dans un véritable projet.

La stratégie 20 concerne plus directement l'enseignant, qui doit « jouer le rôle d'un facilitateur » de l'apprentissage. Il s'agit là d'une exigence qui a été formulée aussi bien par les représentants de la pédagogie du projet que par ceux qui réclament une centration sur l'apprenant. Il semble donc important que l'enseignant qui réalise un projet de télécommunication avec ses élèves arrive à modifier ses habitudes, acceptant de jouer ce nouveau rôle d'un facilitateur, d'un guide, d'un conseiller (cf. aussi 1.4.3 et 3.1.4).

La dernière stratégie (« utiliser des techniques de travail coopératives en intégrant fréquemment du travail de groupe dans le cours »), me semble également réalisable dans un projet de télécommunication, dans la mesure où il exige souvent par sa relative complexité des tâches, un partage du travail (cf. Rüschoff & Wolff 1999 : 64). J'y reviendrai plus loin (cf. 1.4.3)

On peut donc formuler les thèses suivantes sur le lien entre motivation et télécommunication :

- C'est au sein d'un projet que la télécommunication déploie au mieux son potentiel de motivation.
- Pour qu'un projet de télécommunication soit motivant, le choix des sujets et des tâches ainsi que le degré de difficulté des textes doit tenir clairement compte des intérêts, capacités et besoins des apprenants.

- L'intégration d'une dimension interculturelle favorise le déploiement du potentiel de motivation d'un projet de télécommunication.

1.4.3. L'activité de télécommunication au sein d'un projet

Dans la grande majorité des descriptions d'activités de télécommunication en cours de LE (cf. Ansel 2001, Arnold 1998, Assenmacher 2001, Austin & Mendlik 1994, Cerles & Gresso 2001, Donath 1991, Donath & Schoben 1998, Fischer 1998, Hagen et al. 1995, Hamard 2001, Junge 1997, Keuten 1998, Mause 1997, Meyer M. 1993, Mohn 2001, Odenthal & Meier 1995, Soh & Soon 1991) ainsi que dans la plupart des réflexions théoriques sur le sujet (cf. Goethe-Institut 2001, Kernéis 1994, Müller-Hartmann & Legutke 2001, Müller-Hartmann & Richter 2001, Overmann 1999, Wolff 1998c), nous rencontrons le terme « projet », même si celui-ci apparaît plutôt rarement dans les titres des articles.⁷⁰ Cela pourrait être un indice que les auteurs hésitent quelque peu à donner trop ouvertement l'étiquette de « projet » à leur dispositif d'enseignement intégrant la télécommunication. S'ils finissent par employer le terme de « projet », ne serait ce pas quelquefois par défaut, et parce que le flou du terme est pratique ? Le fait que Grätz (nd.), qui utilise le terme *Spiel* (jeu), ainsi que Françoise Henriette-Toussaint (2000), qui ne fait appel à aucune désignation précise, se passent du terme « projet » tout en décrivant des pratiques de télécommunication, montre que l'appellation « projet » n'est aucunement une obligation.

Même si le terme de « projet » n'est pas toujours choisi de façon consciente, les enseignants qui donnent cette étiquette à leurs pratiques le font probablement en ayant une certaine représentation de la démarche de projet. Du moins intuitivement, ils semblent percevoir que des projets peuvent être un plus dans leurs cours. Peut-être se rendent-ils également compte du potentiel d'innovation inhérent aux projets. Partant de ces constats, je chercherai à répondre, au cours de ce chapitre, aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que la démarche de projet ? Quels en sont les facteurs constituants ?⁷¹

⁷⁰ Il y a pourtant quelques exceptions: Bubenheimer (2001), Donath (1996), Furstenberg (2001), Jordan (1997), Jost & Mulhaupt (1996), Müller-Hartmann (1997).

⁷¹ A l'expression « pédagogie du projet », trop ambitieuse à mon goût dans la mesure où cette appellation me semble impliquer une certaine exclusivité, écartant d'autres approches, je préfère celles de « démarche de

- Quel est l'intérêt didactique de la démarche de projet pour le cours de LE en général, et pour des activités de télécommunication en particulier ?
- Quels sont les difficultés qu'on peut rencontrer lors de la planification, de l'organisation et de la réalisation d'un projet ?

Je ne reprends pas l'histoire de la pédagogie du projet et les différentes théories de ses concepteurs, qui ont fait l'objet de nombreux ouvrages en France et plus encore en Allemagne (cf. entre autres Bastian, Gudjons, Schnack & Speth 1997, Bordallo & Ginestet 1995, Bru & Not 1987, Chott 1990, Emer & Lenzen 2002, Frey 2002, Hänsel 1999, Michel Huber 1999).

Par la suite, j'entreprendrai une comparaison d'ouvrages allemands et français s'intéressant à la problématique en question. Les publications françaises traitant de la démarche de projet sous l'angle de la didactique des langues sont peu nombreuses, le seul article pertinent étant à ma connaissance celui d'Agnès Bracke (2001). Je m'appuierai donc essentiellement sur des ouvrages allemands ainsi que sur le livre de Michel Huber (1999) qui a le mérite d'accorder une importance égale à la théorie et à la pratique. Bien qu'il s'intéresse aux projets menés dans des cours d'histoire et de géographie, ses idées me semblent en grande partie transposables à l'enseignement/apprentissage des LE.

L'intérêt qu'accorde la didactique des LE aux projets est assez récent. La démarche de projet a fait son entrée, assez discrète, dans les cours de langues au cours des années 70, comme l'une des réponses à l'exigence d'un enseignement des langues centré sur la communication, orienté vers l'apprenant et basé sur l'action. Si elle ne s'est pas plus généralisée, c'est sans doute en partie dû au fait que la démarche de projet, orientée vers la réalité de la vie, est difficilement compatible avec les didactiques des matières, encore très fortement orientées vers les disciplines scientifiques dont elles dépendent. (cf. Gerd Heursen 1997 : 200).

projet » ou d'« apprentissage en projets » qui désignent plutôt une façon de faire parmi d'autres. Quant à la terminologie allemande, je donne la préférence pour les mêmes raisons, rejoignant Chott (1990), au terme *projektorientierter Unterricht* (littéralement cours orienté vers les projets) à celui de *Projektunterricht* (cours fondé sur des projets).

Même si les didacticiens des langues s'intéressent de plus en plus à la démarche de projet, on peut déplorer avec Michael Legutke (1989 : 81-82) qu'il existe toujours un écart important entre, d'un côté, les desiderata et les concepts que les didacticiens ont développés depuis une vingtaine d'années, et de l'autre côté, la réalité quotidienne sur le terrain. On peut espérer que la démarche de projet gagne du terrain dans le contexte des activités de télécommunication.

1.4.3.1 Justifications de la démarche de projet

Pour quelles raisons les projets devraient-ils se voir accorder une place plus importante dans les cours de langue ? Les justifications de la démarche de projet se fondent en fait sur des approches théoriques assez diverses, abordant la question de l'utilité des projets d'apprentissage sous différents angles.

Justifications basées sur la psychologie de l'apprentissage

Herbert Gudjons (1997) développe une justification de la démarche de projet fondée sur les enseignements de la psychologie de l'apprentissage, la psychologie cognitive et la théorie de l'action. Pour la psychologie de l'apprentissage, la démarche de projet présente les avantages suivants :

- Lorsque les nouvelles informations ont été intégrées à un contexte de sens que l'apprenant a établi lui-même, la mémorisation est meilleure. Dans un projet d'apprentissage, c'est la structure cohérente d'une action qui, grâce à ses éléments unifiants que sont l'objectif, le plan d'action, les essais de résolution de problème, le produit, etc., forme une entité qui donne du sens à l'apprentissage (cf. Gudjons 1997 : 119).
- Eu égard au fonctionnement du système limbique, plus les apprenants s'intéressent à ce qu'ils font, plus l'apprentissage est efficace parce que vécu de façon positive. Un projet partant des intérêts des élèves devrait donc engendrer une identification élevée des apprenants avec le sujet de leur apprentissage, et le rendre ainsi plus significatif (cf. Gudjons 1997 : 120).

Justifications par les objectifs d'apprentissage et les principes d'enseignement

Peter Chott (1990) s'intéresse également aux justifications psychologiques, mais explique l'intérêt pour la démarche de projet de surcroît par l'objectif d'« émancipation », l'un des objectifs généraux de l'éducation. Comme en contexte éducatif, l'émancipation signifie entre autres la diminution de l'hétéro-détermination en faveur de l'auto-détermination, la réduction de l'adaptation et de la dépendance en faveur d'une conscience critique et un moi fort, il s'agirait de prévoir des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'acquérir une compétence de discours afin que l'apprenant reconnaisse et applique l'argumentation et la discussion en tant que moyens de justification, qui favorisent la pensée créatrice et la capacité de prendre des décisions fondées. Ces situations d'apprentissage devraient également laisser plus de place à des décisions et des actions autonomes (cf. Chott 1990 : 64-67). Dans la démarche de projet, de telles situations d'apprentissage sont sans aucun doute largement intégrées.

C'est finalement à partir des principes d'enseignement que Chott (1990 : 78-85) justifie l'apprentissage en projets. Celui-ci répondrait premièrement au principe de structuration (« *Strukturierung* »), dans la mesure où le projet part d'un problème que les apprenants doivent résoudre par des mesures planifiées. Les différentes phases du projet se suivent de façon logique, et une évaluation critique du produit élaboré clôt la structure.

Deuxièmement, le principe de la conformité (« *Angemessenheit* ») exige que le comportement de l'enseignant, les contenus de l'apprentissage (*Lernangebot*) et son organisation d'un côté, et la classe ou les apprenants de l'autre côté, soient en phase. Ce sont les contenus de l'apprentissage qui posent le plus de problèmes, puisque leur quantité et leur difficulté devraient tenir compte du niveau de chaque élève et respecter son rythme d'apprentissage. Dans la mesure où les contenus des projets émanent de l'horizon des élèves, le principe de conformité y est sans doute mieux respecté, d'autant plus que les élèves déterminent également, du moins en partie, le rythme, la quantité et la difficulté de l'apprentissage. Le principe de conformité est en outre réalisé par la plus grande individualisation et différenciation au sein des projets. L'individualisation est entre autres garantie par les différentes formes de travail (cf. 1.4.3.2), la différenciation par la prise en compte des différents talents et capacités des apprenants.

Troisièmement, l'activation (« *Aktivierung* ») est le principe par excellence de la démarche de projet. Appliqué à l'apprenant dans le contexte d'un projet, cela signifie que l'élève s'approche de façon auto-guidée d'un objectif qu'il a accepté. « *Der PorU [projektorientierte Unterricht ; MZT] versteht sich also als Unterricht, in dem die Schüler überwiegend selbsttätig aktiv sind, in dem kommuniziert, interagiert wird, in welchem soziales Lernen stattfindet* »⁷² (Chott 1990 : 82). Je reviendrai sur le principe de l'activation dans le contexte de l'orientation vers l'action (cf. 1.4.3.2).

Un dernier principe d'enseignement repris par Chott (1990 : 82-85) est la consolidation des acquis (« *Leistungssicherung* ») et de l'évaluation (« *Leistungskontrolle* »). Pour le premier, les stratégies de résolution de problème que l'apprenant peut élaborer au sein d'un projet peuvent être appliquées dans d'autres situations, tout comme l'attitude, également favorisée par la démarche de projet, qui consiste à ne pas abandonner tout de suite en cas de difficulté. Quant à l'évaluation, qui constitue un des problèmes majeurs de l'école, la démarche de projet pourrait contribuer à l'améliorer : l'apprenant est pris en compte dans toute sa personnalité, et on devrait par conséquent évaluer tout autant son apprentissage social et affectif que cognitif. Quant à la situation de concurrence, elle est désamorcée par l'apprentissage en petits groupes (cf. aussi 1.4.3.2).

Justifications sur la base de théories constructivistes

La démarche de projet peut en outre être justifiée sur la base de théories constructivistes, auxquelles certains didacticiens des LE, notamment en Allemagne, ont commencé à s'intéresser à partir des années 1990. Qu'on considère John Dewey non seulement comme l'un des pères de la démarche de projet, mais également comme un précurseur du courant constructiviste, laisse déjà soupçonner qu'il existe un lien entre les deux approches de l'apprentissage (cf. Heinz Mandl & Gabi Reinmann-Rothmeier 1996 : 42). Wolff (1994 : 421-422) évoque, en plus des affinités existant entre certaines idées constructivistes et la philosophie de Dewey, les liens avec la pédagogie Freinet, qui sont également mis en avant par Michael Wendt (1998 : 7). Ce dernier confirme d'ailleurs la parenté entre constructivisme et démarche de projet dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage

⁷² « L'enseignement orienté vers des projets se comprend donc comme un enseignement où les élèves sont la plupart du temps actifs, où l'on communique, interagit, où « l'apprentissage social » a lieu. »

des langues : « *Konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht ist immer auch projektorientierter Unterricht* »⁷³.

C'est sans doute la variante modérée du constructivisme, le « *Kritisch-Realistische Konstruktivismus* » (Reinfried 1998 : 43) ainsi que des approches développées par la psychologie de l'instruction en s'inspirant d'idées constructivistes, telles que l'instruction ancrée (*Anchored Instruction*), la flexibilité cognitive (*Cognitive Flexibility*) et l'apprentissage cognitif (*Cognitive Apprenticeship*) (cf. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1996 : 42-43), qui se prêtent le plus à une transposition didactique. La forme radicale et hautement théorique, l'*erkenntnistheoretischer* ou *wissenschaftlicher Konstruktivismus* (constructivisme radical), selon lequel aucune réalité objective n'existerait indépendamment de la perception de l'homme, a plus rarement servi comme modèle de référence en didactique.⁷⁴ Certains didacticiens s'y sont néanmoins référés, du moins aux débuts.

Partant dans un premier temps de sa variante radicale, Wolff (1994 : 415) voit dans le constructivisme un nouveau paradigme pour la didactique des LE, qui devrait remplacer l'instructivisme jusqu'ici prédominant (cf. aussi Mandl & Reinmann-Rothmeier 1996 : 41). Même si Wolff (2000) se distancie finalement de la forme radicale du constructivisme, qui serait, par le radicalisme de sa théorie de la conscience, peu adaptée pour former la base d'une didactique constructiviste des LE, il continue néanmoins à défendre la construction en tant que principe de base de l'apprentissage des langues. Puisqu'on ne trouve ce principe pas seulement dans les théories constructivistes, mais également en psychologie cognitive, il choisit de baser ses réflexions également sur cette dernière.

Les résultats des deux approches de l'apprentissage se recourent largement (cf. Wolff 1998b : 548-549) : apprendre est un processus de construction actif impliquant des stimuli extérieurs et les connaissances déjà acquises. C'est un processus autonome et explorateur, autodirigé par l'apprenant qui forme et vérifie des hypothèses. L'apprenant utilise des stratégies, dont l'acquisition peut être soutenue de l'extérieur. Le processus d'apprentissage est particulièrement efficace dans des groupes. Un environnement

⁷³ L'enseignement constructiviste des langues étrangères est toujours un enseignement orienté vers des projets.

d'apprentissage riche et authentique favorise le processus d'apprentissage, qui débouche sur des résultats différents chez chaque apprenant.

Un enseignement/apprentissage constructiviste des LE se caractérise donc tout d'abord par sa forte orientation vers l'apprenant, l'un des aspects centraux de la démarche de projet (cf. aussi 1.4.3.2). Pour les constructivistes, ceci implique trois choses : on part des constructions que font les apprenants de la réalité, les apprenants organisent eux-mêmes leur apprentissage et en sont responsables, ce n'est plus l'enseignant qui contrôle l'apprentissage, mais le groupe d'apprenants (cf. Wendt 1998 : 7). L'apprenant doit donc afficher un degré d'autonomie très élevé. C'est justement là le principal problème de l'approche constructiviste (Mandl & Reinmann-Rothmeier 1996 : 44) :

*Wenn Lernende bei der Bearbeitung komplexer Probleme sehr viel Spielraum und Handlungsfreiheit haben, dabei aber keine Hilfe von außen erhalten, kann dies die individuellen Möglichkeiten der Lernenden überfordern und Lernerfolge schmälern.*⁷⁵

Si l'on suppose un apprenant totalement autonome, l'on nie en même temps l'utilité de tout enseignement, puisque l'apprenant serait capable d'organiser seul son apprentissage, sans la moindre aide d'un enseignant (cf. aussi *infra*). Cela signifierait également qu'il serait inutile de songer à la place d'un apprentissage constructiviste dans le cours de langue, qui perdrait sa raison d'être. Or, même si c'est l'apprenant qui construit lui-même son savoir, ses connaissances, et qu'on passe donc à une optique de construction, l'enseignant n'est pas superflu. C'est lui qui veille à ce que l'apprentissage se déroule dans un environnement d'apprentissage riche (*rich learning environment*) (cf. Kieweg 1999a : 7), c'est-à-dire un environnement d'apprentissage authentique, complexe et le plus proche possible de la réalité (cf. Wolff 1998b : 206). Il me semble qu'un projet de télécommunication peut constituer un tel environnement d'apprentissage, dans la mesure où il rend nécessaire une interaction réelle entre les apprenants qui, guidés par des tâches, coopèrent à l'élaboration d'un produit commun.

⁷⁴ Ce sont les travaux de Maturana & Varela (1987, 1994) qui ont fondé le constructivisme radical. Les principales recherches allemandes dans le domaine ont été menées par Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster et Siegfried. J. Schmidt. Cf. aussi la bibliographie de Wendt (1998b).

⁷⁵ « Si les apprenants ont trop de liberté d'action lorsqu'ils traitent des problèmes complexes, et qu'on ne leur apporte aucune aide de l'extérieur, cela peut dépasser les capacités individuelles des apprenants et diminuer le succès de l'apprentissage. »

Le constructivisme tout comme la psychologie cognitive peuvent donc offrir un fondement théorique de la démarche de projet, ou plus généralement, de certains principes de l'enseignement/apprentissage des LE, comme ils sont exigés par la majorité des didacticiens, et qui sont entre autres l'orientation vers l'action, l'orientation vers l'apprenant, l'authenticité et l'autonomie de l'apprenant. Je vais traiter ces principes par la suite.

1.4.3.2 Les caractéristiques de la démarche de projet

Les tentatives de saisir les particularités de la démarche de projet en l'opposant à d'autres pratiques pédagogiques sont nombreuses. Hahne & Schäfer (1997 : 100-101) ont repéré les oppositions suivantes :

| | | |
|----------------------------------|-----|--------------------------------------|
| <i>Projektunterricht</i> | <-> | <i>Nicht-Projektunterricht</i> |
| <i>Projektlernen</i> | <-> | <i>Lehrgangslernen</i> |
| <i>Aktives Lernen</i> | <-> | <i>Rezeptives Lernen</i> |
| <i>Entdeckendes Lernen</i> | <-> | <i>Darbietender Unterricht</i> |
| <i>Intrinsische Motivation</i> | <-> | <i>Extrinsische Motivation</i> |
| <i>Erfahrung</i> | <-> | <i>Vermittlung</i> |
| <i>Problemorientiert,</i> | | |
| <i>Interessenorientiert,</i> | | |
| <i>Lebensweltorientiert</i> | <-> | <i>Fachsystematisch ausgerichtet</i> |
| <i>Schülerzentriert/-geplant</i> | <-> | <i>Lehrerzentriert/-geplant</i> |
| <i>Selbstgesteuert</i> | <-> | <i>Fremdgesteuert</i> |
| <i>Offen</i> | <-> | <i>Geschlossen</i> |
| <i>Spontan</i> | <-> | <i>Geplant</i> |
| <i>Ganzheitlich</i> | <-> | <i>Parzelliert</i> |
| <i>Mit Kopf, Herz und Hand</i> | <-> | <i>Verkopft⁷⁶</i> |

⁷⁶ Cours basé sur des projets
apprendre en projets
apprendre de façon active

<-> cours sans projets
<-> apprendre par instruction
<-> apprendre de façon réceptive

Cette liste répertorie dans la colonne de gauche des traits prêtés à la démarche de projet, les opposant à leur contraire, qui dans la plupart des cas sont exprimés par un terme ayant une connotation négative en didactique des langues.

Au sein d'un projet, l'apprentissage n'est pas réceptif, mais l'apprenant devient actif, il agit (cf. la distinction entre *aktives Lernen* vs. *rezeptive Lernen* dans la liste ci-dessus). *Learning by doing* – voilà le principe de base de **l'apprentissage par l'action**, comme on le trouve par exemple dans la définition de Bracke (2001 : 175, caractères gras dans l'original) : « *En didactique des langues, la pédagogie du projet consiste en un processus d'enseignement/apprentissage privilégiant la dimension pragmatique du langage et donc l'activité langagière des apprenants* ».

A la différence des termes français et allemand, l'expression anglaise *holistic and action-oriented learning and teaching* se réfère explicitement au principe de l'holisme (*Ganzheitlichkeit*), qui est inhérent à l'apprentissage par l'action (Finkbeiner 2000 : 255) :

Far from regarding language use under purely cognitive and instrumental aspects, one also focuses on the affective and emotional domain [...]. Learning a foreign language is considered as a fully integrative and holistic process that involves all faculties, such as hearing, sight, smell, touch, taste [...].⁷⁷

Pour Reinfried (1998b : 10), la « *Ganzheitlichkeit* » est un des principes de base de ce qu'il appelle « *neokommunikativer Fremdsprachenunterricht* », les autres principes étant justement « orientation vers l'action » (« *Handlungsorientierung* »), « apprentissage interdisciplinaire » (« *fächerübergreifendes Lernen* ») et « orientation vers l'apprenant » (« *Lernerorientierung* »), tous également des éléments constitutifs de la démarche de projet.

| | | |
|---|-----|--|
| apprendre par la découverte | <-> | cours qui présente |
| motivation intrinsèque | <-> | Motivation extrinsèque |
| expérience | <-> | transmission |
| orienté vers un problème, vers les intérêts vers la vie | <-> | orienté vers le système disciplinaire |
| centré sur et planifié par l'élève | <-> | centré sur l'enseignant, planifié par l'enseignant |
| autodirigé | <-> | hétérodirigé |
| ouvert | <-> | fermé |
| spontané | <-> | planifié |
| global | <-> | fractionné |
| avec la tête, le cœur et la main | <-> | orienté vers la raison |

⁷⁷ « Loin de regarder l'utilisation de la langue uniquement sous des aspects cognitifs et instrumentaux, on se concentre également sur les domaines affectif et émotionnel. [...] Apprendre une langue étrangère est

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des LE, l'orientation vers l'action est même double. L'apprenant n'agit pas seulement de manière générale, en faisant quelque chose dans le but d'élaborer un produit, mais il interagit avec d'autres, et ce du moins en partie à l'aide de la LE. Etant donné que cet agir en LE n'est pas seulement l'objectif du cours de langue, mais aussi le chemin qui permet d'atteindre cet objectif (cf. Gerhard Bach & Johannes Peter Timm 2003 : 1), les apprenants doivent avoir suffisamment d'occasions d'utiliser la langue cible dans des situations de communication authentique (cf. aussi 1.4.2.2). Bien qu'une communication authentique ait *a priori* lieu entre les apprenants d'une même classe ou entre l'élève et l'enseignant à chaque fois que la LE est utilisée à des fins communicatives réelles⁷⁸, il me semble primordial d'intégrer en plus un autre type de communication authentique, en permettant aux apprenants d'interagir en LE avec des interlocuteurs à l'extérieur de la classe, qu'il s'agisse de natifs ou d'autres apprenants. Il y a de fortes chances que cette communication avec des partenaires dans un autre pays soit réellement ressentie comme authentique par les apprenants, puisque c'est l'utilisation de la LE qui rend seulement possible ce contact. Or ce n'est évidemment pas le cas pour les interactions en LE au sein de la classe, au contraire des projets de télécommunication.

Par le contact avec des personnes extérieures à la classe se réalise aussi le principe de **l'ouverture de l'école**, principe qui est commun à la démarche de projet et à l'apprentissage par l'action. Presque tous les auteurs semblent d'ailleurs reconnaître l'importance des deux principes, action et ouverture.

Leupold (1999 : 6) voit le projet comme « conséquence logique d'un travail orienté vers l'action » (« *konsequente Fortsetzung handlungsorientierten Arbeitens* »), soulignant la continuité entre les deux approches. Pour Legutke (1989 : 91) il n'y a pas de doute que « *die [...] Projekte den Sprachhandlungsraum für den einzelnen wie für die Gruppe als ganze wesentlich gegenüber der gängigen Praxis erweitert haben* »⁷⁹.

considéré comme un processus intégré et holistique qui implique toutes les capacités, telles que l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher et le goût. »

⁷⁸ Si l'enseignant d'allemand demande par exemple aux élèves « Wo ist der Lappen ? » (Où est le chiffon ?) s'il veut nettoyer le tableau et qu'il ne voit pas le chiffon, il s'agit d'une question authentique, tandis qu'elle ne l'est pas si le chiffon en question se trouve devant ses yeux (cf. Widdowson 1978 : 5-7 et 1991 : 16-18).

⁷⁹ « par rapport à la pratique courante, les projets ont élargi considérablement la zone d'action langagière de chacun comme du groupe »

Si Manfred Arendt (1999 : 10), Michel Huber (1999 : 48), Werner Kieweg (1999 : 19) et Helmut Reiser (1999 : 21) évoquent tous d'une manière ou d'une autre le fait que la démarche de projet favorise l'ouverture de l'établissement, seuls Isabelle Bordallo & Jean-Paul Ginestet (1993) ainsi que Hans Bebermeier (1992) expliquent le pourquoi d'une telle ouverture : il s'agit en fait de « *dépasser l'opposition artificielle entre l'école et la vie* » (Bordallo & Ginestet 1993 : 60). Bebermeier (1992 : 146) évoque également cette opposition préjudiciable entre l'école et la vie en affirmant que « *Das Lernen in bzw. an Projekten will/soll u.a. dazu beitragen, die Diskrepanz zwischen Leben und Schule zu verringern, indem schulisch Erlerntes unmittelbar in Beziehung gesetzt wird zu Phänomenen der Lebenswirklichkeit* »⁸⁰.

Or les projets de télécommunication répondent bien au principe de l'ouverture de la classe. Pour l'orientation vers l'action, les choses sont moins claires, car tout dépend de la qualité des tâches à effectuer (cf. *infra*).

Si Bebermeier fait référence à la réalité de la vie, c'est sans doute aux apprenants et à leur vie qu'il pense. Afin de réaliser le principe de **l'orientation vers l'apprenant**, l'apprenant avec ses expériences doit constituer le point de départ d'un projet (cf. Walter Apelt 1993b : 381). Selon Jean Arénilla et al. (2000 : 235), « *quels que soient les projets, ils sont soutenus d'une même philosophie et reflètent un même souci : se centrer sur les besoins des jeunes et prendre en compte leur environnement* ». Le principe de l'orientation vers l'apprenant est présent dans la grande majorité des ouvrages français et allemands, mais s'y traduit par différentes exigences. Comme Arénilla et al., Bordallo & Ginestet (1993 : 132) évoquent les besoins des élèves, mais également leur compétences, rejoignant sur ce point Apelt (1993 : 381) qui demande également qu'on prenne en compte l'apprenant avec ses capacités (« *Fähigkeiten* »), mais aussi ses centres d'intérêts et penchants (« *Interessen und Neigungen* »). Il faudrait néanmoins nuancer ce dernier point. Il serait certes souhaitable qu'on apprenne toujours par intérêt, mais ceci ne semble guère réalisable, dans la mesure où « *bien des apprentissages demandent l'effort. Or ce dernier ne se conjugue pas toujours avec l'intérêt.* » (Jean Proulx 2004 : 26-27). On se gardera de

⁸⁰ L'apprentissage en projets veut/doit contribuer entre autres à diminuer la divergence entre la vie et l'école, en établissant des relations immédiates entre ce qu'on apprend à l'école et des phénomènes de la réalité de la vie.

présenter le projet comme un pur plaisir qui ne demande pas de travail, si l'on ne veut pas courir le risque que les élèves décrochent à la moindre difficulté.

Certains auteurs comprennent le principe de l'orientation vers l'apprenant comme la nécessité d'une forte implication des élèves dans tout ce qui concerne la planification, l'organisation, la mise en place du projet (cf. Bebermeier 1992 : 147). Dans la liste établie par Emer & Lenzen, c'est dans l'opposition « autodirigé vs. hétérodirigé » (« *selbstgesteuert vs. fremdgesteuert* ») que nous rencontrons le principe en question. Pour Viola Kessling & Wilma Melde (1992 : 203) le critère le plus important d'un projet est justement que c'est le groupe d'élève qui planifie, qui décide, qui agit (« *daß es die Schülergruppe ist, die plant, entscheidet, handelt* »). Huber (1999 : 45) insiste également sur le fait que les « *projets sont menés par les élèves* » et que « *les élèves sont les acteurs et les auteurs* » des projets.

Leupold (1999 : 5) relativise quelque peu cette exclusivité des élèves dans la planification et l'organisation d'un projet lorsqu'il affirme que le projet est élaboré conjointement par les apprenants et l'enseignant « *Das Projekt wird gemeinsam von Lernern und Lehrern konzipiert* ». Jean-Pierre Boutinet (1996 : 207) souligne l'importance de la négociation pédagogique, et admet donc également le rôle central que garde l'enseignant dans une démarche de projet, et qui n'est nullement en contradiction avec le principe de l'orientation vers l'apprenant : « *Cette négociation entre maître et élèves est un point délicat de la démarche par projet. [...] Si la négociation est court-circuitée, nous ne sommes plus en présence d'un projet pédagogique, mais seulement d'un projet d'enseignant ou d'enseignement* ». Or, il met aussi en garde contre l'autre extrême, le projet qui n'en est pas un, puisque c'est l'enseignant qui décide de tout.

Une autre caractéristique de la démarche de projet, mentionnée par la majorité des auteurs, est **l'orientation vers un produit**. Pour Kessling & Melde (1992 : 2003) les projets sont toujours orientés vers un produit (« *immer produktorientiert* »). Huber (1999 : 19) place l'orientation vers un produit également très haut s'il affirme : « *Tout projet doit consister en la réalisation d'un produit socialisable destiné à un ou des utilisateurs extérieurs au groupe-classe* », tout comme Bracke (2001 : 176) pour qui « *le projet doit faire l'objet d'une réalisation pratique, concrète, dont l'utilité sociale est authentique (par exemple : un journal, un voyage linguistique, une exposition)* ». L'utilité sociale d'un projet de télécommunication peut se manifester, si les informations recueillies pendant un projet sont

publiées sur un site Internet. Par sa publication, qui peut également se faire dans un journal d'élève, le produit et avec lui le projet entier, gagne encore plus de sens, ce qui devrait améliorer la motivation des élèves.

D'autres auteurs relativisent à juste titre la place centrale du produit en accordant une égale importance au processus qui mène à l'élaboration du produit. Ainsi, Leupold (1999 : 5) souligne le caractère de processus de l'acte d'apprentissage qui vise une production (« *den Prozesscharakter des lernenden Handelns mit einer produktorientierten Zielsetzung* »). Bebermeier (1992 : 149) a certes raison de rappeler que le processus d'élaboration est aussi important que le produit, mais il me semble que c'est néanmoins ce dernier qui, par son caractère concret, aide à maintenir la motivation des élèves pour le projet. Il faut cependant éviter une dérive qu'on pourrait qualifier de productiviste. Il ne faut pas oublier que le processus qui mène à l'élaboration d'un produit est avant tout un processus d'apprentissage, qui vise l'acquisition de compétences. Le projet n'est pas une fin en soi, c'est un moyen pour créer des situations d'apprentissage efficaces.

C'est donc à bon droit que Bordallo & Ginestet (1993 : 64) rappellent que « *l'enseignant [...] doit être orienté par les objectifs d'apprentissage à faire acquérir* », tandis que « *les élèves sont orientés par la tâche à accomplir* ». Ceci ne signifie cependant pas que les élèves n'ont rien à faire des **objectifs**, puisque « *ce qui est visé en priorité à travers un projet c'est bien l'adhésion de l'élève à ces objectifs* » (Bordallo & Ginestet 1993 : 118). Il semble logique que le lien existant entre les objectifs à atteindre et les tâches à effectuer doive être saisissable pour les élèves, même s'il n'a pas été prouvé que « *la connaissance préalable des objectifs par les apprenants facilitait leur tâche sans contre-effets négatifs* », comme le fait remarquer Daniel Hameline dans son ouvrage sur *Les objectifs pédagogiques* (1998 : 34).

Je plaiderais néanmoins pour une transparence des objectifs d'apprentissage (« *Lernzieltransparenz* ») (Reisener 1999 : 21) au sein de la démarche de projet. Les apprenants ont besoin de savoir où situer le projet dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage ne peut prendre sens pour eux que s'ils savent pourquoi ils font telle ou telle activité en cours de langue, s'ils sont conscients de leur processus d'apprentissage. Reste à déterminer la façon dont les élèves peuvent prendre connaissance des objectifs d'apprentissage. Hameline (1998 : 34) voit le principal problème au niveau de la formulation des objectifs, qui ne doivent ni être exprimés dans un langage trop technique,

incompréhensible pour l'apprenant, ni dans un langage quotidien, au risque de donner une information ambiguë. Comme on ne peut à mon avis pas supposer, comme le fait Bebermeier (1992 : 147), que les élèves découvrent en grande partie eux-mêmes les objectifs d'apprentissage, il revient à l'enseignant d'explicitier les liens entre les objectifs d'apprentissage et le projet. Face à des apprenants conscients de leur apprentissage, l'enseignant aura moins de mal à leur faire comprendre l'utilité du projet. D'où la nécessité d'un travail sur les représentations existant chez les apprenants sur l'apprentissage d'une LE (cf. 3.2.1)

Il est néanmoins difficile d'imaginer que les apprenants trouvent eux-mêmes le projet qui leur permettra d'atteindre les objectifs fixés. C'est donc dans la phase initiale du projet que l'enseignant doit s'imposer le plus, afin d'éviter que les apprenants se lancent dans un projet qui leur est peu utile. Il me semble qu'il est tout à fait compatible avec une démarche de projet que l'enseignant ait une longueur d'avance sur ses élèves, du moins au début du projet, et qu'il les laisse choisir le projet qui leur convient le plus parmi un certain nombre de propositions (cf. Kieweg 1999b : 19). C'est peut-être à cette phase initiale du projet que pense Legutke (1989 : 93) lorsqu'il parle du droit de prendre l'initiative (« *Initiativrecht* ») de l'enseignant.

Si l'objectif d'apprentissage visé par un projet est important, les **tâches** qui permettent de l'atteindre, et qui, nous l'avons vu, guident les apprenants, le sont encore plus. Or, les tâches semblent relativement peu préoccuper les auteurs qui s'intéressent à la démarche de projet. Néanmoins, certains y font référence. Kieweg (1999a : 4) mentionne les liens existant entre la démarche de projet et d'autres concepts actuels de l'enseignement, dont l'apprentissage orienté vers le contenu et la tâche (« *inhaltsbezogenes, aufgabenorientiertes Lernen* »). Bebermeier (1992 : 148) souligne l'avantage des tâches concrètes (« *konkrete Aufgaben* ») auxquelles le projet confronterait les élèves, et Huber (1999 : 184) qualifie le projet comme « *une succession de tâches* ». Pour lui, la démarche de projet va au-delà d'une « *pédagogie constructiviste centrée sur la tâche* », du fait que les tâches au sein d'un projet sont intégrées dans l'ensemble cohérent du projet, d'où une motivation et un engagement supérieur de la part des élèves. J'objecterais qu'il est difficile de distinguer nettement entre projets et tâches, dans la mesure où certaines tâches peuvent avoir le caractère de mini-projets. L'apprentissage basé sur les tâches et la démarche de projet ont d'ailleurs en commun d'être divisés en plusieurs phases, et de viser un produit.

Finalement, des tâches et des mini-projets me semblent constituer des étapes indispensables sur la voie de projets plus ambitieux.

Mais que doit-on en fait comprendre par « tâche » dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une LE ? Selon Rod Ellis (2003 : 2-8), une tâche (*task* en anglais) peut être définie à partir des dimensions suivantes : son extension (*scope*), la perspective à travers laquelle elle est perçue, son authenticité, les compétences langagières requises pour remplir la tâche en question (*language skills*), les processus cognitifs impliqués, et les résultats ou « produits » (*outcomes*).

Pour la première dimension, Ellis retient une définition restreinte de la tâche, se limitant à celles qui impliquent une activité langagière où l'apprenant se concentre principalement sur le contenu (*meaning-focused*), reléguant la forme au second plan. C'est cette conception de la tâche que je retiens également pour le présent travail. En exécutant une tâche, l'apprenant prend le rôle d'un utilisateur de la langue, tandis qu'il est avant tout apprenant lorsqu'il est confronté à un exercice, qui se distingue par ailleurs de la tâche par le fait qu'elle est orientée vers la forme (*form-focused*).

C'est depuis la perspective de celui qui la conçoit, l'enseignant ou l'auteur de matériel pédagogique, qu'on doit considérer la tâche, puisque c'est l'intention du *task-designer*, qui veut encourager l'apprenant à se concentrer sur le contenu, qui fait d'une activité une tâche. Les apprenants peuvent contrecarrer cette intention, s'ils se concentrent trop sur la forme.

Quant à l'authenticité de la tâche, la question qui se pose est la suivante : la tâche correspond-elle à une activité de la réalité extrascolaire ? Si l'on peut répondre affirmativement, on se trouve face à ce qu'on peut appeler « *situational authenticity* ». Or, une tâche peut également afficher une autre forme d'authenticité, nommée « *interactional authenticity* » par Ellis (2003 : 6). Certaines tâches, telles que décrire une image ou identifier les différences entre deux images, sont certes rarement exécutées en dehors de la salle de classe. Mais elles ont néanmoins un lien avec la vraie vie dans la mesure où le comportement langagier suscité correspond au comportement communicatif dans des situations réelles, par exemple poser des questions afin d'arriver à une compréhension mutuelle.

La plupart des publications dans le domaine du *task-based language learning* s'intéressent presque exclusivement aux tâches favorisant l'expression orale. Or, Ellis (2003 : 7) souligne à juste titre que les quatre compétences peuvent être sollicitées par une tâche. Dans notre projet, c'est notamment la compréhension de l'écrit qui faisait l'objet des tâches (cf. 2e partie).

Finalement, il ne faut pas confondre les productions dans lesquelles aboutit une tâche (*outcomes*) avec ses objectifs (*aims*). On peut comprendre par *outcome* ce que les apprenants produisent en accomplissant une tâche, par exemple une histoire, une liste de différences, etc., alors que *aim* se réfère à l'objectif pédagogique de la tâche, c'est-à-dire susciter une utilisation du langage orientée vers le sens. Dans cette distinction entre objectifs et résultats réside l'un des principaux problèmes de l'apprentissage fondé sur les tâches, qu'on doit également affronter dans la démarche de projet. D'un côté, il faut convaincre l'apprenant que c'est le résultat qui compte, afin qu'il ne se concentre pas trop sur la forme. De l'autre côté, la véritable fin d'une tâche, ou d'un projet dans un cours de LE, est de faire utiliser la langue aux apprenants pour faire progresser leur apprentissage.

Un autre aspect important dans l'élaboration d'une tâche est son contenu thématique, *task-based language learning* étant toujours en même temps basé sur le contenu (*content-based*), comme le montre aussi la dénomination « apprentissage basé sur le contenu et les tâches » (*inhaltsbezogenes/aufgabenorientiertes Lernen*) qu'on trouve souvent dans la littérature allemande (cf. Kieweg 1999a : 4 ; Rüschoff & Wolff 1999 : 66). Ellis (2003 : 218) évoque trois principes qui devraient guider la sélection du contenu : « *the guiding principles in the selection of content for tasks will be (1) topic familiarity and (2) intrinsic interest. Some appeal may also be made to (3) topic relevancy by predicting the general situations that learners may later find themselves in* »⁸¹. Tous les trois répondent parfaitement à l'un des principes de base de la démarche du projet, à savoir l'orientation vers l'apprenant.

Le **travail de groupe** joue également un rôle central dans l'apprentissage basé sur les tâches, tout comme dans la démarche de projet. Il est mentionné par quasiment tous les auteurs allemands, qui semblent y voir un élément constitutif du projet (cf. Arendt 1999 :

12 ; Leupold 1999 : 6). Néanmoins, le travail de groupe n'est pas la seule forme de travail présente dans une démarche de projet. Ainsi, Bebermeier (1992 : 147) souligne en même temps l'importance de la « *Partner- und Gruppenarbeit* » (travail en binômes et en petits groupes) et celle des phases plénières, où les informations importantes seront échangées, mais qui permettent également un travail sur la langue. Que ce soit au sein d'un projet ou non, le travail de groupe ne prend réellement sens que si chaque groupe traite des informations différentes, qui seront mise en commun lors des phases plénières. Il faut surtout éviter de donner des tâches identiques à tous les groupes (cf. Wolff 1998b : 208).

Mais quels sont les avantages d'un travail coopératif, par rapport à d'autres formes de travail, individuelles ou plénières ? Ellis (2003 : 267) en liste une dizaine, dont les suivants me semblent être les plus pertinents : le temps de parole des apprenants peut augmenter de façon significative, tout comme la variété des actes de langage. Les apprenants oseraient parler plus facilement devant les quelques membres de leur groupe qu'en face de la classe entière. Leur motivation peut être augmentée par la diminution de la compétition dans des phases de travail coopératif, où les apprenants sont de surcroît plus disposés à s'entraider. Finalement, le travail de groupe contribuerait à leur autonomisation.

Pour que le potentiel inhérent au travail coopératif puisse réellement se déployer, il faut néanmoins veiller à éviter ou à dépasser quelques problèmes, contre lesquels Ellis (2003 : 266) met en garde. Pour l'organisation de cette forme de travail, il dénonce la disposition de la salle de classe, souvent peu adaptée au travail de groupe. C'est Henri Portine (1997) qui a mis le doigt sur le rôle que la structuration de l'espace joue dans l'enseignement/apprentissage des LE, suggérant différents types de structuration de la salle de classe, adaptés aux différentes formes de travail. La réalisation régulière d'activités de groupe devrait indubitablement mener à repenser cette structuration.

Quant à la langue, Ellis (2003 : 266) évoque le risque que les apprenants abusent de leur LM, ou qu'ils utilisent une sorte de pidgin, ce qui pourrait coïncider avec une fossilisation de l'interlangue. A cela s'ajouterait le problème des discussions privées et hors sujet entre deux membres d'un groupe, ainsi que celui du bruit, engendré par les discussions parallèles dans plusieurs groupes. Même si cela peut évidemment gêner considérablement la

⁸¹ « les principes dirigeant la sélection du contenu pour des tâches seront (1) la familiarité avec le thème et (2) l'intérêt intrinsèque. On s'intéresserait éventuellement aussi à (3) la pertinence du thème en prédisant les

concentration et l'efficacité de certains, comme les difficultés dues à l'espace peuvent eux aussi avoir des effets négatifs, c'est sans aucun doute le problème de la langue qui doit nous préoccuper le plus lors de la mise en place d'un travail coopératif. On peut facilement comprendre que les élèves partageant une même LM trouvent très artificiel de parler entre eux la langue cible. Même dans les phases plénières, en présence de l'enseignant, ceci pose souvent problème. Ils faudrait que les apprenants acceptent de jouer le jeu, et d'utiliser majoritairement la LE dès qu'ils ont franchi le seuil de la salle de classe. Pour cela, il est indispensable que les élèves réfléchissent sur la façon d'apprendre et développent une conscience de l'apprentissage. Un travail sur leurs représentations peut s'avérer très utile dans ce contexte (cf. 1.5 et 3.2.1).

Un autre facteur non négligeable dans le travail coopératif est la composition des groupes. Ceux-ci ne devraient pas être trop grands, trois ou quatre membres par groupe semble être le nombre idéal. Une bonne ambiance au sein du groupe est évidemment importante. On laissera dès lors le plus de liberté possible aux élèves au moment de la formation des groupes (cf. aussi 2.4.11.3 et 3.2.2). Cela peut certes empêcher une répartition équilibrée des élèves plus forts et plus faibles dans les groupes. Même si certains affirment que des groupes mixtes sont plus efficaces, cela n'a pas toujours été le cas (cf. Ellis 2003 : 271). Il me semble qu'une bonne entente entre les membres d'un groupe compte plus en termes d'efficacité (cf. 3.1.3.3). On veillera finalement à une distribution adéquate des rôles et des tâches (cf. aussi Apelt 1993b : 384). Un élève qui connaît exactement sa place au sein du groupe assumera probablement mieux ses responsabilités.

La démarche de projet réalise largement le principe de l'orientation vers l'apprenant, nous l'avons vu, mais **l'enseignant** y a également toute sa place : « *On enseigne différemment, mais on enseigne.* » (Proulx 2004 : 11). L'enseignant, contrairement à ce qu'on pourrait croire, occupe même une place importante dans la démarche de projet, comme le fait remarquer Legutke (1989 : 93) : « *Im Projektunterricht sind eine rollenadäquate Zentralität des Lehrers und Lernerautonomie prinzipiell vereinbar* »⁸². La démarche de projet demande en même temps à l'enseignant de « *s'effacer pour permettre aux élèves de prendre des pouvoirs* » (Huber 1999 : 10), et d'être plus présent que jamais. Le rôle de

situations générales dans lesquelles l'apprenant pourra plus tard se retrouver. »

⁸² « Dans la démarche du projet, une place centrale de l'enseignant, en adéquation avec son rôle, et l'autonomie de l'apprenant sont a priori compatibles. »

l'enseignant change donc fondamentalement au sein d'un projet. Malgré sa position centrale due à ce que les fonctions remplies par l'enseignant se multiplient, il ne domine plus le cours, comme dans des cours plus traditionnels.

Mais quels sont donc ces nouveaux rôles adoptés par l'enseignant ? Kieweg (1998 : 405) et Legutke (1989 : 93) le voient comme coordinateur du projet. Pour Ahrendt (1999 : 14) les enseignants deviennent au sein d'un projet formateur-recours, conseillers, experts, co-apprenants (« *Helfer, Berater, Experten, Mit-Lerner* »). Souvent, l'enseignant est décrit par les termes anglais *consultant*, *counsellor* et *facilitator* (cf. Bebermeier 1992 : 150, Kieweg 1998 : 405).

Ces différentes étiquettes montrent qu'au sein d'un projet, l'enseignant est parfois l'égal des apprenants (co-apprenant), mais la plupart du temps il possède quand même de l'avance sur eux. C'est justement cette avance qui lui permet de les aider en leur donnant des conseils, de les faire avancer dans leur travail en leur donnant de nouvelles impulsions. Toute la difficulté repose dans le maintien d'un équilibre entre faire trop et ne pas faire assez. Huber (1999 : 72-73) met en garde contre « *trois dérives à éviter* ». L'enseignant ne doit ni « *faire à la place des élèves* », ni « *montrer aux élèves comment ils doivent faire* » en leur donnant des « *exemples destinés à être reproduits dans des conditions analogues* », ni « *être totalement non-directif* ». L'enseignant a donc bien le droit, et je dirais même le devoir, d'intervenir lorsque les apprenants sont en train d'entrer dans une voie sans issue, de se perdre dans des détails. « *Intervenir au bon moment, ni trop tôt, ni trop tard, [...] apparaît comme une compétence décisive du formateur* » (Huber 1999 : 74).

Il est évident que les enseignants doivent acquérir les différentes compétences ou savoirs professionnels nécessaires à la conduite d'un projet pendant leur formation initiale et continue afin d'être à même de mener à bien un projet dans leur classe. Ni en Allemagne ni en France, la démarche de projet semble être suffisamment prise en compte par les formateurs (cf. Huber 1999 : 109, Legutke 1989 : 93-94).

Un autre aspect mentionné dans plusieurs ouvrages est la **relation entre la démarche de projet et le cours « normal »**, « traditionnel », auquel les auteurs allemands réfèrent

parfois par « *Lehrgangsunterricht* »⁸³ (Ahrendt 1999 : 11, Bebermeier 1992 : 144), « *Lehrplanschule* » (école orienté vers le programme) (Oelkers 1999 : 14) ou « *Regelunterricht* » (cours régulier) (Bebermeier 1992 : 146). Hahne & Schäfer (1997 : 100) emploient le terme « *Lehrgangslernen* » (apprentissage par instruction) qu'ils opposent à « *Projektlernen* » (apprentissage en projets).

Emer & Lenzen (2002 : 43) mettent en opposition « *Projektunterricht* » (enseignement par projets) et « *Fachunterricht* » (enseignement d'une matière), qu'ils qualifient comme les deux formes de base de l'apprentissage, liées à des cultures d'apprentissage différentes.

Bastian & Schnack (1997 : 169-173) discutent la relation de la démarche de projet et de l'institution école, en évoquant quatre conditions institutionnelles, dont la forte interdépendance rend l'intégration des projets très difficile. On y trouve de nouveau le principe de l'organisation en matières (*Fachunterrichtsprinzip*), en plus des programmes, de l'évaluation et de l'organisation de l'école.

Comme Emer & Lenzen (2002), Heursen (1997 : 199) évoque les deux cultures d'apprentissage différentes du *Projektunterricht* et du *Fachunterricht*, qui existeraient indépendamment l'une à côté de l'autre. Ce sont les différences suivantes qui rendraient ces deux formes d'apprentissages difficilement conciliables :

*Die wesentlichen Unterschiede dieser beiden Lernkulturen ergeben sich aus dem Widerspruch von Wissenschaft und Leben. Auf der einen Seite sind die Schulfächer stark an « ihren » wissenschaftlichen Disziplinen orientiert, [...]. Auf der anderen Seite entwickeln sich Projekte zumeist in bezug auf Probleme der Lebenswelt. Lebenswelt- und Problemorientierung sind deshalb zwei wichtige Merkmale von Projektunterricht.*⁸⁴

Oelkers (1999 : 14) va encore plus loin en affirmant « *Was die Projektmethode letztlich beschreibt, ist eine Sicht des Lehrens und Lernens, die sich theoretisch wie praktisch von*

⁸³ Le terme *Lehrgangsunterricht* est difficilement traduisible en français. Il s'agit d'un cours structuré et basé sur l'instruction.

⁸⁴ « Les différences essentielles entre ces deux cultures d'apprentissage naissent de l'opposition entre science et vie. D'un côté, les matières sont fortement orientées vers « leurs » disciplines scientifiques [...]. De l'autre côté, les projets se développent la plupart du temps en relation avec des problèmes de la réalité de la vie. L'orientation vers la vie et l'orientation vers un problème sont donc deux caractéristiques importants d'un projet. »

der Lehrplanschule nicht nur unterscheidet, sondern diese radikal in Frage stellt »⁸⁵. Sans le dire explicitement, l'auteur évoque ici le potentiel d'innovation inhérent à la démarche de projet. Afin que celui-ci puisse se déployer au sein de l'institution, il est cependant nécessaire de dépasser la supposée incompatibilité entre la démarche de projet et la réalité de l'école. Pour cela, il me semble qu'il faut en effet, comme le propose Oelkers (1999 : 14), limiter le caractère radical de la démarche de projet, qui ne sera pas, comme l'avaient prétendu certains de ses représentants, la seule méthode efficace, mais une méthode parmi d'autres. Ceci correspond par ailleurs tout à fait à l'évolution actuelle qu'on peut observer en didactique des langues, et qui consiste à prôner l'éclectisme (cf. Puren 1994).

Le fait que l'orientation vers l'action, qui est l'une des caractéristiques fondamentales de la démarche de projet, a commencé à intéresser la didactique des langues, a contribué à créer des liens entre les deux approches. Il règne désormais une quasi unanimité sur le fait que les deux formes d'apprentissage ne devraient pas simplement être juxtaposées, mais qu'il faudrait systématiquement intégrer la démarche de projet dans le cours régulier (cf. Ahrendt 1999 : 13 , Bebermeier 1992 : 146, Leupold 1999 : 6, Reisener 1999 : 20).

Une telle intégration est donc bel et bien possible, à condition toutefois de revenir sur quelques principes de la démarche de projet. Ainsi, **l'interdisciplinarité**, autre principe souvent évoqué dans le contexte de la démarche de projet, risque de contrecarrer l'objectif principal du cours de langue : à partir du moment où des matières non-linguistiques et des personnes n'ayant pas une maîtrise suffisante de la langue cible sont impliquées dans le projet, l'utilisation de la LE comme moyen de communication ne peut plus être garantie (cf. Arendt 1999 : 14). Or, si l'interdisciplinarité signifie l'intégration d'une discipline non linguistique enseignée dans la LE en question, la donne change évidemment. Un nombre illimité de projets (de télécommunication) sont imaginables dans un contexte interdisciplinaire associant des cours d'allemand et d'histoire.

Une autre forme de projet à caractère interdisciplinaire me semble envisageable dans le cadre des classes bilangues, où les élèves commencent en même temps l'apprentissage de deux LE, souvent l'anglais et l'allemand. La démarche de projet pourrait y avoir un effet fédérateur et remédier au manque de coopération entre les deux cours de langues, qu'on

⁸⁵ « Ce que décrit finalement la méthode du projet est une perception de l'enseignement et de l'apprentissage qui ne se distingue pas seulement dans la théorie et dans la pratique de l'école orientée vers les programmes,

peut encore souvent constater. On peut penser à des projets plus centrés sur les langues, tel que l'élaboration d'un glossaire trilingue, répertoriant par exemple un certain nombre de faux amis. Ce serait notamment la conscience langagière qui serait visée par un tel projet, qui se situe d'ailleurs nettement dans une perspective plurilingue. Un autre projet, avec une dimension plus interculturelle, pourrait consister, selon le niveau des élèves, en la comparaison des repas dans les trois pays, de l'habitat, des systèmes scolaires (cf. Albane Cain & Claudine Briane 1996 : 13-36 et 38-69) ou politiques. Chacun de ces thèmes se prête à l'élaboration d'un produit, qui peut être une exposition, un repas à la cantine, un livret de recettes, etc.

Un autre principe pose également problème dans le cours de langue, celui de la **portée sociale**. Il n'est pas évident de trouver des projets qui soient socialement significatifs, comme l'exigent beaucoup de théoriciens de la démarche de projet. Selon Dagmar Hänsel (1997 : 75), un projet doit se fonder sur « *eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage, aus der den Schülern ein echtes Problem erwächst* »⁸⁶. On peut donner entièrement raison à Arendt (1999 : 13) lorsqu'il évoque la difficulté qui consiste à trouver de tels problèmes concrets liés à l'environnement social ou aux expériences personnelles des élèves, et qu'il conseille aux enseignants de langue d'être plus modestes. Il y a néanmoins des thèmes qui répondent aux exigences de la démarche de projet et en même temps aux besoins du cours de langue. Apelt (1993b : 383) en répertorie quelques-uns en rapport avec les expériences des élèves, comme « la famille », « l'école », « la ville », « les problèmes des adolescents », « les loisirs », « l'amitié », insistant sur le fait que ces thèmes devraient le plus tôt possible être mis en relation avec la culture cible. Ce serait les sujets qui entraînent un contact avec des autochtones qui devraient selon lui être privilégiés :

*Besonders empfohlen werden auch Themen, die die Lernenden direkt zur Begegnung mit native speakers anregen bzw. vorbereiten, sei es im Zielsprachenland oder zu Hause, also Themen wie Vorbereitung einer Klassenfahrt oder von Auslandsaufenthalten, Schüleraustausch, Erarbeiten eines Touristenführers, [...].*⁸⁷

mais qui la met radicalement en question. »

⁸⁶ « une situation réelle, qui permet de faire des expériences, et qui confronte les élèves à un vrai problème »

⁸⁷ « On recommande en particulier les thèmes qui incitent ou préparent directement les apprenants à une rencontre avec des locuteurs natifs, que ce soit dans le pays de la langue cible ou chez soi, c'est-à-dire des thèmes comme préparation d'un voyage scolaire, de séjours à l'étranger, d'un échange scolaire, l'élaboration d'un guide touristique [...]. »

Deux autres aspects évoqués dans le contexte de la démarche de projet par certains auteurs, l'authenticité et la motivation, ont déjà été traités plus haut (cf. 1.4.2.2 et 1.4.2.3). Intéressons-nous maintenant à un dernier point souvent abordé en même temps que la démarche de projet, l'**autonomie** de l'apprenant. Ainsi, la mise en route de l'apprentissage autodidacte et autonome (« *Anbahnung des autodidaktischen und autonomen Lernens* ») constitue pour Kieweg (1999a : 6) l'un des avantages de la démarche de projet. Kieweg considère par ailleurs que l'autonomie est toujours orientée vers l'avenir, et donc liée à l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie (« *life-long-learning* »).

L'autonomie est un concept qui n'est pas seulement important dans la démarche de projet, mais qui se trouve en relation à la fois avec l'authenticité, la conscience du langage, les tâches, le travail coopératif, l'évaluation et les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant. Les théories constructivistes de l'apprentissage proclament également l'autonomie de l'apprenant. Il va de soi qu'il s'agit d'un concept central de l'enseignement/apprentissage, qui a bien évidemment sa place dans les textes officiels (cf. 1.3.1.5).

Or, on peut constater que dans les programmes tout comme dans beaucoup de publications, les termes « autonomie » et « autonome » sont souvent utilisés sans que les auteurs les aient définis au préalable. Ainsi, Manfred Overmann (1999) écrit un plaidoyer pour l'utilisation d'Internet dans un enseignement du français plus autonome (« *Plädoyer für den Interneteinsatz in einem autonomeren Französischunterricht* »), mais ne précise nulle part dans son article ce qu'il comprend par « *autonomerer Französischunterricht* ». Cette appellation me paraît d'ailleurs peu heureuse, dans la mesure où seul l'apprenant peut être autonome, alors que le cours ou l'enseignement ne peuvent être qu'autonomisants. Quant à l'apprentissage, il vaudrait mieux remplacer l'expression « apprentissage autonome », souvent utilisée, par celle d'« apprentissage en autonomie », ou, mieux encore, « apprentissage autoguidé » (cf. Henri Holec 1989a : 32).

Puisqu'on ne comprend pas toujours la même chose lorsqu'on parle d'un apprenant autonome, de l'apprentissage en autonomie, de *Lernerautonomie* en allemand, etc., et que l'autonomie semble en plus subir le même sort que tous les termes à la mode, à savoir un emploi excessif et trop souvent irréfléchi, une définition s'impose à chaque fois qu'on a recours aux termes en question.

Commençons par discuter les différentes acceptions de l'autonomie, afin d'en retenir celle qui convient ici. Le terme « autonomie » renvoie parfois à « *un apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant* », (Cuq 2003 : 31). Puisque notre sujet est l'enseignement/apprentissage scolaire des langues, ce n'est évidemment pas un tel apprentissage autodidacte qui nous intéresse ici. Il vaudrait d'ailleurs mieux parler d'« apprentissage autodirigé », d'« apprentissage en autonomie » ou encore d'« auto-apprentissage ». L'autodirection de l'apprentissage, qui est un comportement (cf. Holec 1981 : 7-13), doit être distinguée de l'autonomisation de l'apprenant, qui est un processus, et de l'autonomie, qui en est le résultat, et qui peut être définie comme la « *capacité de prise en charge de l'apprentissage* » (Holec 1981 : 21). L'autonomie est un prérequis de l'autodirection, mais n'y aboutit pas obligatoirement. La prise en charge de l'apprentissage concerne théoriquement toutes les décisions dans le contexte de l'apprentissage, qui sont selon Holec (1989a : 32) :

la détermination des objectifs ;

la définition des contenus et des progressions ;

la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;

le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme moment, lieu, etc.) ;

l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'apprenant autonome imaginé par Holec est un idéal qu'on rencontre rarement dans la réalité de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues. Lorsqu'on réfléchit aux possibilités de rendre plus autonomes les élèves dans les cours de langue scolaires, il ne faut jamais oublier que le cadre dans lequel Holec a développé sa conception de l'autonomie était celui du C.R.A.P.E.L., et que le public ciblé était en général des apprenants adultes volontaires. On peut même se poser la question de savoir si le contexte scolaire, comme il se présente actuellement avec toutes ses contraintes, est peu propice au développement de l'autonomie. Il s'agit dès lors de trouver des approches qui permettent malgré tout une autonomisation au moins partielle des apprenants, la nécessité d'un certain degré d'autonomie pour la réussite de l'apprentissage étant chose admise.

On peut justifier cette nécessité sur la base de la psychologie développementale, par des théories constructivistes (cf. 1.4.3.1), par des objectifs sociopolitiques, et finalement par les

enseignements de la recherche en didactique des langues. Ces dernières ont pu confirmer que

*Sprachlernprozesse laufen besonders dann effektiv ab, wenn Lernende die Gelegenheit gegeben wird, in authentischen Situationen sprachlich zu interagieren und entsprechend ihren eigenen Lern- und Mitteilungsbedürfnissen zu handeln. Diese Voraussetzungen sind nur dann gegeben, wenn Lernende ihre eigenen Lernbedingungen im Sinne der Prinzipien des autonomen Lernens maßgeblich selbst bestimmen können.*⁸⁸
(Legenhausen 1998 : 79)

Sur les principes de l'apprentissage autonome, Lienhard Legenhausen reprend *grosso modo* les idées de Holec (cf. *supra*) et y ajoute les principes de l'authenticité et de la conscience, avec ses deux volets conscience langagière (*Sprachbewußtheit*) et conscience de l'apprentissage du langage (*Sprachlernbewußtheit*).

Après s'être entendu sur le concept d'autonomie lui-même, il reste à voir comment il peut se traduire dans la pratique de l'enseignement/apprentissage d'une LE. Wolff (2003 : 325-326) présente cinq facteurs d'un enseignement/apprentissage respectant les principes de l'autonomie. Premièrement, le travail de groupe, également mis en avant par Lesley Dickinson & Davis Carver (1981 : 50), augmenterait la responsabilité de l'élève dans le traitement des tâches confiées au groupe, mais aussi pour son processus d'apprentissage. Deuxièmement, les tâches responsabiliseraient encore davantage les apprenants dans la mesure où ils seraient tenus de présenter leurs résultats à la date convenue. Wolff pense troisièmement aux matériels, distinguant entre matériels de contenu ou de produit (*Inhalts- ou Produktmaterialien*) d'un côté et matériels de processus (*Prozessmaterialien*) de l'autre côté. Tandis que les premiers comprennent livres, textes, cassettes, dictionnaires, etc., c'est-à-dire des matériels qu'on utilise depuis longtemps en cours de langue, les deuxièmes représentent un nouveau type de matériels. Il s'agit en partie de collections de savoirs procéduraux (techniques d'apprentissage et de travail, stratégies, etc.), et en partie d'idées pour des projets et d'autres activités, mis à la disposition des élèves. L'évaluation est le quatrième point considéré par Wolff et constitue pour lui l'activité la plus importante dans une salle de classe autonome et devrait avoir lieu une fois par semaine. Chaque groupe

⁸⁸ « Des processus d'apprentissage d'une langue se déroulent de manière particulièrement efficace lorsqu'on donne aux apprenants l'occasion d'interagir langagièrement dans des situations authentiques et d'agir en accord avec leurs propres besoins d'apprentissage et d'expression. Ces conditions n'existent que lorsque les apprenants peuvent décider largement des conditions de leur apprentissage selon les principes de l'apprentissage autonome. »

évalue alors son processus d'apprentissage, en prenant en compte l'activité, les matériels, les résultats, les aspects sociaux, et le processus d'évaluation lui-même. Tous les apprenants tiennent un journal de bord où ils notent leurs progrès. Dickinson & Carver (1981 : 47-48) voient également dans le journal de bord une possibilité d'« *auto-observation* [qui] *consiste pour l'apprenant à prendre en partie la responsabilité de l'évaluation de ses progrès* ». Parmi les autres suggestions de Dickinson & Carver (1981 : 58-60), visant une autonomisation de l'apprenant, on trouve l'« *accent mis sur le contenu* », la « *participation à la définition des objectifs* » et l'« *utilisation de documents authentiques* ». On est là face à des éléments qui sont également présents dans la démarche de projet, qui fait d'ailleurs elle-même partie des propositions de Dickinson & Carver (1981 : 51).

Pour Wolff (2003 : 325-326), le rôle de l'enseignant change de manière assez radicale dans une approche qui prend l'autonomie de l'apprenant au sérieux: « *Der Lehrer ist Mitgestalter der Klassenzimmeraktivitäten, Berater der Lernenden, Moderator, Wissensquelle. Er ist nicht der allwissende instructor, der alle Fäden in der Hand hat und die Schüler wie Marionetten führt* »⁸⁹. Comme l'enseignant garde malgré tout une place importante dans une approche visant l'autonomie, nous nous trouvons toujours dans une logique d'enseignement/apprentissage et non pas d'autodidaxie. Dans cette conception de l'enseignant ressort par ailleurs de nouveau l'existence de liens étroits entre les différents aspects de l'enseignement/apprentissage traités au cours de ce chapitre, sur lesquels je reviendrai lors de l'évaluation de notre projet (cf. 3.1.5).

L'apprentissage autodirigé n'étant pas visé dans le contexte de l'enseignement/apprentissage scolaire des LE, les apprenants n'ont pas besoin d'une autonomie totale. Ceci ne signifie pas que le développement de l'autonomie puisse être négligé. Dans une approche éclectique comme la nôtre, qui cherche à marier l'orientation vers l'apprenant, la conscience du langage, l'apprentissage interculturel, l'autonomie a naturellement une importance certaine. La démarche de projet peut sans doute contribuer à l'autonomisation des apprenants, à condition qu'un travail sur les représentations (cf. 1.5 et 3.2.1) y soit associé. Holec (1989c : 117) rappelle à ce sujet qu'en même temps que

⁸⁹ « L'enseignant est co-créateur des activités de classe, conseiller des apprenants, médiateur, source de savoir. Ce n'est pas l'instructeur omniscient qui tient tous les fils et guide les élèves comme des marionnettes. »

l'acquisition de certains savoir et savoir-faire (cf. Holec 1981 : 13-15), « *un processus de « déconditionnement » progressif qui conduira l'apprenant à se libérer, si ce n'est qu'en les explicitant, des a priori et préjugés de toutes sortes qui encombrant la représentation de l'apprentissage des langues et du rôle qu'il peut y jouer* » est nécessaire pour l'acquisition de l'autonomie.

Voici en résumé les facteurs essentiels d'un enseignement/apprentissage de LE innovateur:

- Un projet de télécommunication favorise l'apprentissage dans la mesure où l'apprenant y devient actif.
- Un projet de télécommunication contribue à surmonter l'opposition entre l'école et la vie, préjudiciable à l'apprentissage.
- Un projet de télécommunication fonctionne bien s'il y a équilibre entre l'orientation vers l'apprenant, les exigences du programme et le comportement de l'enseignant.
- L'efficacité d'un projet de télécommunication dépend entre autres de la qualité du travail de groupe.
- Un projet de télécommunication favorise l'apprentissage lorsqu'il est orienté vers un produit et fondé sur des tâches permettant l'élaboration de celui-ci.
- Le projet de télécommunication ne peut déployer son potentiel d'apprentissage que lorsqu'il est intégré au cours.
- Une certaine autonomisation de l'apprenant peut être favorisée par des projets de télécommunication.

1.4.4. Télécommunication et apprentissage interculturel

Un aspect que j'ai volontiers laissé de côté dans le chapitre précédent sur la démarche de projet est l'apprentissage interculturel. Je l'aborderai ici uniquement du point de vue de la télécommunication en cours de LE, avant de m'y intéresser de plus près dans le chapitre sur l'interculturel (cf. 1.6.6). Je présenterai des jugements, opinions et représentations de praticiens ayant expérimenté la télécommunication dans leurs cours, ainsi que les résultats de quelques recherches sur les possibilités qu'offre la télécommunication pour un

apprentissage interculturel. Lors de la mise en place de notre projet, certains de ces travaux ont servi de source d'inspiration.

Parmi les auteurs cités ci-dessus, qui s'intéressent d'une façon générale à la démarche de projet dans le cours de LE (cf. Ahrendt 1999 ; Apelt 1993 ; Bebermeier 1992 ; Bracke 2001 ; Kessling & Mulde 1992 ; Kieweg 1998 et 1999a ; Leupold 1999 ; Reisener 1999), ceux qui mentionnent le potentiel d'apprentissage interculturel inhérent aux projets sont très peu nombreux. A part Legutke (1989 : 86) et Leupold (1999 : 6), qui évoquent une fois le « *interkulturelles Lernen* » dans leurs articles respectifs, il n'y a que Kieweg (1999 : 7) à y accorder une certaine importance, en comptant « *multikulturelles Lernen* »⁹⁰ parmi les treize avantages de la démarche de projet. Selon lui :

*PU [Projektunterricht ; MZT] entwickelt die interkulturelle Kompetenz, führt zur Sensibilisierung für fremde Kulturen, trägt zum Abbau von Stereotypen, Klischees und Vorurteilen bei, entwickelt Empathiefähigkeit bzw. die kritische Toleranz und nutzt die multikulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern etc.*⁹¹

Bien que Kieweg fasse preuve d'un optimisme injustifié, dans la mesure où il semble prétendre que les objectifs cités sont automatiquement atteints via des projets – ce qui reste à prouver – il a le mérite de mettre le doigt sur la dimension (inter)culturelle que peuvent avoir les projets menés en cours de LE.

Une certaine précaution est de mise, et il faut surtout être conscient que « télécommunication » ne rime pas automatiquement avec « apprentissage interculturel ». Il me semble cependant tout à fait justifiable de supposer que notamment les projets de télécommunication peuvent offrir de multiples occasions pour un apprentissage interculturel. A la différence des publications sur la démarche de projet, grand nombre d'ouvrages s'intéressant à la télécommunication en cours de langue évoquent l'apprentissage interculturel d'une manière ou d'une autre. Or, beaucoup de ces publications se contentent de présenter les avantages qu'offre théoriquement la télécommunication pour le cours de langue, sans vérifier ces suppositions par l'analyse de

⁹⁰ Kieweg utilise ici le terme *multikulturelles Lernen* (apprentissage multiculturel), alors qu'il évoque des éléments qu'on rattacherait plutôt à l'apprentissage interculturel. Il y a apparemment confusion entre la classe multiculturelle (par la présence d'élèves appartenant à différentes cultures) et l'apprentissage interculturel (constitué par une sensibilisation culturelle, le développement de l'empathie, etc.).

⁹¹ « La démarche de projet développe la compétence interculturelle, amène une sensibilisation pour des cultures étrangères, contribue à la diminution des stéréotypes, des clichés et des préjugés, développe l'empathie ou bien la tolérance critique et se sert de la variété multiculturelle des classes, etc. »

projets réalisés. On manque donc de travaux de recherche empiriques qui analysent concrètement ce qui se passe dans la classe de langue lors d'un projet de télécommunication (cf. Andreas Müller-Hartmann 1999 : 59-60).

L'un des programmes de recherche les plus importants dans ce domaine s'est intéressé à neuf projets de courriel menés en cours d'anglais, impliquant des classes allemandes et américaines ou canadiennes. Son objectif était d'analyser si et de quelle façon un apprentissage interculturel peut avoir lieu lors d'un échange virtuel liant la lecture de textes littéraires, la production de textes, l'écriture créative et l'orientation vers les tâches (cf. Müller-Hartmann 1999 : 62). L'auteur essaie de décrire les domaines où un apprentissage interculturel peut probablement être observé. A l'exemple d'une séquence d'un des projets analysés, il démontre l'importance de la négociation de sens. C'est dans un projet bi- ou multilatéral, avec son étroite coordination entre les enseignants, que ce processus central de l'apprentissage interculturel aurait le plus de chances de se dérouler, plus que dans les projets de type fermé ou ouvert (cf. la typologie de Eck, Legenhausen & Wolff 1995 : 99-101 ; cf. aussi 1.4.1).

Un autre facteur qui semble fortement influencer l'apprentissage interculturel, ce sont les tâches, qui seraient de préférence créatrices, comme c'est le cas pour les tâches d'écriture dans le projet décrit. Le potentiel des tâches augmente encore si elles sont développées avec les apprenants et qu'elles émanent d'un réel questionnement. La durée du projet aurait également des retombées sur l'apprentissage interculturel, dans la mesure où ce processus nécessite un certain temps pour démarrer. Des projets visant un apprentissage interculturel réclament par conséquent plus de temps que d'autres (cf. Müller-Hartmann 1999 : 71-72). Pour que le potentiel d'un échange télématique pour l'apprentissage interculturel se déploie réellement, une forte imbrication des différentes phases et formes de travail est indispensable. On pensera notamment à l'importance des phases plénières où les différents groupes peuvent présenter les informations obtenues dans la discussion avec leurs partenaires, et qui permettra également un échange au sein du groupe-classe (pour la relation entre travail de groupe et phases plénières, cf. aussi 1.4.3.2). Au niveau des messages échangés, deux aspects laisseraient deviner qu'un apprentissage interculturel a lieu : premièrement la présence de références à d'autres messages, deuxièmement le contenu des textes (cf. aussi 3.1.2.4).

L'importance des tâches est également soulignée par Müller-Hartmann & Richter (2001 : 9-10). Plus encore que les thèmes appropriés dont il est question chez Keuten (cf. *infra*), ce sont les tâches pertinentes qu'il faut trouver. Leur rôle crucial vient du fait que les tâches permettent la mise en place du dialogue. Les auteurs proposent par conséquent des tâches spécifiques pour chaque phase d'un projet de télécommunication. Dans la *Kennenlernphase* (phase où les élèves font connaissance), les élèves peuvent par exemple décrire les activités qu'ils font pendant le week-end, ce qui ne permet pas seulement de faire réciproquement connaissance, mais en plus de découvrir des convergences entre soi-même et les autres. Ceci favorise la création de liens affectifs entre les partenaires. Mais les apprenants constateront évidemment aussi des différences qui peuvent déclencher les premières questions. Dans la phase suivante, où il s'agit de mettre en place un dialogue, les auteurs ont fait des expériences positives avec la description de diverses fêtes, de traditions et de coutumes. Nous nous en sommes inspirés pour notre propre projet (cf. 2.4.11.8). C'est la négociation de sens qui serait au cœur de la troisième phase, consacrée à la réflexion critique :

Die Aushandlung von Bedeutung steht im Zentrum des Austauschs und führt nicht nur zu intensiver sprachlicher Arbeit, sondern möglicherweise auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der fremden und der eigenen Kultur, sodass wir den Lernzielen critical cultural awareness, Perspektivenwechsel und –koordination ein Stück näher kommen. Die Auseinandersetzung mit Auto- und Heterostereotypen spielt dabei eine besondere Rolle.⁹² (Müller-Hartmann & Richter 2001 : 10)

En ce qui concerne les auto- et hétérostéréotypes, il semblerait peu utile de les utiliser comme point de départ d'un échange de télécommunication interculturel. Afin de supporter la confrontation critique évoquée, il est important que les apprenants aient pu précédemment faire connaissance avec leurs partenaires. On se gardera donc de négliger la dimension affective du processus d'apprentissage interculturel.

C'est grâce à l'exemple d'un échange via courriel entre une 12^e classe en Allemagne et deux classes de terminale en France que Keuten (1998 : 39-40) explique comment l'apprentissage interculturel peut débuter. Une discussion sur les essais nucléaires à

⁹² « La négociation de sens se trouve au centre de l'échange et ne mène pas seulement à un travail langagier intensif, mais éventuellement aussi à une confrontation critique avec la culture étrangère et sa propre culture, de sorte qu'on fait un pas vers les objectifs d'apprentissage que sont la conscience culturelle critique, le changement et la coordination des perspectives. La confrontation avec des autostéréotypes et des hétérostéréotypes y joue un rôle particulier. »

Mururoa aurait amené les élèves allemands à réviser leurs idées trop généralisatrices sur la France. Si, à la fin d'un tel projet, les apprenants se rendaient compte que l'autre pays et sa société sont aussi complexes et variés que leur propre pays, et qu'il faut différencier au lieu de dire « Les Français pensent, disent, font... », cela constituerait un réel progrès d'apprentissage. Pour permettre un apprentissage interculturel, il s'agirait par conséquent de trouver des thèmes qui risquent de faire surgir des stéréotypes ou qui sont susceptibles d'être des sources de malentendus interculturels, puisque « *interkulturelles Lernen findet immer dort statt, wo (vielleicht nur vermeintliche) Gegensätze verstanden und toleriert, evtl. auch akzeptiert und überwunden werden* »⁹³ (Keuten 1998 : 41).

Quant au potentiel d'un apprentissage interculturel des projets de télécommunication, j'émetts la thèse suivante :

- Les occasions d'apprentissage interculturel offertes par les projets de télécommunication augmentent le potentiel didactique de ceux-ci.

Résumons donc les principaux atouts de la télécommunication pour l'enseignement/apprentissage d'une LE :

- La télécommunication permet de mettre en contact les apprenants d'une LE avec des personnes en dehors de la classe (natifs, autres apprenants), et permet l'utilisation de la langue cible à des véritables fins communicatives.
- Le concept d'authenticité s'applique bien dans le contexte des projets de télécommunication dans la mesure où les apprenants doivent ressentir l'interaction, les tâches et les matériels comme authentiques.
- Le potentiel de motivation se déploie au mieux si l'activité de télécommunication est intégrée dans un projet à dimension interculturelle, et que le choix des sujets et des tâches, tout comme la difficulté des textes s'orientent vers les intérêts, les capacités et les besoins du groupe d'apprenants.
- Le potentiel didactique du projet de télécommunication vient de la combinaison d'un certain nombre de facteurs favorables à l'apprentissage d'une LE, qui s'ajoutent à ceux

⁹³ « l'apprentissage interculturel a toujours lieu là où des différences (qui ne sont peut-être que des différences supposées) sont comprises et tolérées, éventuellement aussi acceptées et surmontées. »

déjà mentionnés (cf. *supra*), et qui sont l'apprentissage actif, l'orientation vers les tâches permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés, l'élaboration d'un produit, l'alternance entre le travail individuel, le travail de groupe et les phases plénières. Afin que ce potentiel puisse vraiment se déployer, le projet doit être imbriqué avec le reste du cours.

1.5 Les représentations

Dans les chapitres précédents, il a été à plusieurs reprises question du rôle des représentations dans l'enseignement/apprentissage d'une LE, sans que la notion de représentation ait été explicitée. Même si c'est avant tout l'intérêt de ce concept dans le domaine de la didactique des langues qui nous intéresse ici, si bien que je vais me limiter par la suite à la conception pédagogique des représentations, il est indispensable de s'interroger sur les origines et l'histoire du concept.

Après avoir défini la notion de représentation, en l'opposant à des concepts périphériques tels que attitudes (*attitudes* en anglais, *Einstellungen* en allemand) et croyances (*beliefs* en anglais, *Auffassungen, Überzeugungen* en allemand) (cf. 1.5.1), je le comparerai avec un concept voisin en Allemagne, celui des *subjektive Theorien* (cf. 1.5.2). Je présenterai ensuite les résultats de recherches en didactique des langues qui s'intéressent aux différentes représentations en jeu lors de l'enseignement/apprentissage d'une LE (cf. 1.5.3). C'est dans la 3e partie que je ferai des propositions pour l'intégration des représentations dans la formation des enseignants de langue et dans le cours de LE (cf. 3.2.1 et 3.2.3).

Dans un deuxième temps, je m'intéresserai au stéréotype et au préjugé comme formes spécifiques des représentations et montrerai la nécessité de traiter les deux dans le contexte de l'apprentissage interculturel.

1.5.1. Définition et rôle des représentations

Sur la notion de représentation, Véronique Castellotti (2001 : 22) constate :

La notion de représentation, de plus en plus présente ces dernières années dans le champ de la didactique des langues comme dans la plupart des domaines voisins, ne se laisse pas appréhender facilement. Sa polysémie originelle jointe aux différentes significations que lui accordent les chercheurs, selon leur rattachement disciplinaire, en font un concept polymorphe, que certains récusent du fait même de cette hétérogénéité [...].

Malgré sa polysémie, le concept de représentation me semble trop central dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE pour qu'on puisse s'en passer. Mais il importe bien sûr de définir clairement ce qu'on entend par « représentation » lorsqu'on utilise cette

notion en didactique des langues. Voici une première définition très générale qui fait l'unanimité de tous, mais qui n'est pas encore opérationnelle : « *la représentation [est] une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet* » (Denise Jodelet 1989b : 59).

Mais regardons d'abord les origines du concept, avant de cerner son sens précis. Même si des philosophes comme Aristote, Kant et Schopenhauer ont utilisé la notion de représentation longtemps avant (cf. Porcher 1997), on peut attribuer à Emile Durkheim (1898) la paternité réelle du concept. Durkheim (1898) s'intéresse aux représentations collectives et aux représentations individuelles, dont il souligne la parenté (Durkheim 1967 : 2) :

La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc presumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparable. Nous allons, en effet, essayer de montrer que les unes et les autres soutiennent la même relation avec leur substrat respectif.

Ses réflexions sur les représentations mènent Durkheim (1967 : 27) au constat suivant : les représentations individuelles sont « *produites par les actions et les réactions échangées entre les éléments nerveux* », mais ne sont « *pas inhérentes à ces éléments* », de même que les représentations collectives sont « *produites par les actions et les réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société* », sans pour autant en dériver directement.

C'est la notion de représentation sociale qui est désormais au centre de la recherche psychologique. Elle s'est substituée à celle de représentation collective. C'est Serge Moscovici (1961) qui l'a introduite dans la psychologie sociale. Il a en fait repris et modifié la théorie des représentations collectives de Durkheim, s'inspirant en même temps de la psychanalyse de Freud et de la psychologie développementale de Piaget. Si l'on compare les concepts de Moscovici et de Durkheim, on constate que chez Durkheim, les représentations collectives sont des formations indépendantes et supra-individuelles, qui comprennent la science, la religion, les mythologies, et pratiquement toutes les autres formes de savoir. Elles sont relativement statiques et peu modifiables. En revanche, le concept des représentations sociales de Moscovici est plus limité et dynamique (cf. von Cranach 1995 : 51). Tandis que les représentations collectives ont plutôt des effets stabilisants et homogénéisants, les représentations sociales sont différenciatrices et dynamisantes (cf. Flick 1995c : 65). Pour Moscovici (1961 : 48),

les représentations sociales sont des ensembles dynamiques, [...], des systèmes qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implications qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts. [...]. Nous ne les considérons pas comme des « opinions sur » ou des « images de », mais comme des « théories », des « sciences collectives » sui generis, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel. [...] On peut y apercevoir un corpus de thèmes, de principes, ayant une unité et s'appliquant à des zones d'existence et d'activité particulières [...]. Ce qui est reçu, inclus dans ces zones, est soumis à un travail de transformation, d'évolution, pour devenir une connaissance que la plupart d'entre nous emploient dans leur vie quotidienne.

Contrairement aux représentations collectives relativement stables et peu modifiables de Durkheim, les représentations sociales sont donc des constructions mentales momentanées, temporaires, plus ou moins éphémères. Néanmoins, certaines représentations concernant les LE et leur apprentissage semblent avoir la vie dure, et ceci même si elles vont à l'encontre de théories didactiques (cf. aussi *infra*). Cela ne prouve qu'une fois de plus que la plupart des gens préfèrent des représentations populaires aux connaissances scientifiques (cf. Moscovici 1995 : 267).

Regardons rapidement comment des représentations sociales se forment, ou autrement dit, comment un savoir scientifique se transforme en savoir de sens commun. Deux processus y jouent un rôle central : l'ancrage et l'objectivation (cf. aussi Moscovici 1984 : 29). Le premier « consiste en l'incorporation de l'étrange dans un réseau de catégories plus familières » (Willem Doise 1989 : 224). Quant à l'objectivation, elle « rend concret ce qui est abstrait, change le relationnel du savoir scientifique en image d'une chose » (Doise 1989 : 224).

En plus de l'étude de Moscovici sur la perception de la psychanalyse en France dans les années cinquante (1961), d'où provient la définition citée, on compte deux autres études paradigmatiques : Claudine Herzlich (1973) sur *Health and Illness* (santé et maladie) et Denise Jodelet (1989c), qui s'est intéressée aux représentations sociales concernant des maladies mentales.

Jodelet définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». En tant que systèmes d'interprétation, les représentations sociales « régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communication sociales » (Jodelet 1989b : 53). Les représentations ont toujours un objet qu'un sujet se représente, autrement dit « représenter

ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (Jodelet 1989b : 54). Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une LE, ce sont le locuteur natif, le pays ou la culture cible, la langue étudiée elle-même, ou son apprentissage qui peuvent être l'objet de la représentation. Les sujets qui se représentent ces objets sont évidemment les apprenants et les enseignants de langues, mais également les concepteurs de matériels et des programmes, les parents d'élèves, et tous les autres acteurs du système éducatif.

Si la représentation sociale est donc bien une forme de connaissance, elle est distincte des connaissances scientifiques et peut être qualifiée comme savoir de sens commun ou savoir naïf, naturel. Ceci vaut également pour la théorie subjective (cf. 1.5.2). Toujours selon Jodelet (1989b : 52), les représentations sociales comprennent des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc.

Afin de distinguer les représentations sociales de modèles de représentations individuelles, telles que les cognitions individuelles et sociales, les modèles mentaux, les théories subjectives, naïves ou implicites, il peut être utile de poser la question suivante : dans quelle mesure les représentations sont-elles « sociales » ? Pour Flick (1995c : 66-67), le caractère social des représentations résulte du contenu qui y est représenté ainsi que de leur genèse dans des interactions quotidiennes entre individus ou entre groupes sociaux. Finalement, elles sont sociales par rapport à leur fonction. Il ne s'agit pas d'une image objective de la réalité, mais d'une construction sociale de la réalité (cf. Flick 1995c : 68).

Nous avons vu qu'on peut donc distinguer les représentations sociales d'autres formes de connaissances, telles que les connaissances scientifiques ou des représentations individuelles, mais on peut également les opposer aux stéréotypes, attitudes et opinions, qui n'ont pas les mêmes conditions de production (cf. Doise 1988). Pour l'attitude, « *il s'agit toujours d'une position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs dimensions pertinentes pour l'évaluation d'une entité sociale* » (Doise 1989 : 222). Contrairement à la représentation sociale, l'attitude est donc de caractère individuel, qui peut néanmoins entrer dans la production d'une représentation sociale. Alors que Moscovici (1976 : 497) avait distingué entre opinions, attitudes et stéréotypes, du fait qu'ils sont liées à des conditions de production différentes, Doise (1989 : 227), propose d'utiliser « attitude » comme « *un terme général, désignant ce vaste ensemble de recherches couvrant aussi bien l'étude des opinions que celle des stéréotypes* ».

1.5.2. Le concept des *subjektive Theorien*

Le concept des *subjektive Theorien* est aussi présent dans le débat didactique allemand de ces dernières années que l'est la notion de représentation en France. Je présenterai dans un premier temps l'origine des *subjektive Theorien* et en donnerai une définition. Dans un deuxième temps, je discuterai leur parenté avec les représentations, avant de m'intéresser finalement à la pertinence des deux concepts dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE (cf. 1.5.3).

Comme le concept de représentation, celui des *subjektive Theorien* est issu de la recherche en psychologie, mais est beaucoup plus récent que le premier, ayant été développé à partir de la fin des années 1970. C'est en réponse à une utilisation inflationniste du terme de « cognition », devenu trop large et trop peu précis, que des psychologues allemands ont inventé ce nouveau concept. Tandis qu'on comprend par « cognitions » des phénomènes relativement simples, tels que des notions acquises par l'individu, des concepts peu complexes, les théories subjectives sont des agrégats de concepts plus complexes, ont une durée plus longue que les cognitions singulières, et comprennent au moins une argumentation implicite (cf. Groeben et al. 1988 : 17-18). D'autres cognitions de la psychologie cognitive traditionnelle, qu'on dénomme par les termes anglais *scripts*, *frames* ou *plans*, sont également des structures cognitives complexes, mais il leur manque la structure argumentaire inhérente aux théories subjectives.

Dans la relation entre les théories objectives et subjectives, on suppose une structure parallèle, notamment en ce qui concerne leurs fonctions pour la réflexion et l'action des hommes. C'est donc en même temps pour les rapprocher et pour les délimiter des théories scientifiques objectives qu'on a choisi de parler de *subjektive Theorien*, terme qui englobe les théories implicites, intuitives, naïves, etc. (cf. Scheele & Groeben 1998 : 14). Pour résumer, on peut définir une *subjektive Theorie* comme suit (Groeben et al. 1988 : 19) :

- *Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,*
- *als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,*
- *das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen*

- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.⁹⁴

Il s'agit là de la variante large du concept, auquel adhèrent la plupart des représentants du *Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)* (programme de recherche sur les théories subjectives). Si l'on considère l'image de l'homme qui est à la base du programme, et qui peut se résumer dans l'expression *man the scientist*, c'est-à-dire qu'on suppose un parallèle entre le théoricien subjectif et le théoricien objectif, on se voit confronté à deux conséquences. Premièrement, on peut accepter la connaissance du sujet réfléchissant sous certaines conditions, à savoir dans le cas optimal de la réflexivité rationnelle, comme une connaissance objective. Deuxièmement, on peut communiquer avec le sujet et donc vérifier dans le dialogue si la reconstruction de la théorie subjective est juste. Prenant en compte ces deux aspects, on arrive à une définition plus étroite de *subjektive Theorie*, qui est privilégiée par Groeben, Wahl, Schlee & Scheele (1988, cf. aussi Scheele & Groeben 1998) :

Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,

- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind

- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,

- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen Theorien) parallelen Funktionen

- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,

- deren Akzeptierbarkeit als 'objektive' Erkenntnis zu prüfen ist.⁹⁵ (Groeben et al. 1988 : 22)

Passons maintenant aux convergences et différences entre *subjektive Theorien* et représentations. Pour Lehmann-Grube (1998 : 94), les représentations sociales et les théories subjectives sont des formes de savoirs différentes : tandis que les premières se

⁹⁴ « - des cognitions de la perception du monde et de soi-même, - comme un agrégat complexe avec une structure argumentaire au moins implicite, - qui remplit également les fonctions parallèles aux théories objectives (scientifiques) – à savoir l'explication, la prévision, la technologie. »

On entend par « explication » la réponse aux questions du pourquoi, « prévision » signifie le fait de prévoir des événements en s'appuyant sur des suppositions théoriques, et « technologie » signifie ici qu'on déduit des indications pour influencer l'environnement (cf. Scheele & Groeben 1998 : 16).

⁹⁵ « des cognitions de la perception du monde et de soi-même, - qui peuvent être actualisées et reconstruites dans le dialogue-consensus, - comme un agrégat complexe avec une structure argumentaire au moins implicite, - qui remplit également les fonctions parallèles aux théories objectives (scientifiques) – à savoir l'explication, la prévision, la technologie, - dont on peut vérifier si elle est acceptable en tant que connaissance 'objective'. »

situent au niveau du social, les deuxièmes se trouvent au niveau de l'individu. Elles se distinguent en outre par la perspective depuis laquelle elles perçoivent un objet. Il en résulte que

*Soziale Repräsentationen nicht durch Aggregation individueller Daten auf den oder die 'kleinsten gemeinsamen Nenner' erfaßt werden können, umgekehrt Subjektive Theorien auch nicht als 'individuelle Soziale Repräsentationen' betrachtet werden können. Unterschiede und wechselseitige Beeinflussung im Hinblick auf einen konkreten Inhalt können nur beschrieben werden, wenn sie als eigenständige Wissensformen methodisch weitgehend unabhängig voneinander erfaßt werden.*⁹⁶

A mon avis, les différences qui existent indéniablement entre les deux concepts ne signifient pas que la didactique des langues doive opter soit pour les représentations soit pour les théories subjectives, mais qu'elle devrait au contraire se servir des deux. Ce qui nous intéresse principalement ici, c'est leur potentiel respectif pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage des LE. Pour l'exploiter au mieux, il me semble utile de s'interroger sur les domaines d'application de l'un et l'autre des deux concepts.

1.5.3. Les *subjektive Theorien* et les représentations dans l'enseignement/apprentissage des LE

Christiane Kallenbach (1996a : 49-50), se limitant aux représentations concernant l'apprentissage des LE et écartant celles sur les langues elles-mêmes, les pays cibles, les locuteurs natifs, etc., définit *subjektive Theorien* comme suit :

*Subjektive Theorien über Fremdsprachenlernen sind komplexe Wissenskonstrukte, die der/die einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Fremdsprachen in und außerhalb der Schule aufbaut. Sie stellen subjektiv wahrgenommene und relevante Aspekte des Fremdsprachenlernens in einen individuellen Sinnzusammenhang. [...] Durch die mit der Verbalisierung einhergehende Bewußtmachung haben subjektive Theorien das Potential, in nachfolgende fremdsprachliche Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken.*⁹⁷

⁹⁶ « On ne peut pas saisir des représentations sociales par l'agrégation de données individuelles, 'au plus grand dénominateur commun', ni concevoir des théories subjectives comme des 'représentations sociales individuelles'. Les différences et l'influence réciproque par rapport à un contenu concret ne peuvent être décrites que si elles sont saisies en tant que formes de savoir indépendantes par des méthodes plus ou moins indépendantes. »

⁹⁷ « Des théories subjectives sur l'apprentissage des langues étrangères sont des constructions cognitives complexes que l'individu se crée sur la base de son expérience personnelle avec les langues étrangères à l'école et ailleurs. Elles mettent des aspects de l'apprentissage des langues étrangères, qui ont été perçus par

Elle souligne ici la nécessité de rendre conscientes les théories subjectives en les verbalisant. Il est évident qu'on ne peut modifier les théories subjectives, ni d'ailleurs les représentations, qu'à partir du moment où elles sont sorties de l'inconscient. La question qui se pose est donc celle des méthodes : comment reconstruire les théories subjectives de l'enseignant, de l'apprenant, etc. ?

La reconstruction d'une théorie subjective se fait en plusieurs étapes. Dans un premier temps, on recueille le contenu cognitif de la théorie subjective, en général à l'aide d'une interview semi-standardisée, qui est ensuite transcrite. S'ensuit la deuxième étape, appelée *Dialog-Konsens-Sitzung* (séance pendant laquelle on cherche le consensus par le dialogue), pendant laquelle le chercheur et le sujet se mettent d'accord sur la théorie subjective, en utilisant notamment ce qu'on appelle le « *Struktur-Lege-Verfahren* »⁹⁸. Il s'agit là d'une validation de la théorie subjective dans le dialogue entre le théoricien subjective et le chercheur (*kommunikative Validierung*) (cf. Scheele & Groeben 1998 : 22-25).

La théorie subjective reconstruite ainsi n'a évidemment pas automatiquement de validité empirique. Même les théories scientifiques ne correspondent pas toujours à la réalité. Il importe donc de poser la question de la « conformité avec la réalité » (« *Realitätsadäquananz* ») d'une théorie subjective. Ceci se fait dans la phase de la validation explicative (« *explanative Validierung* »), qui suit celle de la validation communicative.

Une telle structure de la recherche en deux phases semble être particulièrement adaptée au domaine de l'enseignement/apprentissage des LE, comme l'expliquent Scheele & Groeben (1998 : 26) :

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist die vollständige Zwei-Phasen-Struktur mit kommunikativer und explanativer Validierung nicht zuletzt deshalb angemessen, weil es sich [...] beim Fremdsprachenlernen (im Unterricht) um den Prototyp eines willkürlichen, bewußten Lernens handelt ;

le sujet et sont pertinents pour lui, dans un contexte de sens individuel. [...] Par la conscientisation qui est liée à la verbalisation, des théories subjectives ont le potentiel d'influer sur des situations d'apprentissage ou des situations d'utilisation ultérieures de la langue étrangère.

⁹⁸ Sur la base de l'interview, le chercheur (« *Erkenntnissubjekt* ») extrait les concepts les plus importants et les note sur des cartes. Le théoricien subjectif (« *Erkenntnisobjekt* ») reçoit à la fin de la première séance, celle de l'interview, le « *Struktur-Lege-Leitfaden* » (les indications pour construire la structure de la théorie subjective avec des cartes). Lors de la deuxième séance (« *Dialog-Konsens-Sitzung* »), l'objet de la recherche reçoit dans un premier temps les cartes afin de les confirmer, modifier ou compléter. Dans un deuxième temps, les deux participants font leur « *Strukturbild* » de la théorie subjective. Finalement, le chercheur et l'objet comparent les deux images et se mettent d'accord. Une troisième image représente la version consensuelle de la théorie subjective. (cf. Scheele & Groeben 1998 : 23)

*und für das Lehren sollte diese Qualität des bewußten, geplanten Handelns – idealtypisch – natürlich allemal gelten.*⁹⁹

Les domaines d'application précis d'une telle reconstruction et validation d'une théorie subjective sont au moins du nombre de deux : la formation des enseignants et le cours de LE lui-même. Pour ce qui est des futurs enseignants, mais également des professeurs de langues exerçant depuis plus ou moins longtemps, il serait souhaitable qu'on leur donne la possibilité, lors de leur formation initiale dans les IUFM ou à l'occasion d'une formation continue, de reconstruire leurs théories subjectives sur l'enseignement en général et celui d'une LE en particulier, sur ce que signifie apprendre, sur leur propre rôle et celui de l'apprenant, etc. Une comparaison postérieure des théories subjectives des uns et des autres dans le cadre d'une séance de formation pourrait inciter à la discussion, mais aussi à s'intéresser aux théories scientifiques, qu'on pourra comparer à sa propre théorie subjective. Supposer qu'un tel procédé puisse contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage d'une LE en milieu institutionnel, dans la mesure où certaines théories subjectives irrationnelles pourront être remplacées par des théories objectives valides, ne me semble pas exagéré. Un tel travail demande évidemment la présence d'un chercheur, spécialiste des théories subjectives (cf. aussi 3.2.4).

Les théories subjectives des apprenants seront probablement plus difficile à reconstruire dans le cadre du cours de langue, pour des raisons de temps, mais aussi parce que la reconstruction des théories subjectives, nous l'avons vu, exige des compétences spécifiques dont ne dispose pas automatiquement l'enseignant de langue. Il faudrait néanmoins songer aux possibilités de reconstruire les théories subjectives des apprenants sur tout ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des LE.

Si le *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* est donc apparemment bien utile pour modifier les idées sur l'enseignement et l'apprentissage, du moins des enseignants, le concept de représentation n'a pas moins sa place dans la didactique des LE. En effet, selon Castellotti et Moore (2002 : 9)

l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte

⁹⁹ « Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la structure complète en deux phases, avec validation communicative et explicative, semble adéquate notamment parce qu'il s'agit [...] lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (en cours) du prototype d'un apprentissage arbitraire, conscient ; et pour l'enseignement, cette qualité de l'action consciente, planifiée devrait valoir encore plus. »

des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Tous les acteurs du système scolaire, que ce soit les élèves, leurs parents, les enseignants, les formateurs d'enseignants, les chefs d'établissements, les concepteurs des programmes ou les auteurs de manuels, et bien sûr aussi les chercheurs en didactique des LE, ont des représentations langagières, c'est-à-dire des représentations portant sur les langues, leur enseignement/apprentissage et leurs usages (cf. Moore 2001a : 9). Aux représentations langagières se rajoutent les représentations du pays ou des pays où la langue en question est parlée.

L'enseignement/apprentissage des langues est donc lié à plusieurs niveaux avec les représentations, « *qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes* » (Cuq 2003 : 215). Avant même le choix de la première LE – si toutefois l'établissement scolaire permet de choisir entre plusieurs langues – les représentations que l'élève et ses parents ont des différentes langues, et des pays où celles-ci sont parlées, influent sur leur décision. Tout au long de son apprentissage, l'élève restera inconsciemment sous l'influence de ses représentations, à moins que celles-ci fassent l'objet d'une réflexion. Mais l'apprenant n'est pas le seul à subir cette influence. L'enseignant a, quant à lui, également des représentations de la langue et de la culture qu'il enseigne, qui déteignent sans doute sur les représentations de ses élèves. Nathalie Muller & Jean-François de Pietro (2001 : 55) constatent d'ailleurs une présence continue de représentations pendant le cours de langue :

Les images sur la langue s'échangent au cours des communications quotidiennes, s'élaborent, se revitalisent et se cristallisent ainsi jusque dans les routines de la relation didactique ; des représentations envers les langues enseignées (et les pays dans lesquels on les parle) ne cessent de circuler dans les classes de langue.

Et j'ajouterais : les représentations concernant les processus d'enseignement/apprentissage, la compétence à atteindre, les erreurs acceptables ou non, etc. Ainsi, l'enseignant qui interrompt l'élève à chaque fois que celui-ci commet une erreur, et qui laisse donc sous-entendre qu'on n'a pas le droit de s'exprimer tant qu'on ne parle pas correctement, ne s'étonnera pas que ses élèves, ayant adopté la représentation de leur enseignant pour qui la forme prime sur le contenu, restent muets (cf. Willis 1996 : 7). Steinig (1985 : 11, cité

d'après Candelier & Hermann-Brennecke 1993 : 130) confirme l'influence décisive qu'a l'enseignant sur le comportement langagier de l'élève :

L'obstacle principal à l'expression de l'élève en langue étrangère n'est autre que le professeur. C'est lui qui est responsable de la part restreinte que prend l'élève à la communication en langue étrangère à l'école. Il est l'instance qui contrôle, censure, note et qui, aux yeux de l'élève, ne s'intéresse qu'au « comment » de l'expression en langue étrangère. Ce que l'élève a à dire au niveau du contenu n'a pas d'intérêt pour lui.

Les représentations peuvent également concerner les formes de travail et les dispositifs. Si par exemple l'enseignant ne fait des projets qu'en fin d'année et les présente comme une activité à part, un pur amusement, il est peu surprenant que les élèves ne ressentent pas le projet en question comme quelque chose de sérieux, qui demande du travail, et qu'ils ne s'y investissent que peu.

Se situant dans une perspective plurilingue, Candelier & Hermann-Brennecke (1993 : 207) soulignent qu'il incombe à l'enseignant de langue de « *favoriser l'épanouissement d'attitudes positives vis-à-vis de la langue qu'il enseigne, de ses locuteurs et des pays où elle est parlée* », ce qui aurait des retombées sur les représentations de l'élève à l'égard des LE en général. Ceci se recoupe avec l'estimation de Marinette Matthey (2000 : 495-496) qui confirme le potentiel des pratiques de l'enseignant à « *faire évoluer les représentations et les conceptions de la langue chez les élèves* ».

L'impact des représentations liées à la LE en tant que matière scolaire se manifeste bien évidemment aussi dans la conception des cursus et des programmes (cf. 1.3.1.5 et 1.3.2.5). Les représentations des décideurs prenant les langues pour des matières de moindre importance influencent forcément celles des élèves, des parents, des chefs d'établissement, et peut-être même des enseignants de langues, qui auront tous tendance à accorder moins d'importance aux langues qu'aux autres matières, avec toutes les conséquences qui en découlent.

Puisqu'il est désormais généralement admis qu'il existe un lien entre les représentations et l'apprentissage de la langue (cf. Muller & de Pietro 2001 : 54), on a intérêt à intégrer un travail sur les représentations dans le cours de langue. Dans une approche de l'enseignement/apprentissage d'une LE soucieuse de développer une véritable compétence communicative interculturelle chez l'apprenant, et où la conscience du langage et la

conscience de l'apprentissage ont la place qu'on leur doit, des activités visant une conscientisation des représentations s'imposent (cf. aussi 3.2.1).

Comme les représentations de l'élève sur la langue et la culture cible, sur l'utilité de l'apprentissage de la langue en question, la façon de l'apprendre, etc., peuvent avoir des influences négatives sur l'apprentissage, on devrait les mettre au jour dès le début de l'apprentissage, afin d'agir sur elles et de réduire au maximum ces « *synergies négatives parfois observées entre représentations et apprentissage* » (Muller et de Pietro 2001 : 63).

C'est la méthode des « *mots associés* » qui est l'une des plus utilisées pour faire émerger les représentations. Elle consiste à faire écrire aux apprenants les cinq premiers mots qu'ils associent à un mot donné, par exemple le pays dont ils apprennent la langue. Un exercice complémentaire pourrait consister à faire écrire un texte aux élèves afin de présenter le pays cible à une personne ne le connaissant pas du tout. (cf. Muller & de Pietro 2001 : 53 ; cf. aussi 3.2.1).

Puisque « *les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier)* » (Castellotti & Moore 2002 : 10), il me semble difficile d'entrer dans le vif du sujet lors du premier cours de LE, sans un minimum de préliminaires concernant les aspects évoqués. Dans une perspective à la fois interculturelle et plurilingue, des activités diverses de sensibilisation à la langue et à la culture (éveil aux langues et aux cultures), permettant au fur et à mesure le développement d'une conscience langagière¹⁰⁰ (*language awareness*), d'une conscience culturelle (*cultural awareness*), mais également d'une conscience de l'apprentissage de la langue (*language learning awareness*), doivent avoir une place importante. Certains manuels incluraient d'ailleurs des « *unités qui visent à établir le diagnostic des représentations initiales, tout en amenant les apprenants à s'interroger sur la construction des ces représentations* » (Castellotti & Moore 2002 : 18).

Pour les représentations du pays cible, qui ont également une influence non négligeable sur l'apprentissage, il semble que l'intérêt pour la LE soit étroitement lié aux séjours effectués dans le ou les pays où elle est parlée (cf. Candelier & Hermann-Brennecke 1993 : 139). On veillera donc à ce que les contacts avec les autochtones et le(s) pays cible(s) aient toute

¹⁰⁰ Le terme *conscience langagière* n'est pas d'usage habituel en France. On parle en général de l'éveil aux langues pour référer à ce que les anglophones appellent *language awareness*. Or, l'expression conscience langagière pourrait à mon sens être utilisée pour renvoyer au résultat des activités d'éveil aux langues.

leur place dans le cours de langue. Outre les échanges scolaires, la télécommunication est un moyen privilégié pour des expériences personnelles avec la langue et la culture cible.

Il est évident qu'un enseignant ne fera un travail sur les représentations que s'il est lui-même conscient de leur rôle dans l'apprentissage d'une LE. Or l'existence des représentations échappe probablement à bon nombre d'enseignants, qui n'ont jamais entendu parler de cette problématique pendant leur formation, et encore moins dans les cours de langues qu'ils ont suivi eux-mêmes pendant leur propre scolarité. Or, comme le constate entre autres Diethelm Wahl (in : Groeben et al. 1988 : 6), ce ne sont pas les théories scientifiques apprises pendant leur études qui dirigent le plus l'action des enseignants, mais : « *Sie orientierten sich offenbar stärker an den in persönlichen Erfahrungen gewonnenen Wissensbeständen, die recht widerstandsfähig gegen die Ausbildungsinhalte zu sein schienen* »¹⁰¹.

Pour que les enseignants de langues soient à même de faire un travail sur les représentations avec leurs élèves, il me semble donc indispensable de faire des représentations un objet de formation (cf. aussi 3.2.3).

1.5.4. La place des stéréotypes et des préjugés dans l'enseignement/apprentissage des langues

Dans la mesure où les stéréotypes et les préjugés n'ont pas les mêmes conditions de production que les représentations, il importe de les traiter à part (cf. Doise 1988). De plus, ils occupent tous les deux une place importante dans le débat sur l'interculturel. Si ces concepts intéressent autant la recherche en didactique des langues, c'est que les stéréotypes et les préjugés, ainsi que les représentations en général, « *ont une influence importante sur nos relations avec les autres peuples, parce qu'ils déterminent la façon dont nous percevons ou nous jugeons les autres* » (Klineberg 1966, cité d'après Abdallah-Preteille 1986a : 123). D'où aussi leur impact sur l'apprentissage d'une LE, qui peut être entravé par la présence notamment de stéréotypes négatifs ou préjugés.

¹⁰¹ « Ils tenaient compte apparemment plus fortement des savoirs issus d'expériences personnelles, et qui semblaient être plutôt résistants aux contenus de la formation. »

Depuis que, en 1922, le journaliste américain Walter Lippmann a donné au mot « stéréotype » ce qui est aujourd'hui sa signification première, on constate d'innombrables tentatives de mieux cerner ce terme. Dans le cadre du présent travail, il est impossible et inutile de reprendre le débat autour de ce concept. Je me limiterai aux travaux qui peuvent nous renseigner sur le rôle que jouent les stéréotypes dans l'apprentissage d'une LE, et notamment dans l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle. Le stéréotype peut être défini comme « *représentation qui n'évolue plus* » (Cuq 2003 : 215). Mais toute représentation ne se transforme pas en stéréotype, et le fait que le stéréotype soit une représentation qui n'évolue plus ne signifie aucunement qu'on ne peut pas quand même le modifier.

Souvent, on ne voit que le côté négatif des stéréotypes (cf. aussi Martin Löschmann 1998 : 7), les qualifiant d'obstacle au bon fonctionnement de la communication interculturelle. On oublie que les stéréotypes sont tout d'abord des moyens de classification ou de catégorisation sociales. En tant que tels, ils réduisent la complexité, permettent une identification rapide, et contribuent, de façon implicite, à la prédiction et au guidage du comportement. Ils apportent en fait une aide à l'orientation dans le monde, la vie quotidienne. Une autre fonction importante touche à la formation de l'identité. Chacun aspire à une identité sociale positive. Pour y parvenir, il est nécessaire que son propre groupe (*ingroup*) se distingue de façon positive des autres groupes, qui montrent par exemple un comportement « déviant » (cf. Baumgratz-Gangl 1993b : 379 ; Harald Husemann 1993 : 389). Les autres groupes (*outgroups*) sont victimes de discriminations afin de renforcer l'*ingroup*.

De ce point de vue, les stéréotypes sont tout aussi utiles que dangereux (cf. Jürgen Kramer 1993 : 369). Si l'on ne voit dans les stéréotypes souvent quelque chose de peu utile, c'est parce qu'on ne pense qu'aux stéréotypes à contenu négatif. C'est certes souvent vrai, notamment dans le cas des hétérostéréotypes, qui renvoient aux autres, mais il existe tout aussi bien des hétérostéréotypes positifs, tandis que les autostéréotypes sont positifs dans leur majorité (cf. aussi Löschmann 1998 : 16-17).

A la différence des représentations, qui peuvent être individuelles ou collectives et qui peuvent avoir des objets de références divers (cf. 1.5.1), « les stéréotypes sont créés par des groupes sociaux et réfèrent à des groupes » (« *Stereotypen werden von sozialen Gruppen ausgebildet und beziehen sich auf solche* ») (Kramer 1993 : 169), ou pour le dire plus

exactement avec Brehm & Kassin (1993 : 146) « *stereotypes are beliefs that associate groups of people with certain types of characteristics* » (des stéréotypes sont des croyances qui associent des groupes de gens avec un certain type de caractéristiques). Il s'agit donc d'un concept plus limité que la représentation. Reprenant Tajfel (1981 : 115), Véronique Castellotti & Danièle Moore (2002 : 8) soulignent également le caractère collectif du stéréotype, qui serait « *caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence* ». Dans la mesure où les stéréotypes servent à distinguer son propre groupe des autres, ils contribuent en même temps à la création de l'identité de son propre groupe (cf. aussi Baumgratz-Gangl 1993 : 374-375).

Les psychologues sociaux distinguent trois origines différentes dans la formation d'un stéréotype : dans une perspective historique, les stéréotypes résultent d'événements du passé. Dans une perspective politique, les stéréotypes sont considérés comme des moyens par lesquels ceux qui ont le pouvoir peuvent justifier la guerre, l'intolérance religieuse et l'oppression économique. Dans une perspective socioculturelle, on argumente en disant que des différences réelles entre des groupes sociaux contribuent à la naissance des différences perçues qui sont exprimées dans les stéréotypes. La plupart du temps, « *les stéréotypes sont transmis et appris par le processus de socialisation (parents, pairs, médias, etc.)* » (Brauer 2005).

Deux processus sont impliqués dans la formation des stéréotypes. Il y a d'abord ce qu'on appelle « catégorisation » : lorsqu'on aperçoit un objet, on le classe en général dans un groupe au lieu de le percevoir comme quelque chose de singulier. De la même façon, on classe chaque individu selon son sexe, sa race et d'autres attributs. Cette catégorisation sociale mène à surestimer les différences entre les groupes et à sous-estimer celles au sein d'un même groupe. C'est avec le terme d'*outgroup homogeneity bias* qu'on réfère au deuxième processus impliqué dans la formation des stéréotypes. En fait, celui qui classe un autre individu dans un groupe peut lui-même être un membre de ce groupe (appelé alors *ingroup*), ou ne pas y appartenir (*outgroup*). L'individu a tendance à supposer une plus grande similarité parmi les membres d'un *outgroup* que parmi ceux d'un *ingroup*. Du phénomène du *outgroup homogeneity bias* s'ensuit qu'on généralise facilement d'un individu au groupe entier. Si nous ne voyons que peu les différences dans les autres groupes c'est entre autres dû à un manque de contact. On a pu démontrer que plus un

individu est familiarisé avec les membres d'un autre groupe, plus il perçoit l'hétérogénéité du groupe (cf. Brehm & Kassin 1993 : 147-148).

Une autre question qu'on doit se poser sur les stéréotypes est celle de leur survie. Elle peut évidemment s'expliquer par le fait que les stéréotypes offrent une sorte de résumé rapide et pratique des autres groupes sociaux. Néanmoins, ils présentent aussi l'inconvénient de cacher la diversité et de livrer de fausses impressions d'un individu particulier. Si les stéréotypes ont malgré tout la vie dure, cela peut être dû au phénomène des corrélations illusives (*illusory correlations*), qui consiste à surestimer la relation entre des variables qui sont seulement légèrement corrélées. Ainsi, il s'est avéré que des personnes ou des actions distinctes, c'est-à-dire celles qui attirent l'attention à cause de leur nouveauté ou de leur différence, produisent des corrélations illusives. Guidés par des notions préconçues, les gens voient des corrélations là où il n'y en a pas, seulement parce qu'ils s'attendaient à en trouver. Autrement dit, on a tendance à ne voir que ce qui confirme le stéréotype. Bizarrement, un stéréotype sur un groupe continue souvent à exister même après avoir été *a priori* infirmé par un ou même plusieurs de ses membres. Apparemment, un stéréotype est plus facilement réfuté lorsque l'individu qui l'infirmé est perçu comme représentatif du groupe en question (cf. Brehm & Kassin 1993 : 149-153).

Finalement, on doit se demander si les stéréotypes sont inévitables. Certes, comme nous l'avons déjà dit, l'homme ne peut pas se passer de la catégorisation sociale, qui va souvent de pair avec la formation de stéréotypes. Mais il y a néanmoins des facteurs qui permettent aux gens de juger les autres en tant qu'individus et non pas sur la base de leur appartenance sociale. Le premier facteur est l'information personnelle que nous avons sur quelqu'un et qui réduit la pertinence et l'impact des stéréotypes et des autres préconceptions. Le deuxième facteur concerne la capacité cognitive de l'individu de se focaliser sur des aspects uniques d'un membre d'un autre groupe. On a par exemple pu montrer que cette capacité diminue avec le degré de fatigue ou de stress. Le troisième facteur est la motivation : si quelqu'un est suffisamment motivé pour se former une impression exacte de l'autre, par exemple dans le cas d'une relation interdépendante ou d'une situation de compétition, il arrive en général plus facilement à éclipser ses stéréotypes et à s'intéresser plus aux caractéristiques personnelles de l'autre (cf. Brehm & Kassin 1993 : 154-155)

Comme le stéréotype, le préjugé est considéré comme un hyponyme d'attitude par la psychologie sociale, qui voit *grosso modo* les stéréotypes comme la partie cognitive, et les

préjugés comme la partie affective des attitudes concernant des groupes nationaux, régionaux, religieux, etc. (cf. Peter Doyé 1993 : 408). Malgré cette distinction, « *le préjugé rejoint le stéréotype en tant que généralisation non fondée, jugement rigide et automatique* » (Abdallah-Preteceille 1986a : 122). Bien qu'il existe des convergences indéniables entre les deux concepts, on doit souligner une différence importante entre le stéréotype et le préjugé : tandis que le premier peut être positif ou négatif – même s'il est plus souvent négatif –, le deuxième n'est jamais positif. Pour Brehm & Kassin (1993 : 155) il s'agit en fait de « *sentiments négatifs envers des personnes, basés uniquement sur l'appartenance de ceux-ci à un groupe* » (« *negative feelings toward persons based solely on their membership in a group* »).

Même si les concepts de « stéréotype » et de « préjugé » ne sont pas vraiment identiques, il n'est pas étonnant que les deux termes soient souvent employés synonymement, puisque « *sur le plan social, ils répondent aux mêmes impératifs et remplissent, peu ou prou, les mêmes fonctions, de même que, sur le plan intellectuel, ils relèvent de mécanisme [sic !] similaires* » (Abdallah-Preteceille 1986a : 122). Puisque les deux concepts se recoupent largement et sont difficiles à délimiter, Löschmann (1998 : 21) recommande de renoncer à une distinction définitive. Adelheid Hu (1995a : 406), soulignant le fait que les deux termes sont souvent utilisés comme synonymes dans la littérature, propose de voir en eux les deux faces d'une même médaille. Ce qui sera dit par la suite sur les stéréotypes dans l'enseignement/apprentissage des LE se réfère donc en général également aux préjugés. Si l'on admet que les stéréotypes doivent avoir leur place dans le cours de LE, il faut notamment se poser les deux questions suivantes: comment faut-il traiter les stéréotypes, et sur quels stéréotypes doit on se concentrer ? (cf. Emer O'Sullivan & Dietmar Rösler 2000 : 231).

Dans la discussion actuelle sur les stéréotypes en didactique des langues, on peut distinguer deux positions, qui ont été analysées par Hu (1995a). Une première position, qu'on pourrait décrire comme objectiviste, part de ce que les stéréotypes, systématiquement perçus comme négatifs par cette approche, troublent le regard sur la réalité étrangère. L'enseignement des langues devrait par conséquent diminuer les stéréotypes et contribuer ainsi à une perception objective du pays cible. La connaissance de la réalité mènerait à une attitude positive envers l'autre pays. Les représentants (cf. Gottfried Keller 1969, 1987) de cette position supposent donc qu'un regard neutre et objectif sur la réalité est possible. En

France, au début du débat interculturel, prédominait également cette position : « *le stéréotype fut considéré comme une entrave à l'interprétation fine de la réalité sociale, parce qu'il sous-entend une vision orientée et restrictive de la réalité socioculturelle étrangère* » (Cuq 2003 : 225).

La deuxième position voit dans les stéréotypes une condition indispensable de la perception humaine, sans lesquels une orientation serait impossible. Dans l'enseignement/apprentissage des LE, Hermann Bausinger (1988), Harald Husemann (1993) et Siegfried Steinmann (1992), pour ne nommer que les principaux représentants de ce courant, n'exigent plus de diminuer les stéréotypes, mais de les intégrer dans le cours.

Rejoignant l'opinion de Hu (1995a : 410), je pense en effet que les deux positions sont chacune défendables et que « acquisition et utilisation d'une LE avec ou sans stéréotypes ? » (« *Fremdsprachenerwerb und –gebrauch mit oder ohne Stereotypen ?* ») (Baumgratz-Gangl 1993b : 372) n'est pas la bonne question. La première position souligne à juste titre les conséquences pernicieuses des stéréotypes sur l'apprentissage de la langue, tout en commettant l'erreur de vouloir bannir complètement les préjugés du cours de LE. La deuxième accepte la présence quasi obligatoire des stéréotypes, proposant de les prendre comme point de départ d'une réflexion en cours de langue, mais oublie le potentiel dangereux qui émane du moins de certains stéréotypes. Malgré les prémisses opposées des deux positions, il ne semble pas impossible de les associer, ce que fait d'ailleurs Hu (1995a : 411) lorsqu'elle formule les propositions didactiques suivantes :

1. Subjektive Vorurteile auf seiten der Schülerinnen und Schüler (aber auch auf seiten der Lehrerinnen und Lehrer) dürfen auf keinen Fall aus dem Unterrichtsdiskurs ausgeschlossen werden. [...]

2. Diese mehr oder weniger willkürlichen Urteile dürfen jedoch im Unterricht ebensowenig stehengelassen werden. Es muß darum gehen [...], die Urteile in ihren empirischen und normativen Prämissen bewußt, diskutierbar, kritisierbar und in ihrer Entstehung für andere nachvollziehbar zu machen.

3. Ein « Erfolg » wäre dann erreicht, wenn die Gesprächsteilnehmer die Relativität ihrer Urteile und ihrer zugrundegelegten Normen erkennen, aber dennoch nicht in Orientierungslosigkeit verfallen, sondern nach diesen Erkenntnissen die eigene kulturelle und historische Lebenssituation wieder neu reflektieren.¹⁰²

¹⁰² « 1. Les préjugés subjectifs du côté des élèves (mais également du côté des enseignants et enseignantes) ne doivent en aucun cas être exclus du discours en cours. [...] 2. En revanche, on ne doit pas non plus

Pour conclure, intéressons-nous aux méthodes qui permettent, comme l'exige entre autre Hu (1995a), d'éveiller la conscience des apprenants, et des enseignants, sur les stéréotypes. C'est une sensibilisation aux stéréotypes et à leur utilisation qui devrait intervenir au début. Pour Löschmann (1998 : 26), cette sensibilisation consiste surtout à éveiller différents types de conscience :

Sensibilisierung versteht sich hier als Erzeugen, Wecken und Verstärken des Bewußtseins

für das eigene kulturelle Orientierungs- und Integrationssystem [sic !] (« self-awareness »)

für die kulturspezifische Prägung des Fühlens und Handelns fremdkultureller Partner und Partnerinnen (« cultural awareness ») und

für die Rolle kultureller Einflußfaktoren in der kommunikativen Interaktion (« cross-cultural awareness »)¹⁰³

Il est évident, que cette conscientisation de l'apprenant ne concerne pas seulement les stéréotypes, mais est un premier pas indispensable vers une compétence communicative interculturelle. Afin de pouvoir travailler sur les stéréotypes, il importe dans un premier temps de les verbaliser, ce qu'on peut faire par des associogrammes (cf. aussi 1.6.6). Ceux-ci constituent une méthode adéquate pour faire ressortir les auto- et hétérostéréotypes des apprenants. Il s'agit de faire noter aux élèves leurs associations sur la langue et le pays cible, et sur ses habitants, mais également sur leur propre pays, etc. Même si les stéréotypes nationaux ou ethniques ne sont pas les seuls qui pourraient ou devraient être traités dans le cours de LE, et que certains (cf. Löschmann 1998 : 19) critiquent la concentration sur ces derniers, ils me semblent pourtant constituer les plus importants. Dans un projet de télécommunication binational, on pourra, partant des différents associogrammes, croiser par la suite les auto- et hétérostéréotypes des uns et des autres, afin de déclencher une discussion interculturelle (cf. 3. 2.3.1).

accepter tels quels ces jugements plus ou moins arbitraires. [...] 3. On aurait atteint un « succès » si les interlocuteurs se rendaient compte de la relativité de leurs jugements et des normes sur lesquelles ils se fondent, ne perdant pas pour autant l'orientation, mais réfléchissent de nouveau, après cette prise de connaissance, à leur propre situation culturelle et historique. »

¹⁰³ « Sensibilisation signifie ici produire, éveiller, renforcer la conscience du propre système d'orientation et d'intégration culturel (auto-conscience) de la dépendance culturelle des sensations et des comportements de partenaires étrangers (conscience culturelle) et du rôle et de l'influence des facteurs culturels dans l'interaction communicative (conscience transculturelle). »

Une autre méthode adaptée au travail sur les stéréotypes est la comparaison interculturelle (cf. Doyé 1993 : 414). Il s'agit d'une méthode qui se prête bien à l'apprentissage interculturel et qui y est largement utilisée. J'y reviendrai par la suite (cf. 1.6.6). En plus de la comparaison interculturelle, Doyé (1993 : 414) voit dans des projets permettant une rencontre directe ou indirecte avec des jeunes d'origine culturelle différente une bonne occasion de travailler sur les préjugés. Il est évident qu'une information solide doit être à la base de tout travail sur des stéréotypes. Pour ce faire, il importe de présenter des domaines variés de la culture cible, choisis pour leur représentativité, et de les traiter sous différents aspects et depuis différents points de vue, en évitant le simplisme et les clichés (cf. Doyé 1993 : 413).

1.5.5. Résumé

Le concept de représentation, issu de la psychologie sociale, intéresse la didactique des LE dans la mesure où les représentations des apprenants et des enseignants, mais aussi des autres acteurs du système scolaire, sur la langue cible, sur le(s) pays où elle est parlée et sur les locuteurs natifs, ont une influence, positive ou négative, sur l'enseignement/apprentissage de la langue en question. Afin d'éviter un éventuel impact négatif, il importe de rendre conscientes les représentations à l'aide d'activités appropriées telles que l'associogramme.

Puisque les apprenants et les enseignants ont aussi des idées sur l'enseignement et l'apprentissage d'une LE, qui peuvent aller à l'encontre des enseignements de la recherche didactique, il est également nécessaire de rendre conscientes ces idées. Dans ce domaine, le terme *subjektive Theorie* semble plus adéquat, du fait qu'il ne s'agit pas seulement d'une cognition isolée, mais d'une théorie semblable aux théories scientifiques. Le programme de recherche développé par le *Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)* peut mettre à la disposition notamment des formateurs les outils nécessaires pour la reconstruction des théories subjectives des (futurs) enseignants.

Quant aux stéréotypes et préjugés, il ne faut pas les exclure du cours de langue, mais au contraire les mettre au service de l'apprentissage interculturel, en faisant découvrir aux apprenants leur formation, leurs fonctions et leurs dangers.

1.6 La dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

L'importance de l'intégration d'aspects culturels dans l'enseignement/apprentissage des LE est désormais chose admise. Pour différentes raisons, que j'évoquerai par la suite, l'enseignement/apprentissage d'une LE ne peut plus être envisagé sans une large dimension culturelle :

L'inter-relation de la langue et de la culture, depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité. (Abdallah-Preteuille 1986a : 179-180)

La culture a certes toujours été présente d'une manière ou d'une autre, notamment dans les modules de civilisation (*Landeskunde*)¹⁰⁴ (cf. 1.6.2) qui complétaient l'enseignement de la langue proprement dite, mais elle n'avait aucunement une place centrale, comme l'affirme Kramsch (1995 : 51) :

*Kultur, als landeskundlicher Inhalt, wird gewöhnlich als von Sprache getrennt angesehen und vermittelt – eine erheiternde Zugabe, die die sprachliche Unterrichtsspielle versüßt.*¹⁰⁵

Ce n'est que dans les années 1950 que des chercheurs de différentes disciplines commencent à s'intéresser au problème de la communication interculturelle (cf. Kramsch 2001 : 201). En 1957, le linguiste et didacticien américain Robert Lado publie son ouvrage *Linguistics Across Cultures*, qui constitue la première tentative de lier la langue à la culture de façon pertinente pour l'éducation. Deux ans plus tard, Edward T. Hall montre dans *The Silent Language* que « *culture is communication and communication is culture* » (Hall 1959 : 191). On peut donc de droit s'étonner que ce ne soit qu'à partir des années 1980 que leurs ouvrages ont eu des retombés en didactique des LE. Pourquoi cela a-t-il pris si longtemps ? Et pourquoi est-ce précisément à ce moment-là que la didactique des langues a découvert la culture ? Avant d'essayer de répondre à ces questions, en montrant l'envergure qu'a pris l'interculturel dans nos sociétés (cf. 1.6.5.4), la discussion de quelques concepts centraux s'impose.

¹⁰⁴ Je discuterai plus loin les différentes acceptions des termes civilisation et *Landeskunde* (cf. 1.6.2)

Voici les principales questions auxquelles il s'agit de répondre :

- Quelle conception de la « culture » doit on retenir pour le cours de langue ? (cf. 1.6.3 et 1.6.4)
- Pour quelles raisons les concepts de « culture » et d'« interculturalité » sont-ils pertinents pour l'enseignement/apprentissage des LE ? (cf. 1.6.1)
- Comment définir l'interculturel par rapport à tous les autres mots liés au « culturel » ? (cf. 1.6.5.2)
- Qu'est-ce que la communication interculturelle ? (cf. 1.6.5.3)
- Quelles compétences comprend la compétence communicative interculturelle (CCI par la suite) ? (cf. 1.6.5.6)
- Que doit-on comprendre par « apprentissage interculturel » ? Comment peut-on le réaliser dans le cours de LE ? Quelles sont les méthodes adéquates ? Quel rôle peuvent y jouer les projets de télécommunication ? (cf. 1.6.6)

1.6.1. La culture et la langue

Dire que la langue et la culture sont inextricablement liées n'a rien de nouveau. Le premier à avoir mené une réflexion approfondie sur la relation entre langue et culture a été Wilhelm von Humboldt. Dans son ouvrage *Latium und Hella* (1806, cité d'après Böhler 1973 : 6), il écrit :

Die meisten das Leben einer Nation begleitenden Umstände, der Wohnort, das Klima, die Religion, die Staatsverfassung, die Sitten und die Gebräuche, lassen sich gewißermaßen von ihr trennen, [...]. Allein einer ist von durchaus verschiedener Natur, ist der Odem, die Seele der Nation selbst, erscheint überall in gleichem Schritte mit ihr, [...] – die Sprache.

Ohne sie als Hilfsmittel zu gebrauchen, wäre jeder Versuch über Nationaleigentümlichkeiten vergeblich, da nur in der Sprache sich der ganze Charakter ausprägt, und zugleich in ihr, als dem allgemeinen

¹⁰⁵« La culture en tant que contenu civilisationnel est habituellement vue et transmise séparément de la langue – telle un supplément amusant, qui rend plus agréable l'enseignement de la langue. »

*Verständigungsvehikel des Volks, die einzelnen Individualitäten zur Sichtbarwerdung des Allgemeinen untergehen.*¹⁰⁶

La thèse de Humboldt, selon laquelle la façon de voir la réalité serait dépendante de la langue qu'on parle, a été reprise, reformulée et banalisée par Sapir, même s'il ne se réfère pas explicitement au penseur allemand. D'après lui (Sapir 1958 : 69), « *We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation* »¹⁰⁷. Son disciple B. L. Whorf a développé, dans les années 1930, les idées de Sapir, ce qui a abouti à l'hypothèse dite Sapir-Whorf, selon laquelle la vision du monde de chaque individu serait déterminée par sa LM. Même si elle a été relativisée par la suite, en remplaçant l'idée d'une détermination par celle d'une simple influence de la langue sur la pensée, elle a contribué, bien que de manière implicite, au développement de l'approche interculturelle, qui défend le lien inséparable entre langue et culture.

Pour d'autres, comme Hall, la culture est communication, comme le dit le titre du cinquième chapitre du *Langage silencieux* (Hall 1984 : 118), et la langue n'est qu'un système de communication parmi d'autres, dont l'ensemble constitue la culture (Hall 1984 : 56).

Byram (1992 : 64) insiste sur l'identité culturelle exprimée par la langue :

la langue [...] est une des manifestations ouvertes de l'identité culturelle. [Elle] sert à marquer l'identité culturelle tout comme d'autres marqueurs culturels tels que l'habillement, le logement, ou les institutions sociales. [...] la langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture.

Tout en critiquant que Hall limite la culture à la communication, Martine Abdallah-Pretceille (1999 : 15-16) accorde à son tour une place privilégiée à la communication :

A une vision de la culture et de l'identité comme ordre, comme système, succède celle de la production, de la communication et de l'action. [...] Il est

¹⁰⁶ « La plupart des circonstances de la vie d'une nation, l'habitat, le climat, la religion, la constitution de l'État, les moeurs et coutumes, peuvent être séparés d'elle [...]. Une seule circonstance est de nature différente, est pour ainsi dire l'âme de la nation, apparaît partout en parallèle avec elle, [...] la langue.

Sans son aide, tout essai sur les particularités d'une nation serait vain, puisque ce n'est que dans la langue que s'exprime tout le caractère, et en même temps disparaissent dans la langue, en tant que moyen de communication général du peuple, les individualités afin de dévoiler le général. »

¹⁰⁷ « nous voyons, nous entendons et nous éprouvons d'une certaine façon parce que nos habitudes langagières de notre communauté prédisposeraient à certains choix d'interprétation »

désormais admis que les cultures ne peuvent être appréhendées comme des entités indépendantes, hors de toute forme d'actualisation dans le social et le communicationnel. L'intérêt est donc de repérer comment la culture ou, plus exactement, des traits culturels sont utilisés et manipulés dans la communication, dans les interactions, dans la « mise en scène » de la vie quotidienne.

Henri Besse (1986 : 46) justifie l'utilisation du terme « langues/cultures » par le fait que « *la langue est [...] à la fois une partie, une condition et un produit de la culture dans laquelle elle s'inscrit* ».

Eu égard à cette relation spécifique entre langue et culture, on peut conclure avec Byram (1992 : 68) qu'« *enseigner la langue revient inévitablement à enseigner la culture* ».

1.6.2. Civilisation/Landeskunde – culture/Kultur

La culture a toujours été enseignée dans le cours de LE, mais on ne l'a pas toujours comprise ni approchée de la même façon. Pour la France, on peut *grosso modo* distinguer trois phases, correspondant à trois méthodologies différentes : à l'époque de la méthodologie traditionnelle, on se limitait à la culture cultivée, et notamment la littérature ; la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) mettait les compétences culturelles au service des besoins communicatifs ; c'est désormais la culture anthropologique, c'est-à-dire les pratiques culturelles du pays en question, qui est mise en exergue par les méthodologies communicatives (cf. Porcher 1998 : 48).

Avant de revenir à la culture anthropologique, je présenterai d'abord l'enseignement de la civilisation en France et de la *Landeskunde* en Allemagne.

Pour parler de ce deuxième volet de l'enseignement/apprentissage des LE, qui n'a été pendant longtemps qu'un accessoire, mais dont on reconnaît aujourd'hui pleinement la nécessité, et qui concerne en gros la réalité du pays cible – sa « culture » –, on a utilisé et on continue d'utiliser, une quantité de termes différents, souvent difficilement transposables d'une langue à l'autre. Malgré les acceptions divergentes de certains de ces termes, je ne partage pas l'avis de Fuhrer (1995 : 88) qui prétend, parlant de civilisation et de *Landeskunde* : « en aucun cas, le premier terme peut-il être traduit par le second et *vice versa* » (« *Keinesfalls kann der eine mit dem anderen Terminus übersetzt werden* »). Il me semble tout à fait légitime, eu égard à l'utilisation synchronique des deux mots, de traduire

Landeskunde par « civilisation » et *vice versa*, ce que fait d'ailleurs le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (cf. Cuq 2003 : 250). Mais il faut se garder d'oublier l'évolution diachronique des termes, qui témoigne des significations foncièrement différentes qu'avaient par le passé les termes allemand et français.

Dans la mesure où d'autres se sont intéressés au changement de sens des termes « civilisation », « *Zivilisation* », « culture » et « *Kultur* » (cf. Thoma 1995), aux différentes acceptions de « culture/*Kultur* » et « langue/*Sprache* » (cf. Abendroth-Timmer 2000 : 25-28), et au développement historique du terme « civilisation » en France et du terme « *Kultur* » en Allemagne (cf. Brunzel 2002 : 33-37), et que nous disposons de l'article très complet *Civilisation/culture : histoire et développement de concepts* de Maddalena De Carlo & Silvia Acquistapace (1997), il me semble inutile d'entrer ici dans les détails. Je rappelle néanmoins les points les plus importants.

En Allemagne, il y a d'abord, à la fin du 19^e siècle, la *Realienkunde*, puis, à la suite de la guerre de 14/18, la *Kulturkunde*, et pendant le national-socialisme, la *Volkslebenslehre* (cf. Christ 2000 : 12-17 ; Leupold 2003b : 128-129). Dans les années 1950, naît la *Landeskunde*, qu'on appelle également, dans les différentes philologies, *Englandkunde*, *Spanienkunde* ou *Frankreichkunde*. Pour le français, on a eu aussi recours à l'expression française « études de civilisation » (cf. Christ 2000 : 17-18), sans pour autant l'entendre dans le même sens qu'en France. Même si le terme de *Landeskunde* est toujours largement utilisé aujourd'hui, il est désormais en concurrence avec d'autres expressions. Ainsi on trouve *Kulturstudien* ou *Kulturwissenschaft* (études de la culture, science de la culture), mais également les termes anglais *cultural studies*, *British Studies*, *American Studies*, etc. lorsqu'il s'agit de la discipline universitaire, et *Interkulturelles Lernen*, entre autres quand il est question de l'enseignement/apprentissage des langues (cf. Kramer 2000d : 326). L'expression *interkulturelle Landeskunde* (cf. Zeuner 1998 : 9) semble témoigner du souci d'intégrer une dimension interculturelle dans l'enseignement de la civilisation, sans pour autant provoquer une rupture complète avec l'ancienne discipline de la *Landeskunde*.

Avec la terminologie, les contenus ont également changé. Alors que la *Realienkunde* visait un savoir encyclopédique sur le pays cible, la *Kulturkunde* avait pour objectif une connaissance approfondie de la culture, qui devait favoriser la compréhension de l'autre peuple. Les *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* (cf. Robert-Bosch-Stiftung & Deutsch-französisches Institut 1982) postulaient la compétence

de communication transnationale (*transnationale Kommunikationsfähigkeit*) comme objectif de la *Landeskunde*. Le chemin vers l'apprentissage interculturel était ouvert. L'approche interculturelle se distingue avant tout de la *Landeskunde* traditionnelle par le fait qu'il ne s'agit plus de transmettre les informations sur le pays cible, mais de permettre à l'apprenant de découvrir activement la culture cible, en la comparant à sa propre culture :

Im Gegensatz zu einer Vermittlung von landeskundlichen Informationen über das Land der Zielsprache zielt der interkulturelle Ansatz auf eine aktive Auseinandersetzung des Lerners mit Gegebenheiten der Zielsprachenkultur und in dem Zusammenhang auf eine relativierende Sicht der Kultur ab. (Leupold 2003 : 128-129) ¹⁰⁸

En France, le terme « civilisation » a longtemps prédominé, mais il est désormais concurrencé, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE, par « enseignement/apprentissage de la culture », « étude de la culture » (cf. Byram 1992) ou encore « anthropologie culturelle » (cf. Le Berre 1998). De nos jours, ces termes sont souvent employés comme synonymes, ce qui peut s'expliquer par le fait que, depuis le *Symposium de Santiago du Chili*, « culture » est compris comme équivalent de « civilisation », malgré les significations différentes que les deux termes avaient par le passé.

Que l'expression « enseignement de la civilisation » ait été retenue par le *Symposium*, ceci n'est pas sans conséquences, dans la mesure où le terme garde évidemment en lui ses significations diachroniques (supériorité culturelle française liée à un certain ethnocentrisme, souci de transmettre une image positive de la France, etc.) (cf. aussi Abendroth-Timmer 1996 : 74-83). Comme la *Landeskunde* en Allemagne, l'enseignement de la civilisation en France a depuis intégré une composante interculturelle, due entre autres à la naissance d'une pédagogie interculturelle dans le contexte de l'immigration (cf. 1.6.5.4). D'une optique de transmission de connaissances sur la culture cible, on est passé à une optique de construction, non pas seulement de savoirs, mais également de savoir-faire et de savoir-être. C'est notamment l'approche communicative qui a déclenché une nouvelle réflexion sur l'enseignement de la civilisation. Le fait qu'on remplace désormais souvent le terme « civilisation » par celui de « culture » peut être interprété comme « *un signe de ce*

¹⁰⁸ « A la différence d'une transmission d'informations civilisationnelles sur le pays de la langue cible, l'approche interculturelle vise une confrontation active de l'apprenant avec les réalités de la culture cible et en même temps un regard relativisant sur sa propre culture. »

nouveau regard porté sur l'objet de l'enseignement » (De Carlo & Acquistapace 1993 : 22).

1.6.3. Qu'est-ce que la culture ? Définitions du terme en anthropologie, ethnologie et didactique des langues

Nombre de chercheurs se sont penchés sur la question de savoir ce qu'était la culture. Notre but n'est pas de rediscuter les centaines de définitions de « culture » existant aujourd'hui, d'autant plus que nous disposons déjà de l'ouvrage de Alfred Kroeber & Clyde Kluckhohn (1952) qui propose *A Critical Review of Concepts and Definitions*, et qui analyse plus de 200 définitions de culture. A cette première publication s'ajoute l'ouvrage plus récent d'Yves Michaud (2001), qui tente également de répondre à la question *Qu'est-ce que la culture ?* Ce qui nous intéresse avant tout ici, c'est de savoir quelle conception de la culture retenir pour le cours de langue.

Byram (1992 : 111-117) a effectué un travail remarquable et très précieux pour la didactique des langues et des cultures. Jugeant que « *definitions of 'culture' are many and rather than add to the attempts to produce a definitive and all-purpose definition I want suggest that we need a definition to suit the purposes of the foreign language teacher* »¹⁰⁹ (Byram 1997 : 39) il analyse différentes définitions de culture, dans l'objectif d'en synthétiser un concept de culture pour le cours de LE. Je suivrai en partie son raisonnement en le complétant par d'autres définitions susceptibles d'apporter des éclaircissements à notre question.

Même si certains chercheurs, notamment des anthropologues, reprochent au mot « culture » son manque de clarté, je considère avec Byram (1992 : 111) que c'est

une étiquette aussi acceptable qu'une autre pour désigner le phénomène global ou le système de significations à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion.

¹⁰⁹ « Il y a beaucoup de définitions de « culture », et au lieu de s'associer aux tentatives d'y ajouter une définition définitive et passe-partout, je suggère qu'il nous en faut une qui soit adaptée aux besoins de l'enseignant de langues. »

Dans les définitions de Williams et de Leach, la culture est vue, entre autres, comme expression de significations. Ainsi, Williams (1965 : 57, cité d'après Byram 1992 : 112) définit le troisième volet de la culture, qu'il ajoute aux deux autres, qui sont les domaines de l'idéal et du documentaire, comme suit :

Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel.

Ce qui est en plus intéressant dans la définition de Leach (1982 : 43, cité d'après Byram 1992 : 112) c'est qu'il insiste sur le fait qu'une culture n'est jamais homogène, ni d'un point de vue diachronique, ni sous l'aspect synchronique :

Presque toutes les sociétés empiriques (c'est-à-dire les unités politiques qui sont territorialement délimitées) présentent une stratification sociale [...] et chaque couche du système se distingue par ses attributs culturels propres – les images linguistiques, les mœurs, la nourriture, l'habitat etc. Mais non seulement l'usage symbolique à l'intérieur de n'importe quelle société n'est pas quelque chose d'uniforme, mais en outre, les éléments de différenciation culturelle qui sont employés sont hautement instables dans le temps, ainsi que l'indique clairement notre concept de 'mode'.

D'autres, comme Goodenough (1964 : 36, cité d'après Byram 1992 : 113), voient la culture comme un système de croyances, de valeurs, de significations :

La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux.

Cette définition met en avant qu'il s'agit d'un savoir partagé et négocié par des individus, savoir qui selon Geertz (1975 : 89, cité d'après Byram 1992 : 113) est systématique et transmis aux générations futures, puisque pour lui la culture est

une structure – transmise historiquement – de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie.

L'idée de culture comme système de valeurs, de croyances, se retrouve également chez Martine Abdallah-Pretceille (1983 : 40), qui définit la culture comme

système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux.

Dans son ouvrage *Vers une pédagogie interculturelle*, Abdallah-Preteille (1986a : 184) insiste plus sur le subjectivisme et le dynamisme de la culture, lorsqu'elle écrit :

Il s'agit, en fait, de tenter de cerner une culture subjective plus que de vouloir présenter une culture objective qui ne porte jamais ou très approximativement seulement, l'index de la réalité. Toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle.

Au concept de culture, qu'elle juge « *inadéquat pour rendre compte de la complexité des métissages, des emprunts* » (1999 : 16), elle préfère celui de « *culturalité* », qui exprimerait mieux le fait que la culture est « *mouvante, alvéolaire* » (16). Je ne pense pas qu'il y ait besoin de remplacer le terme « culture » par un autre si nous intégrons l'idée de dynamique et de pluralisme dans notre définition.

Dans la définition de Camilleri (1989 : 27), on retrouve d'un côté, la notion de significations, de l'autre côté l'idée de transmission, déjà présente chez Geertz :

La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.

La définition que nous donne Claire Kramsch (1998 : 127) de la culture : « *Membership in a discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting* »¹¹⁰, reprend en partie celles de Geertz et de Camilleri, puisqu'elle intègre aussi l'aspect historique, et elle partage également l'idée d'une culture comme système de croyances.

Byram souligne qu'une grande partie du savoir partagé, qu'est pour lui la culture, est tacite, inconsciente. Il rejoint dans ce jugement E.T. Hall qui a tenté de découvrir, de rendre accessible, tout au long de son travail d'anthropologue, la face cachée de la culture,

¹¹⁰ « adhésion à une communauté de discours qui partage un espace social et historique commun, et qui a un système commun de standards de perception, de croyance, d'évaluation et de comportement. »

dont témoignent les titres de ses ouvrages, entre autres *The Silent Language* (1959, *Le langage silencieux*, 1984) et *The Hidden Dimension* (1966, *La dimension cachée*, 1971). Voici ce que dit Hall (1984 : 47-48) sur ce « côté caché » de la culture :

La culture [...] est un moule qui nous modèle tous ; la culture conditionne notre vie quotidienne, de manière parfois inattendue. Dans cet essai sur la culture, j'analyserai cette partie du comportement demeurée inconsciente, puisque l'homme la considère comme innée, universelle ou relevant de l'idiosyncrasie. La culture cache plus de choses qu'elle n'en révèle ; et il est étonnant de voir que ces secrets sont le plus mystérieux pour ceux qu'elle conditionne.

Raymonde Carroll (1987) met également en avant cette partie inconsciente de la culture, parlant d'*Évidences invisibles* pour désigner le fait que nous acceptons les prémisses culturelles sans les interroger (cf. aussi Litters 1995 : 70).

Adelheid Hu (1995 : 23-24) contraste deux visions de la culture diamétralement opposées : d'une part une conception de la culture comme existant réellement et indépendamment de la perspective de celui qui l'observe. La culture est alors objective et fixée. Plusieurs cultures peuvent être délimitées puisqu'elles constituent des entités cohérentes dotées de caractéristiques spécifiques de cette culture. D'autre part, la culture est perçue en tant que faculté humaine de donner un sens aux choses existant dans le monde. C'est la deuxième version qu'elle retient. Ainsi comprise, la culture est, toujours selon Hu, une catégorie universelle-anthropologique, qui désigne une faculté humaine : la faculté d'interpréter le monde de manière cognitive et de manière émotionnelle. La culture est donc immanente aux hommes.

Claus Altmayer (1997 : 10-11) critique la conception de culture défendue par Hu, qui, selon lui, irait trop loin dans la subjectivation de la culture, et qui se priverait donc de la possibilité de décrire des phénomènes intersubjectifs, sociaux, culturels et aussi de la possibilité d'en faire le sujet de processus d'enseignement et d'apprentissage dans le cours de langue. Altmayer (1997) a le mérite de discuter les différentes conceptions de la culture qu'on trouve chez les représentants de la discipline allemand LE en Allemagne. Il déplore que dans la plupart des publications, on utiliserait *Kultur* comme un mot de la langue courante, et non pas en tant que terme scientifique, et que les auteurs supposeraient de surcroît que le terme soit à la portée de tous. On en est évidemment loin (cf. Altmayer 1997 : 1). Altmayer refuse tout autant l'acception restreinte de « culture » qui prédominait dans l'après-guerre, que la notion de culture plus large (*erweiterter Kulturbegriff*) des

années soixante-dix, qui acceptait non plus seulement l'art noble, mais qui incluait également les bandes dessinées ou le débat sur la destruction de l'environnement. La notion de culture ouverte (*offener Kulturbegriff*), utilisée notamment par l'Institut Goethe (cf. Beirat Deutsch als Fremdsprache 1992 : 112), ne serait pas non plus une alternative valable, puisqu'elle a le même inconvénient que ses prédécesseurs, sa normativité. Or dans une perspective scientifique, seule une notion de culture descriptive serait acceptable (cf. Altmayer 1997 : 2-4). L'autre critique avancée par l'auteur est la suivante : toutes ces conceptions de la culture la voient comme un produit de l'homme qu'il a à sa disposition.

*Erforderlich ist hingegen ein Begriff, der ‚Kultur‘ stärker im Menschen selbst als Teil seines Menschseins als Individuum und als soziales Wesen verankert und daher in der Lage ist, übereinstimmende und sich unterscheidende Verhaltens-, Denk-, Empfindungs- und Wahrnehmungsweisen von Menschen und Menschengruppen terminologisch zu fassen (Altmayer 1997 : 5)*¹¹¹

La notion de culture qui prédominerait dans les publications allemandes serait celle d'une culture objectivée, neutre, pluralisée et relativisée. Les cultures seront alors « *relativ geschlossenen gesellschaftliche Formationen, denen bestimmte geistige Haltungen und Einstellungen eigen sind, durch die sie sich von anderen Formationen unterscheiden* »¹¹² (Altmayer 1997 : 5). Cette conception de la culture se rapporte avant tout aux cultures nationales.

Ce qu'on peut critiquer dans une telle conception de la culture, c'est qu'une société n'est pas monoculturelle mais pluriculturelle, les cultures ne sont pas fermées mais s'influencent réciproquement. Par conséquent, une conception de la culture doit d'une part prendre en considération les standardisations « sur-individuelles » dans les manières de se comporter, de penser, de sentir et de percevoir, mais elle doit d'autre part laisser suffisamment de place aux réalisations individuelles de telles standardisations (cf. Altmayer 1997 : 9).

Les conceptions qui s'orientent plus vers le sujet et qu'on trouve maintenant fréquemment dans la didactique des langues et des cultures, entre autres chez Pauldrach (1992 : 8), chez les représentants de la *Didaktik des Fremdverstehens* (didactique de la compréhension de

¹¹¹ « Nous avons à l'inverse besoin d'une notion qui ancre la culture davantage dans l'homme même en tant que partie de sa condition d'homme comme individu et comme être social, et qui est donc dans la mesure de saisir terminologiquement des manières conformes et divergentes de se comporter, de penser, de sentir et de percevoir d'hommes et de groupes d'hommes. »

¹¹² « des formations sociales relativement fermées, possédant certaines attitudes et points de vues mentaux, qui les différencient d'autres formations. »

l'étranger) (cf. Bredella 2000 ; Bredella & Christ 1995 ; Bredella, Meißner, Nünning & Rösler 2000a), mais aussi chez Hu (1995, 1996), seraient une alternative aux conceptions objectivistes, si toutefois elles ne vont pas trop loin dans la subjectivisation de la culture (cf. *supra*).

Plusieurs chercheurs allemands (cf. aussi Litters 1995) choisissent le terme *Orientierungssystem* (système d'orientation) pour parler de la culture. C'est par exemple le cas d'Alexander Thomas (1993 : 380-381) qui définit culture comme suit :

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. [...] Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte ‚Kulturstandards‘ definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert. [...] Kulturstandards und ihre handlungsregulierende Funktion werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewußt erfahren...¹¹³

Si la culture forme un système d'orientation et que celui-ci diffère d'une culture à l'autre, il est évident qu'une des difficultés lors du contact avec une autre culture et leurs membres réside dans le fait que notre propre système d'orientation n'est plus valable. Cette conception de la culture doit donc forcément être prise en considération si l'on s'interroge sur le problème de la culture dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage d'une LE.

¹¹³ « La culture est un système d'orientation universel, mais pourtant très typique d'une société, d'une organisation et d'un groupe. Ce système d'orientation est formé de symboles spécifiques et transmis dans cette société, etc. Il influence la perception, la réflexion, l'évaluation et l'action de tous ses membres et définit ainsi leur appartenance à la société. [...] Les critères centraux d'un système d'orientation spécifique d'une culture peuvent être définis comme des 'standards culturels'. On entend par standards culturels toutes manières de percevoir, de penser, d'évaluer et d'agir, que la plupart des membres d'une culture donnée prennent pour eux-mêmes et pour d'autres comme normales, allant de soi, typiques et obligatoires. Son propre comportement et celui des autres est jugé et régulé sur la base de ces standards culturels. [...]. Des standards culturels et leur fonction de contrôle de l'action ne sont plus ressentis de manière consciente par l'individu dans sa propre culture, après une socialisation réussie. »

1.6.4. Quelle(s) culture(s) pour le cours de langue étrangère ?

Si nous passons en revue les différentes conceptions de culture présentées (cf. 1.6.3), nous pouvons retenir les points suivants pour le cours de LE :

La culture qui fait l'objet de l'enseignement/apprentissage des langues est dynamique, et non pas statique ; elle est subjective, et non pas objective ; elle est véhiculée par les hommes qui la représentent, et n'existe pas en soi, elle est donc sociale ; la culture d'une société ne forme pas un tout homogène, mais se divise en différentes subcultures. Elle est donc caractérisée par l'hétérogénéité et la pluralité. Les cultures n'existent pas de manière autarcique, mais elles sont liées entre elles de diverses façons et s'influencent donc l'une l'autre.

C'est sans aucun doute une telle conception anthropologique de la culture qui doit être retenue pour l'enseignement/apprentissage des LE (cf. aussi Cuq & Gruca 2003 : 86-87 & Pothier 2003 : 22-25). Se pose alors la question de savoir comment acquérir cette culture partagée, terme qu'on devrait préférer à « culture quotidienne » et surtout à l'ambigu « culture populaire ». Il s'agit donc de trouver des méthodes d'apprentissage adaptées à cette conception de la culture (cf. 1.6.6).

1.6.5. Quelles compétences pour la communication interculturelle ?

Un aspect qui a été laissé de côté jusqu'ici est la communication, pourtant primordial dans le contexte de l'apprentissage d'une LE. La question sur laquelle je vais me pencher par la suite est celle de la communication interculturelle et de ses spécificités face à une communication intraculturelle. Afin de pouvoir cerner la communication interculturelle, il est indispensable de définir l'interculturel, en le distinguant des autres dérivés du mot « culture ». Je m'intéresserai finalement aux compétences communicatives à acquérir par l'apprenant dans le cours de langue.

1.6.5.1 La compétence communicative

On ne peut pas parler de la compétence communicative interculturelle (CCI par la suite) sans évoquer la compétence communicative ou de communication. C'est Hymes (1984) qui, en réponse à la conception chomskyenne de la compétence, jugée trop restreinte,

puisque limitée aux seules aptitudes linguistiques, a établi la notion de compétence communicative, qui comprend, en plus de la compétence langagière de Chomsky, une compétence pragmatique. Le concept de Hymes, qui n'avait pas été développé pour un contexte d'enseignement/apprentissage des LE, a été repris aux États-Unis par Canale & Swain (1980) et en Europe par van Ek (1986), même si ce dernier ne s'y réfère pas explicitement. Le modèle de compétence communicative de van Ek (1988 : 35-74) comprend les six compétences suivantes :

- la compétence linguistique, qui est « *la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel* » (op. cit. 39) ;
- la compétence socio-linguistique, qui peut être définie comme la conscience de la manière dont « *des facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc. conditionnent le choix des formes de langage – le mode d'expression* » (op. cit. 41) ;
- la compétence discursive, qui est « *la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes* » (op. cit. 49) ;
- la compétence stratégique, qui signifie que l'on a recours « *à des stratégies [...] qui visent à compenser une connaissance imparfaite du code du langage ou toute autre cause d'interruption de la communication* » (op. cit. 35) ;
- la compétence socio-culturelle, qui permet « *de se rendre compte de la validité d'autres manières d'organiser, de classer et d'exprimer l'expérience, et d'autres manières de gérer les interactions personnelles* » (op. cit. 63) ;
- la compétence sociale, qu'on peut définir comme « *la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui* » (op. cit. 69).

Nous allons voir plus loin (cf. 1.6.5.6) que Byram prend la conception de van Ek comme point de départ pour son modèle d'une CCI. Ce qu'il critique avant tout chez van Ek, c'est qu'il ait une tendance à prendre le locuteur natif comme modèle pour l'apprenant (cf. Byram 1997 : 10). Mais avant d'aborder la question de la communication interculturelle et des compétences qu'elle nécessite, il importe d'explicitier le sens exact de l'adjectif « interculturel » dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des LE.

1.6.5.2 Inter-, intra-, multi-, pluri- et transculturel

Comme nous l'avons vu, on rencontre l'idée de l'apprentissage interculturel, sous une forme ou une autre, dans les programmes de LE et autres textes officiels, en France et en Allemagne (cf. 3.1.5 et 3.2.5), sans qu'il soit clairement défini. Mais « interculturel », avec sa pléthore d'emplois différents¹¹⁴, n'est pas le seul terme à poser problème. Ainsi, on parle souvent de « société multiculturelle ». Le monde dans lequel nous vivons, ce *global village*, est – mondialisation oblige – en train de devenir de plus en plus international. Voilà déjà trois termes - **interculturel**, **multiculturel**, **international** – qui risquent de créer des confusions. Mais il y a de surcroît le **transculturel** et le **transnational**, le **métaculturel** et le **multinational**, le **pluriculturel** et l'**intraculturel**, sans oublier le **co-actionnel-co-culturel**. Par la suite, j'essayerai donc de cerner le sens d'« interculturel » en l'opposant aux autres termes, notamment à intra-, trans-, multi- et pluriculturel, ainsi qu'à trans-, inter- et multinational.

Nous pouvons écarter d'emblée les deux derniers. L'adjectif **international** se réfère, contrairement à interculturel, uniquement aux relations entre nations, **multinational** semble être limité au domaine économique, où l'on rencontre par exemple la collocation « entreprise multinationale ». Quant à **transnational**, on ne le trouve que très ponctuellement dans la discussion didactique.

Gisela Baumgratz-Gangl est en effet une des rares à employer ce terme, à la place justement d'« international », l'utilisant comme quasi-synonyme de **transculturel**¹¹⁵, terme qu'elle préfère à « interculturel » pour deux raisons. Comme le terme « interculturel » a ses origines dans le contexte de la migration, où il a été parfois utilisé à côté du terme « multiculturel » prédominant dans ce contexte en Allemagne, Baumgratz-Gangl (1993a : 19) juge qu'il a une signification trop limitée :

L'adjectif « interculturel » est, lui, issu du contexte de l'enseignement des langues étrangères pour les immigrants. [...] la capacité à un agir communicatif par-delà les frontières dépasse l'objectif d'une simple intégration dans une société étrangère.

¹¹⁴ Cf. Albrecht (1997b : 116) qui répertorie la plupart des collocations allemandes contenant l'adjectif *interkulturell*.

¹¹⁵ On notera en passant qu'on peut également référer par le terme « transculturel » au patrimoine de l'humanité (cf. Cuq & Gruca 2003 : 87).

Mais c'est aussi pour son analogie avec le terme anglais *cross-cultural* qu'elle opte pour transculturel. Les *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* (Robert-Bosch-Stiftung & Deutsch-Französisches Institut 1982 : 5), dont Gisela Baumgratz-Gangl était d'ailleurs une des auteurs, emploient également le qualificatif **transnational**, postulant une « *transnationale Kommunikationsfähigkeit* » (compétence communicative transnationale) comme objectif d'apprentissage défini comme suit (op. cit. 11):

1. Das Lernziel Transnationale Kommunikationsfähigkeit gilt für sämtliche Stufen des Französischunterrichts. Dieser muß vorbereiten auf Situationen authentischer Kommunikation mit Menschen der anderen Gesellschaft und Ausländer im eigenen Land und auf das Verstehen und Erörtern dargestellter fremder und eigener Wirklichkeiten in sprachlichen und nichtsprachlichen Dokumenten.

2. Wie jeder Fremdsprachenunterricht muß der Französischunterricht dabei berücksichtigen, daß die Lernenden die eigene Wirklichkeit als Bürger ihres eigenen Landes erworben haben. Die Fremdsprache steht in einer entsprechenden Beziehung zur Wirklichkeit des Zielsprachenlandes und zur nationalen Identität der dort lebenden Menschen. Der Fremdsprachenunterricht erreicht deshalb erst dann sein Ziel, wenn er die eigenen Erfahrungen der Lernenden und die historisch geprägten Wirklichkeitserfahrungen der Menschen des anderen Landes ausdrücklich in Beziehung setzt. Die Schüler sollen lernen, anhand ausgewählter Themen und Situationen derartige Bezüge bei der fremdsprachlichen Kommunikation zu berücksichtigen.¹¹⁶

Nous verrons plus loin (cf. 1.6.5.6) que la compétence communicative transnationale des *Stuttgarter Thesen* anticipe déjà certains aspects de ce qu'on entend aujourd'hui, plus de vingt ans après, par une CCI, dont par exemple la capacité de mettre en relation la culture source et la culture cible. En ce qui concerne le choix des auteurs pour l'adjectif

¹¹⁶ « 1. L'objectif d'apprentissage compétence de communication transnationale vaut pour tous les niveaux de l'enseignement du français. Celui-ci doit préparer aux situations de communication authentique avec des personnes venant d'autres sociétés et avec des étrangers dans son propre pays, ainsi qu'à la compréhension des et la réflexion sur des réalités étrangères et propres présentées dans des documents langagiers et non-langagiers. 2. Comme chaque enseignement de langues étrangères, l'enseignement du français doit prendre en compte que les apprenants ont acquis leur propre réalité en tant que citoyens de leur pays. La langue étrangère se trouve dans une relation correspondante avec la réalité du pays cible et avec l'identité nationale des hommes qui y vivent. L'enseignement des langues étrangères n'atteint par conséquent son objectif que s'il met expressément en relation les propres expériences des apprenants et les expériences de réalité, marquées par l'histoire, des hommes de l'autre pays. Les élèves doivent apprendre, à l'aide de thèmes et de situations choisis, à prendre en considération de telles références lors de la communication en langue étrangère. »

« transnational », nous ne disposons que de l'explication suivante (Robert-Bosch-Stiftung & Deutsch-Französisches Institut 1982 : 180) :

Das Wort « transnational » enthält den Verweis auf Nation bzw. Nationalstaat und damit auf die sozialwissenschaftliche Dimension des Kommunikationsprozesses. Deutschland und Frankreich sind westliche Industriegesellschaften mit nationalstaatlicher Verfassung. [...] Ihre heutige gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und kulturelle Wirklichkeit und die kollektive Identität und Geisteshaltung ihrer Bürger sind aber auch entscheidend geprägt durch ihre Geschichte, die sehr unterschiedlich verlaufen ist, und auch ihre « gemeinsame » Geschichte [...].¹¹⁷

Les auteurs semblent avoir mis l'accent sur l'identité nationale des individus, qui influence sans aucun doute sur la communication interculturelle. Or, « nation » n'équivaut évidemment pas à « culture », dans la mesure où plusieurs cultures et subcultures existent au sein d'une même nation (cf. aussi Abendroth-Timmer 1996 : 36).

Il ne me semble donc pas utile de remplacer « international » par « transnational », et encore moins « interculturel » par « transculturel », d'autant plus que Demorgon (2000 : 27) qualifie cette dernière appellation d'« *ambiguë et complexe* ». On ferait mieux, à mon sens, de réserver l'emploi du terme **transculturel** à la signification proposée par De Florio-Hansen (2000 : 232) :

Eine Steigerung interkulturellen Lernens, das auf das reziproke Miteinander von Angehörigen unterschiedlicher Kultur- und Kommunikationsgemeinschaften gerichtet ist, kann man als transkulturelles Lernen bezeichnen. Es kommt in Situationen zu tragen, in denen Menschen unterschiedlicher Prägung gemeinsam an neuen Kulturformen arbeiten, die über die beteiligten hinausweisen. [...] Wenn Fremdsprachenlernende aus unterschiedlichen Kulturen in einem E-Mail-Projekt eine gemeinsame Charta für einen motivierenden und effektiveren Fremdsprachenunterricht ausarbeiten, kann man von transkulturellem Lernen sprechen.¹¹⁸

¹¹⁷ « Le mot « transnational » renvoie à la nation ou à l'État national, et donc à la dimension sociale du processus de communication. L'Allemagne et la France sont des sociétés industrielles occidentales avec une constitution d'État-nation. Leur réalité sociale actuelle, politique économique et culturelle ainsi que l'identité et l'attitude d'esprit collectives de leurs citoyens sont influencées de manière décisive par leur histoire respective, qui s'est déroulée de façon très différente, ainsi que par leur histoire « commune ». »

¹¹⁸ « On peut appeler apprentissage transculturel une forme intensifiée d'apprentissage interculturel, qui vise un commun réciproque de membres de différentes communautés culturelles et communicatives. Il est présent dans des situations, où des hommes de caractère culturel différent coopèrent dans le but de créer de nouvelles formes culturelles, qui dépassent les formes participantes. [...] Lorsque, dans un projet e-mail, des apprenants d'une langue étrangère créent une charte commune pour un enseignement de langues étrangères motivant et plus efficace, on peut parler d'apprentissage transculturel. »

Ainsi compris, le terme transculturel se rapproche-t-il de la perspective **co-actionnelle-co-culturelle** mise en avant par Puren (2002) ? Celui-ci prend comme point de départ de ses réflexions la perspective actionnelle postulée par le *Cadre européen commun de référence*, qui selon Puren (2002 : 56) « implique nécessairement un dépassement de la perspective interculturelle actuelle dominante en didactique des langues-cultures, puisque celle-ci correspond à l'approche communicative élaborée il y a trente ans ». Deux points sont ici à mon sens discutables. Premièrement, Puren dit donner à l'expression « perspective actionnelle » un sens plus large que celui du *Cadre européen commun de référence*. Or, il me semble qu'il l'utilise dans un tout autre sens que le *Cadre européen commun*, qui parle de perspective actionnelle en considérant « avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de L'Europe 2000a : 15). A la différence du *Cadre européen commun de référence*, Puren emploie « perspective actionnelle » comme suit :

1) *La cohérence externe de chaque méthodologie est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale [...] :*

- *des fins, à savoir les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire ; [...]* ;

- *des moyens, à savoir les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif.*

2) *La cohérence interne de chaque méthodologie est construite au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle.*

Deuxièmement, je ne suis pas tout à fait d'accord pour assimiler la perspective interculturelle à l'approche communicative, l'approche interculturelle étant en général considérée elle-même comme un dépassement de l'approche communicative.

De plus, qu'entend Puren (2002) par une perspective co-actionnelle-co-culturelle ? L'approche communicative se serait proposé de former, selon Puren (2002 : 62, caractères gras dans l'original) « un 'communicateur' en créant des situations langagières pour le faire **parler avec** (des interlocuteurs) et **agir sur** (ces mêmes interlocuteurs) », tandis que dans la perspective actionnelle, on veut faire de l'apprenant « un 'acteur social', ce qui impliquerait nécessairement, [...], de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de 'co-actions' dans le sens d'actions communes à finalité collective ». Alors que l'approche communicative se serait largement

servie de la simulation, la perspective actionnelle exige la mise en place de situations authentiques. La démarche de projet est évidemment l'une des possibilités de réaliser un apprentissage de type co-actionnel. Si Puren préfère néanmoins le terme « co-action » à celui de projet, c'est pour les raisons suivantes : il n'a pas de charge historique, il marque clairement le passage de l'interaction à la coaction, et il permet en plus d'opposer le concept de « co-culturel » à celui d'« interculturel ». La perspective co-actionnelle-co-culturelle peut se résumer ainsi : elle « *exige de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et mode d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective* » (Puren 2002 : 64). Pour qu'on arrive à agir ensemble, il faudrait « *élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées* » (Puren 2002 : 65).

A la différence de Puren, je ne considère pas les concepts d'« interculturel » et de « co-culturel » comme en opposition, ni d'ailleurs ceux d'interaction et de co-action. A mon sens, une compétence « co-actionnelle-co-culturelle » constitue plutôt un niveau supérieur d'une compétence communicative (ou interactionnelle) interculturelle, comme c'est également le cas pour le concept du « transculturel » présenté plus haut. Chaque apprenant d'une LE ne sera d'ailleurs pas amené, comme le prétend Puren (2002 : 63) à « *étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays [ou] à travailler en France en langue étrangère* ». Dans son ensemble, cette conception quelque peu élitiste me semble trop éloignée des réalités de nos cours de langue scolaires, adaptée uniquement à certains contextes, tels que les sections européennes ou bilingues.

Les termes « interculturel » et « multiculturel », quant à eux, sont étroitement liés, ce qui explique qu'ils prêtent à confusion. Pour Maddalena De Carlo (1998 : 40) « *l'interculturel se définirait [...] comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines* ». L'origine du terme « interculturel » se situe en France dans le débat sur l'intégration des enfants de migrants, alors qu'on emploie dans le même contexte en Allemagne le terme *multikulturell* (cf. 6.3.4.3). *Interkulturell* et « interculturel » n'ont donc pas tout à fait les mêmes dénnotations dans les deux langues, à la différence de *multikulturell* et de « multiculturel » qui semblent être plus ou moins équivalents.

Pour Albrecht (1997b : 117-118) *multikulturell* évoque la cohabitation de plusieurs groupes d'origine culturelle différente dans une même société, alors que *interkulturell* renvoie à une dynamique, un processus. Ceci se recoupe avec la définition de Revière (1998 : 27), pour qui *multikulturell* est « *eine Zustandsbeschreibung unserer heutigen Gesellschaft, in der viele Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen miteinander leben* »¹¹⁹. Le qualificatif *interkulturell* implique pour elle également une dynamique, présente dans l'interaction entre des individus.

En Allemagne, on rencontre le terme *multikulturell* notamment dans la collocation *multikulturelle Gesellschaft* (cf. 1.6.5.4). *Plurikulturell*, quasi-synonyme de *multikulturell*, semble être beaucoup plus rare. Comme *mehrkulturell* (cf. Luchtenberg 1999 : 26), il est parfois employé probablement pour éviter la charge idéologique de *multikulturell*.

A la différence de l'Allemagne, où le vocable *multikulturell* est très courant, il n'a jamais vraiment pu s'établir en France, en raison sans doute de la tradition philosophique et juridique française. Il y est pourtant parfois utilisé, de façon descriptive, en même temps que « pluriculturel », pour référer à une situation (cf. Abdallah-Preteuille 1999 : 48 ; Camilleri 1989 : 389). La définition de Cuq & Gruca (2003 : 59), très semblable à celles de Albrecht et de Revière en Allemagne, en témoigne : « *le multiculturalisme est le fait d'envisager la coexistence de plusieurs communautés culturelles comme constitutive d'une société* ».

Abdallah-Preteuille (1986a : 114) dénonce la confusion créée par les deux termes et tente d'apporter un éclaircissement, tout en y ajoutant le « pluriculturel », qui est pour elle simple synonyme de multicultural :

Le pluri ou le multicultural correspondent à une juxtaposition de cultures avec toutes les impasses que cela implique, comme par exemple, une stratification, voire une hiérarchisation des groupes.

L'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition induite par les termes de « pluri » ou de multicultural.

¹¹⁹ « Une description de la situation de notre société, dans laquelle cohabitent beaucoup d'hommes d'origines et de cultures différentes. »

A la différence d'Abdallah-Preteuille, Demorgon (2000 : 26) voit une légère différence quantitative, qui me semble pourtant négligeable, entre les notions de « pluriculturel » et de « multiculturel », dans la mesure où une société pluriculturelle englobe plusieurs cultures, contrairement aux multiples cultures de la société multiculturelle.

Quant à l'**interculturel**, d'autres partagent l'avis d'Abdallah-Preteuille, pour qui « *le préfixe 'inter' du terme 'interculturel' indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités* » (Abdallah-Preteuille 1999 : 48). Tandis que le multi- et le pluriculturel sont statiques, l'interculturel implique une dynamique, « *opère une démarche* » (Abdallah-Preteuille 1999 : 48), ou pour le dire dans les termes de Byram (2003b : 61) « *being intercultural is an activity* » (être interculturel est une activité). Gogolin (2003 : 97) affirme également le caractère dynamique de l'interculturel : « *es wird damit gesagt, dass es um die Gestaltung von Formen der Interaktion, der Kooperation und Verständigung zwischen Menschen geht, die über [...] unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten und Möglichkeiten, diese auszudrücken, verfügen* »¹²⁰. La définition du *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq 2003 : 136) va dans le même sens, en insistant sur l'importance du préfixe inter- « *qui permettait de dépasser le multiculturel. L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différents cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels* ». Résumons en reprenant ce qu'écrit De Carlo (1998 : 39-40) sur la distinction entre **interculturel** et **multiculturel** :

Le terme « interculturel » est plus généralement utilisé en opposition à « multiculturel », non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxons respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plutôt centrée sur l'action ».

En Allemagne et en France, le terme intraculturel/*intrakulturell* est souvent utilisé en opposition voire en complémentarité avec interculturel/*interkulturell*, afin de décrire ce qui a lieu au sein d'une même culture. Ainsi, Demorgon (2000 : 26), se référant aux différences existant au sein d'une même société, parle de « *contradiction intraculturelle* ».

¹²⁰ « Ceci signifie qu'il s'agit de la mise en place de formes d'interaction, de la coopération, de la compréhension entre des personnes qui disposent de différentes appartenances culturelles, et qui disposent de différentes possibilités de les exprimer. »

Le terme **métaculturel** est ambigu : il peut se référer aux éléments communs à toutes les cultures, mais aussi être compris, en analogie avec « métalinguistique » et « métacommunicatif », dans le sens de réflexion ou discours sur la culture. C'est dans la deuxième acception que le terme sera utilisé dans ce travail (cf. 1.6.6).

Parmi tous les mots que je viens de passer en revue, c'est l' « interculturel » qui est le plus pertinent pour le cours de LE. Retenons pour l'instant que l'interculturel implique une interaction, un échange entre des membres de différentes cultures, avant de cerner son sens dans les collocations « communication interculturelle », « compétence communicative interculturelle » et « apprentissage interculturel ».

1.6.5.3 La communication interculturelle¹²¹

Le terme « communication interculturelle », tout autant que celui de *interkulturelle Kommunikation* en allemand et de *intercultural communication* en anglais¹²², est utilisé depuis les années 1980 par la didactique des LE, avec des acceptions bien variées.¹²³ Cette panoplie de définitions vient de ce que de nombreuses disciplines, telles que l'herméneutique, l'ethnographie, l'anthropologie, la psychologie, la linguistique, s'intéressent à la problématique de la communication interculturelle. Knapp & Knapp-Potthoff (1990 : 63-64) réclament donc de droit une approche interdisciplinaire.

Dans un premier temps, opposons la **communication interculturelle** à la **communication intraculturelle**, c'est-à-dire l'interaction entre des locuteurs appartenant à une même culture et ayant la même LM. Ceci implique pour l'essentiel la présence des mêmes références culturelles, même si les individus appartiennent à différentes subcultures et ne partagent pas toutes les valeurs, croyances, attitudes, etc. présentées par la culture majoritaire (cf. aussi *infra*).

Dans la plupart des situations de communication intraculturelle, les interlocuteurs se servent bien entendu de leur LM commune. Or, on peut imaginer des scénarios où une

¹²¹ Je comprends par communication une interaction interpersonnelle, et m'intéresse donc exclusivement à l'interaction entre des personnes, et non pas à ce qu'on peut appeler la communication médiale, c'est-à-dire le discours de médias (cf. Luchtenberg 1999 : 13).

¹²² Pour les différentes acceptions du terme ainsi que les différents champs de recherches dans les pays anglophones et francophones, voir Ogay (2000 : 9-21).

¹²³ Cf. aussi l'article de Martina Rost-Roth (1996), qui répertorie la discussion sur la communication interculturelle dans le domaine de l'allemand langue étrangère en Allemagne.

autre langue est utilisée. C'est notamment le cas en cours de langue, lorsque les apprenants et l'enseignant communiquent dans la langue cible, tout en partageant la même langue d'origine.

Besse (1984 : 47) met le doigt sur un phénomène quelque peu absurde qui résulte de cette situation d'apprentissage dans une classe monolingue : « *Il y a souvent communication intraculturelle quand enseignant et enseignés ont la même langue/culture d'origine : on parle alors dans la langue-cible, et on se comprend dans la culture commune* ». Pour lui, une communication interculturelle a lieu en cours de LE soit si un document authentique est utilisé, soit si le professeur est un autochtone. Besse semble donc définir la communication interculturelle par la présence de langues et de cultures différentes. La communication interculturelle serait toujours « *inégalitaire, en ce sens que l'un des interlocuteurs s'y trouve nécessairement sur le « territoire » de l'autre* » (Besse 1984 : 46). Cette asymétrie dans les interactions interculturelles est également évoquée par certains représentants du courant de la *politische Bildung* (formation politique) en Allemagne (cf. Auernheimer 2000 : 18). Besse ne qualifie apparemment pas d'interculturelles les situations de communication où des interlocuteurs d'origine linguistique et culturelle différentes emploient une troisième langue en tant que *lingua franca*.

On pourrait critiquer qu'il ne prenne pas en considération le fait que l'interlocuteur utilisant sa propre langue dans une communication interculturelle ne se comporte pas forcément de la même manière que dans une communication intraculturelle. Ainsi, on peut constater que le locuteur natif, lorsqu'il se trouve face à des étrangers, utilise parfois ce qu'on appelle *foreigner talk*, qui ne facilite pourtant pas forcément l'intercompréhension. Afin que la communication fonctionne, l'autochtone, tout comme le non-natif, doit mettre en œuvre des compétences spécifiques (*intercultural competence* selon Byram 1997 : 70 ; cf. 1.6.5.5), qui ne sont pas les mêmes que celles exigées dans une communication intraculturelle.

Abdallah-Pretceille (1986a : 112) nie les différences entre ces deux types d'interaction puisqu'elle prétend « *que l'expression « communication interculturelle » s'apparente davantage à une tautologie, dans la mesure où toute communication ne peut avoir lieu qu'entre individus et donc entre individus appartenant à des cultures différentes* ». Or, même si les interlocuteurs de langue et culture (nationale) identiques appartiennent également à des subcultures, ou collectifs culturels différents (cf. Hansen 2003 : 194-206),

tout ce système de valeurs, de croyances, de comportements qu'est la culture d'un pays leur est néanmoins familier. Je rejette donc l'idée d'Abdallah-Preteceille selon laquelle toute communication serait en soi interculturelle.

Dans l'idéal, une communication interculturelle ne se déroule pas, comme le suppose Besse, sur le territoire de l'interlocuteur autochtone, mais dans une sorte de troisième culture, qui n'est ni identique à la culture de l'un ni à celle de l'autre, et qui n'est pas non plus une simple addition des deux. A ce propos, Kramersch (1993 : 233-257) parle de « *third place* », d'un troisième lieu, que l'apprenant se crée tout au long de son processus d'apprentissage, entre sa culture d'origine et la culture cible :

Je mehr der/die Lernende sich die Fremdsprache aneignet, desto mehr Stimmen übernimmt er/sie von anderen (vom Lehrwerk, vom Lehrer, von Muttersprachlern, von literarischen Erzählern), bis er seinen eigenen, dritten Ort findet. Ich möchte vorschlagen, daß sich Sprachlehrer weniger auf das scheinbar gefestigte, stabile kulturelle Wesen und die kulturelle Identität auf beiden Seiten nationaler Grenzen beziehen und mehr auf den neu entstehenden, sich verändernden dritten Ort im Sprachlerner/in selbst konzentrieren.¹²⁴
(Kramersch 1995 : 62)

Albrecht (1997b : 120) utilise dans sa définition de l'identité interculturelle la même métaphore en parlant de « *Auftauchen eines neuen Dritten* » (émergence d'une nouvelle et troisième identité), qui ne serait pas l'addition des différentes identités culturelles ni une sélection parmi elles.

Bien que Delanoy (1999), qui a intitulé un de ses articles *Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung* (Le cours de langue comme troisième lieu d'une rencontre interculturelle), ainsi que Bliesener (1997 : 204), évoquent également ce troisième lieu, il me semble prendre un sens légèrement différent chez ces auteurs, dans la mesure où les interlocuteurs, lors d'une communication interculturelle réussie, créent ensemble ce nouvel espace interculturel.

Tandis que certains auteurs, tels que Besse, limitent la communication interculturelle à des interactions entre interlocuteurs d'appartenance linguistique et culturelle différente,

¹²⁴ « Plus l'apprenant avance dans l'acquisition de la LE, plus il adopte les voix des autres (du manuel, de l'enseignant, de locuteurs natifs, de narrateurs littéraires), jusqu'à ce qu'il trouve son propre, troisième, lieu. Je voudrais proposer que les enseignants de langue réfèrent moins au caractère culturel prétendument fixe et stable des deux côtés des frontières nationales, et plus au troisième lieu naissant et changeant dans l'apprenant même. »

d'autres donnent des définitions plus larges. Ainsi, Byram (1997 : 22) distingue trois types de **communications interculturelles** :

- *between people of different languages and countries where one is a native speaker of the language used ;*
- *between people of different languages and countries where the language used is a lingua franca*
- *and between people of the same country but different languages, one of whom is a native speaker of the language used.*¹²⁵

Sa définition englobe donc premièrement les interactions où la langue utilisée est la LM de l'un des interlocuteurs et une LE pour l'autre, deuxièmement les communications en *lingua franca*, et troisièmement les interactions au sein d'une même culture où la langue employée est la langue seconde (LS) d'un des interlocuteurs. Le terme interculturel ne se réfère donc, tant pour Byram que pour la plupart des auteurs cités, pas seulement à la présence de plusieurs cultures, mais aussi de plusieurs langues d'origine. Pour que ce deuxième critère ressorte plus clairement, on pourrait avoir recours à une formulation comme « communication interlangagière et interculturelle ». Pour des raisons de lisibilité et de convention d'usage, je continuerai néanmoins à employer l'expression « communication interculturelle », devenue usuelle.

Luchtenberg (1999 : 31-32) résume les deux premiers scénarios de la définition de Byram sous le terme *international-interkulturelle Kommunikation*, et réserve l'appellation *interkulturelle Kommunikation* à des sociétés multilingues et multiculturelles. Le terme *intrakulturelle Kommunikation* complète sa tripartition. Plaçant les trois types d'interaction sur un continuum, la communication interculturelle trouve sa place entre la communication intraculturelle et la communication internationale-interculturelle. Il est évident que le deuxième type, par la présence des mêmes références culturelles, pose moins de problèmes que le troisième ; et c'est notamment cette communication internationale-interculturelle qui intéresse la didactique des langues (cf. Brunzel 2002 : 63), même si l'on y réfère d'habitude par l'expression « communication interculturelle ».

¹²⁵ « • entre personnes de différentes langues et pays dont l'un est locuteur natif de la langue utilisée ; • entre personnes de différentes langues et pays lorsque la langue utilisée est une langue véhiculaire • et entre personnes du même pays mais de différentes langues, dont l'un est un locuteur natif de la langue utilisée. »

Les critères appliqués par Byram et également par Luchtenberg, bien que de manière implicite, sont donc les mêmes que chez Besse, la langue et la culture des participants. On les retrouve aussi dans la définition de Knapp & Knapp-Potthoff (1990 : 66) :

« Interkulturelle Kommunikation » ist demnach die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Solche Unterschiede bestehen schon zwischen Gruppen innerhalb einer durch Nation oder Staat definierten Gesellschaft. Insofern unterscheidet sich interkulturelle Kommunikation nicht prinzipiell von intrakultureller Kommunikation. Ein wesentliches Charakteristikum von IKK ist jedoch damit gegeben, daß sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist.¹²⁶

Edmondson & House (1998 : 169-172) reprochent à Knapp & Knapp-Potthoff de fonder leur définition sur les deux critères « langue » et « culture ». La distinction entre communication interculturelle et communication en LE ne serait pas claire si l'on appliquait le critère de la langue. En recourant en revanche au critère « culture », on devrait constater que l'utilisation d'une LE n'est pas une *conditio sine qua non* de la communication interculturelle. La solution proposée par les auteurs, remplacer le terme de « communication interculturelle » par celui de « communication en LE », me paraît peu convaincante dans la mesure où elle omet justement la présence de cultures différentes, inévitables lors de la plupart des communications en LE, à l'exception du cas particulier de l'utilisation de la langue cible pour la communication entre personnes d'une même culture d'origine dans le cours de LE, évoqué plus haut.

Hu (1999 : 298) rejette les deux critères « langue » et « culture », pour en appliquer un troisième, le contenu de l'interaction :

Ich würde in diesem Sinne also dann von Interkultureller Kommunikation sprechen, wenn sich GesprächspartnerInnen über kulturelle Entwürfe, Abgrenzungen, Werte oder Normen austauschen, streiten oder wenn sie sich selbst innerhalb dieser Entwürfe in ihrer Identität verorten. Entscheidend ist

¹²⁶ « La 'communication interculturelle' est donc l'interaction interpersonnelle entre des membres de groupes différents qui se distinguent par les savoirs et les formes langagières de comportement symbolique qui sont communs à leurs membres. De telles différences existent entre des groupes au sein d'une société définie en tant que nation ou Etat. La communication interculturelle ne se distingue donc a priori pas de la communication intraculturelle. Un trait essentiel de la communication interculturelle consiste pourtant dans le fait qu'un des participants utilise une langue étrangère ou seconde qui n'est pas une variante de sa langue maternelle. »

*also nicht die ethnische Herkunft der Beteiligten, sondern die Qualität des stattfindenden Diskurses.*¹²⁷

Selon elle, une interaction entre des personnes d'origine culturelle et linguistique différente n'est pas en soi une communication interculturelle. Elle le devient à partir du moment où le contenu a une dimension culturelle, c'est-à-dire lorsque les participants échangent sur des concepts culturels, des normes en vigueur dans leurs cultures, etc.

Ne partageant pas l'avis de Hu, qui à mon avis a une vision trop limitée de la communication interculturelle, je lui préfère une définition relativement large, voyant une communication interculturelle comme une interaction langagière entre des personnes appartenant à différentes langues et cultures, dans laquelle au moins un des participants ne parle pas sa LM. On pourrait objecter qu'une communication en français entre un Français et un Québécois devrait être qualifiée d'interculturelle dans la mesure où les interlocuteurs sont d'origine culturelle différente. Ceci est certes vrai, mais ce cas de figure n'entre pas dans les principales préoccupations de la didactique des langues, ce qui ne signifie pas qu'un cours de LE ne puisse pas aussi préparer à ce type d'interaction (cf. aussi 1.6.5.5).

Les situations de communication auxquelles un locuteur peut être confronté sont, nous l'avons vu, des plus diverses. A priori, l'enseignement des LE devrait donc rendre l'apprenant capable de participer à une interaction interculturelle :

- en tant que locuteur natif avec, un interlocuteur non-natif
- en tant que locuteur non-natif avec, un interlocuteur natif
- en tant que locuteur non-natif avec, un interlocuteur également non-natif.

Les compétences à mettre en œuvre ne sont pas tout à fait les mêmes selon le statut des interlocuteurs dans l'interaction.

¹²⁷ « Dans ce sens, je parlerais de communication interculturelle lorsque les interlocuteurs échangent ou se disputent sur des conceptions, délimitations, valeurs ou normes culturelles, ou lorsqu'ils se positionnent par rapport à leur propre identité au sein de ces conceptions. Ce n'est donc pas l'origine ethnique d'un des interlocuteurs qui est décisive, mais la qualité du discours. »

1.6.5.4 L'interculturel dans nos sociétés modernes sous différents angles et comme préoccupation de différentes sciences

Selon Kramersch (1995 : 52), il y aurait plusieurs raisons, souvent contradictoires, à la culturalisation croissante de l'enseignement des langues. Il existe des arguments inhérents à la nature des langues (cf. 1.6.1), mais d'autres justifications doivent être cherchées ailleurs, notamment dans la mondialisation et l'unification européenne, avec leurs influences sur l'économie, la migration qui modifie nos sociétés, les échanges internationaux augmentant dans tous les domaines, notamment dans le commerce, l'éducation, le tourisme (cf. Bliesener 1997 : 206-207 ; Volkman 2002 : 7). De Florio-Hansen (2001b : 66) avance deux raisons pour l'importance croissante de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues, qu'elle perçoit dans une relation réciproque. D'une part, la compréhension au-delà de frontières linguistiques et culturelles est une nécessité dans une société caractérisée par l'internationalisation et la mondialisation. Il s'agit là d'une orientation politique de l'enseignement/apprentissage des langues (cf. aussi *infra* : La compétence interculturelle, un besoin sociopolitique). D'autre part, l'interculturalité est également visée dans le contexte du développement de l'identité et de l'épanouissement de la personnalité.

Le problème de la communication interculturelle (cf. 1.6.5.3) est désormais omniprésent. L'éventail des disciplines intéressées par l'interculturalité sous un aspect ou un autre le souligne : anthropologues, ethnologues, germanistes¹²⁸, pédagogues, philosophes¹²⁹ psychologues et autres sociologues¹³⁰ se sont penchés sur la question. Selon les approches, les réponses trouvées ainsi que les objectifs visés par un apprentissage, un entraînement, une éducation, une formation, une pédagogie interculturels divergent.

Grosch & Leenen (2000 : 29) soulignent qu'on peut référer par ces termes soit à un processus soit à son résultat. Seul le terme *interkulturelle Kompetenz* désignerait clairement un but qui peut être atteint par le processus de l'apprentissage interculturel (cf. aussi 1.6.6). Mais tous les courants dont je vais présenter les idées principales ont influencé

¹²⁸ Cf. Wierlacher (2000), l'un des principaux représentants du courant allemand appelé *Interkulturelle Germanistik*.

¹²⁹ Cf. Abdallah-Preteille (1986a) ; Abdallah-Preteille & Porcher (1996) ; (Paul (2000) ; Waldenfels (2000) ; Welsch (2000) ; Wimmer (2000).

¹³⁰ Cf. Colin (1982)

le débat sur l'interculturel en didactique des LE. Et l'on retrouve un grand nombre des compétences postulées également en tant qu'objectifs d'un enseignement/apprentissage des LE.

La compétence interculturelle, un besoin sociopolitique

Les mots clés qui reviennent régulièrement dans les justifications d'ordre politique d'une approche interculturelle de l'apprentissage d'une LE sont l'éducation à la paix (*Friedenspädagogik, Friedenserziehung*) (cf. Schröder 1983 : 128 ; Hexelschneider 1988 : 129), la compréhension entre les peuples (*Völkerverständigung*) (cf. Sandhaas 1988 : 417), la lutte contre le racisme (*antirassistische Erziehung*) (cf. Auernheimer 2000 : 22-23), l'éducation civique, la « *citoyenneté européenne* » (Neuner 1997 : 46). Il s'agit là des principales préoccupations du courant allemand de l'éducation politique (*politische Bildung*), qui met évidemment en avant la dimension politique d'une formation interculturelle : la formation interculturelle doit toujours être en même temps une formation politique (« *Interkulturelle Bildung muss immer auch politische Bildung sein* ») (Auernheimer 2000 : 19).

On peut distinguer différents niveaux auxquels un apprentissage interculturel ou l'acquisition d'une CCI peuvent se justifier sous des aspects sociopolitiques : au niveau mondial, au niveau européen, au niveau des relations binationales, et bien sûr aussi au niveau national (cf. *infra*).

En référence à l'internationalisation de notre vie et à la mondialisation économique, mais également au regard de l'importance grandissante de l'Union Européenne, l'apprentissage de LE est souvent exigé dans une visée de pacification des relations internationales. Ainsi, le Conseil de l'Europe (Zarate et al. 2003 : 14) déclare l'« *éducation à la citoyenneté démocratique* » comme objectif prioritaire. Un projet intitulé *Médiation culturelle et didactique des langues* a été mis en place dans ce contexte. Il propose « *la notion de médiation culturelle comme modalité de mise en relation des langues et des cultures dans la perspective d'une Europe dont l'identité est en construction* » (Zarate et al. 2003 : 15).

La CCI, qui doit en même temps être une compétence plurilingue (cf. Coste, Moore & Zarate 1997), peut jouer un rôle fédérateur dans la création d'une Union Européenne, qui englobe de plus en plus de pays, de cultures et de langues différents. En proclamant le plurilinguisme, le Conseil de l'Europe aurait, selon Trim (1997 : 7), « *lutté contre une*

solution séduisante mais simpliste au problème de la communication internationale qui serait que tous les Européens apprennent une même langue de communication et consacrent tous leurs efforts à développer leurs compétences dans cette seule langue » (cf. aussi 1.2 et De Florio-Hansen 2001b : 66).

Hugh Starkey (2003) mène ses réflexions autour de la compétence interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté démocratique également en contexte européen et, plus spécifiquement, dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe. Pour lui, « *l'apprentissage des langues est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique* » (Starkey 2003 : 69). Il dénonce le rôle de touriste qui serait infligé aux apprenants par certains manuels, au lieu d'en faire des citoyens dotés d'une « *conscience culturelle critique* » (Byram 1997 : 63). L'éducation à la citoyenneté passerait donc, selon Starkey, par un apprentissage interculturel.

Le débat sur le plurilinguisme est étroitement lié à la question d'une compétence interculturelle au niveau européen, parfois appelée *Europakompetenz* dans les publications allemandes (cf. Demorgon 2001). Bach (2003) évoque également l'*Europakompetenz* et qualifie, c'est le titre de son article, la compétence en LE comme technique culturelle européenne (« *Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik* »).

L'interculturel dans les échanges franco-allemands

Un autre domaine où l'acquisition d'une CCI peut être justifiée sur la base d'arguments politiques, sont les relations binationales. C'est bien évidemment le cas spécifique des relations franco-allemandes qui mérite notre intérêt particulier.

Le problème de l'interculturel est présent dans toute rencontre entre Français et Allemands, que ce soit dans le contexte des jumelages, lors des séminaires, ou autres séjours organisés par l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ/DFJW), à l'occasion d'un échange scolaire, mais aussi lors d'un contact virtuel par Internet, comme c'est le cas dans les projets de télécommunication. De nombreux ouvrages en témoignent (cf. Abdallah-Preteille & Thomas 1995; Alix 1990 ; Alix & Kodron 1988 ; Colin & Müller 1998 ; Demorgon 1995a, 1995b, 1998b, 1998c, 2000 ; DFJW/OFAJ 1995 ; Perrefort 1990 ; Thomas 1988).

Or, il semble que notamment dans les programmes de l'OFAJ, tout ce qui relève de la problématique interculturelle soit volontiers occulté. Demorgon (1995a : 50-53) détecte d'un côté des stratégies d'évitement (« *Vermeidungsstrategien* ») qui consisteraient à traiter des sujets généraux prétendument dépourvus de toute influence culturelle. De l'autre côté, il parle de dérapages (« *Fehlentwicklungen* »), qui mèneraient à nier l'influence des cultures nationales, ou encore la pertinence du concept même de culture.

Compte tenu des relations particulières entre les deux pays, et des nombreux problèmes dans l'apprentissage de la langue du partenaire (cf. 1.3.1.1 et 1.3.2.1), il me semble important que les cours de français en Allemagne et les cours d'allemand en France s'intéressent plus que par le passé aux relations franco-allemandes et préparent les élèves à de futures rencontres de toutes sortes. Là aussi, les projets de télécommunication binationaux pourront jouer un rôle non négligeable.

L'éducation interculturelle dans une société inter-/multiculturelle

Le phénomène de la migration a transformé la plupart des sociétés des pays industrialisés occidentaux en des « *sociétés multi-ethniques, multiculturelles et multilingues* » (Neuner 1997 : 45), auxquelles on réfère le plus souvent par le terme *multikulturell* en Allemagne, et qu'on qualifie en général d'interculturelles en France. Nous avons déjà vu que les acceptions de ces termes ne sont pas les mêmes en France et en Allemagne (cf. 1.6.5.2).

En Allemagne, le terme *multikulturelle Gesellschaft* (société multiculturelle) renvoie depuis le début des années 1980 à la présence de plusieurs groupes d'immigrés et de leurs cultures dans un pays d'accueil (cf. Barth 2000 : 11). Le terme « société multiculturelle » est en général descriptif¹³¹, ce qui le distingue du terme prescriptif « société interculturelle », qui vise une situation future, un idéal à atteindre, et qui implique l'idée d'interaction, d'échange. Les différences dans les approches de l'immigration en France et en Allemagne se traduisent donc déjà par l'utilisation de ces deux termes différents.

En Allemagne, les problèmes qui résultent du contact entre les membres de ces collectifs¹³² sont discutés sous l'étiquette *Interkulturalität* (interculturalité). Ils ont trouvé une première

¹³¹ Selon Luchtenberg (1999 : 35) et Bizeul, Bliesener & Prawda (1997 : 114), on trouve parfois aussi des usages normatifs du terme.

¹³² Avec Hansen (2003 : 194), je comprends par « collectif » chaque groupe humain qui montre des habitudes communes. Un collectif est plus que la somme de ses membres, ceux-ci éprouvent un sentiment de solidarité.

réponse, pourtant insatisfaisante, dans l'*Ausländerpädagogik* (littéralement : pédagogie de l'étranger), qui a été relayée par le courant appelé *interkulturelle Pädagogik* ou *interkulturelle Erziehung* (pédagogie/éducation interculturelle). Toutes les deux ont pour objectif une meilleure intégration des immigrés en général, mais visaient tout d'abord l'intégration scolaire des enfants d'origine étrangère. Tandis que la première ne s'intéresse qu'aux élèves étrangers et leurs supposés déficits (*Defizithypothese*), la seconde intègre les élèves autochtones, avec pour objectif de préparer tous les élèves à la vie dans une société multiculturelle (cf. Revière 1998 : 24 ; Auernheimer 2000 : 18). Le courant appelé *interkulturelle Erziehung* a développé des concepts permettant l'apprentissage interculturel (*interkulturelles Lernen*), qui est selon Revière (1998 : 33) un processus

*in dem sich das autonome Subjekt durch Reflexion, Interaktion und Dialog mit anderen der Grenzen seiner eigenen, sich in permanenter Veränderung befindenden Deutungsmuster bewußt wird, diese kritisch überprüft und modifiziert, was als Konsequenz zu einer Veränderung der Handlungsmuster im interkulturellen Kontext führen kann.*¹³³

Il contribuerait ainsi à diminuer la xénophobie, les préjugés et l'ethnocentrisme, afin de permettre une cohabitation pacifique, dans le respect et la tolérance réciproque (Revière 1998 : 33-34).

Luchtenberg (1999 : 203-218) cherche à définir les compétences communicatives dont les membres d'une société multiculturelle devraient disposer. C'est la coopération ou plus encore la volonté de coopérer qui serait primordiale pour le fonctionnement d'une interaction interculturelle. Des compétences métacommunicatives seraient nécessaires afin d'assurer l'intercompréhension. A cela devraient s'ajouter l'empathie et les capacités de se distancier de son propre rôle et de tolérer l'ambiguïté. Parmi les compétences qui maintiennent la communication, Luchtenberg cite la volonté d'accepter les erreurs de l'interlocuteur et la capacité d'essayer des formulations alternatives. Un savoir culturel serait utile dans la mesure où « *Einsichten in die Vielfalt sprachlicher und kultureller Verhaltensweisen zu Offenheit gegenüber vom Gewohnten abweichenden Verhaltensweisen führen und somit zu Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz*

¹³³ « où le sujet autonome, par une réflexion, une interaction et un dialogue avec d'autres, se rend compte des limites de ses interprétations, qui changent en permanence, les vérifient de façon critique et les modifient. Ceci peut avoir pour conséquence une modification des comportements dans le contexte interculturel. »

beitragen können »¹³⁴ (Luchtenberg 1999 : 215). Mais les connaissances culturelles ne doivent en aucun cas être prises pour des vérités immuables, au risque d'être néfastes pour la communication interculturelle. Pour l'acquisition d'une telle CCI dans une société multiculturelle, le danger consiste dans une approche exclusive ciblée sur une culture, transmettant le plus souvent des recettes qui s'avèrent peu efficaces dans la réalité de l'interaction interculturelle (cf. Luchtenberg 1999 : 219).

Comme Knapp & Knapp-Potthoff (1990 : 86), Luchtenberg privilégie des approches permettant d'acquérir des stratégies à mettre en œuvre dans une communication interculturelle, mais qui visent aussi à développer la conscience langagière (cf. Luchtenberg 1999 : 221). C'est la comparaison qu'elle préconise comme méthode d'apprentissage (cf. 1.6.6). Elle permettrait de percevoir les différentes perspectives et également de changer de perspective (cf. Luchtenberg 1999 : 227).

Pour Fritzsche (1997 : 191-196) c'est la multiperspectivité qui répond le mieux aux défis lancés par la société multiculturelle. Afin d'éviter un relativisme des valeurs, elle doit aller de pair avec le respect des droits de l'homme. La multiperspectivité devrait être premièrement un principe didactique, deuxièmement une dimension de la création de manuels, et troisièmement une compétence à développer chez les élèves. Fritzsche renvoie explicitement à l'enseignement des LE, où la multiperspectivité pourrait aider à dépasser la perception stéréotypée des autres pays, à s'ouvrir à la perspective d'une autre culture et souligne la nécessité d'une éducation interculturelle précoce.

Toute comme l'Allemagne, la France est confrontée aux problèmes engendrés par la coexistence de multiples groupes culturels. Selon Camilleri (1998 : 389), dans une situation qualifiée de pluriculturelle ou de multiculturelle, les

rapports [des différents groupes] sont laissés au hasard et à la conjoncture ; elles peuvent se tenir dans l'isolement ou entrer en conflit. Pour s'élever à l'interculturel il faut, dépassant ce stade, viser à construire entre elles une relation convenablement régulée permettant d'accéder à un nouveau plan : celui d'une formation unitaire harmonieuse transcendant leurs différences sans les évacuer.

¹³⁴ une prise de conscience de la variété des comportements langagiers et culturels mènent à une ouverture face à des comportements qui divergent de l'habituel, et peuvent ainsi contribuer à l'empathie, à la distance par rapport à son rôle et à une tolérance de l'ambiguïté.

La nécessité d'une formation interculturelle pourrait se justifier à différents niveaux : Elle répondrait premièrement à une réalité sociale qui exige de chacun qu'il sache gérer la diversité. Deuxièmement, il s'agirait de garantir à tous de pouvoir « *vivre en conformité avec leurs représentations et valeurs culturelles* » (Camilleri 1989 : 390). Troisièmement, l'individu trouverait « *les meilleures conditions pour être lui-même et se réaliser au mieux* » (Camilleri 1989 : 391) dans son système culturel. Ce serait ainsi qu'on justifierait le plus souvent la formation interculturelle dans le domaine éducatif.

Abdallah-Preteuille & Porcher (1996 : 8) voient dans une pédagogie interculturelle la seule solution aux questions posées par une société marquée de plus en plus par la pluralité culturelle. Contrairement à la plupart des représentants de l'*Interkulturelle Pädagogik* en Allemagne, les auteurs ne limitent pas la pluralité culturelle aux problèmes engendrés par la présence de cultures étrangères, mais y incluent les autres subcultures sexuelles, générationnelles, professionnelles et régionales (cf. Abdallah-Preteuille & Porcher 1996 : 14-18).

Le début d'une formation interculturelle en France se situe dans le contexte de l'immigration et relève d'une logique de compensation, ce qui constitue deux parallèles avec l'Allemagne. C'est au début des années soixante-dix qu'ont vu le jour des CLIN (classes d'intégration) et des CLAD (classes d'adaptation) respectivement dans le primaire et le secondaire, qui visaient une meilleure intégration des élèves d'origine étrangère. La circulaire de l'éducation nationale du 28 juillet 1978 évoque explicitement « *le droit à la différence* » et « *les activités interculturelles* » (De Carlo 1998 : 42). Il existe encore un troisième parallèle avec la situation allemande : en France aussi, on a rapidement abandonné la logique de compensation en faveur d'une pédagogie interculturelle s'adressant à tous, étrangers et autochtones (cf. Groux & Porcher 1997 : 62).

Même si les objectifs de l'enseignement d'une LE ne sont évidemment pas les mêmes que ceux de l'éducation interculturelle dans une société multiculturelle, les influences sur la didactique des LE ont été nombreuses et fructueuses.

1.6.5.5 Les compétences des différents interlocuteurs dans une situation de communication interculturelle

Une question principale se pose lorsqu'on tente de définir les compétences dont les locuteurs engagés dans une communication interculturelle devraient disposer : « *Ist das*

Ziel die Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen einer bestimmten anderen Kultur oder eine Verbesserung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen beliebiger anderer Kulturen ? »¹³⁵ (Knapp & Knapp-Potthoff 1990 : 83).

Les auteurs voient d'un œil critique la première approche, qu'ils qualifient de *kulturspezifisch* (visant une culture particulière), et qui se contenterait souvent de livrer des informations factuelles sur la culture en question, donnant ainsi une sécurité trompeuse aux apprenants, qui se croient bien préparés à toutes sortes de contacts avec la culture cible. Une telle approche n'est acceptable que si elle développe, comme le propose par exemple Bernd-Dieter Müller (1988), en même temps des capacités analytico-stratégiques. Un autre risque de l'approche en question consiste en l'imitation de l'autochtone (*going native*). Or, c'est justement une réduction presque complète de la distance entre étranger et autochtone qui peut créer des problèmes dans la communication interculturelle, les locuteurs natifs n'appréciant souvent pas une telle tentative de rapprochement. En plus, suivre l'idéal du locuteur natif doit être rejeté pour plusieurs raisons (cf. 1.6.5.6).

Knapp & Knapp-Potthoff préfèrent la deuxième approche, nommée *allgemein-kulturell* (visant toutes les cultures), où les connaissances sur une culture particulière ne servent que d'exemples. Voici les composantes d'une compétence générale à la communication interculturelle d'après Knapp & Knapp-Potthoff (1990 : 84-85) :

- *Einsicht in die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens von – kulturspezifischen – kognitiven Schemata*
- *Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens (Aufbrechen der Selbstverständlichkeit der eigenen Kultur)*
- *Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven [...]*
- *Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden können*
- *speziell Kenntnis unterschiedlicher kommunikativer Stile und Fähigkeit, solche Stile in der Interaktion zu identifizieren*
- *Fähigkeit zur Erklärung von Phänomenen kommunikativen Handelns und Verhaltens durch tieferliegende kulturelle Determinanten*
- *Einsicht in die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation, insbesondere in die Mechanismen der Unsicherheitsreduktion, der Attribution und der Stereotypenbildung*

¹³⁵ « Envisage-t-on d'améliorer la capacité à communiquer avec les membres d'une autre culture en particulier, ou d'améliorer la capacité à communiquer avec des membres de n'importe quelle autre culture ? »

- *Beherrschung von Strategien der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln [...]*
- *Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse von Mißverständnissen in der Kommunikation auf der Basis von Kenntnissen über*
 - *Kulturunterschiede und ihre Auswirkungen auf kommunikatives Handeln und Verhalten*
 - *lingua-franca-Gebrauch*
 - *lernalterssprachliches Verhalten*
 - *die speziellen Bedingungen der Kommunikation mithilfe von Sprachmittlern*
- *Beherrschung von Strategien zur Vermeidung und Reparatur von Mißverständnissen in der Kommunikation [...].¹³⁶*

Les deux premiers points pourraient être résumés sous l'étiquette « sensibilisation culturelle ou « éveil aux cultures ». Je reviendrai plus loin sur la nécessité incontestable d'une telle sensibilisation (3.2.1). Les éléments suivants concernent tous des savoirs et des savoir-faire nécessaires dans une situation de communication interculturelle. Certains, comme la connaissance de différents styles communicatifs et de principes de la communication ne sont pas propres à la communication interculturelle, mais entrent également en jeu dans une communication intraculturelle. Knapp & Knapp-Potthoff accordent une place importante aux stratégies de communication (cf. les trois derniers points). Le côté affectif est par contre sous-représenté par rapport au cognitif. Il n'apparaît que dans la disposition à adopter des perspectives étrangères.

¹³⁶ - comprendre que la pensée, l'action et le comportement humains et notamment l'action et le comportement langagier dépendent de schémas cognitifs spécifiques d'une culture

- comprendre que sa propre pensée, son action et son comportement et notamment son action et son comportement langagier dépendent de la culture (remettre en cause l'évidence de sa propre culture)
- être capable d'adopter des perspectives de la culture étrangère et être prêt à le faire
- connaître les dimensions dans lesquelles les cultures peuvent se distinguer
- connaître notamment les différents styles communicatifs, et être capable d'identifier de tels styles dans l'interaction
- être capable d'expliquer des phénomènes d'action et de comportement communicatifs par des déterminants culturels sous-jacents
- comprendre les principes de base de la communication interpersonnelle, notamment les mécanismes de la réduction de l'insécurité, de l'attribution et de la formation des stéréotypes
- maîtriser des stratégies de communication avec des moyens langagiers limités
- maîtriser des stratégies pour identifier et analyser des malentendus dans la communication sur la base de différences culturelles et leurs conséquences sur l'action et les comportements communicatifs - de l'emploi d'une *lingua franca* - du comportement langagier - des conditions particulières de la communication avec l'aide des médiateurs langagiers
- maîtriser des stratégies pour éviter et réparer des malentendus dans la communication

Il est indéniable que cette approche a des avantages. Malgré cela, c'est la première approche, celle qui vise une CCI dans une langue/culture particulière, qui prévaut dans les cours de langues. Ne demandant pas de travail interdisciplinaire, elle semble s'intégrer plus facilement dans le système scolaire, et elle est peut-être plus motivante, car moins abstraite (cf. Knapp & Knapp-Potthoff 1990 : 85). C'est sans doute une intégration des deux approches, comme nous la trouvons dans les modèles de Byram (1997) et de Byram & Zarate (1997) (cf. 1.6.5.6), qui serait l'idéal.

Un modèle complet de CCI doit également s'intéresser aux différents acteurs d'une interaction interculturelle. Ainsi, il doit spécifier les compétences à mettre en œuvre d'un côté par le non-natif – ou locuteur interculturel, en adoptant le terme *intercultural speaker* créé par Byram (1997 ; 1999) – lorsque celui-ci entre en interaction avec un autochtone. Mais de l'autre côté, il s'agit aussi de définir les compétences du locuteur natif dans une communication interculturelle. Bien que la langue utilisée soit sa LM, celui-ci doit disposer de compétences autres que celles entrant en jeu lors d'une communication intraculturelle. Se pose alors la question de savoir si le cours de langue doit aussi préparer à ce rôle communicatif, à laquelle je répondrais positivement. Finalement, les problèmes spécifiques d'une communication en *lingua franca* ne devraient pas être négligés par la didactique des LE, même si ce problème semble concerner avant tout l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Il peut néanmoins se poser pour d'autres langues, et notamment pour le français et l'allemand, qui peuvent par exemple avoir un statut de langue véhiculaire dans des rencontres trinationales, comme celles organisées par exemple par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ/DFJW).

1.6.5.6 Un modèle de la compétence communicative interculturelle pour le cours de LE

Le débat sur la communication interculturelle a soulevé la question de savoir si cette situation de communication exige d'autres compétences que celles mises en œuvre dans une situation de communication intraculturelle. Autrement dit, on s'interroge sur le fait de savoir si la compétence communicative (cf. 1.6.5.1) est toujours suffisante, ou si les locuteurs engagés dans une communication interculturelle ont besoin de compétences spécifiques. C'est la deuxième supposition qui s'est révélée être la bonne, comme l'affirme Byram (1999 : 360) :

Within the discipline, there is an increasing recognition that the aim of developing learners' « communicative competence » as originally conceived does not take into account the extra dimensions of communication between people of different national cultures. « Communicative competence » derives from descriptions of interaction between native speakers sharing very much the same cultural origins, and needs to be substantially revised to incorporate intercultural competence [...].¹³⁷

A la fin de ce chapitre, je déterminerai les éléments qui constituent une CCI. Pour ce faire, je partirai de la compétence de communication déjà décrite (cf. 1.6.5.1) et je discuterai les notions utilisées dans le débat sur la communication interculturelle, telles que compétence socioculturelle, compétence culturelle, compétence interculturelle, etc.

Considérons maintenant plusieurs conceptions d'une compétence pour des situations de communication interculturelle. L'expression « compétence communicative interculturelle », qui me semble être la plus adéquate, puisqu'elle relie le communicatif à l'interculturel, est pourtant relativement peu utilisée en France, contrairement à son équivalent « *interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* » en Allemagne (cf. De Florio-Hansen 2000 ; Göhring 1976 ; Knapp-Potthoff 1997 ; Vollmer 1994), même si certains didacticiens allemands lui préfèrent d'autres collocations. Ainsi, Kaikkonen (2002 : 6) utilise le terme « *interkulturelle Handlungskompetenz* » (compétence d'interaction interculturelle) en plus de « *interkulturelle Kommunikationskompetenz* » (CCI). Elle comprendrait selon lui, outre les compétences langagières et communicatives traditionnelles, « *mehrere lernerbezogene Eigenschaften und an Verständnis und Interpretation angeschlossene Faktoren, wie Sensibilisierungsvermögen, Empathievermögen, Respektierungsfähigkeit, interaktive Fähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel* »¹³⁸. Kaikkonen semble voir dans ce qu'il appelle *interkulturelle Handlungskompetenz* un élargissement de la compétence communicative.

Bolten (1993 : 274) parle d'« *interkulturelle Interaktionsfähigkeit* » (compétence d'interaction interculturelle), qui implique pour lui l'empathie en plus du savoir théorique

¹³⁷ « Au sein de la discipline, il y a une reconnaissance croissante du fait que l'objectif de développer la compétence communicative de l'apprenant ne prend pas en compte les dimensions supplémentaires d'une communication entre des personnes de différentes cultures nationales. La compétence communicative est issue de descriptions d'interactions entre locuteurs natifs qui partagent essentiellement les mêmes origines culturelles, et nécessite d'être entièrement revue afin d'y incorporer une compétence interculturelle. »

¹³⁸ « plusieurs caractéristiques de l'apprenant et des facteurs en relation avec la compréhension et l'interprétation, tels que la capacité de développer une sensibilité, l'empathie, la capacité de respecter quelqu'un, la capacité interactive, la tolérance de l'ambiguïté, la capacité de changer de perspective. »

sur des processus d'interaction dans la culture source, la culture cible et dans un contexte interculturel. Bernd-Dietrich Müller (1994 : 158) évoque une compétence communicative dans des situations interculturelles lorsqu'il affirme : « *In Erweiterung des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' wird eine kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen angestrebt* »¹³⁹. Tout comme Kaikkonen (2002), Byram (1997) et d'autres, Müller voit dans la CCI une conception plus complexe qui dépasse celle d'une compétence communicative et la comprend en grande partie.

Intéressons-nous maintenant au sens que différents didacticiens allemands attribuent à l'expression « *interkulturelle Kompetenz* ». Partant du constat que le terme « *interkulturelle Kompetenz* » est utilisé dans pratiquement tous les textes officiels, Bliesener (2002) critique que les auteurs n'expliquent souvent pas ce qu'ils entendent par là, ou qu'ils restent trop dans une optique de transmission de savoirs civilisationnels. Or il est évident que *interkulturelle Kompetenz* n'est pas identique à *Landeskunde*, mais se trouve en complémentarité avec celle-ci. On pourrait alors dire que les savoirs civilisationnels sont une condition nécessaire mais nullement suffisante d'une compétence interculturelle. En plus des savoirs sur l'autre culture, la compétence interculturelle exigerait des savoirs et des savoir-faire langagiers. Pour l'auteur, il serait en outre nécessaire que les apprenants se rendent compte de la relativité culturelle, tandis qu'il ne voit pas la présence d'empathie et de tolérance comme une *conditio sine qua non*, ce qui me semble discutable (cf. *infra*). En guise de conclusion, Bliesener (2002 : 32-33) fait toute une série de propositions qui pourraient contribuer au développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants. Je ne cite que les plus pertinentes :

*Zunächst einmal ist es notwendig, dass die Lerner die Fremdheit der anderen Sprache und ihre Verwendung anerkennen. Sie müssen einsehen, dass man sich in der Fremdsprache nie so sicher bewegen kann, nie so zuhause ist, wie in der Muttersprache [...]. Man bleibt ein Fremder in der anderen Sprache, [...]. Man muss auch deutlich machen, dass es wenig sinnvoll ist, so sein zu wollen wie der jeweils Andere [...].*¹⁴⁰

¹³⁹ Élargissant l'objectif d'apprentissage « compétence communicative », on vise une compétence communicative dans des situations interculturelles.

¹⁴⁰ « Tout d'abord, il est nécessaire que les apprenants acceptent l'étrangeté de l'autre langue et de son emploi. Il faut qu'ils comprennent qu'on ne peut jamais être aussi sûr, chez soi, dans la langue étrangère comme dans sa langue maternelle. ... On reste un étranger dans l'autre langue, [...]. On doit également insister sur le fait qu'il ne sert à rien de vouloir être comme l'autre, [...]. »

Ce que réclame Bliesener ici n'est rien d'autre qu'une sensibilisation interculturelle, qui est pour moi la première étape vers une conscience culturelle, qui doit faire partie d'une CCI telle que je l'entends (cf. *infra*). L'apprenant doit se rendre compte de l'étrangeté de la langue et de la culture de l'autre, et il doit l'accepter, tout comme le fait qu'il ne se sentira jamais vraiment « chez lui » dans l'autre langue et l'autre culture. Il doit également comprendre qu'il est inutile de vouloir imiter l'autochtone. Avec ce dernier point, Bliesener se rapproche du concept d'« *intercultural speaker* » de Byram (1997), que je présenterai plus loin dans ce chapitre. Afin que l'apprenant supporte plus facilement l'altérité et puisse s'orienter dans l'autre culture, il doit apprendre à entamer une discussion métalinguistique et métaculturelle, où la négociation de sens a une place importante (cf. aussi 1.6.6).

House (1996) voit l'emploi du terme *interkulturelle Kompetenz* dans le débat didactique actuel en Allemagne d'un œil très critique. Selon elle « *die 'mainstream'-Konzeption interkultureller Kompetenz im FU ist [...] einseitig auf die affektive Domäne kapriziert* »¹⁴¹, c'est-à-dire qu'on insisterait trop sur les attitudes (savoir-être), en négligeant les savoirs et les savoir-faire, et avec eux le domaine langagier. House (1996) prétend même qu'on aurait plus besoin du terme *interkulturelle Kompetenz* puisque « *eine umfassend verstandene kommunikative Kompetenz beinhaltet alles andere, was man mit interkultureller Kompetenz dann noch meinen kann* »¹⁴². Bien qu'elle eût rejeté le terme auparavant, elle parle néanmoins par la suite de « *kommunikative (interkulturelle Kompetenz implizierende) Kompetenz* », qui comprendrait un savoir sur des normes d'interactions, les valeurs et les mentalités. Le développement d'une conscience langagière et culturelle chez les apprenants serait indispensable ; ceux-ci devraient en outre être conscients du fait que la compréhension dans une situation interculturelle ne va jamais de soi.

Ne partageant pas les réticences terminologiques de House, je suis néanmoins d'accord sur le fait qu'une *kommunikative (interkulturelle Kompetenz implizierende) Kompetenz* (compétence communicative impliquant une compétence interculturelle), que je préfère par ailleurs nommer, comme j'ai déjà justifié plus haut, *interkulturelle*

¹⁴¹ « la conception dominante de la compétence interculturelle serait trop tournée vers le domaine affectif. »

¹⁴² « une compétence communicative comprise dans un sens large comprendra tout ce qu'on pourrait entendre par une compétence interculturelle ».

Kommunikationsfähigkeit en allemand et compétence communicative interculturelle en français, ne devrait pas trop mettre en avant le côté affectif. Il ne faudrait pourtant pas non plus sous-estimer l'importance des facteurs affectifs (empathie, ouverture, curiosité, tolérance, etc.), comme le fait House à mon sens, mais arriver à un équilibre entre les trois domaines que sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être/les attitudes. Nous allons voir qu'une intégration des trois aspects est possible.

En France, ni le terme « compétence interculturelle » ni celui de « compétence communicative interculturelle » ne sont utilisés aussi largement qu'en Allemagne, mais il y a aussi moins de didacticiens intéressés par la question de l'interculturel dans le cours de langue. Ainsi, dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq 2003), on trouve certes une entrée « interculturel » (Cuq 2003 : 136-138), mais la compétence interculturelle n'y est pas évoquée. Sous l'entrée « compétence » (Cuq 2003 : 48-49), il est néanmoins question de la compétence socioculturelle. Porcher (2004) ne mentionne pas non plus explicitement une compétence culturelle ou interculturelle, mais évoque en revanche les savoirs et les savoir-faire culturels, sans pour autant les préciser (cf. Porcher 2004 : 34). Or, il avait défini ailleurs les concepts « compétence culturelle » et « compétence interculturelle ». Ainsi, pour Abdallah-Preteille & Porcher (1996 : 123) l'objectif d'une compétence interculturelle, qu'ils distinguent clairement d'une compétence culturelle, est d'« *apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication* ».

A côté de « compétence interculturelle », on trouve aussi les expressions « compétence culturelle », « compétence plurilingue », « compétence socioculturelle ». Puisqu'on ne dispose pas non plus, aujourd'hui, de définitions généralement admises de ces termes, il convient de les discuter rapidement par la suite, afin de cerner quelle est la relation entre une « compétence communicative interculturelle » et les autres compétences.

Certains didacticiens donnent au terme « compétence culturelle » quasiment le même sens que d'autres à « compétence interculturelle », ce qui ne fait qu'ajouter à la confusion terminologique. Ainsi, Bertocchini & Costanzo (1994 : 46) évoquent les éléments suivants qui mèneraient selon elles à « *l'acquisition d'une compétence culturelle en langue étrangère* » :

- réflexion sur sa propre culture maternelle et sur l'image que chaque peuple a de lui-même

- reconnaissance et dépassement des stéréotypes à travers la connaissance de réalités variées

- réflexion problématique sur la relativité des points de vue à l'intérieur de la même culture.

Bien qu'il soit question de savoirs (« connaissance de réalités variées »), de savoir-faire (« reconnaissance et dépassement des stéréotypes »), ainsi que d'une prise de conscience culturelle (« réflexion sur sa propre culture », « réflexion problématique sur la relativité des points de vue »), ces éléments ne suffisent pas, à eux seuls, à rendre l'apprenant capable de communiquer dans une situation interculturelle, quel que soit le terme retenu.

Pour Abdallah-Preteceille (1996 : 35), la compétence culturelle, qui se limiterait aux connaissances factuelles, ne peut pas être le but visé par l'enseignement/apprentissage d'une LE :

Entendue comme une connaissance de l'Autre, la compétence culturelle [...] reste extérieure à l'acte de communication. [...] Dans une perspective de compréhension de la communication en situation de pluralité linguistique et culturelle, un tel savoir est inefficace et, au contraire, risque d'occulter la réalité.

Dans le débat allemand, l'argumentation de Knapp & Knapp-Potthoff (1990 : 82) va dans le même sens. Pour eux, ce n'est pas un hasard si dans certaines expressions, telles que *interkulturelle Kompetenz* ou *transnationale Kompetenz*, la référence à la communication est absente. Ceci s'expliquerait parce qu'on s'intéresse plus à une transmission de connaissances civilisationnelles qu'aux problèmes posés par la communication interculturelle : « *Der Fokus liegt auf Kulturvermittlung als Weiterentwicklung einer inhaltsorientierten Landeskunde. Ausgangspunkt ist hier die Frage nach landeskundlichen Inhalten und nicht die nach der Lösung von Problemen im aktuellen kommunikativen Kontakt* »¹⁴³.

Reprenant en partie l'argumentation d'Abdallah-Preteceille (1996) et de Knapp & Knapp-Potthoff (1990), je propose d'utiliser le terme « compétence culturelle » en didactique des LE uniquement pour parler des connaissances culturelles dans la culture cible. Celles-ci forment, avec les savoirs langagiers, la partie des savoirs de la CCI.

¹⁴³ « C'est la transmission de la culture, en tant que développement de la civilisation orientée vers le contenu, qui est au centre. Le point de départ sont les contenus civilisationnels et non pas la solution de problèmes dans le contact communicatif actuelle. »

Quant au terme « compétence interculturelle », il serait à mon sens souhaitable de le distinguer de manière claire et nette de l'expression « compétence communicative interculturelle », ce que fait Byram. Avant de présenter son modèle, il me semble nécessaire de discuter rapidement les expressions « compétence pluriculturelle » et « compétence socioculturelle ».

Nous avons déjà vu plus haut (cf. 1.2) ce que le Conseil de l'Europe (2001 : 126) entend par une compétence plurilingue et pluriculturelle. Rappelons juste que le locuteur plurilingue maîtrise plusieurs langues et qu'il a une expérience dans plusieurs cultures. Ce qui le distingue de celui qui a simplement appris plusieurs langues, c'est qu'il n'a pas de compétence indépendante dans chacune des langues, mais qu'il dispose d'une compétence complexe qui englobe toutes ses langues, dans lesquelles il peut avoir des compétences partielles différentes (cf. Coste, Moore & Zarate 1997 : 14-15). Il est évident que la compétence plurilingue et pluriculturelle et la CCI sont étroitement liées. Nous verrons plus loin de quelle façon.

Pour la compétence socioculturelle, il en est question dans quelques ouvrages parus dans le contexte du *Cadre européen commun de référence* (cf. Byram, Zarate & Neuner 1997 ; Neuner 2003), de sorte qu'il semble opportun de s'interroger sur la relation entre la compétence socioculturelle et la CCI. Byram & Zarate (1997 : 13) définissent la compétence socioculturelle comme suit :

Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctes à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons désormais [...] « conflit ».

Par la suite, ils précisent cette compétence sous formes d'objectifs, repartis sur les quatre compétences savoir-être, savoir-apprendre, savoirs et savoir-faire. Le savoir-être est selon eux la « *capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et [l']aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère* » (Byram & Zarate 1997 : 14). Parmi les objectifs généraux à atteindre, ils comptent entre autres l'ouverture et l'intérêt envers l'autre, l'aptitude à relativiser son point de vue et son système de valeurs, et la capacité à tenir un rôle d'intermédiaire culturel. Seuls les deux premiers sont à mon avis des attitudes, les

autres se rapprochant plus de savoir-faire, surtout parce qu'ils sont formulés en terme de capacités ou d'aptitudes.

Quant au savoir-apprendre, il s'agirait d'une « *aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues* » (Byram & Zarate 1997 : 16). C'est la maîtrise de l'interprétation qui constitue l'objectif général. Les apprenants doivent se servir de méthodes ethnographiques d'enquête et d'interprétation pour y arriver (cf. 1.6.6). Byram & Zarate (1997 : 16-17) distinguent entre un savoir-apprendre d'ordre instrumental et un savoir-apprendre d'ordre interprétatif. Le premier concerne les situations de mobilité géographique, les informations sous forme graphique, visuelle et audiovisuelle et la communication non-verbale. Le deuxième est nécessaire pour l'interprétation de documents ou de situations.

Les savoirs sont définis comme « *système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère* » (Byram & Zarate 1997 : 18). Ce ne sont pas les connaissances théoriques sur l'autre culture qui sont les plus importantes, mais le fait que ce système de références incorpore les points de vue du locuteur natif et une prise de conscience des points de vue de l'apprenant. Les auteurs distinguent des références relevant de l'identité nationale et culturelle, des références associées à l'espace, à la diversité sociale, aux influences étrangères, au fonctionnement des institutions et à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle.

Les savoir-faire constituent la dernière compétence dans la conception d'une compétence socioculturelle de Byram & Zarate (1997 : 20-21). Ils sont définis comme la « *capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent* ». Les savoir-faire peuvent être d'ordre relationnel, interprétatif, comportemental ou géopolitique.

Comparons maintenant ce modèle d'une compétence socioculturelle avec le modèle de Byram (1997 ; 1999), auquel j'ai déjà fait allusion à plusieurs reprises. Byram présente sa conception d'une *intercultural communicative competence* (CCI) également sous forme d'objectifs. C'est le modèle de compétence communicative de van Ek (1986) (cf. 1.6.5.1)

qui forme le point de départ de ses propres réflexions. Sa principale critique envers van Ek est dirigée contre le locuteur natif comme modèle pour l'apprenant. C'est notamment dans sa définition de la compétence linguistique et sociolinguistique que ressort cet « idéal » du locuteur natif. Byram (1997 : 11) évoque deux raisons de critiquer cette conception :

*The first is a pragmatic educational one which has been recognised widely in recent years. It is the problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure. [...] The second ground for criticism of the native speaker model is that, even were it possible, it would create the wrong kind of competence. It would imply that a learner should be linguistically schizophrenic, abandoning one language in order to blend into another linguistic environment, becoming accepted as a native speaker by other native speakers. This linguistic schizophrenia also suggests separation from one's own culture and the acquisition of a native sociocultural competence, and a new sociocultural identity.*¹⁴⁴

Afin de remplacer le locuteur natif comme modèle pour l'apprenant, Byram (1999 : 364) propose son concept de l'*intercultural speaker* (locuteur interculturel), qui est « *someone who has a competence different from that of the native speaker, someone who is able to see and establish relationships between languages and cultures, rather than someone who tries, and usually fails, to imitate a native speaker* »¹⁴⁵. Même si la compétence du locuteur interculturel n'est pas non plus facile à acquérir, l'apprenant pourra du moins atteindre un certain niveau de cette compétence, et ne sera plus considéré comme ayant une compétence incomplète, déficitaire face à celle du locuteur natif.

En plus des compétences linguistique, sociolinguistique et discursive déjà présentes dans le modèle de compétence communicative de van Ek, mais que Byram modifie pour son propre propos (cf. *infra*), le locuteur interculturel doit disposer d'attitudes, de savoir-faire et de savoirs spécifiques. L'ensemble de ces sous-compétences constitue la CCI, qui, selon Byram (1997 : 3) « *expands the concept of 'communicative competence' in significant ways* ». Avant de présenter les éléments d'une CCI, soulignons que Byram (1997 : 70-71)

¹⁴⁴ « La première est une raison pragmatique, pédagogique, qui a été largement reconnue ces dernières années. C'est le problème de créer un but impossible et par conséquent l'échec inévitable. [...] La deuxième raison pour laquelle on doit critiquer le modèle du locuteur natif est le suivant : même s'il était possible, cela ne créerait pas le bon genre de compétence. Ceci impliquerait qu'un apprenant devrait être linguistiquement schizophrène, puisqu'il devrait abandonner une langue afin de passer à un autre environnement linguistique, où il serait accepté comme locuteur natif par d'autres locuteurs natifs. Cette schizophrénie linguistique suggère aussi une séparation de sa propre culture et l'acquisition d'une compétence socioculturelle du natif, ainsi qu'une nouvelle identité socioculturelle. »

la distingue clairement d'une compétence interculturelle, précisant que « *the relationship between Intercultural Competence and Intercultural Communicative Competence is one of degrees of complexity and the ability to deal with a wider range of situations of contact in the latter than in the former* »¹⁴⁶ (Byram 1997 : 71). Celui qui dispose d'une compétence interculturelle est en mesure de communiquer, dans sa propre langue, avec un interlocuteur d'une autre culture, tandis que celui qui a une CCI est en plus capable d'interagir en LE avec quelqu'un d'origine culturelle différente.

Byram (1997 : 34-38) décrit quatre facteurs qui entrent en jeu lors d'une communication interculturelle, et qui sont interdépendants : savoir-être/attitudes (*attitudes* chez Byram), savoirs (*knowledge*), savoir-comprendre et savoir apprendre/faire (*skills*). Pour qu'une communication interculturelle réussisse, les interlocuteurs doivent avoir des attitudes positives. Ils doivent faire preuve de curiosité et d'ouverture, être prêts à suspendre leur incrédulité et leur jugement sur les significations, croyances et comportements des autres, ainsi que la croyance en leurs propres significations et comportements. Afin de pouvoir analyser ceux-ci du point de vue des autres, une capacité de décentrage est nécessaire. Une telle prise de conscience de la relativité culturelle (*critical cultural awareness*) permet à l'apprenant de contrôler ses interprétations de la culture cible. Pour la relation entre attitudes et savoirs, le décentrage est probablement facilité par la connaissance de l'autre culture, qui permet de la comparer avec sa culture d'origine. Je reviendrai sur l'utilité de la comparaison interculturelle dans le contexte des méthodes d'apprentissage interculturel (cf. 1.6.6). Pour les savoir-apprendre et les savoir-faire, la présence d'attitudes positives semble réduire le stress psychologique qui peut surgir dans des situations de communication interculturelle.

Les savoirs se répartissent en deux catégories : premièrement les connaissances sur les groupes sociaux et leurs cultures, dans la culture source comme dans la culture cible, deuxièmement les connaissances des processus d'interaction aux niveaux individuel et sociétal. Les premiers sont acquis quasi automatiquement durant la socialisation primaire et secondaire, mais il y a naturellement d'énormes différences entre les connaissances

¹⁴⁵ « Quelqu'un qui a une compétence qui est différente de celle du locuteur natif, quelqu'un qui est capable de voir et d'établir des relations entre des langues et des cultures, plutôt que quelqu'un qui essaie d'imiter un locuteur natif, et qui échoue en général. »

concernant la culture d'origine et celle d'autres cultures. Quant aux connaissances interactionnelles, elles doivent faire l'objet d'un apprentissage, afin de permettre notamment l'acquisition de savoirs procéduraux.

Quant aux savoir-comprendre, c'est-à-dire la capacité d'interpréter un document (au sens le plus large) d'un autre pays ou d'établir des relations entre des documents d'origines culturelles différentes, ils dépendent des savoirs sur les cultures en question, sur la sienne comme sur les autres. Ce savoir-comprendre (*skill of interpreting and relating*) peut être distingué des savoir-apprendre et des savoir-faire (*skills of discovery and interaction*). Le savoir-apprendre (*skill of discovery*) entre en jeu à chaque fois que l'individu manque de savoir. Il s'agit de la capacité de reconnaître des phénomènes pertinents dans un environnement étranger et d'élucider leurs significations et connotations ainsi que leur relation avec d'autres phénomènes. Quant au savoir-faire (*skill of interaction*), qu'il vaudrait peut-être mieux nommer savoir-interagir, il comprend la capacité d'établir des relations avec des personnes d'origine culturelle différente, de gérer des dysfonctionnements dans la communication, et de jouer le rôle d'un médiateur entre des membres de différentes cultures.

Nous avons pu voir que les convergences avec le modèle d'une compétence socioculturelle de Byram & Zarate (1997) sont nombreuses, ce qui n'est guère étonnant. Dans les deux modèles, les savoir-être sont placés au début, ce qui peut se justifier parce qu'ils constituent une sorte de condition préalable pour les autres sous-compétences. Les quatre sous-compétences qui constituent dans le premier modèle la compétence socioculturelle et dans le deuxième la CCI sont les mêmes. Dans les deux conceptions, le locuteur natif est rejeté comme modèle pour l'apprenant et remplacé par le concept de « médiateur culturel » ou celui de « locuteur interculturel ». Dans la mesure où les deux conceptions se recoupent très largement, on doit se poser la question de savoir pourquoi leurs auteurs n'ont pas opté pour la même terminologie. Dans la mesure où l'appellation « compétence communicative interculturelle », intégrant explicitement la problématique interculturelle, me semble plus pertinente, je privilégierai ce choix.

¹⁴⁶ « Entre une compétence interculturelle et une compétence communicative interculturelle existe une relation de degré de complexité, dans la mesure où celui qui dispose de la deuxième a la capacité d'agir dans un plus large éventail de situations que celui qui possède la première. »

Byram (1997 : 47) critique que Gudykunst (1994) et d'autres, partant de ce que l'interaction intraculturelle et interculturelle répondraient *a priori* aux mêmes principes, ne prêtent que peu d'attention aux compétences langagières. Or, « *this view does not take into account social identities, ascribed by others and self-ascribed, nor the relationship of identities to language* »¹⁴⁷ (Byram 1997 : 47). Afin de remédier à ce manque, Byram (1997 : 48) reprend les concepts de van Ek de compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence discursive (cf. 1.6.5.1) et les redéfinit comme suit, afin de les intégrer dans son propre modèle d'une CCI :

- *linguistic competence : the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language ;*
- *sociolinguistic competence : the ability to give to the language produced by an interlocutor – whether native speaker or not – meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor ;*
- *discourse competence : the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or dialogue texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes.*¹⁴⁸

A ces compétences plus particulièrement langagières et communicatives se rajoutent des savoir-faire, savoirs et attitudes plus spécifiquement interculturels, qui ont déjà été présentés plus haut, mais que Byram (1997 : 49-54) a choisi de formuler en termes d'objectifs, afin de le rendre opérationnels pour le cours de langue. Les objectifs assimilés aux attitudes sont les suivants (Byram 1997 : 50) :

- *willingness to seek out or take up opportunities to engage with otherness in a relationship of equality [...] ;*

¹⁴⁷ « Le point de vue ne prend pas en compte les identités sociales, attribuées par d'autres ou par soi-même, ni la relation entre les identités et la langue. »

¹⁴⁸ « • Compétence linguistique : la capacité d'appliquer la connaissance des règles d'une version standard de la langue afin de produire et d'interpréter un langage parlé et écrit ; • compétence sociolinguistique : la capacité de donner des significations au langage produit par un interlocuteur – qu'il s'agisse d'un locuteur natif ou pas – significations qui sont normales pour l'interlocuteur ou qui ont été négociées et rendues explicites avec l'interlocuteur ; • compétence discursive : la capacité d'utiliser, de découvrir et de négocier des stratégies pour la production et l'interprétation de textes monologués ou dialogués qui suivent les conventions de la culture d'un interlocuteur ou sont négociées comme textes interculturels pour des propos particuliers. »

- *interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures and cultural practices ;*
- *willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's own environment ;*
- *readiness to experience the different stages of adaptation to and interaction with another culture during a period of residence ;*
- *readiness to engage with the conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction.*¹⁴⁹

Dans le domaine des savoirs, Byram (1997 : 51) distingue les objectifs suivants :

(Knowledge about/of):

- *historical and contemporary relationships between one's own and one's interlocutor's countries*
- *the means of achieving contact with interlocutors from another country [...], of travel to and from and the institutions which facilitate contact or help resolve problems*
- *the types of cause and process of misunderstanding between interlocutors of different cultural origins*
- *the national memory of one's own country and how its events are related to and seen from the perspective of one's interlocutors country*
- *the national memory of one's interlocutor's country and the perspective on it from one's own*
- *the national definitions of geographical space in one's own country and how these are perceived from the perspective of other countries*
- *the national definitions of space in one's interlocutors country and the perspective on them from one's own*
- *the processes and institutions of socialisation in one's own and one's interlocutors country*

¹⁴⁹ « • la volonté de chercher et de saisir des occasions pour s'engager dans l'altérité dans une relation d'égalité [...] ; • l'intérêt de découvrir d'autres perspectives pour interpréter des phénomènes familiers et inhabituels dans sa propre culture et ses pratiques culturelles comme dans celles de l'autre ; • la volonté d'interroger les valeurs et les présuppositions dans des pratiques et produits culturels de son propre environnement ; • l'aptitude d'expérimenter les différents niveaux d'adaptation à et d'interaction avec une autre culture pendant une période de résidence ; • l'aptitude de s'engager dans les conventions et rites de la communication et interaction verbales et non-verbales. »

- *institutions, and perceptions of them, which impinge on daily life within one's own and one's interlocutors country and which conduct and influence relationships between them*

- *the processes of social interaction in one's interlocutor's country.*¹⁵⁰

Bien que la connaissance de ces faits concrets soit indispensable, elle n'est pas suffisante, mais doit être complétée par un savoir plus théorique. Le locuteur interculturel doit avoir compris que le processus de socialisation crée des perceptions différentes. On pourrait à mon avis inclure ce savoir particulier dans la conscience culturelle, mais Byram utilise ce terme différemment (cf. *infra*).

Du côté des savoir-comprendre (*skills of interpreting and relating*), le locuteur interculturel doit être capable de (Byram 1997 : 52) :

- *identify ethnocentric perspectives in a document or event and explain their origins ;*

- *identify areas of misunderstandings and dysfunction in an interaction and explain them in terms of each of the cultural systems present ;*

- *mediate between conflicting interpretations of phenomena.*¹⁵¹

A cela s'ajoutent des savoir-apprendre et savoir-faire (*skills of discovery and interaction*) suivants :

- *elicit from an interlocutor the concepts and values of documents or events and to develop an explanatory system susceptible of application to other phenomena ;*

¹⁵⁰ « Connaissance • des relations historiques et contemporaines entre son propre pays et celui de son interlocuteur ; • des moyens d'entrer en contact avec des interlocuteurs venant d'un autre pays, [...] de voyager et des institutions qui facilitent le contact ou aident en cas de problème ; • des types de cause et de processus de malentendus entre des interlocuteurs d'origine culturelle différente ; • de la mémoire nationale et comment ces événements sont liés avec et vus de la perspective du pays de l'interlocuteur ; • de la mémoire nationale du pays de l'interlocuteur et la perspective de son propre pays sur celle-ci ; • des définitions nationale de l'espace géographique de son propre pays et comment elles sont perçues de la perspective des autres pays ; • les définitions nationales de l'espace géographique dans le pays de l'interlocuteur et la perspective de son propre pays sur celles-ci ; • des processus et des institutions de socialisation dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; • des institutions, et des perceptions de celles-ci, dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, qui affectent la vie quotidienne dans son propre pays et celui de l'interlocuteur, et qui mènent et influencent les relations entre eux ; • des processus de l'interaction social dans le pays de l'interlocuteur. »

¹⁵¹ « • identifier des perspectives ethnocentriques dans un document ou événement et expliquer ses origines ; • identifier des domaines de malentendus et de dysfonctionnement d'une interaction et les expliquer en termes de chacun des systèmes culturels présents ; • médier entre des interprétations conflictuelles de phénomènes.

- *identify significant references within and across cultures and elicit their significance and connotations ;*
- *identify similar and dissimilar processes of interaction, verbal and non-verbal, and negotiate an appropriate use of them in specific circumstances ;*
- *use in real-time an appropriate combination of knowledge, skills and attitudes to interact with interlocutors from a different country and culture, taking into consideration the degree of one's existing familiarity with the country and culture and the extent of difference between one's own and the other ;*
- *identify contemporary and past relationships between one's own and the other culture and country ;*
- *identify and make use of public and private institutions which facilitate contact with other countries and cultures ;*
- *use in real-time knowledge, skills and attitudes for mediation between interlocutors of one's own and a foreign culture.*¹⁵²

Byram (1997 : 53-54) insiste finalement sur la nécessité d'une conscience culturelle critique (*critical cultural awareness/political Éducation*), qui se traduirait par les capacités suivantes :

- *identify and interpret explicit or implicit values in documents and events in one's own and other cultures ;*
- *make an evaluative analysis of the documents and events which refers to an explicit perspective and criteria ;*
- *interact and mediate in intercultural exchanges in accordance with explicit criteria, negotiating where necessary a degree of acceptance of them by drawing upon one's knowledge, skills and attitudes.*¹⁵³

¹⁵² « • obtenir d'un interlocuteur les concepts et valeurs de documents ou événements et développer un système d'explication susceptible d'être appliqué à d'autres phénomènes ; • identifier des références significatives au sein ou à travers des cultures et obtenir leurs significations et connotations ; • identifier des processus d'interaction verbale ou non-verbale similaires et différents et négocier leur utilisation appropriée dans des circonstances spécifiques ; • utiliser en temps réel une combinaison appropriée de savoirs, savoir-faire et savoir-être afin d'interagir avec des interlocuteurs de pays et culture différents, en prenant en considération son degré de familiarité avec le pays et la culture et le degré de différence entre soi-même et l'autre ; • identifier des relations historiques ou actuelles entre sa propre culture et son propre pays et ceux de l'autre ; • identifier et utiliser des institutions publics et privées qui facilitent le contact avec d'autres pays et cultures ; • utiliser en temps réel des savoirs, savoir-faire et savoir-être afin de médier entre des interlocuteurs de sa propre culture et une autre culture. »

¹⁵³ « • identifier et interpréter des valeurs explicites ou implicites dans des documents ou événements de sa propre culture et d'autres cultures ; • faire une analyse évaluative des documents et événements qui réfèrent à une perspective et des critères explicites ; • interagir et médier dans des échanges interculturels en accord avec des critères explicites, en négociant si nécessaire un degré d'approbation en puisant dans ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. »

On peut reprocher au modèle de Byram (1997) sa complexité, qui est pourtant en même temps son point fort, puisqu'il s'agit bien de la seule conception qui peut prétendre être plus ou moins complète. Néanmoins, l'enseignant de langue qui se voit confronté à la multitude de compétences que ses apprenants sont censés acquérir afin de devenir des locuteurs interculturels compétents risque de désespérer face au travail que cela demande. Il est alors utile de rappeler que le cours de langue ne peut et ne doit pas être l'unique lieu de l'acquisition de la CCI, comme le souligne De Florio-Hansen (2000 : 231) :

Ein so umfassendes und komplexes Ziel wie „die Herausbildung einer erweiterten Diskursfähigkeit im Sinne einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ lässt sich im Unterricht allenfalls anbahnen, und es ist auch in Teilen nur dann zu verwirklichen, wenn der Partikularismus einzelner (sprachlicher) Fächer aufgegeben wird.¹⁵⁴

Retenons donc que la CCI ne peut être acquis qu'en partie durant l'enseignement scolaire, et qu'il serait souhaitable que l'enseignant de langue ne soit pas le seul à devoir assurer l'acquisition de cette compétence complexe. Nous allons voir que l'apprentissage interculturel devrait être l'affaire de plusieurs matières, et qu'il se réalise le mieux dans une approche interdisciplinaire (cf. 1.6.6 et 3.2.1).

Byram (1997 : 64) est d'ailleurs lui-même très conscient de la difficulté d'acquies la totalité des compétences exigées dans le cours de LE, puisqu'il affirme que « *describing the objectives of intercultural competence more precisely makes it evident that they are very demanding and more complex than those which usually guide the work done in classrooms* »¹⁵⁵. Il propose par conséquent de compléter le travail en cours (*classroom work*) par deux autres formes de travail qu'il désigne par les termes *fieldwork* et *independent learning*. J'y reviendrai plus loin (cf. 1.6.6).

Tout en me fondant largement sur le modèle de Byram (1997), mais également soucieuse de réduire quelque peu son complexité, et d'arriver à une intégration avec les autres conceptions d'une CCI, que nous avons vues au cours du présent chapitre, je me propose de résumer les compétences dont un locuteur interculturel devrait disposer.

¹⁵⁴ « Un objectif aussi vaste et complexe que celui de la formation d'une compétence discursive élargie vers une compétence communicative interculturelle ne peut être qu'amorcé dans le cours, et il n'est toujours que partiellement réalisable même si l'on abandonne le particularisme de certaines matières (linguistiques). »

¹⁵⁵ « Décrire les objectifs de la compétence interculturelle de façon précise montre clairement qu'ils sont très exigeants et plus complexes que ceux qui guident d'habitude le travail en cours. »

Dans le domaine des attitudes, terme qui me semble plus pertinent que celui de savoir-être, l'apprenant devrait :

- reconnaître et accepter l'existence de différences culturelles, se montrer tolérant envers tout ce qui lui est étranger et qui lui semble peut-être « anormal » ;
- reconnaître la dépendance culturelle, et donc la relativité, de son propre système de valeurs, son comportement, ses croyances, etc. ;
- faire preuve d'ouverture, de curiosité, d'intérêt envers l'autre ; avoir envie d'entrer en interaction avec l'étranger ;
- avoir de l'empathie, une capacité de décentrage/changement de perspective, être disposé à relativiser les points de vue ;
- être prêt à supporter des conflits, la critique.

Enchaînons sur les savoir-apprendre, parce qu'ils ont en commun avec les attitudes d'être indépendants de l'apprentissage d'une langue précise, bien qu'ils ne puissent être acquis en dehors de l'apprentissage d'une langue (cf. Byram & Zarate 1997 : 14, 16). Les compétences acquises dans ces deux domaines lors de l'apprentissage d'une LE sont donc transposables à une autre langue. Cet aspect fait nettement ressortir le lien étroit existant entre la CCI et la compétence plurilingue : l'apprenant ou le locuteur interculturel ayant acquis les attitudes et les savoir-apprendre lors de l'apprentissage d'une première LE peut les réinvestir dans l'apprentissage d'autres langues.

Les compétences les plus importantes dans le domaine des savoir-apprendre me semblent être les suivantes :

- être capable de poser des questions pertinentes afin de recevoir des informations manquantes sur l'autre culture, qui permettront d'interpréter des phénomènes inconnus ;
- savoir établir des contacts (avec des individus, des institutions, dans son propre pays et à l'étranger) et s'en servir pour l'apprentissage de l'autre langue/culture

Contrairement aux attitudes et aux savoir-apprendre, les savoirs et les savoir-faire sont dépendants de l'apprentissage d'une langue donnée et ne sont donc pas directement transposables à l'apprentissage d'une autre LE (cf. Byram & Zarate 1997 : 19). Le

problème qui se pose au niveau des savoirs ce qu'il est totalement impossible de vouloir tout connaître de la culture étrangère. L'exhaustivité des savoirs ne peut donc pas être le but, d'autant plus que le natif ne connaît pas non plus l'intégralité de sa culture. L'apprenant doit être conscient que son savoir sur la culture cible est lacunaire, pour qu'il soit prêt à le réviser et à le restructurer lorsqu'il reçoit de nouvelles informations éventuellement en contradiction avec ce qu'il croyait déjà savoir (cf. aussi Knapp-Potthoff 1997 : 190).

Les listes fournies par Byram (1997 : 51 et *supra*) et par Byram & Zarate (1997 : 18-19) ne peuvent que donner des orientations. C'est à l'enseignant de choisir les contenus civilisationnels qu'il juge indispensable pour son groupe d'apprenants. Il me semble néanmoins important d'accorder une large place aux savoirs relationnels, c'est-à-dire à ce qui concerne les relations entre les deux cultures, leur perception mutuelle, etc., comme le fait Byram (1997 : 51 et *supra*). C'est également dans ce contexte qu'un travail sur les représentations, les auto- et les hétérostéréotypes prend tout son sens (cf. 1.6.5 et 3.2).

Terminons ce chapitre sur les savoir-faire les plus importants d'un locuteur interculturel. Il doit être capable de :

- négocier le sens d'un mot, d'une expression, d'un comportement, etc. avec un interlocuteur d'origine culturelle différente ;
- identifier des sources de malentendus voire remédier à des malentendus qui se sont déjà produits ;
- se servir des stratégies adéquates afin de maintenir la communication ;
- avoir recours à un discours métalinguistique ;
- d'une manière générale, mettre en œuvre ses attitudes, savoirs et savoir-apprendre dans une situation de communication interculturelle.

1.6.6. L'apprentissage interculturel dans le cours de langue étrangère

Dans les précédents chapitres, c'étaient les objectifs du cours de langue, et notamment la CCI en tant qu'objectif général, qui étaient au centre de notre intérêt. La question de savoir comment les apprenants peuvent acquérir cette compétence n'a pas encore été posée, et

elle semble d'ailleurs quelque peu négligée par la recherche didactique. Par la suite, je tenterai de donner des pistes pour l'apprentissage interculturel en cours de LE, qui peuvent contribuer au développement d'une didactique de l'interculturel. Les propositions au cours de ce chapitre sont en partie encore assez générales ; elles seront complétées par des exemples d'activités pouvant être réalisées au sein d'un projet de télécommunication interculturel (cf. 3.2.2).

Dans la littérature didactique, on rencontre plusieurs acceptions du terme « apprentissage interculturel ». Certains emploient l'expression pour se référer aux objectifs d'apprentissage (cf. Herbert Christ 1994 : 31 ; Reinhold Freudenstein 1994 : 59 ; Jürgen Obermeyer 1997 : 11 ; Helmut Vollmer 1994 : 172), d'autres définissent ainsi des situations d'apprentissage (cf. Andrea Schinschke 1995 : 36). Pour un troisième groupe, l'apprentissage interculturel est un processus (cf. Claus Gnutzmann 1994 ; Frank Königs 1994 : 102 ; Bernd-Dietrich Müller 1994 : 155 ; Ulrike Revière 1998 : 33 ; Evelyn Röttger 1996 : 160 ; Ulrich Zeuner 1998 : 5). Etant donné que nous disposons, pour la première acception, du terme plus adéquat « compétence (communicative) interculturelle », je propose de ne pas utiliser l'expression « apprentissage interculturel » pour référer à des objectifs d'apprentissage. Pour la deuxième acception, il vaudrait mieux parler de situations ou de contextes d'apprentissage permettant l'acquisition d'une compétence (communicative) interculturelle. Lorsqu'on cherche à déterminer ce qui caractérise le processus d'apprentissage interculturel, il est évidemment nécessaire de s'intéresser entre autres aux contextes adéquats. Byram (1997 : 64-70) en distingue trois que je présenterai plus loin.

A mon sens, il serait donc préférable de réserver le terme « apprentissage interculturel » au processus d'apprentissage « *der mit dem Ziel in Gang gesetzt werden soll, interkulturelle Kompetenz(en) zu schaffen* »¹⁵⁶ (Röttger 1996 : 157). Reprenant la critique d'Edmondson & House (1998 : 163) qui trouvent discutables de caractériser le processus d'apprentissage interculturel uniquement par son produit, en l'occurrence la compétence (communicative) interculturelle, je me propose d'examiner quels éléments constituent ce processus. La critique de Edmondson & House peut surprendre si l'on sait que House (1994 : 96) avait elle-même défini l'apprentissage interculturel comme un processus. Sa définition

¹⁵⁶ « qui doit être déclenché dans le but de créer une (des) compétence(s) interculturelle(s) »

comprend même les principaux points constituant une compétence (communicative) interculturelle :

Ich verstehe interkulturelles Lernen als einen Prozeß, in dem Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen erworben, Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflußt und verändert werden können, und ein Sich-Bewußtwerden über die eigene und fremde Sprache und Kultur erfolgt.¹⁵⁷

Puisque je suis tout à fait d'accord avec Edmondson & House (1998) pour dire qu'il ne suffit pas de définir l'apprentissage interculturel par ses objectifs, je m'intéresserai dans un premier temps aux différentes situations ou contextes qui se prêtent à un apprentissage interculturel. Ensuite, je me demanderai, en partant des sous-compétences constituant la CCI, ce que les élèves doivent effectivement apprendre, et s'il y a une progression à respecter. Je présenterai finalement des méthodes et activités adaptées à l'apprentissage interculturel.

Même si le cours de LE est sans aucun doute le lieu par excellence pour un apprentissage interculturel, ce n'est pas le seul. Ce serait surestimer ses possibilités que de vouloir imposer l'intégralité de la lourde tâche que constitue l'apprentissage interculturel au seul cours de langue. D'autres matières, telles que l'enseignement de la LM, mais aussi les cours d'histoire, de géographie, d'éducation civique ou encore de philosophie, peuvent également y contribuer. Une coopération interdisciplinaire, qui implique bien sûr la coopération entre les différentes langues scolaires, me semble donc de mise (cf. aussi 3.2.1). Puisque c'est l'enseignement/apprentissage scolaire des LE qui nous intéresse ici, je me limiterai à ce contexte spécifique et aux possibilités qu'il offre pour l'apprentissage interculturel.

Byram (1997 : 64-70) répertorie trois situations ou contextes d'apprentissage différents pour un apprentissage interculturel : le cours de langue (*classroom*), le séjour encadré dans le pays cible (*fieldwork*) et l'apprentissage en autonomie (*independent learning*). Une telle organisation de l'apprentissage interculturel en trois temps a les avantages suivants (Byram 1997 : 64) :

¹⁵⁷ « Je comprends par l'apprentissage interculturel un processus pendant lequel des savoirs, des savoir-faire et des expériences peuvent être acquis, où des attitudes et des comportements peuvent être influencés et modifiés, et où a lieu une conscientisation concernant sa propre culture et la culture étrangère. »

*The limitations of the classroom can be overcome to some degree by learning beyond the classroom walls, where the teacher still has a role. [...], there is a [...] interest in visits, exchanges and other forms of contact, both real and virtual, using contemporary and projected technology. The teacher can structure and influence the learning opportunities involved, even when not physically present.*¹⁵⁸

Les trois situations offrent évidemment des possibilités d'apprentissage spécifiques et sont donc complémentaires. Dans le cours, les apprenants peuvent acquérir des savoirs sur leur propre culture et la culture cible ainsi que sur les relations entre les deux, mais ils peuvent aussi se familiariser avec les processus de communication interculturelle, ce qui inclut les possibles dysfonctionnements, les sujets ou comportements tabous et la communication non-verbale. Le cours de langue offre également la possibilité d'enseigner des savoir-comprendre, qui concernent l'interprétation et la mise en relation de documents. Les moyens de télécommunication pouvant être utilisés en cours permettent même l'acquisition de certains savoir-apprendre, nécessitant le contact avec des locuteurs natifs. L'apprentissage dans la classe de langue offre notamment des possibilités de réflexion. Le lien qui existe avec l'apprentissage en dehors du cours est d'ailleurs double : « *a prospective relationship of developing skills in anticipation of learning through fieldwork, and a retrospective relationship in which learners can reflect on learning in the field* »¹⁵⁹ (Byram 1997 : 67).

Byram tient à distinguer *fieldwork*, qui a une structure pédagogique et vise des objectifs d'apprentissage, de *independent learning* (cf. *infra*). Le travail sur le terrain ou travail de l'ethnographe (*fieldwork*) peut par exemple se mettre en place lors d'un voyage scolaire dans le pays cible. Cette situation d'apprentissage permet le développement de toutes les compétences, et notamment celle de l'interaction, en temps réel. Le principal avantage du *fieldwork* concernerait selon Byram le domaine des attitudes, dans la mesure où les apprenants font l'expérience de la culture étrangère avec tous leurs sens, quelque chose que le cours de langue ne peut jamais assurer.

¹⁵⁸ « Les limites de la salle de classe peuvent être en partie surmontées en y ajoutant des situations d'apprentissage en dehors de la salle de classe, où l'enseignant a toujours une place. [...], les visites, échanges et autres formes de contact, réels et virtuels, utilisant la technologie contemporaine et projective, ont de l'intérêt. L'enseignant peut structurer et influencer les opportunités d'apprentissage même s'il n'est pas physiquement présent. »

¹⁵⁹ une relation prospective qui consiste à développer des capacités en anticipant l'apprentissage en situation, et une relation rétrospective qui permet aux apprenants de réfléchir sur leur apprentissage en situation.

Il est néanmoins indispensable de reprendre ces expériences lors du cours. Il en découle qu'un voyage ou un échange scolaire ne sert l'apprentissage que s'il est intégré dans le cursus, et non seulement analysé en aval mais aussi préparé en amont (cf. aussi Alix & Kodron 2002, Christ 1993). Je montrerai encore de quelle façon les projets de télécommunication interculturels peuvent être liés à un échange scolaire (cf. 3.2.2).

L'apprentissage indépendant (*independent learning*), constitue de son côté un facteur important dans l'apprentissage tout au long de la vie (*life-long learning*), et il peut être postérieur ou simultané aux deux autres types d'apprentissage. Il ne peut se mettre en place que lorsque les apprenants ont appris à exploiter les situations d'apprentissage qui s'offrent à eux. Afin que l'expérience dans l'autre pays se transforme en apprentissage, les apprenants doivent afficher un certain degré d'autonomie qui leur permette d'acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire et attitudes (cf. Byram 1997 : 68-70).

De là découle que le séjour dans le pays ou la rencontre avec des personnes d'origine culturelle différente peuvent être des occasions pour l'apprentissage interculturel. Or, il importe de souligner que celui-ci n'a pas automatiquement lieu dans ces contextes. Ainsi, Grosch & Leenen (2000 : 29-30) rappellent que, contrairement à ce qu'on continue de croire, le contact interculturel n'est pas d'emblée la situation d'apprentissage la plus favorable. Nicklas (1995a : 46) confirme ces observations :

*Diese Kulturkontakte – so lautet die weitverbreitete Meinung – führten dann zum besseren wechselseitigen Verstehen, zum Abbau von Vorurteilen und der Verbreitung von toleranten Einstellungen. In zahlreichen empirischen Untersuchungen hat sich jedoch gezeigt, daß die Kulturkontakthypothese nicht zutrifft. Die Begegnung mit Angehörigen unterschiedlicher Kulturen ist noch keine hinreichende Bedingung zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz.*¹⁶⁰

On sait désormais que les hétérostéréotypes peuvent même être renforcés lors des rencontres interculturelles (cf. aussi 1.5.4). Or, la présence de facteurs tels que le caractère volontaire du contact, un statut social semblable, l'intensité du contact et un support institutionnel ou normatif pourrait avoir des effets positifs (cf. Grosch & Leenen 2000 : 29-

¹⁶⁰ « Ces contacts entre les cultures, selon l'opinion répandue, conduiraient à une meilleure compréhension réciproque, à la diminution des préjugés, et à l'accroissement d'attitudes tolérantes. Or, de nombreuses recherches empiriques ont révélé que l'hypothèse du contact culturel n'est pas valable. La rencontre avec des membres de cultures différentes n'est pas une condition suffisante de l'augmentation d'une compétence interculturelle. »

30). Le dernier aspect se recoupe avec les affirmations de Byram sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique des séjours dans le pays cible voire d'une préparation, pendant le cours, aux situations d'apprentissage indépendant (cf. *supra*). Quant à la volonté d'entrer en contact avec des étrangers, elle n'est probablement pas toujours donnée lors d'un échange scolaire. En revanche, les participants se rencontrent en tant qu'élèves, et partagent donc le même statut social.

Abdallah-Preteceille & Porcher (1996 : 62-63) mettent également en garde contre les risques du contact interculturel, lorsque celui-ci n'est ni préparé ni pédagogiquement encadré. Les apprenants pourraient être tentés de conférer à leurs expériences un statut de vérité, argumentant de la manière suivante : « *j'ai été dans tel pays... donc je sais...* », « *j'ai travaillé avec... donc je sais* », « *j'ai vu... donc je sais* ». Là aussi, les méthodes ethnographiques peuvent apporter des solutions.

Penchons-nous maintenant sur la question du contenu d'un cours de langue qui accorde une place importante à l'apprentissage interculturel. Si nous partons des objectifs visés par un apprentissage interculturel, qui peuvent être résumés sous le terme de CCI (cf. 1.6.5.6), nous pouvons constater que l'apprentissage interculturel doit couvrir quatre domaines : les attitudes, les savoir-apprendre, les savoirs et les savoir-faire. Le domaine des connaissances déclaratives devrait poser le moins de problèmes, puisque l'acquisition de savoirs sur l'autre culture, préoccupation principale des cours de civilisation, fait depuis longtemps partie du cours de langue. L'enseignant y rencontre néanmoins une difficulté de taille, à savoir celle de la sélection des connaissances à faire acquérir aux apprenants. Il est évident que la pertinence de l'information pour le groupe d'apprenants est un critère de choix important.

Du côté des attitudes et des savoir-apprendre, dont l'acquisition indépendante d'une langue précise et leur transposabilité à l'apprentissage d'une autre langue ont déjà été évoquées (cf. 1.6.5.6), on devrait leur accorder une place plus importante lors de l'apprentissage de la première LE, tandis que les apprenants et l'enseignant peuvent s'appuyer sur ces acquis lors de l'apprentissage subséquent d'autres langues. D'où l'intérêt d'une coopération et d'un minimum de concertation entre les enseignants de langues d'un même établissement. Or, afin que l'enseignant d'une LV2 puisse réellement compter sur l'acquisition de ces compétences par ses apprenants dans leurs cours de LV1, il semble indispensable d'intégrer les savoir-apprendre et les attitudes de façon claire dans les curriculum, et plus

encore de former les futurs enseignants au travail dans ces domaines. J'y reviendrai (cf. 3.2.1 et 3.2.3).

La sensibilisation (inter)culturelle devrait constituer une première étape incontournable de tout processus d'apprentissage d'une langue, et notamment d'une première LE, qui prenne au sérieux la dimension interculturelle de l'apprentissage d'une LE. Elle est évidemment à voir dans le contexte d'une conscientisation générale, concernant non seulement l'aspect culturel, mais également la langue et l'apprentissage. Dans la mesure où cette sensibilisation implique un travail sur les représentations, elle est, entre autres, censée modifier les attitudes envers la culture cible, la langue et l'apprentissage de celle-ci. Afin que les apprenants se rendent compte que l'apprentissage d'une LE doit toujours aller de pair avec un apprentissage de la culture, ou mieux des cultures cible, des activités de sensibilisation, tout comme celles, étroitement liées, sur les représentations, doivent logiquement avoir lieu très tôt dans le processus d'apprentissage, ce qui n'exclut pourtant pas qu'on y revienne plus tard. Du fait qu'une telle sensibilisation requiert une réflexion approfondie et des discussions assez abstraites, elle se passera essentiellement en LM (cf. Byram 1991 : 23), ce qui risque de créer des réticences chez certains enseignants et peut-être aussi chez les élèves. Ceux-ci peuvent en effet être surpris que l'enseignant n'entre pas dans le vif du sujet, à savoir l'apprentissage de la langue, mais fasse des détours qui peuvent paraître inutiles. D'où la nécessité d'aborder ce point lors d'une séance précédente sur les représentations des élèves quant à l'apprentissage d'une LE.

Au fur et à mesure de ces activités, les apprenants doivent entre autres être sensibilisés aux problèmes de l'intercompréhension, qui ne va jamais de soi dans une communication entre des interlocuteurs d'origine culturelle différente. On leur fera découvrir la dépendance culturelle de leur comportement, leurs valeurs, leurs croyances, etc., on les fera réfléchir à la fonction et au fonctionnement des stéréotypes. Il s'agira également de faire évoluer les représentations des élèves face à l'apprentissage d'une LE, les objectifs et le fonctionnement de celui-ci, leur propre rôle et celui de l'enseignant, la place de leur LM dans l'apprentissage, etc.

Il existe un certain nombre de « jeux », de simulations et d'autres activités, conçus pour la formation interculturelle dans les domaines professionnel ou éducatif, qui sont plus ou moins adaptés pour une utilisation dans le cours de LE, notamment dans la phase de sensibilisation interculturelle.

Barnga – a simulation game on cultural clashes (Thiagarajan & Steinwachs 1990 : 4) est un jeu qui simule des chocs culturels. Il vise une prise de conscience culturelle, plaçant les participants

*in a situation where they actually experience the shock of realizing that in spite of many similarities, people from another culture have differences in the way they do things. Players learn that they must understand and reconcile these differences if they want to function effectively in a cross-cultural group.*¹⁶¹

Barnga comprend trois phases. Pendant une brève préparation les participants sont informés sur le déroulement de la session, sur la simulation en tant que méthode d'apprentissage et sur les règles du jeu de cartes qu'ils vont jouer en petits groupes, sans qu'on leur révèle le véritable but du jeu. Pendant la deuxième phase, les participants découvrent en petits groupes le jeu de cartes *Five Tricks* (Cinq As), inventé par le concepteur de *Barnga*, et participent ensuite à un tournoi. C'est à ce moment là que le « choc culturel » a lieu : chaque groupe avait en effet appris des règles légèrement différentes. Une fois les groupes mélangés, le jeu ne fonctionne plus. Les choses se compliquent par le fait que les participants n'ont pas le droit de communiquer autrement qu'avec des gestes ou des dessins, toute communication verbale, orale ou écrite étant interdite.

La troisième phase consiste en une discussion sur l'expérience vécue. Les participants sont priés de décrire à tour de rôle ce qui leur est arrivé, d'identifier des analogies avec la réalité et de considérer quels enseignements tirés de *Barnga* sont pertinents pour eux-mêmes. Tout en évitant d'imposer ses points de vue, l'organisateur guide cette dernière phase en posant des questions du genre « Quelles situations de la vie réelle *Barnga* simule-t-il ? », « Avez-vous vécu de telles situations dans votre vie ? », « Avez-vous déjà vécu des expériences où une différence de règles, dont vous n'étiez pas conscient, était à l'origine de difficultés ? » (cf. Thiagarajan & Steinwachs 1990 : 24-25). Ces questions montrent assez bien de quelle façon *Barnga* peut contribuer à un éveil aux cultures des apprenants de langue.

¹⁶¹ « Dans une situation où ils éprouvent un choc en se rendant compte que malgré les nombreuses similarités, les personnes d'une autre culture font la même chose de manière différente. Les joueurs apprennent qu'ils doivent concilier ces différences afin d'être efficaces dans des groupes interculturels. »

Comme *Barnga, Xenophilia* (FORAREA 2001) est un jeu interculturel, dont l'objectif global est de combattre les attitudes xénophobes. Plus précisément, il s'agit de sensibiliser les jeunes au contact avec des étrangers et de leur faire acquérir des connaissances sur ce que signifie l'étrangeté. Le jeu veut aider à diminuer des préjugés, développer une attitude de compréhension et de tolérance vis-à-vis du comportement des autres, donner des idées pour une meilleure communication avec des personnes étrangères. Ainsi le jeu veut-il contribuer à éviter des malentendus et des interprétations erronées de comportements et à rendre capable de se mettre à la place de l'autre. Les jeunes doivent se rendre compte que les valeurs, les règles et les habitudes peuvent être différentes dans d'autres pays, mais qu'elles ne sont pour autant pas moins bonnes que les leurs, et qu'il faut donc les respecter (cf. FORAREA 2001 : 7). Tels sont les objectifs ambitieux affichés par les auteurs de *Xenophilia*. Pour que ceux-ci puissent être atteints, il est néanmoins nécessaire de développer des activités pertinentes à partir du matériel proposé (cf. *infra*).

A la différence de *Barnga, Xenophilia* vise un public précis, à savoir des élèves allemands de 13 à 17 ans, mais une exploitation en cours d'allemand en France, ainsi que dans un projet de télécommunication franco-allemand comme le nôtre semble tout à fait envisageable. Le jeu se joue sur ordinateur et comprend deux sets de questions, sur les thèmes *Fremd sein in Deutschland* (être étranger en Allemagne) et *Fremd sein im Ausland* (être étranger à l'étranger). C'est notamment la deuxième partie qui se prête à une utilisation en cours de langue. En jouant le jeu, les jeunes sont censés s'informer sur certains thèmes et en discuter ensuite en cours. L'un des principaux problèmes surgit avec des questions qui risquent de renforcer les stéréotypes existants ou d'en créer de nouveaux, comme l'admettent d'ailleurs les auteurs (FORAREA 2001 : 11) : « *Das Problem beim Umgang mit dieser Thematik ist die Gefahr, dass typisches und kulturspezifisches Verhalten als Stereotyp fehlinterpretiert wird. Um solche Missverständnisse auszuräumen, ist eine Kommentierung durch die Lehrer erforderlich* »¹⁶². Afin d'éviter les risques d'une surgénéralisation des comportements ou phénomènes évoqués dans les questions, il importe d'expliquer aux élèves le caractère exemplaire de celles-ci. Il faut que les élèves comprennent qu'il ne s'agit pas d'apprendre par cœur une liste de particularités culturelles, mais d'être sensible aux différences entre les cultures.

Un troisième jeu pouvant éventuellement être détourné pour une utilisation en cours de langue est *Die Insel* (L'île) (Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen nd.) Il s'agit *a priori* d'une simulation pour la prévention de la violence (*Planspiel zur Gewaltprävention*), développée pour de jeunes Allemands de 13 à 15 ans, et utilisée dans des écoles allemandes pour faire saisir aux élèves les mécanismes de la violence. Dans la mesure où le jeu simule la confrontation entre les membres de deux groupes d'origine culturelle différente, les habitants autochtones de l'île d'un côté et les immigrants allemands de l'autre, et que les jugements et les préjugés y jouent un rôle important, on peut envisager d'utiliser *Die Insel* dans une phase de sensibilisation interculturelle en cours de LE.

A part ces jeux conçus initialement pour d'autres domaines que le cours de LE, nous disposons également de matériels élaborés par des didacticiens ou des enseignants de langue pour l'apprentissage interculturel en cours de LE. Avant d'en présenter plusieurs plus en détail, je voudrais souligner l'existence d'un ouvrage intitulé *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* (Michael Byram, Bella Gribkova & Hugh Starkey 2002), qui est une excellente « *introduction pratique à l'usage des enseignants* », selon le sous-titre, et qui répond à la plupart des questions que les enseignants de langue peuvent être amenés à se poser sur l'apprentissage interculturel. Cette publication est en fait un condensé des autres ouvrages édités par le Conseil de l'Europe ou publiés par Byram et ses collègues à ce sujet. Etant donné le public ciblé, il comprend une multitude de propositions pratiques, allant du développement de certains thèmes, comme le sport, dans une perspective interculturelle, jusqu'aux idées pour une approche interculturelle des exercices de grammaire (cf. Byram, Gribkova & Starkey 2002 : 24-25)

Barry Tomalin & Susan Stempleski (1993) proposent de nombreuses activités qui visent le développement d'une *cultural awareness* (conscience culturelle), comprise comme « *sensitivity to the impact of culturally-induced behaviour on language use and communication* » (sensibilité pour l'impact du comportement culturellement déterminé sur l'utilisation de la langue et la communication). Même si l'ouvrage a été conçu pour une

¹⁶² « Le problème de cette thématique est qu'on risque qu'un comportement typique et spécifique d'une culture soit interprété comme un stéréotype. Afin de limiter des malentendus, des commentaires de la part des enseignants sont indispensables. »

utilisation dans le cours d'anglais LE, il peut être adapté à n'importe quel cours de langue. Les activités concernent des aspects affectifs tout comme des aspects cognitifs de la conscience culturelle et sont répartis sur sept sections, consacrées chacune à un domaine spécifique.

La première section intitulée « reconnaître des images et des symboles culturels » (« *Recognizing cultural images and symbols* ») propose une première activité autour de la notion de culture et enchaîne avec des activités sur des images et symboles populaires. Les apprenants travaillent sur des photos de personnalités, des sons typiques, des cartes postales montrant des monuments ou sites touristiques, etc. L'une des activités consiste par exemple à analyser les images et références culturelles utilisées dans les paroles d'une chanson. À l'aide d'une fiche de travail, les élèves, travaillant en petits groupes, cherchent à trouver les valeurs exprimées dans la chanson et discutent des questions telles que « Quels personnes ont ces valeurs ? », « Avec lesquelles de ces valeurs êtes-vous en accord ou en désaccord ? », « S'agit-il de valeurs universelles ou spécifiques de la culture représentée par la chanson ? ».

Dans la deuxième section, « *Working with cultural products* », il s'agit de travailler avec des produits authentiques de la culture cible, tels que des souvenirs de vacances, des timbres, des pièces de monnaie, des tickets de bus, des journaux et magazines, des enregistrements, etc. L'une des activités est fondée sur des timbres-poste du pays cible. Les apprenants se transforment en détectives qui doivent accomplir la tâche suivante : trouver autant d'informations que possible sur le pays à partir des timbres, en faisant semblant de n'avoir aucune connaissance préalable du pays. L'activité enchaîne sur une discussion à partir de questions telles que « Pourquoi ce sont justement ces aspects de la culture nationale qui sont montrés ? », « Pourquoi pas d'autres ? », etc. Les apprenants peuvent ainsi être incités à réfléchir sur la tendance de présenter le propre pays de manière positive, que ce soit par des timbres ou autrement.

Les activités de la troisième section, « *Examining patterns of every day life* », concernent la vie de tous les jours dans le pays cible et permettent aux apprenants de découvrir les comportements des autochtones dans des situations quotidiennes et de les comparer avec leurs propres habitudes. Une des activités comparatives aborde la question de la ponctualité, une autre s'intéresse au concept de famille dans les deux cultures (cf. op. cit.

1993 : 62-65), dans une troisième, les apprenants peuvent comparer leurs habitudes d'achats avec celles des personnes d'origine culturelle différente (cf. op. cit. 1993 : 74-76).

Les activités de la section intitulé « *Examining cultural behaviour* » tournent plus spécifiquement autour des différences culturelles dans les comportements. L'activité appelée « Mini-surveys » (cf. op. cit. 1993 : 95-97), qui consiste à interviewer des autochtones sur leur comportement dans différentes situations, par exemple lorsqu'ils font la connaissance de quelqu'un, ou sur leurs attitudes relatives au temps et à l'espace, peut facilement être intégrée dans un projet de télécommunication binational. Cette activité est en fait un bon exemple d'utilisation de méthodes ethnographiques, en l'occurrence le questionnaire et l'interview (cf. *infra*).

Les deux sections suivantes proposent des tâches autour des conventions de communication (« *Examining patterns of communication* ») et des valeurs et attitudes (« *exploring values and attitudes* »). L'ouvrage se termine sur des activités devant permettre aux apprenants de discuter leurs propres expériences avec la culture cible, qui me semblent pourtant moins réussies que celles des autres sections. L'intérêt de l'ouvrage réside notamment dans la façon exemplaire de réconcilier l'apprentissage de la langue et de la culture, ainsi que dans son approche de l'apprentissage fondé sur les tâches.

Paola Bertocchini & Edwige Costanzo (1994) ont développé des activités d'apprentissage interculturel pour le cours de FLE en Italie, qui sont évidemment adaptables à d'autres langues et contextes d'enseignement/apprentissage. Leurs activités visent notamment les points suivants (Bertocchini & Costanzo 1994 : 46) :

- réflexion sur sa propre culture maternelle et sur l'image que chaque peuple a de lui-même,
- reconnaissance et dépassement des stéréotypes à travers la connaissance de réalités variées,
- réflexion problématique sur la relativité des points de vue à l'intérieur de la même culture.

L'activité « *Le centre du monde* » part de l'observation de quatre mappemondes centrées chacune sur différents pays et veut inciter les apprenants à se rendre compte de la présence de perspectives ethnocentriques. « *Les Italiens vus par les Français* » confronte les apprenants italiens à l'image qu'ont les Français de l'Italie et des Italiens et leur permet de comparer cette perspective extérieure avec leur propre perspective intérieure, leurs auto-

images. Les apprenants peuvent ainsi se rendre compte que les deux perspectives divergent, que les Français ne les voient pas comme ils se voient, et plus généralement que l'image qu'un peuple, un pays a de lui-même ne correspond pas forcément à l'image qu'en ont les autres. Cette prise de conscience peut leur être utile pour l'activité suivante, intitulée « *Les Français vus par les Italiens* ». Les apprenants peuvent ici constater que, tout comme l'image française de l'Italie, l'image italienne de la France repose en grande partie sur des stéréotypes. Dans la dernière activité proposée, « *Les Français vus par eux-mêmes* », il s'agit de comparer les autostéréotypes des Français avec ceux des Italiens. Les apprenants pourront ainsi découvrir le fonctionnement des autostéréotypes, le comparer à celui des hétérostéréotypes, et tenter finalement une définition du terme stéréotype. Pour notre propre projet, nous nous sommes en partie inspirés des idées de Bertocchini & Costanzo (1994), sans difficulté transposables à d'autres langues et cultures, notamment en ce qui concerne la confrontation de l'auto-image et de l'hétéro-image (cf. 2e partie.).

Danielle Boissat (2002) déplore qu'on omette souvent, dans le cours de langue, de sensibiliser les apprenants de langue aux différences culturelles de gestion de la communication. Celles-ci concernent notamment trois dimensions des actes de langages (Boissat 2002 : 31-32, caractères gras dans l'original) :

a • leur degré d'optionnalité admis dans une culture donnée

Par exemple, le remerciement, l'excuse, la salutation, sont-ils toujours attendus quel que soit le contexte ? Peuvent-ils être facultatifs dans certains contextes ? [...]

b • leurs valeurs culturelles [...]

Prenons l'exemple de la demande de service ou de renseignements qui, en France, semble devoir être « enrobée » de précautionneuses formules [...]

*c • leur combinatoire selon les **normes communicatives** d'une culture donnée :*

Autrement dit, quels sont les actes qui peuvent se combiner ? Dans quel ordre peuvent-ils s'articuler ?

L'idée initiale était de partir des expériences des apprenants lors de leur séjour dans le pays cible, concernant notamment dans leurs contacts avec des administrations, des services, des commerces. De cette idée est né un « échangeur pluriculturel » sur Internet¹⁶³. Sur un

¹⁶³ Cf. <http://corpus.univ-lyon2.fr:8000/avotreservice/index.html>

forum d'échanges, les étudiants étrangers peuvent témoigner de leurs « *expériences communicatives bizarres, heureuses ou malheureuses vécues* » (Boissat 2002 : 36). Ils sont incités à les analyser dans un premier temps eux-mêmes, puis à les mettre en contraste avec une situation comparable dans leur culture d'origine. S'y ajoutent des questionnements et des commentaires de la part de natifs et de non-natifs, d'origines culturelles différentes. Il est évident que cette méthode de comparaison et de croisement permet aux apprenants de se rendre compte des différences culturelles dans les situations de communication quotidiennes. Une telle prise de conscience est importante puisque, selon Boissat (2002 : 35), ce sont justement

les rencontres les plus ordinaires et les plus courantes [...] qui ne font pas spécifiquement l'objet d'une quelconque vigilance culturelle à la différence d'autres, qualifiées « à haut risque » ou « à enjeu majeur » telles que des négociations diplomatiques commerciales ou professionnelles de toutes sortes [...].

Il faudrait donc réfléchir à la façon d'intégrer ce type d'activité dans le cours de langue scolaire. Il me semble qu'il peut être utilisé en aval d'un échange ou d'un voyage scolaire, à condition que les élèves aient reçu les informations nécessaires avant le départ, à savoir être attentifs au fonctionnement ou dysfonctionnement des communications et de noter les incidents remarquables dans leur journal de bord, ce qui revient déjà à un travail ethnographique modeste.

Avant de présenter plus en détail les méthodes ethnographiques utilisables en cours de langue, je tiens à souligner qu'on ne néglige pas l'apprentissage de la langue au profit de celui de la culture ou de l'interculturel. On veillera en fait à toujours imbriquer les deux le mieux possible.

Les méthodes ethnographiques me semblent être parmi les plus prometteuses et le plus efficaces pour les besoins d'un apprentissage interculturel en cours de LE. Ayant leurs origines dans l'anthropologie, elles sont tout à fait utilisables dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'autant plus que, selon l'anthropologue Dell Hymes, nous naissons tous ethnographes. En effet, nous sommes continuellement en train de donner un sens au monde autour de nous, et pour ce faire nous observons, nous écoutons et nous communiquons. Or, nous perdons cet habitus ethnographique au fur et à

mesure que nous grandissons, si nous n'en faisons pas consciemment usage (cf. Ana Barro, Shirley Jordan & Celia Roberts 1998 : 76).

Le travail de l'ethnographe consiste *grosso modo* en l'observation participante d'une autre culture, en une collecte de données, et leur analyse interprétative. L'observation participante ne suffisant pas à rassembler un maximum d'informations, l'ethnographe se sert en outre d'entretiens avec des autochtones. Une technique d'analyse et d'interprétation importante de l'ethnographie est celle de la comparaison. Il s'agit de comparer des phénomènes de l'autre culture avec des phénomènes semblables de la culture de l'ethnographe. Le travail de l'ethnographe se termine avec la rédaction d'un rapport. Barro, Jordan & Roberts (1998) ayant décrit en détail l'utilisation de méthodes ethnographiques dans le cours de LE, je me limiterai ici à résumer les aspects les plus importants.

Évidemment, les apprenants ne sont pas habitués au travail de l'ethnographe et doivent par conséquent y être préparés. Ils doivent se familiariser avec l'approche ethnographique, doivent apprendre à se servir de ses principales techniques et méthodes (observation participante, interview, collection et analyse de données, etc.). Une bonne introduction au travail de l'ethnographe consiste à faire faire aux apprenants un petit projet ethnographique sur leur propre environnement culturel. Il peut par exemple s'agir de décrire leur chemin quotidien, qui les mène de chez eux jusqu'à l'école, en faisant comme si cette expérience leur était complètement étrangère. Sur cet exercice, Barro, Jordan & Roberts (1998 : 84) expliquent : « *This idea of 'making the familiar strange' is central to the ethnographic process and it involves making explicit even the most ordinary activity or the most routine social relationship* »¹⁶⁴.

Nous avons déjà vu que la comparaison est une méthode ethnographique de base. En analogie avec l'expression « *thick description* » de Geertz (1993), Barro, Jordan & Roberts (1998 : 81) proposent une « *thick comparison* » : « *Differences are not simply read off from behaviour and compared with one's own surface memory of a similar event in one's own home country, but as far as possible are interpreted thickly and then compared with a*

¹⁶⁴ « Cette idée de 'rendre le familier étrange' est centrale dans le processus ethnographique et implique de rendre explicite toute la connaissance sociale demandée pour gérer l'activité même la plus ordinaire ou la relation sociale de routine.

detailed analysis of one's own cultural world»¹⁶⁵. L'idée d'une « thick comparison », qu'on pourrait traduire par « comparaison dense », était présente dans notre projet de télécommunication, notamment dans le travail sur les questionnaires Cultura et les récits de vacances (cf. 3.1.2.3 et 3.2.2).

Sur la comparaison en tant que méthode de l'apprentissage interculturel, De Florio-Hansen (1994 : 306) relève à juste titre plusieurs questions :

Ist der Vergleich tatsächlich die wichtigste Methode des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, wie häufig behauptet wird? Besteht der alltagsweltliche Vergleich nicht in der Gegenüberstellung von Dingen oder Sachverhalten, die man schon kennt? Sollen Fremdsprachenlerner Kenntnisse über die fremde Sprache und Kultur nicht erst erwerben? Haben sie überhaupt Vorstellungen von den Gegebenheiten im eigenen Land, so daß sie angemessen vergleichen können? Leistet der zu schnell angestellte Vergleich nicht vorschnellen Wertungen Vorschub, die man gerade vermeiden möchte? Kann der Vergleich im alltagsweltlichen Sinn also wirklich ein Instrument der Erkenntnisgewinnung im Fremdsprachenunterricht sein? Oder hat er seinen Platz nicht vielmehr « am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Kulturen », wie Pauldrach es vorschlägt? Wie kann der Fremdsprachenlehrer bei den Schülern die Erkenntnis anbahnen, daß viele Erscheinungen der fremden Kultur mit denjenigen der eigenen nicht vergleichbar sind, also fremd bleiben – und daß gerade darin ihr Reiz liegt?»¹⁶⁶

Bien que la comparaison entre des phénomènes de la culture cible et la culture source exige évidemment une certaine connaissance des deux, ce qui peut poser problème en début d'apprentissage et surtout chez des jeunes apprenants n'ayant pas des connaissances approfondies de leur propre culture, et encore moins de la culture cible, je ne pense pas qu'on puisse se passer de la comparaison interculturelle, ni d'ailleurs d'une comparaison des langues, dans l'acquisition d'une autre langue et culture. Mais l'enseignant doit bien sûr veiller à ce que les apprenants ne comparent que ce qui est comparable, qu'ils ne se

¹⁶⁵ « Les différences ne sont pas seulement tirées du comportement et comparées avec sa propre mémoire superficielle d'un événement similaire dans son propre pays, mais interprétées de façon dense et ensuite comparées avec une analyse détaillée de son propre environnement culturel. »

¹⁶⁶ « La comparaison est-elle vraiment la méthode la plus importante de l'apprentissage interculturel dans le cours de LE, comme l'on a souvent affirmé? La comparaison quotidienne ne consiste-t-elle pas en la confrontation de deux choses ou phénomènes qu'on connaît déjà? Les apprenants ne sont-ils pas censés acquérir dans un premier temps des connaissances? Ont-ils des idées des conditions dans leur propre pays, de sorte qu'ils sont à même de comparer de manière adéquate? La comparaison précipitée ne favorise-t-elle pas des jugements précipités qu'on souhaite justement éviter? La comparaison quotidienne peut-elle vraiment être un instrument pour acquérir des connaissances dans le cours de LE? Ou n'a-t-elle pas plutôt sa place à la fin du processus de compréhension entre deux cultures, comme le propose Pauldrach? Comment l'enseignant de langue peut-il faire comprendre aux apprenants que beaucoup de phénomènes de la culture

contentent pas de constater des différences ou des convergences qui sautent aux yeux, mais qu'ils creusent plus profondément, jusqu'à arriver à la *thick comparison* exigée par Barro, Jordan & Roberts (1998). Afin d'éviter des jugements précipités, il importe de rappeler leur propre dépendance culturelle aux apprenants, et le fait que ce phénomène peut les inciter à des jugements erronés et souvent négatifs sur la culture cible. Les apprenants doivent être conscients que le but de la comparaison interculturelle n'est pas de juger l'autre culture par rapport à la sienne, mais de la connaître de mieux en mieux. Malgré ces quelques réticences, j'accorderai néanmoins à la comparaison interculturelle, qui dépasse largement la comparaison quotidienne, une place importante dans l'apprentissage interculturel. J'y reviendrai lors de la description de notre projet de télécommunication, au sein duquel la comparaison interculturelle a été une méthode essentielle (cf. 2.4.11.9 et 2.4.11.10).

Un moment difficile dans le travail ethnographique est celui du passage de l'observation et de la description à l'analyse et l'interprétation. Il faut que les apprenants apprennent à chercher des schémas par exemple dans les comportements de tous les jours. Trouver des schémas dans les données recueillies s'appuie sur quelques concepts de base de l'anthropologie, tels que l'espace, le temps, les relations entre les sexes, etc. La dernière étape de leur travail d'ethnologue amène les apprenants à écrire un rapport à partir de leur analyse d'un aspect de la culture étrangère découverte pendant leur séjour dans le pays cible, où lors d'un projet de télécommunication impliquant des personnes originaires du pays cible.

Même si Barro, Jordan & Roberts (1998) relatent une expérience de l'enseignement supérieur britannique, leurs propositions concernant l'utilisation de méthodes ethnographiques pour l'enseignement/apprentissage d'une langue et culture étrangères me semblent adaptables à l'enseignement secondaire français. Des projets ethnographiques ont d'ailleurs déjà été menés au niveau secondaire. Ainsi, un projet de recherche franco-britannique (cf. Byram & Cain 1998) a débouché sur le développement de dossiers destinés à l'apprentissage interculturel dans des cours de français en Grande-Bretagne et de cours d'anglais en France. Les thèmes abordés du côté français étaient entre autres l'habitat et

étrangère ne sont pas comparables avec leur propre culture, et qu'ils restent par conséquent étrangers – et que leur intérêt repose justement dans cette étrangeté ? »

l'éducation. Cain & Briane (1996 : 7) expliquent les principes sous-jacents de leur approche comme suit :

Pour que le processus d'appropriation du système culturel étranger puisse se déclencher, il faut que tout document soumis aux élèves oppose au système de références maternel une certaine opacité qui offre matière à interprétation et pose problème, requérant de l'apprenant un effort de décentrement et de réajustement.

Afin de permettre aux élèves d'acquérir une compétence culturelle, compris comme « *capacité d'interpréter des phénomènes sociaux* » (Cain & Briane 1996 : 7) auxquels on est confronté, les élèves doivent apprendre à relativiser leur propre système culturel face au système étranger. En même temps, il est nécessaire que les apprenants acquièrent des connaissances déclaratives relatives au thème traité. Pour les matériels et méthodes utilisés, l'approche ethnographique se combine avec une approche historique (cf. Byram & Cain 1998 : 40).

Dans la 3e partie de ma thèse, je montrerai comment notre projet de télécommunication aurait pu être enrichi par l'intégration d'un véritable travail ethnographique, et que des méthodes ethnographiques peuvent être utilisées lors d'un tel projet, et non seulement pendant un séjour dans le pays cible (cf. 3.2.2). Ce dernier point est d'ailleurs confirmé par Byram & Cain (1998 : 41) : « *We attempted to develop an insider perspective on aspects of French life based on the ethnographic methods of participant observation, even though this had to be done vicariously in the classroom, rather than in the immediacy of fieldwork* »¹⁶⁷.

En résumé, une approche ethnographique permet un apprentissage interculturel dans la mesure où les apprenants apprennent à ouvrir les yeux, à observer, à poser les bonnes questions, à interpréter leurs observations et expériences. D'après Fischhaber (2002), les méthodes ethnographiques pourront encore gagner en efficacité par l'utilisation de techniques d'enregistrement numériques, telles que la vidéo numérique, qui permettent une diffusion par Internet, et par conséquent une utilisation des données dans des projets bi- ou multilatéraux. Malgré tous ces avantages, la méthode ethnographique n'est probablement

¹⁶⁷ « Nous avons tenté de développer une perspective intérieure sur des aspects de la vie en France, fondée sur des méthodes ethnographiques de la participation observante, même si cela a dû se faire par procuration dans la salle de classe, plutôt que dans l'immédiateté du terrain. »

pas suffisante en elle-même, et d'autres activités d'apprentissage interculturel doivent la compléter.

Pour ce qui est du problème de la perception, des exercices qui permettent aux apprenants de se rendre compte du fait que deux personnes ne voient pas la même chose lorsqu'on leur montre par exemple la même image, même lorsqu'ils appartiennent à la même culture, peuvent être pertinentes.

Besse (1984) fait également des propositions pour « *éduquer la perception interculturelle* », comme le dit l'intitulé de son article. Selon lui (Besse 1984 : 49), il faudrait

confronter les étudiants, même débutants, à des données, aussi contextualisées et authentiques que possible, de la langue/culture étrangère, données qui, précisément, présentent pour eux une certaine étrangeté, afin que celle-ci alerte leur curiosité et leur vigilance autochtone. Ensuite, il s'agit d'inciter les étudiants à exprimer [...] les hypothèses interprétatives qu'ils se font d'entrée de ces données.

Les hypothèses formulées par les apprenants témoignent de leur compréhensions, incompréhensions et mécompréhensions, ainsi que de leurs représentations de la culture cible. Aidés par l'enseignant, les apprenants pourront au fur et à mesure « *préciser, corriger, remodeler leurs hypothèses initiales* » (Besse 1994 : 49) et se rendront enfin compte de la dépendance culturelle de leur perception.

Comme la négociation du sens est une technique indispensable pour l'intercompréhension les apprenants doivent acquérir des stratégies métacommunicatives. Celles-ci leur permettent d'exprimer qu'ils ne sont pas habitués aux concepts de l'autre langue et culture. Bliesener conseille donc de familiariser les apprenants avec les particularités du discours métalinguistique et métaculturel (2002 : 33) :

Metasprachlicher Diskurs wäre zu verstehen als das Bemühen um Klärung und Verständigung auf der Ebene des Sprachsystems (Ich weiß nicht, ob dies der richtige Ausdruck ist, ... Wie sagt man, ...? Was bedeutet der Ausdruck...?. Was ist gemeint, wenn jemand sagt...? Kann man das so sagen?). [...] Im metakulturellen Diskurs geht es darum, auf der Ebene der Kultur Phänomene zu klären und Verständigung über kulturelle Aspekte herbeizuführen (Wie ist ... zu verstehen? Wie geht ihr mit ...um? Bei uns ist es so, wie ist das bei Euch

geregelt? Mir ist aufgefallen, dass... Kannst du mir das erklären? Ich kenne mich nicht aus, was macht man, wenn...?).¹⁶⁸

Il est évident que des questions et remarques de ce genre sont tout à fait utiles pour la communication en classe. L'enseignant aura donc intérêt à les mettre à la disposition des apprenants et à inciter ceux-ci à les employer régulièrement lorsqu'ils rencontrent des problèmes de compréhension pendant le cours, à un stade précoce de l'apprentissage (cf. aussi Bredella & Delanoy 1999 : 13). Ainsi, les apprenants s'habituent peu à peu à avoir recours au discours métalinguistique et métaculturel jusqu'à ce que celui-ci devienne une stratégie d'apprentissage et de communication normale.

1.6.7. Résumé

Du lien inextricable entre la langue et la culture résulte qu'on ne peut pas enseigner ou apprendre la première sans la seconde. A la différence des approches du passé (civilisation, *Landeskunde*), l'approche interculturelle voit l'enseignement/apprentissage d'une LE dans une optique de construction, non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

C'est une notion de culture anthropologique qui en constitue la base : la culture est considérée comme un système d'orientation, comprenant des valeurs, des croyances, des idées, des règles, des significations, etc. ; elle est caractérisée par la pluralité, l'hétérogénéité, l'ouverture, le dynamisme. Le fait que l'individu voit sa propre culture comme le cas normal et la considère comme universelle crée des problèmes dans l'enseignement/apprentissage des langues, rendant nécessaire l'apprentissage interculturel.

L'interculturel étant compris dans le sens d'une dynamique, d'une mise en relation, d'un échange entre des membres de cultures différentes, d'une action commune, il incombe au cours de LE de préparer l'apprenant aux situations de communication interculturelle, dans

¹⁶⁸ « Le discours métalinguistique peut être compris comme la tentative d'élucidation et de compréhension au niveau du système langagier (Je ne sais pas si c'est le bon terme,... Comment dit-on.... ?, Que signifie l'expression... ? Que cela signifie-t-il lorsque quelqu'un dit... ?, Peut-on dire ainsi ?) [...] Dans le discours métaculturel, il s'agit d'élucider des phénomènes culturels et d'arriver à se comprendre par rapport aux aspects culturels (Comment doit-on comprendre... ?, Comment vous comportez-vous par rapport à... ?, Chez nous c'est comme ça, comment c'est chez vous ?, J'ai remarqué que... Pourrais-tu me l'expliquer ? Je ne m'y connais pas. Que fait-on si... ?). »

la mesure ou celles-ci nécessitent des compétences particulières, pour lesquelles le terme CCI semble le mieux adapté.

L'apprenant ne doit désormais plus vouloir imiter le locuteur natif, par rapport à qui sa compétence est forcément incomplète, mais il est considéré comme locuteur interculturel et a par conséquent le droit de se tromper et de négocier avec son interlocuteur, de le solliciter en cas de difficulté, là où du temps de l'approche communicative on exigeait de lui qu'il se débrouille seul et qu'il joue au natif. Dans l'idéal, la communication ne se déroule plus exclusivement sur le terrain de l'interlocuteur natif, mais celui-ci crée avec le locuteur interculturel une sorte de troisième culture de rencontre. Le cours de langue doit donc également s'intéresser aux compétences spécifiques à développer par le locuteur natif en vue d'une communication interculturelle.

La CCI englobe des attitudes, des savoir-apprendre, des savoirs et des savoir-faire : alors que les deux premiers constituent des compétences transposables à une autre langue, les deux derniers sont dépendants d'une langue spécifique. C'est au cours du processus de l'apprentissage interculturel et au fur et à mesure de multiples activités que ces compétences sont acquises par l'apprenant. Or le cours de LE ne peut pas assurer à lui seul l'acquisition d'une CCI complète.

Au cours de ce chapitre, nous avons pu voir que nous ne manquons ni d'une conception théorique de l'apprentissage interculturel ni de matériels ou d'idées pour sa réalisation concrète dans le cours de langue. Si pourtant l'apprentissage interculturel est loin d'être le quotidien des enseignants et des apprenants dans le cours de LE, c'est sans doute dû en grande partie à un manque de formation. Dans la troisième partie de ma thèse, je ferai donc des propositions pour une intégration du travail sur des représentations, des méthodes ethnographiques et des projets de télécommunication interculturels dans la formation initiale des enseignants d'allemand (cf. 3.2.3)

1.7 L'innovation

Dans le contexte de la télécommunication, de la démarche de projet et de l'apprentissage interculturel, il a déjà été à plusieurs reprises question de l'innovation. Je vais présenter rapidement ce concept, ses origines dans l'économie et son adaptation dans le domaine scolaire. Je m'intéresserai ensuite aux conditions de l'innovation ainsi qu'aux obstacles qui peuvent s'y opposer. Dans ce contexte, j'interrogerai aussi le rôle qu'y jouent les enseignants et la formation.

1.7.1. Le concept d'innovation

C'est l'économiste autrichien Joseph Alois Schumpeter qui, dans sa *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung* de 1911, a créé le terme *Innovation*. Il l'utilise « *zur Bezeichnung des Prozesses, durch den neue Produkte und Techniken in ein ökonomisches System eingeführt werden* »¹⁶⁹ (Schulze 1981 : 17).

A partir des années 1960 le concept d'innovation est utilisé dans le domaine pédagogique, où, en Allemagne, il supprime rapidement des concepts voisins, tels que *Neuerung* (équivalent allemand du mot savant *Innovation*), *Reform*, *Schulversuch* ou *pädagogisches Experiment* (expérimentation scolaire/pédagogique) (cf. Schulze 1981 : 17). En France, l'« innovation » a également pris la place de l'« expérimentation pédagogique » qui désignait avant les pratiques nouvelles (cf. Cros 1996 : 41). Dans les deux pays, on constate aujourd'hui une utilisation inflationniste du terme dans tous les domaines, y compris l'éducation. Malgré son usage immodéré, nous ne disposons pas à nos jours d'une théorie généralement admise de l'innovation ni d'une définition largement acceptée. Néanmoins, il y a l'unanimité sur le fait que l'innovation vise l'amélioration d'une situation donnée par « *un changement volontaire intentionnel et délibéré* » (Cros 2004 : s.p.). La réforme ayant les mêmes intentions, on peut se demander ce qui la distingue de l'innovation.

Pour Elisabeth Brodin (2002b : 152), « *l'innovation est un changement voulu par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles, les enseignants eux-mêmes (différant en cela de la*

réforme qui est institutionnelle) ». L'enseignant ou un groupe d'enseignants peut certes être à l'origine d'une innovation, mais elle peut également avoir son point de départ ailleurs, par exemple dans la recherche (cf. *infra*). Avec Gauthier (2001 : 37), on peut se demander s'il y a « *vraiment opposition entre innovation institutionnelle et innovation de terrain* », ou autrement dit entre réforme et innovation (Gauthier 2001 : 35) :

L'innovation dans l'Éducation nationale, en France en 2001, est un mot connoté positivement [...]. Je crois qu'il faudrait toutefois se demander s'il est fondé d'opposer, comme on le fait souvent, ce terme à un autre mot, réforme, qui, lui, est connoté négativement.

Dans le but de cerner la notion d'innovation, Adamczewski (1996 : 21-23), la distingue premièrement de la novation, qui existe sous la forme de la découverte, de l'invention et de la création et qui, à la différence de l'innovation, est « *une nouveauté certifiée, reconnue comme telle, socialement identifiée et acceptée [...] régie par des règles d'homologation spécifiques* » (op. cit. 21). Deuxièmement, il oppose l'innovation à la rénovation, dont la réforme est une forme spécifique. Selon Adamczewski (1996 : 23), « *réformer n'est pas innover, mais remettre en état ou en fonctionnement un système afin qu'il atteigne avec plus d'efficacité ses objectifs originels* ».

Comme pour Gauthier, mais à la différence d'Adamczewski, l'innovation et la réforme ne sont pas des concepts inconciliables pour Georges (2001 : 9), qui voit « *l'innovation réforme* » comme le dernier niveau de sa typologie des innovations. Il s'agit d'« *un changement que l'on décide d'appliquer à l'ensemble du système ou à une partie de celui-ci. Il y a là intervention-décision de l'autorité hiérarchique, et le succès de la réforme dépend évidemment, en plus de sa valeur propre, des conditions de sa décision (avec ou sans consultation ou débat) et de sa mise en application (annonce, éventuellement formation complémentaire, éventuellement moyens supplémentaires)* ».

Dans la mesure où le terme « réforme » implique effectivement un « *retour à un état initial* » (Adamczewski 1996 : 23) et donc un élément conservateur, alors que le présent travail propose l'introduction dans le cours de LE d'une innovation technique – la télécommunication – dans l'objectif d'une innovation pédagogique – une approche éclectique de l'enseignement/apprentissage des LE, intégrant la démarche de projet, l'éveil

¹⁶⁹ « afin de désigner le processus par lequel de nouveaux produits et techniques sont introduits dans un système économique ».

aux langues et aux cultures, un travail sur les représentations, etc. –, je préfère parler d'innovation institutionnelle au lieu de réforme lorsque je renvoie aux possibilités de généraliser les pratiques innovantes qui font l'objet de cette thèse. Partageant l'avis de Schulze (1981 : 48), je considère qu'on peut parler d'une innovation dans le domaine scolaire lorsque quelqu'un cherche à améliorer une situation insatisfaisante, peut importe que ce soit un chercheur, un politicien ou un enseignant qui est à la source de l'innovation.

Dans les chapitres précédents, nous avons pu faire le même constat que Brodin (2002b : 154), qu'« *une innovation technique ne suffit pas à installer des usages innovants* ». Il s'agit donc de trouver une stratégie qui permette une large diffusion de l'innovation. La formation des enseignants me semble y jouer un rôle important. J'y reviendrai (cf. 3.2.3 et *infra*).

1.7.2. Les phases du processus d'innovation et les innovateurs

Le modèle d'un processus de changement à l'école développé par Guba & Clarc (in Arreger 1976 : 109) me semble bien adapté à nos propos. Pour les auteurs, le point de départ de l'innovation est la recherche. Même si celle-ci doit sans aucun doute avoir sa place dans le processus d'innovation, il ne faut pas perdre de vue la pratique. La connaissance de pratiques innovantes existant sur le terrain peut donner des impulsions à la recherche, comme cela a été le cas pour le présent travail. La recherche a évidemment pour objectif de nouvelles connaissances pouvant être utilisées dans la phase de développement, qui constitue pour Guba & Clarc la deuxième étape du processus d'innovation. Elle comprend d'une part l'invention qui consiste à trouver de nouvelles solutions à l'aide de la recherche, de l'expérience et/ou de l'intuition, et d'autre part le *design* d'un kit d'innovation. La troisième phase est celle de la diffusion. Il s'agit de répandre l'innovation en informant les utilisateurs potentiels, qu'il faut convaincre de la nécessité de tester et d'évaluer l'innovation. L'adoption de l'innovation passe premièrement par l'implémentation qui permet aux utilisateurs de se familiariser avec elle et par l'évaluation qui doit porter sur l'applicabilité et la réalisation de l'innovation dans le système scolaire local, ainsi que, deuxièmement, par son installation. Celle-ci implique que l'organisation adapte ses structures à l'innovation.

Tandis que l'invention ne pose en général pas de problème du fait qu'on ne manque pas d'idées innovantes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, les choses se compliquent au moment de la diffusion ou de l'adoption d'une innovation. Si celle-ci vient d'en bas, les enseignants innovateurs auront du mal à diffuser leurs pratiques innovantes. Si au contraire l'innovation vient d'en haut, ses auteurs, des hommes politiques ou des chercheurs, ne rencontreront pas de problèmes pour la diffusion, mais davantage pour l'adoption, parce que les enseignants ne semblent pas enclins à accepter les réformes imposées. Afin de résoudre ce dilemme, il faudrait arriver à une coopération des potentiels innovateurs.

Toutes les personnes impliquées dans le processus d'innovation peuvent *a priori* être qualifiées d'innovateurs. Pour Schumpeter, seul l'entrepreneur ayant créé une nouveauté était compris comme *Innovator*. Pendant longtemps, était considéré comme source de l'innovation une personne ou un groupe de personnes. Il leur incombait d'informer les destinataires de l'innovation, qui n'étaient, eux, pas censés contribuer au développement d'une innovation. C'est lorsqu'on s'est rendu compte de l'inefficacité d'un tel procédé que des modèles regardant l'innovation comme un processus impliquant le *feed-back* des destinataires ont vu le jour (cf. Schulze 1981 : 22-23). Prenant en compte cette donnée, Aregger (1976 : 342-) élargit le modèle de Guba et Clark en y intégrant la contribution des utilisateurs.

1.7.3. Les stratégies de l'innovation

« *Les résistances à l'innovation ne proviennent pas d'un misonéisme foncier, irrationnel des acteurs concernés mais d'une non-prise en compte de leurs besoins, attentes ou intérêts ou d'une inadéquation des solutions proposées* », tel est le constat de Brodin (2002b : 152). Le refus de pratiques innovantes est en fait chose commune. Les raisons évoquées par Brodin n'y sont certainement pas pour rien. D'autres obstacles à l'innovation existent pourtant. Pour Schulze (1981 : 11), les contraintes du système scolaire avec ses nombreuses règles, sa structure hiérarchique, le contrôle exercé par les supérieurs mais aussi par les collègues, etc. contribuent au fait que le jeune enseignant s'adapte rapidement et abandonne ses ambitions d'innovateur. Les représentations n'y sont pas pour rien, comme nous allons le voir (cf. 3.2.3).

Les enseignants ont certes un rôle clé dans le processus d'innovation, et notamment dans l'adoption et dans la généralisation d'une pratique nouvelle (cf. Schulze 1981 : 7), mais ils sont loin d'être les seuls responsables si une innovation ne « prend » pas. Les obstacles à l'innovation ne sont pas seulement intrapersonnels, mais se situent également au niveau du système scolaire. L'existence de conditions défavorables à l'innovation rend nécessaire la mise en place de mesures stratégiques.

L'une des composantes les plus importantes dans le processus d'innovation semble être la communication entre ceux qu'on pourrait appeler les innovateurs actifs et les innovateurs passifs, autrement dit les auteurs et les destinataires d'une innovation. A chaque phase du processus doivent être consultés ces derniers afin que leurs propositions puissent être intégrées dans le concept d'innovation, dans la mesure où « *Innovationen nur dann Erfolge zeitigen, wenn Lehrer nicht zu Ausführungsorganen der Verwaltung gemacht werden, sondern als handelnde Subjekte innerhalb des gesamten Innovationsprozesses ernstgenommen werden* »¹⁷⁰ (Schulze 1981 : 100). Cela vaut non seulement pour des innovations institutionnelles, ayant pour source une instance administrative, mais aussi pour les innovations issues de la recherche didactique. D'autant plus qu'entre ici en jeu le conflit existant entre théorie et pratique, et plus encore entre théoriciens et praticiens.

Une innovation proposée par un chercheur comporte le risque d'être mal accueillie par les enseignants qui croient mis en doute leur travail : « *Lehrer empfinden, daß das, was ihnen die Wissenschaft anbietet, ihre eigene Praxis als erfahrende und reflektierende Subjekte in Frage stellt* »¹⁷¹ (Hutmacher & Trier 1976 : 112). Afin de diminuer l'écart entre théorie et pratique défavorable à l'innovation, il faut intensifier les coopérations entre enseignants et chercheurs. Les recherches doivent être proches des problèmes et besoins du terrain, et devraient davantage impliquer les enseignants afin d'éviter qu'ils aient l'impression d'être des cobayes (cf. aussi Schulze 1981 : 108).

Un autre obstacle à l'innovation, lié au précédent, réside dans le fait que le métier d'enseignant n'est pas suffisamment professionnalisé. Peu familiarisés avec les enseignements de la recherche didactique et pédagogique, les enseignants ne sont pas

¹⁷⁰ « les innovations réussissent seulement si l'on ne fait pas des enseignants des organes d'exécution de l'administration, mais si l'on les prend au sérieux en tant qu'acteurs au sein du processus d'innovation ».

¹⁷¹ « Les enseignants ont l'impression que ce que la science leur propose met en question leur propre pratique en tant que sujet d'expérience et de réflexion ».

capables d'évaluer leur pratique sur la base de critères scientifiques. Afin de faciliter à l'avenir la communication entre praticiens et théoriciens, il faudrait arriver à ce que les premiers prennent plus en compte la théorie didactique et que les deuxièmes s'intéressent vraiment aux problèmes du terrain.

Appliqué au présent travail, cela signifie que les innovations de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand qu'il propose devraient dans un premier temps être présentées à des représentants des différents acteurs concernés, notamment les enseignants et les formateurs, afin de connaître leurs avis, qui pourront contribuer à améliorer l'innovation proposée, dans l'objectif de faciliter son adoption par la majorité des acteurs.

**Deuxième Partie : mise en
place et réalisation d'un
dispositif de recherche
empirique**

Si l'on veut étudier quelque aspect que ce soit de l'enseignement/apprentissage des LE, une recherche empirique s'impose. Je présenterai donc dans un premier temps des travaux de recherche sur la télécommunication en cours de LE, avant d'enchaîner sur le dispositif de recherche, sa genèse, le contexte et les participants, ainsi que les méthodes utilisés. Je décrirai pour finir le projet de télécommunication qui constitue la base empirique de ma recherche. C'est dans la troisième partie de ma thèse que j'en interpréterai les résultats et que je donnerai des pistes pour une meilleure exploitation de la télécommunication, et plus exactement du projet de télécommunication interculturel, en vue d'une innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France.

2.1 Bilan sur la recherche empirique dans le domaine de la télécommunication en cours de langue

A la différence de l'Allemagne où la recherche empirique en didactique des langues a une certaine tradition, elle est très peu développée en France, du moins en dehors du FLE, qui est d'ailleurs le seul domaine où une véritable didactique a pu s'établir en tant que discipline scientifique. En revanche, une didactique de l'allemand LE ou des autres langues scolaires n'en est qu'à ses débuts. Il n'est donc guère étonnant que nous ne disposions que de très peu de travaux empiriques français sur la télécommunication en cours de LE.

Cerles & Gresso (2001)¹⁷² témoignent d'expériences menées entre un lycée en France et une université aux États-Unis. Il s'agit de classes collaboratives auxquelles participent une classe de première ou de terminale d'un lycée en France, et un groupe d'étudiants américains de première année. Les moyens de télécommunication utilisés sont le courriel et le *chat* (bavardage). L'échange virtuel pendant l'année est organisé autour des deux voyages qui sont qualifiés par Cerles & Gresso (2001 : 1.0 Généralités) d'« *élément intégrateur* ». Cet avis est intéressant dans la mesure où il incite à s'interroger sur l'intérêt ou les possibilités d'intégrer une rencontre réelle lors de l'organisation d'un projet de télécommunication. J'y reviendrai plus loin (cf. 2.4.3, 3.1.1.2 et 3.2.2).

¹⁷² A ma connaissance, les auteurs n'ont rendu compte de cette expérience que sur un site Internet (<http://www.ac-grenoble.fr/heroult/langues/rap2001intro.htm>) de sorte qu'il n'est pas possible d'indiquer des pages pour les citations.

Cerles & Gresso (2001 : 1.0 Généralités) insistent sur le fait que « *ce programme ne fonctionne pas comme une addition au cours traditionnel. On ne peut le faire deux heures dans la semaine et ensuite revenir aux pratiques traditionnelles* ». Dans la mesure où notre propre projet a justement fonctionné selon un mode additionnel (cf. 2.4.4), je reviendrai à cette problématique dans la troisième partie (cf. 3.1.1.2). Une autre différence de taille entre ce projet et le nôtre concerne le choix des classes participantes : pour le projet de la classe collaborative, les participants ont été soigneusement sélectionnés, comme le reconnaissent Cerles & Gresso (2001 : Quelles classes choisir ?) : « *Le programme collaboratif est en théorie applicable à n'importe quelle section de première et terminale. [...] La meilleure solution pour l'enseignant de langues semble être de repérer une classe 'prometteuse'* ». Il faut garder en tête ce choix pour un contexte plutôt idéal si l'on veut généraliser les résultats de cette expérience. Le choix en faveur de partenaires américains (et non britanniques) se justifie selon Cerles & Gresso (2001 : Quels correspondants ?) par la plus grande richesse offerte par un échange avec les États-Unis, et plus particulièrement par

la violence et la profondeur des stéréotypes qui colorent [...] les relations entre individus des deux pays. [...] la curiosité, parfois la fascination, que le pays exerce sur la grande majorité des élèves, [...] le rêve qu'il représente. [...] la relation amour/haine qui a toujours teinté les relations entre les deux pays [...].

Il est évident qu'un échange avec des élèves allemands ne présente pas tous ces avantages, même si les stéréotypes ne font pas défaut, et que les relations franco-allemandes ne sont pas non plus uniquement heureuses et sans problèmes.

Une autre observation intéressante concerne le *chat* et les essais qui en découlent. Les séances de bavardage sont organisées autour d'un thème pour rendre la discussion vraiment éducative et intéressante. L'enseignant connaissant mieux les thèmes dignes d'intérêt, de par sa familiarité avec le pays cible, c'est à lui de proposer des sujets de discussion lors de la préparation du *chat* (cf. Cerles & Gresso 2001 : 3.3.1 Pédagogie). A la fin de chaque séance de bavardage, les élèves rendent compte des réponses obtenues devant la classe. Les scripts des séances sont imprimés afin que les apprenants puissent se fonder sur la discussion avec leur correspondant lors de la rédaction des essais. Ceux-ci sont écrits dans la LE et « *reflètent ce qui a été découvert, appris, dégagé au cours des échanges* » (Cerles & Gresso 2001 : 3.4 Les essais et le site web collaboratif). Les avantages des essais par rapport à d'autres exercices d'expression écrite plus classiques

sont les suivants : la correction se fait individuellement, les textes sont publiés sur le site Web collaboratif, ils peuvent être allongés ou modifiés au fur et à mesure que les pensées, croyances, préjugés de leurs auteurs évoluent.

Cerles & Gresso (2001 : Conclusions) concluent sur une note quelque peu pessimiste, exigeant implicitement l'innovation : « *Une classe collaborative [...] restera difficile à adapter au format français tant que nous nous accrocherons au type d'examen que nous avons actuellement* ». Cela ne vaut pas seulement pour l'évaluation : des projets de télécommunication, qu'il s'agisse de classes collaboratives ou de projets de moindre envergure, semblent être difficilement réalisables dans le système actuel. Il faudra donc s'interroger sur les modifications nécessaires en vue d'une meilleure intégration de la télécommunication dans le cours de LE, ce que je ferai dans la 3e partie.

Jacqueline Breugnot (2001 : 73) s'est intéressée à la question suivante : « *Est-ce que l'échange de courrier électronique est susceptible de participer à la construction d'une compétence communicative interculturelle et, si oui, dans quelle mesure [...] ?* » Etant donné son hypothèse de départ très large, le travail mené était de type exploratoire. La première étape consistait à « *rechercher l'existence de marqueurs culturels dans les courriers électroniques et, le cas échéant, à les identifier* » (Breugnot 2001 : 74). A partir d'un corpus très large (courriels professionnels et privés, rédigés par des Français, des Allemands, des Anglais, des Nord-Américains et des Asiatiques, en allemand, français ou anglais), elle cherchait à découvrir les marqueurs possibles. A l'analyse textuelle se sont ajoutés des questionnaires et des interviews auprès des auteurs des messages, afin de connaître « *leurs habitudes rédactionnelles et [...] les modifications survenues depuis le début de leur pratique de l'e-mail* » (Breugnot 2001 : 74).

L'étude a révélé qu'il existe du moins trois types de rédacteurs différents, qu'on pourrait qualifier de « branchés », « indépendants » ou « apprenants ». Un quatrième type concerne les courriels scolaires, qui sont passés par le filtre de l'enseignant, et qui ne présentent pas les mêmes caractéristiques que les trois autres. Les marqueurs culturels existent bien, mais pas en tant que marqueurs culturels nationaux.

A partir de ces constats, Jacqueline Breugnot (2001) fait les propositions didactiques suivantes, notamment à propos de la gestion des fautes de langue. Lors d'une première phase d'utilisation du courriel en classe, l'enseignant devrait « *faire acquérir certaines*

techniques comme la reprise d'éléments de courriers antérieurs, [...] faire prendre conscience à partir d'analyses de courriers électroniques de différents niveaux de langue en usage et de leur pertinence par rapport au destinataire du courrier ». Pendant la deuxième phase, lorsque les élèves écriront effectivement des messages, l'enseignant ne devra pas être trop interventionniste, afin que les élèves puissent eux-mêmes tester le fonctionnement de la communication interculturelle : « *Seule la réaction de l'interlocuteur permettra de percevoir si l'effet produit est bien celui escompté, si la tension entre clarté et économie a bien été évaluée [...]* » (Breugnot 2001 : 79). C'est lors d'une troisième phase de réflexivité que les apprenants analyseront leurs attitudes lors de la rédaction.

Finalement, la remarque suivante confirme la nécessité, déjà signalée par Bliesener (2002 : 33 et 1.6.6), de familiariser les apprenants avec le discours métalinguistique et métaculturel :

Si l'on veut donner toute sa place à l'interculturel avec cette méthodologie, [...], les enfants doivent pouvoir poser des questions comme « Pourquoi avez-vous dit ceci ou cela dans votre dernier courrier ? » « Nous avons l'impression que pour vous, les choses sont comme ci ou comme ça. Est-ce que c'est vrai ? » etc., exprimant davantage des sentiments et évitant des jugements.

Malgré une situation de recherche nettement plus optimiste en Allemagne, les études empiriques s'intéressant à la télécommunication en cours de LE ne sont pas non plus abondantes, et l'on admet qu'il faudrait développer la recherche, comme le souligne par exemple Müller-Hartmann (1999 : 60) :

Die Forderung nach Forschung in diesem Bereich ist unübersehbar. Während Renate Schulz-Zander allgemein auf die Notwendigkeit von « Schulforschungen » im Bereich des Einsatzes neuer Technologien hinweist, präzisieren Seppo Tella und Warschauer diese Forderung in Richtung qualitativer Forschungsansätze.¹⁷³

Une première étude importante, intitulée *Telekommunikation im Fremdsprachenunterricht : Information, Projekte, Ergebnisse* (télécommunication en cours de LE : information, projets, résultats) a été menée par Eck, Legenhausen & Wolff (1995). Ils relatent des expériences menées entre 1991 et 1992 dans deux *Gymnasien* en Allemagne. L'étude avait pour but d'analyser un maximum d'aspects afin de pouvoir en tirer des

¹⁷³ « La demande pour des recherches dans ce domaine est évidente. Alors que Renate Schulz-Zander souligne la nécessité de recherches sur le terrain concernant l'utilisation des Nouvelles Technologies en général, Seppo Tella et Warschauer exigent plus précisément des recherches qualitatives. »

conclusions sur les avantages et inconvénients de différents types de projets, les facteurs temps et espace, l'utilisation des moyens techniques, les possibilités de trouver des partenaires (cf. aussi 1.4.1). Sur le plan des méthodes de recherche, les auteurs ont utilisé deux techniques intéressantes qui permettent d'analyser les interactions au cours d'un projet de télécommunication. La *Message Flow Analysis* (analyse du flux des messages) renseigne sur le temps qui s'écoule jusqu'à ce que l'interaction démarre véritablement. Dans l'un des projets analysés, le sommet du flux de messages n'est atteint qu'au bout de cinq semaines. Dans ma propre recherche, je me suis également servi de cette technique, notamment pour comparer l'activité des différents groupes de travail. La deuxième technique, appelée *Intermessage Reference Analysis* (analyse des références entre les messages), que j'ai également appliquée aux messages échangés dans notre projet (cf. 3.1.2.4), peut rendre compte dans quelle mesure les participants se sont référés aux messages de leurs partenaires (cf. Eck, Legenhausen & Wolff 1995 : 97-98).

Eck, Legenhausen & Wolff (1995 : 206) de conclure :

*Auch bei einem grundsätzlichen Festhalten an herkömmlichen Unterrichtsprinzipien würde die Teilnahme an einem Telekommunikationsprojekt zu einer zeitweisen Aufhebung konventioneller Unterrichtspraktiken führen. Damit bietet die Telekommunikation die Chance, zumindest phasenweise die Möglichkeiten und Vorteile eines gruppen- und projektorientierten Unterrichts zu erproben, der den Schülerinnen und Schülern größere Entscheidungsfreiräume und Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumt.*¹⁷⁴

Les auteurs semblent donc penser que l'intégration des projets de télécommunication dans le cours « traditionnel » est possible, ce qui me paraît discutable. Mais dans la mesure où ils y voient l'occasion de tester de nouvelles formes d'enseignement, ils me semble qu'ils ont saisi le potentiel innovateur des projets de télécommunication.

Müller-Hartmann (1999) présente les résultats d'un projet de recherche sur l'apprentissage interculturel dans des projets de télécommunication, notamment si, et dans quelle mesure, un apprentissage interculturel est possible dans des projets d'échange virtuels associant la lecture de textes littéraires, la rédaction de textes, l'écriture créative et l'apprentissage

¹⁷⁴ « Même lorsqu'on maintient les principes d'enseignement traditionnels, la participation à un projet de télécommunication conduirait à changer provisoirement les pratiques d'enseignement. Ainsi, la télécommunication offre l'occasion de tester du moins pendant certaines phases les avantages d'un enseignement orienté vers le travail de groupe et vers la pédagogie de projet, qui donne aux élèves une plus grande liberté de décision et plus de possibilités de s'impliquer dans l'organisation du cours. »

fondé sur les tâches. Neufs projets utilisant le courriel et impliquant des classes 9 à 12 dans plusieurs établissements scolaires du Land de Hesse en Allemagne ont été observés. Les élèves allemands correspondaient avec des Américains ou des Canadiens sur des textes littéraires. Müller-Hartmann (1999 : 70-76) décrit les facteurs qui peuvent contribuer à engendrer des processus d'apprentissage interculturel. Au niveau de l'organisation du projet, les projets bi- ou multilatéraux offriraient le plus grand potentiel d'apprentissage, en ce qu'ils permettent de se mettre d'accord sur des questions didactiques et méthodologiques. L'organisation de l'échange autour de tâches aurait également une influence positive sur l'apprentissage interculturel, surtout si les tâches sont développées par ou avec les élèves, de sorte qu'elles impliquent un questionnement réel des élèves. Finalement, la durée du projet devrait dépasser les 3 à 5 semaines postulées par Donath (1996 : 21), qui ne sont probablement pas suffisantes pour la mise en place d'une négociation de sens digne de ce nom, ni d'ailleurs pour la mise en place d'une interaction approfondie (cf. *supra*).

Pour l'interaction au sein de chaque classe, Müller-Hartmann (1999 : 73) suppose que l'échange entre les élèves d'une même classe joue un rôle important pour l'apprentissage interculturel. L'observation la plus intéressante, à mon sens, concerne les textes échangés. Müller-Hartmann (1999 : 73) distingue deux éléments dans les messages qui peuvent aider à décrire des processus d'apprentissage interculturel : d'une part les références à d'autres messages qui témoignent d'un processus de compréhension plus ou moins intensif (cf. aussi *supra*), d'autre part la réflexion sur les textes littéraires et les réalités et concepts des cultures source et cible.

Comme les recherches présentées ne s'intéressent qu'à certains aspects de l'utilisation de la télécommunication en cours de LE, et que nous manquons précisément de recherches empiriques sur les projets de télécommunications franco-allemands, il y a indéniablement une nécessité de la recherche dans ce domaine.

2.2 Le dispositif de recherche

Je situerai dans un premier temps mon travail par rapport aux courants de recherche existant en didactique des langues. J'expliquerai la genèse de mon dispositif de recherche, et je présenterai son contexte, les participants, et les méthodes utilisées.

2.2.1. Préliminaires sur la recherche empirique

Eu égard à la complexité du processus d'enseignement/apprentissage d'une LE, le chercheur désireux de l'étudier se voit inévitablement confronté à la question suivante : « *Welche Methoden der Erhebung, Analyse und Interpretation von Daten können diesen vielschichtigen Prozess erfassen ?* »¹⁷⁵ (Aguado & Reimer 2001b : 245). Il peut *a priori* faire son choix parmi des méthodes de recherches appartenant à deux paradigmes de recherches, qu'on a longtemps crus inconciliables, mais qu'on considère désormais comme complémentaires. D'un côté les méthodes quantitatives (ou analytiques-nomologiques), de l'autre côté les méthodes qualitatives (ou exploratives-interprétatives). Les premières se caractérisent par une approche analytique de l'objet de recherche, utilisent des méthodes expérimentales, psychométriques, et cherchent à tester des hypothèses.

En revanche, une recherche qualitative tente de saisir le champ de recherche auquel elle s'intéresse de façon holistique. On se sert de méthodes ethnographiques qui permettent de regarder le champ de recherche sans avoir déterminé au préalable ce qu'on veut exactement y étudier ni à l'aide de quels instruments méthodologiques. (cf. Edmondson & House 2000 : 39-41). Au lieu de déduire des questionnements et des hypothèses de modèles théoriques et de les tester dans l'empirie, ce qui est caractéristique des méthodes quantitatives, la recherche qualitative s'appuie sur des procédés inductifs dans la mesure où elle développe des théories à partir d'études empiriques (cf. Flick 1998 : 10).

Dans la réalité, on trouve souvent une combinaison des deux paradigmes même si l'un des deux est prépondérant. C'est également vrai pour ma propre recherche, sur laquelle je vais revenir.

¹⁷⁵ « Quelles méthodes de collecte, d'analyse et d'interprétation des données peuvent saisir ce processus complexe ? »

2.2.2. La genèse de mon projet de recherche

Afin de répondre aux desiderata formulés par d'autres chercheurs dans le contexte de leurs recherches empiriques, notamment sur la transparence du processus de recherche (cf. Aguado 2000b) et de l'évolution de la problématique, où la biographie du chercheur joue toujours un rôle non négligeable (cf. Schart 2001), je tiens à expliquer d'une manière assez détaillée la genèse de mon projet de recherche.

Au moment de commencer une thèse, j'avais déjà travaillé pendant plusieurs années en tant qu'enseignante de l'allemand LE. L'essentiel de mon expérience concernait l'enseignement/apprentissage extrascolaire, mais j'avais également été lectrice d'allemand dans une université française, vacataire dans plusieurs Grandes Écoles, ainsi qu'assistante d'allemand dans le secondaire. Mes expériences dans le système éducatif français m'ont permis de constater une apparente insuffisance de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand. Les commentaires de mes élèves ou étudiants, qui se montraient en général plutôt mécontents des cours de langues auxquels ils avaient assisté pendant leur scolarité, laissaient supposer qu'il y avait un certain nombre de problèmes sur le plan de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues en général.

C'est la comparaison des deux domaines, l'enseignement extrascolaire dans des écoles de langues et des cours d'été en Allemagne d'un côté, et l'enseignement scolaire ou universitaire d'une LE en France de l'autre côté, qui a déclenché une réflexion sur les différences entre ces deux contextes d'apprentissage. J'ai commencé à m'interroger sur les raisons pour lesquelles l'enseignement/apprentissage d'une LE était de toute évidence souvent moins efficace lorsqu'il se déroulait dans un contexte scolaire (cf. 1.1). Malgré le contexte institutionnel peu avantageux (cf. 1.3.1), il me semblait possible de rendre les cours d'allemand plus efficaces.

J'avais déjà eu connaissance d'expériences d'utilisation de la télécommunication en cours de langue, et j'ai commencé à m'y intéresser. Obligée de délimiter le champ de recherche, et étant donné mes motivations personnelles, j'ai décidé d'étudier plus particulièrement l'utilisation de la télécommunication dans les cours d'allemand de l'enseignement secondaire général en France.

Ma réflexion du départ était la suivante : la télécommunication ne pourrait-elle pas contribuer à résoudre certains problèmes des cours d'allemand, dans la mesure où elle est un facteur innovant, et qu'il apparaît nécessaire de changer les pratiques d'enseignement, sans doute plus vraiment adaptées ni aux exigences de la société ni au public auquel on avait affaire ? A la différence du « bon vieux temps » avec ses classes de germanistes, les enseignants d'allemand ne peuvent désormais plus espérer se trouver exclusivement face à de bons élèves. Les méthodes qui avaient pu plus ou moins bien fonctionner par le passé, mais qui n'étaient guère adaptées pour faire acquérir aux élèves une véritable compétence de communication, et encore moins une CCI, étaient vouées à l'échec. Or, la société et le monde du travail, obligés de faire face à la mondialisation et au processus de construction européenne, exigent désormais de l'école qu'elle dote les élèves des compétences indispensables dans une société moderne, dont fait partie une compétence de communication réelle dans au moins une LE.

Les suppositions dont je suis partie étaient les suivantes :

- Puisque les établissements scolaires sont de mieux en mieux équipés en matériel informatique, il n'y a *a priori* plus de véritables obstacles techniques à l'utilisation de la télécommunication en cours de langue, qui pourrait par conséquent se généraliser. Or, on semble être encore loin d'une banalisation de l'utilisation de la télécommunication. Pour quelles raisons ?
- La télécommunication peut contribuer à l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle dans la mesure où elle permet l'utilisation de la LE dans des situations de contacts avec des natifs, ou d'autres apprenants, donc une communication *a priori* authentique.

Compte tenu de ma question de départ très large, l'intérêt didactique d'une utilisation de la télécommunication dans le cours de LE, ma recherche était de type exploratoire et avait beaucoup en commun avec l'étude de cas (*Fallstudie*). Grau (2001 : 66, d'après Merriam 1997) mentionne les trois caractéristiques suivantes d'une étude de cas :

- *Kontextbezogen* : Die Fallstudie bezieht sich auf eine Person oder eine Gruppe, ein Ereignis, Programm oder Phänomen.
- *Deskriptiv* : Das Endprodukt der Fallstudie besteht aus einer « dichten Beschreibung » im Sinne der von dem Anthropologen Geertz (1973) geforderten vielschichtigen und ausführlichen Darstellung des untersuchten

Gegenstandes aus der emischen Perspektive (die einen über die Beschreibung hinaus gehenden analytischen Zugang nicht ausschließt).

• *Heuristisch : Die Fallstudie testet keine vorhandenen Hypothesen, sondern führt zu neuen Erkenntnissen über den Gegenstand, wie kausale Zusammenhänge, Bedingungen, Konsequenzen und Interaktion zwischen Personen.*¹⁷⁶

Toujours selon Grau (201 : 67-69), on se sert surtout de l'étude de cas lorsqu'on souhaite observer un maximum de variables en même temps, ainsi que leurs relations. Les études de cas semblent être particulièrement adaptées pour contribuer à la formation de théories, en même temps qu'elles permettent de renouer des liens avec la pratique. L'étude de cas facilite en outre une modification des questions de recherche, des hypothèses et des méthodes de recherche au cours de l'étude : « *Initial research questions may be modified or even replaced in mid-study by the case researcher. The aim is to thoroughly understand [the case]. If early questions are not working, if new issues become apparent, the design is changed* »¹⁷⁷ (Stake 1995 : 9). Dans l'étude que j'ai menée, une modification des questions de recherche s'est en effet révélée nécessaire, comme je l'expliquerai plus loin. Revenons maintenant à la genèse de l'étude.

Je m'étais proposé de mettre en place un projet de télécommunication qui devait s'inspirer de projets déjà réalisés et se nourrir en même temps de mes lectures théoriques. A partir de l'étude de ce projet, je comptais pouvoir formuler plusieurs thèses. Comme je l'ai évoqué dans l'introduction, j'avais certaines suppositions sur l'influence de la télécommunication sur l'enseignement/apprentissage scolaire d'une LE, que la réalisation d'un projet de télécommunication devait permettre d'élucider :

• la motivation des apprenants et son augmentation probable par la télécommunication (cf. 1.4.2.3),

¹⁷⁶ « en rapport avec un contexte : l'étude de cas réfère à une personne, un groupe, un événement, un programme ou un phénomène ; descriptif : le produit final est une description dense au sens de l'anthropologue Geertz (1973), qui a exigé une présentation détaillée et à plusieurs niveaux de l'objet étudié d'une perspective émique (qui n'exclut pas une approche analytique dépassant la description) ; heuristique : l'étude de cas ne teste pas des hypothèses existantes, mais mène à de nouveaux enseignements sur l'objet de recherche, comme des liens causals, des conditions, des conséquences, des interactions entre personnes. »

¹⁷⁷ « Les questions de recherche initiales peuvent être modifiées ou même remplacées par le chercheur au milieu de l'étude. Le but est de comprendre [le cas] à fond. Si les questions de départ ne fonctionnent pas, si d'autres sujets apparaissent, la conception est changée. »

- l'ouverture de l'école vers la réalité de la vie, autrement dit l'apport de la télécommunication pour surmonter la séparation entre les deux domaines (cf. 1.4.3.2),
- l'orientation vers l'apprenant, que je supposais davantage respectée dans un dispositif utilisant la télécommunication (cf. 1.4.3.2), et
- l'authenticité de la communication, des matériels, de l'apprentissage, favorisée par la télécommunication (cf. 1.4.2.2).

Dès lors que j'avais choisi que notre projet s'inspire du projet CULTURA (cf. 2.3), l'apprentissage interculturel est entré en jeu, et j'ai commencé à m'intéresser de plus en plus aux possibilités qu'offrent la télécommunication pour l'apprentissage interculturel en cours de langue. Aux quatre aspects que notre projet devait éclairer s'est donc ajouté un cinquième :

- les possibilités qu'offre un projet de télécommunication pour l'apprentissage interculturel.

Comme c'est le cas pour d'autres dispositifs utilisant la télécommunication, j'ai choisi quelque peu par défaut d'appeler « projet » le dispositif de télécommunication que je mettais en place. Même s'il ne s'agissait donc pas d'un choix fondé en tous points, j'étais convaincue que la télécommunication ne pouvait déployer tout son potentiel didactique qu'au sein d'un projet. Cependant, lors de la mise en place du projet, je n'ai pas vraiment suivi les conseils de la pédagogie du projet. Ce n'est qu'en aval du projet, lors de l'analyse et de l'interprétation des données qu'a eu lieu une réflexion approfondie sur la démarche de projet. Ce sont les aller et retour constants entre l'expérience que je venais de mener et mes lectures théoriques, dont on trouve le résumé dans la première partie (cf. 1.4.3), qui m'ont permis de formuler des thèses et de proposer, sur la base de celles-ci, des modifications de notre projet de télécommunication interculturel. Ces propositions ne se limitent évidemment pas à ce cas isolé, mais sont du moins en partie transférables à d'autres projets similaires.

Au fur et à mesure de ma réflexion, nourrie toujours conjointement de l'empirique et de la théorie, l'idée de l'innovation s'est imposée. Je me suis en fait rendu compte que l'utilisation de la télécommunication en cours de langue n'exigeait pas seulement un changement des pratiques d'enseignement, mais permettait en même temps ce changement.

Un aspect supplémentaire que je compte élucider par ma recherche touche donc à l'innovation des pratiques d'enseignement. Dans la mesure où les enseignants jouent un rôle important dans la mise en place d'une innovation, il m'a semblé indispensable de m'intéresser également à la formation initiale des futurs professeurs d'allemand, puisque c'est à ce moment-là que sont jetées les bases de leurs pratiques, même si celles-ci peuvent encore être modifiées plus tard, par exemple par la formation continue.

Comme c'est caractéristique d'approches qualitatives (cf. Aguado 2001b : 121), et notamment d'études de cas (cf. *supra*), de nouvelles questions ont surgi au fur et à mesure de l'évolution de ma recherche. Ainsi, la question de l'apprentissage interculturel est peu à peu devenue secondaire, tandis que celle de l'innovation par la télécommunication, ainsi que celle de la formation adéquate sont passées au premier rang.

2.2.3. Le contexte de recherche

C'est essentiellement le cours d'allemand d'une classe de seconde du Lycée Fénélon, un lycée général privé à Clermont-Ferrand, qui a constitué le cadre de ma recherche. Je n'ai pas sélectionné cet établissement ou cette classe pour une raison ou une autre, et surtout pas pour l'aptitude particulière des élèves pour le projet que je comptais réaliser avec eux. J'étais à la recherche d'une classe où je pouvais mener le projet de télécommunication qui devait constituer la base de mon étude empirique, et l'enseignante d'allemand de la classe de seconde du Lycée Fénélon a bien voulu m'accueillir avec ses élèves. A la différence de Cerles & Gresso (2001), je n'ai donc pas choisi une classe particulièrement « prometteuse », motivée et linguistiquement performante, une classe internationale par exemple, dans un lycée idéal possédant tous les moyens informatiques dont on puisse rêver, mais une classe « moyenne », ni particulièrement « à problèmes » ni exceptionnelle (cf. Pothier & Zeilinger-Trier 2004 : 79-80).

Ma recherche portant sur un projet de télécommunication binational, une deuxième classe était impliquée. Il s'agit d'une classe équivalente à la seconde en France, une *10. Klasse* du Karls gymnasium Munich-Pasing, l'établissement apparié depuis longtemps avec le lycée Fénélon. Menant seule cette recherche, il ne m'a pas été possible d'observer les deux classes à la fois. Si j'ai opté de me limiter à l'observation de la classe française, ceci s'explique surtout par un intérêt personnel pour l'enseignement/apprentissage de

l'allemand en France, et le souhait de contribuer si possible à une amélioration de la situation actuelle.

2.2.4. Les participants

Les participants du côté français étaient les 28 élèves clermontois et leur enseignante d'allemand, du côté allemand 20 élèves munichois avec leur enseignante de français. J'avais pour ma part une triple fonction au sein du dispositif de recherche : à ma fonction de chercheuse s'ajoutaient celles de responsable du projet ainsi que celle d'assistante d'allemand dans l'établissement clermontois.

Il aurait été préférable étudier un projet mis en place par un ou des enseignants, et que je puisse me limiter à mon rôle de chercheuse. Mais dans la mesure où je n'ai pas trouvé d'enseignants qui avaient l'intention de mener un projet de télécommunication dans leur cours d'allemand, je me suis vue obligé de prendre moi-même l'initiative.

Ma multifonctionnalité avait néanmoins aussi des effets positifs : mon rôle d'assistante contribuait sans aucun doute à réduire mon étrangeté vis à vis les participants en France. J'avais l'impression que les élèves, mais aussi l'enseignante, voyaient en moi plus l'assistante qui a organisé un projet de télécommunication que la chercheuse qui voulait l'étudier. Ceci avait pour conséquence, à mon sens plutôt positive, que les élèves et l'enseignante ne se sentaient pas comme des participants à une recherche, de sorte que ce qu'on appelle « *Beobachtereffekt* » (effet de la présence de l'observateur) n'était pas très prononcé (cf. Edmondson & House 2000. 36-37).

2.2.5. Les méthodes de recherche

Une fois le cadre et les participants déterminés, il a fallu trouver des méthodes de recherche adéquates, selon l'un des critères de la recherche qualitative, la « *Gegenstandsangemessenheit* » (cf. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2001 : 5 ; Schocker-von Ditfurth 2001).

L'idée sous-jacente d'une approche exploratoire étant d'approcher la réalité de façon holistique, il s'agissait de collecter un maximum de données. C'est pourquoi j'ai opté pour la combinaison de plusieurs méthodes, essayant de répondre ainsi au critère de

triangulation, qui consiste à utiliser plusieurs procédés pour étudier le même objet, afin d'augmenter la validité de la recherche (cf. Aguado & Riemer 2001b : 247).

2.2.5.1 L'observation participante

L'observation participante (*teilnehmende Beobachtung*) peut être définie comme « *eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert* »¹⁷⁸ (Denzin 1989, cité après Flick 1998 : 157). Le chercheur, en tant qu'observateur participant, se voit notamment confronté au problème suivant : sa perspective est limitée, il ne peut pas saisir, et encore moins noter, tous les aspects de la situation observée. Souvent, il ne peut que noter ses observations qu'en aval, en les résumant et en les reconstituant (cf. Flick 1998 : 159).

J'ai été en effet confrontée à ce genre de problèmes, d'autant plus que mon rôle d'organisatrice et de responsable du projet de télécommunication m'a laissé peu de temps pour une observation organisée pendant le cours. Néanmoins, j'ai pu observer un certain nombre de faits, entre autres sur le fonctionnement du travail de groupe (démarrage difficile, problèmes lors des rédactions communes, degrés différents d'engagement, etc.), les réactions des élèves à certaines remarques des partenaires allemands, le comportement de l'enseignante, les problèmes liés à la technique, etc. (cf. 3e partie).

L'observation participante n'était pour autant qu'une technique de collecte de données parmi d'autres, à savoir les questionnaires, les entretiens et tous les documents issus du projet.

2.2.5.2 Le questionnaire d'évaluation

A la fin du projet, tous les élèves ainsi que les deux enseignantes ont rempli un questionnaire d'évaluation (cf. Annexes 4 à 8). Il s'agissait d'un questionnaire semi-ouvert qui combinait des questions fermées avec la possibilité d'ajouter un commentaire personnel à la plupart des items. En fonction de l'item, les types de réponse variaient entre

¹⁷⁸ « une stratégie de terrain qui combine en même temps l'analyse de documents, des interviews avec des partenaires d'interviews et des informateurs, la participation et l'observation directes ainsi que l'introspection. »

un jugement du type oui/non, ou oui/en partie/non, le choix entre des jugements tels que très intéressant/intéressant/ennuyeux/très ennuyeux ou très bien/plutôt bien/plutôt mal/mal et l'affirmation d'une énonciation.

Comme une élève allemande (AMR)¹⁷⁹ n'a pas rendu son questionnaire d'évaluation et que deux élèves allemands ont rempli un questionnaire commun, j'ai pu collecter 18 questionnaires munichois. Côté français, j'ai pu récupérer tous les 28 questionnaires, dont un était pourtant partiellement illisible, dû à des problèmes de transmission par mail. L'élève en question (FJV) n'a pas répondu à ma demande et ne m'a pas envoyé un double de son questionnaire. Les deux enseignants ont également rempli le questionnaire qui leur était destiné (cf. Annexes 7 et 8).

Les différents items du questionnaire concernaient l'apprentissage interculturel (questions I.1a et 1b), le travail personnel de l'élève (question II), le facteur temps (IV), le sujet du projet (V.1 et 2), les documents utilisés (VI.1-3 et VII.1-3), les fiches de travail (VIII.1-3), le travail de groupe (IX.1-2 et IX.1-5), le forum de discussion (IX.1-2), le choix de la langue (X.1-2) et le rôle de l'enseignante et mon propre rôle en tant qu'assistante-organisatrice. Il s'agissait de recueillir ainsi un maximum d'informations sur une grande variété d'aspects du projet.

2.2.5.3 L'entretien semi-guidé

A la fin du dépouillement de la plupart des données, j'ai voulu en savoir plus sur quelques détails et éclairer quelques points restés sans explication, dont notamment le sujet du projet, apparemment source de malentendu.

J'ai donc pris la décision de mener un entretien de groupe avec chacun des cinq groupes de travail clermontois (cf. Annexes 9 à 13). J'ai opté pour un entretien de type semi-guidé (*Leitfadeninterview*), afin de permettre aux élèves de s'exprimer le plus librement possible.

¹⁷⁹ J'utiliserai des codes pour chaque élève. Ceux commençant par A désignent des élèves allemands, les codes commençant par F les élèves français.

2.2.6. Les documents issus du projet

Pour l'évaluation du projet ont en outre été utilisées toutes les productions des élèves au cours du projet. Il y a premièrement les fiches sur le pays partenaire, les questionnaires Cultura, les récits de vacances, qui formaient l'ensemble des documents de base. S'y ajoutent les textes publiés sur le forum et les documents de synthèse. Les « bulletins de vote » pour le sujet du projet sont également entrés dans l'analyse.

2.3 Le projet CULTURA, modèle de notre projet de télécommunication

C'est le projet CULTURA qui a été la principale source d'inspiration pour notre propre projet. Réunissant l'apprentissage de la langue et de la culture et mettant en contact des apprenants originaires de deux pays différents, CULTURA réalise de manière très convaincante l'apprentissage interculturel. Par la suite, je présenterai l'essentiel de CULTURA, afin de pouvoir faire ressortir plus loin (cf. 3e partie) les points communs et les différences avec notre projet, ainsi que les difficultés éventuellement dues aux différences entre notre projet et CULTURA.

CULTURA est un dispositif d'apprentissage collaboratif, mis en place pour la première fois en 1997 par Gilberte Furstenberg et ses collègues (Furstenberg et al. 2001) du *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* aux Etats Unis, en coopération avec des enseignantes de l'*Institut National des Télécommunications (INT)* en France. CULTURA met en relation deux groupes d'apprenants qui apprennent chacun la langue de l'autre comme LE, et qui fréquentent le même type d'institution. CULTURA a jusqu'ici notamment été exploité en milieu universitaire. A ma connaissance, une seule expérience a été menée, en 1999, dans l'enseignement secondaire. Du côté français y a participé une classe du lycée Marcellin Berthelot à Pantin. Malheureusement, ce projet ne semble être documenté nulle part.

2.3.1. Pourquoi un tel projet ? Quelques réflexions théoriques

C'est le constat que les enseignants en LE se limitent trop souvent à enseigner la langue, bien que celle-ci soit indissociable de la culture/des cultures du/des pays où elle est parlée, qui a été à l'origine de CULTURA. Il est pourtant largement admis « *qu'un enseignant de langue étrangère [...] enseigne à la fois "la langue et la culture"* » (Furstenberg et al. 1999 : 1). Lorsque la culture se voit accordée une place en classe de langue, il s'agirait essentiellement d'une transmission de connaissances sur le(s) pays en question. Ce que Edward T. Hall (1966) appelle la « dimension cachée » de la culture, ses attitudes, ses valeurs, ses façons de se comporter et de voir le monde, n'aurait jusqu'ici été traitée en cours de langue qu'à titre exceptionnel, pour la seule raison que cette dimension, les notions étant abstraites, invisibles et inaccessibles, n'est pas facile à aborder en cours (cf. aussi 1.6). Or, non seulement il ne semble ni souhaitable ni même possible, dans le cours

de LE, de séparer la langue de la culture (cf. aussi 1.6.1), mais est aussi de plus en plus indispensable dans une situation « mondialisée », avec ses entreprises internationales et une mobilité croissante sur le marché du travail, de comprendre d'autres cultures (Furstenberg et al. 2001 : 57). CULTURA s'est donc donné comme objectif de rendre concrètes, visibles et accessibles ces « *évidences invisibles* » (Carroll 1987). C'est une « *cross-cultural literacy* » (Furstenberg et al. 2001 : 56), comprise de la manière suivante, qui est visé par Furstenberg et ses coopératrices :

*Cultural literacy can not be reduced to the idea of a product or list of items, but must be seen as an ongoing dynamic process of negotiating meaning and understanding differences of perspective. Furthermore, cultural literacy needs to be grounded in an understanding of embedded cultural concepts, beliefs, attitudes, and ways of interacting and looking at the world.*¹⁸⁰

Il nous semble être tout à fait justifié de rapprocher cette conception d'une « *cross-cultural literacy* » à celle d'une « compétence communicative interculturelle » (cf. 1.6.5.6), puisque les deux concepts se recoupent en grandes parties. Le constructivisme (cf. 1.4.3.1) étant une autre référence théorique du projet CULTURA, les étudiants sont censés construire eux-mêmes graduellement leur compréhension de l'autre culture.

2.3.2. Trouver une approche et des moyens adéquats

Les auteurs du projet ont opté pour une approche comparative interculturelle, la comparaison du même type de document issu de deux cultures différentes étant un excellent moyen de découvrir instantanément des similitudes et des différences (Byram 1997 ; Zarate 1997). Un changement de perspective qui permet de voir l'autre culture, mais également la sienne, avec les yeux de l'autre, va de pair avec cette approche comparative. CULTURA donne donc aux apprenants l'occasion d'« *élaborer progressivement et collaborativement leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque* » (Furstenberg et al. 1999 : 2).

¹⁸⁰ « La compétence culturelle ne peut pas être réduite à l'idée d'un produit ou d'une liste d'items, mais doit être considérée comme un processus dynamique continu impliquant la négociation de sens et la compréhension des différentes perspectives. De plus, la compétence culturelle doit être fondée sur la compréhension de concepts, croyances, attitudes et manières d'interagir et de voir le monde. »

Le projet a pu être réalisé grâce aux apports techniques d'Internet, qui offre deux avantages majeurs. Premièrement, le Web permet de juxtaposer sur un même écran les documents issus des deux cultures en question, deuxièmement, il rend possible la discussion par un forum entre les étudiants qui se trouvent des deux côtés de l'Atlantique. Compte tenu du décalage horaire, mais surtout afin de donner aux étudiants suffisamment de temps de réflexion entre la lecture des commentaires des autres et leurs propres réponses, un forum asynchrone a été préféré à un échange synchrone du type *chat*. Le souhait des auteurs de CULTURA n'a pas été d'utiliser l'ordinateur dans un but éducatif, mais elles ont trouvé dans les TIC un outil particulièrement performant, qui rend possible la création d'un site adapté aux besoins précis du projet. L'ordinateur n'est donc rien d'autre qu'un moyen pédagogique parmi d'autres, même si sans lui il aurait été difficile de réaliser CULTURA.

2.3.3. La méthodologie et la pédagogie de CULTURA

Les auteurs de CULTURA partent de l'idée que l'apprentissage interculturel est un processus cyclique qui passe par différentes étapes : l'observation, l'analyse et les échanges. Les étudiants peuvent ainsi confirmer leurs hypothèses, les raffiner, les remettre en question ou détecter des contradictions. Ils se rendent compte que toute conclusion sur l'autre culture n'est que provisoire, qu'elle peut être remise en cause lors de la découverte de nouveaux aspects.

C'est une pédagogie non pas de transmission des savoirs, mais au contraire un apprentissage constructiviste qui constitue la base de ce projet. Dans un processus interactif, impliquant des interactions avec des matériaux et des partenaires multiples, les étudiants, tels des ethnologues, découvrent eux-mêmes la culture française ou américaine.

2.3.4. Quelques aspects techniques et organisationnels

CULTURA utilise la Toile comme outil de communication, en ce qu'il offre les deux possibilités techniques suivantes (Furstenberg et al. 2001: 59) :

1. the capacity to bring forward, juxtapose, and connect different and multiple types of materials on the same screen. The sheer process of juxtaposition allows the similarities and differences between the materials presented to emerge immediately, thus providing students with the unprecedented ability to

see and identify what is usually hard to access, namely, different ways of representing reality, different underlying connotations, and different attitudes.

*2. The ability for users to engage in a discussion about these materials via a forum, where they exchange their respective viewpoints and perspectives and try and understand each other's culture through the eyes of the other in an interactive process of reciprocal co-construction.*¹⁸¹

Nous allons voir (cf. 2.4.7 et 2.4.8) que le deuxième aspect, c'est-à-dire la communication par un forum de discussion, est assez facilement réalisable dans n'importe quel projet de télécommunication dans le cours de LE. En revanche, l'affichage parallèle des réponses des participants français et américains nécessite la mise en place d'un site Web spécifique, tel qu'il a été conçu pour CULTURA. Ce site demande une maintenance permanente et attentive, difficilement envisageable sans la présence d'un responsable technique.

Les cours de français ou d'anglais sont presque exclusivement centrés sur le projet CULTURA, c'est-à-dire que trois ou quatre heures par semaines y sont consacrées. Le projet a une durée moyenne de neuf semaines, pendant lesquelles les étudiants français et américains peuvent coopérer sur le site.

2.3.5. L'utilisation des deux langues

« Afin de conserver la richesse culturelle et linguistique d'une langue authentique » (Furstenberg et al. 1999 : 5) les étudiants utilisent leur LM pour remplir les questionnaires ainsi que pour échanger sur les forums. Ce que les étudiants perdent éventuellement en écrivant dans la langue source, ils le gagnent largement en lisant des textes dans une langue cible riche et authentique. La discussion en classe se fait au contraire dans la langue cible, qui est également employée lors de la rédaction des essais à la fin du projet.

¹⁸¹ « 1. La capacité de présenter, de juxtaposer, de connecter des types de matériels différents et multiples sur le même écran. Le simple processus de juxtaposition permet que les similarités et les différences entre les matériels présentés surgissent immédiatement, donnant ainsi aux étudiants la possibilité sans précédent de voir et d'identifier ce qui est d'habitude difficilement accessible, notamment les différentes façon de représenter la réalité les différentes connotations sous-jacentes, et les différentes attitudes. 2. la possibilité de participer à une discussion sur ces matériels par le biais d'un forum, où ils échangent leurs points de vue et leurs perspectives respectifs et essayent de comprendre la culture de l'autre à travers les yeux de l'autre, au sein d'un processus interactif de co-construction réciproque. »

2.3.6. Les étapes du projet CULTURA

Le projet CULTURA s'est déroulé en plusieurs phases, correspondants aux différents étapes ou niveaux du processus qui mène à la compréhension de plus en plus approfondie d'une culture étrangère (Furstenberg et al. 2001 : 60-61) :

- Une étape préliminaire consiste en une sensibilisation des étudiants à la notion de culture, qui peut se faire de différentes manières. On peut demander aux étudiants d'écrire un petit texte, dans la langue cible, sur ce que « culture » signifie pour eux et de le comparer ensuite avec ceux des autres participants français et américains, afin d'en extraire les éléments qui constituent une culture. Ou bien on les fait jouer au jeu de cartes *Barnga* (Thiagarajan & Steinwachs 1990 ; cf. aussi 1.6.6), qui tourne autour de chocs des cultures (« cultural clashes ») (cf. 1.6.6). On peut également leur donner à lire un article de journal présentant un autre pays et leur faire commenter la façon dont l'autre culture est présentée, etc. Une quatrième activité préliminaire consiste à entraîner les étudiants à faire des hypothèses. On les confronte à un fait d'une autre culture, tel que « Les Français sont les plus gros consommateurs au monde de médicaments », et on leur demande de trouver des explications pour le phénomène en question.
- Ce n'est qu'après cette introduction que CULTURA commence réellement, avec la tâche suivante : les étudiants au *MIT* et à l'*INT* répondent, dans leur LM (ou, pour les étudiants d'origine étrangère, dans la langue du pays), à trois types de questionnaires – associations de mots, phrases à terminer, et réactions à des situations hypothétiques – qui sont accessibles sur le site Web du projet. Ces questionnaires sont anonymes et ont été conçus dans l'objectif d'éclairer certaines différences culturelles dans les domaines de la famille, du pouvoir, du travail, etc. Les étudiants donnent leurs réponses directement sur le site, où elles apparaissent par la suite en parallèle, un tel affichage ayant l'avantage de faire ressortir immédiatement les aspects de culture qui sont d'habitude cachés. Ces questionnaires constituent donc une base puissante pour un apprentissage interculturel (Furstenberg et al. 2001 : 62-63)

Our very first experiment convinced us that students' responses to the questionnaires constituted a powerful base for entering the world of cross-cultural literacy. What makes them so potent is that they give students a concrete basis for comparison. They form a solid and compact database [...],

*and they boost motivation, since the students' own responses are part of the data being analyzed.*¹⁸²

En analysant les réponses données aux questionnaires, les étudiants peuvent, entre autres, se rendre compte (cf. Furstenberg et al. 2001 : 63-64) :

- *qu'il y a des associations quasi automatiques, enracinées dans la culture de chacun ;*

- *que derrière les mots se cachent des représentations mentales culturellement différentes ;*

- *que les associations engendrées par un mot peuvent être divergentes selon le contexte dans lequel se trouve la personne ;*

- *qu'un même terme peut provoquer des connotations diamétralement opposées dans les deux langues et cultures ;*

- *qu'un même mot ne couvre pas forcément le même segment sémantique dans les deux langues ;*

- *comment le même mot peut être associé, dans les deux langues et cultures, à des champs sémantiques différents.*

• Les étudiants enchaînent sur l'observation des similitudes et des différences qui ressortent des questionnaires, en travaillant d'abord chacun pour soi, avant d'en discuter en classe. Il s'agit d'analyser les observations et de formuler de premières hypothèses sur les raisons des différences constatées.

• C'est dans la phase 3 du projet que les étudiants entrent en contact, par des forums de discussion mis en place sur le site CULTURA, avec leurs partenaires transatlantiques. A chaque item des questionnaires est consacré un forum à part, de sorte que les étudiants échangent sur une grande variété de sujets. Ils sont d'ailleurs entièrement libres de mener la discussion dans quelque direction que ce soit, sans que les enseignants interviennent. Les forums ont différentes fonctions :

- les étudiants y partagent leurs observations et leurs hypothèses, vérifient si leurs propres hypothèses sont justifiées (exemple¹⁸³ : « *I got the impression from your*

¹⁸² « Notre toute première expérience nous a montré que les réponses des étudiants aux questionnaires constituaient une base puissante pour l'entrée dans le monde de la compétence communicative interculturelle. Ce qui les rend aussi puissantes, c'est qu'elles donnent aux étudiants une base concrète pour la comparaison. Elles forment une base de données solide et compacte [...], et elles augmentent la motivation, puisque les propres réponses des étudiants constituent une partie des données analysées. »

response that most French films are dramas. Is that true? Are comedies not popular? »¹⁸⁴),

- posent des questions pour avoir plus de détails, des clarifications et une compréhension approfondie des différences observées (exemples : « *J'ai découvert le mot « nuclear » à propos de la famille. Quel sens lui donnez-vous ?* », « *I don't know what are these events you talk about that occurred in France in May 1968 ... could you tell me (us) about them???? thanks Amanda* »¹⁸⁵),
- et répondent aux questions des autres (exemple tiré d'un débat sur les différences dans les conceptions de l'amitié chez les Français et les Américains : « *Salut à tous, en France, nous avons deux mots pour traduire « friend ». On utilise le terme « ami/e » pour quelqu'un qui est très proche de nous et en qui l'on a confiance. On utilise le terme « copain/copine » pour quelqu'un que l'on aime bien mais qui n'est pas très proche de nous. »*).

De telles discussions sur les forums peuvent également contribuer à mettre fin à des préjugés. Ainsi, la discussion sur le thème de l'amitié a fait découvrir aux Français l'origine, linguistique, du préjugé « les amitiés américaines sont superficielles », en leur montrant que le mot « *friend* » peut être non seulement l'équivalent d'« ami(e) », mais aussi de « copain/copine ». Lors des discussions sur les forums, les étudiants mettent souvent en relation les différents documents (questionnaires, films, sondages, etc.), afin de démontrer par exemple des contradictions. Les forums dépassent largement les traditionnels correspondances par e-mail où les apprenants se contentent le plus souvent d'échanger des informations superficielles sur eux-mêmes (cf. 1.4.1), ce qui ne veut pourtant pas dire que les informations sur la vie quotidienne n'aient pas aussi leur place dans CULTURA. Or, elles sont ici d'une valeur plus importante, étant issues d'un réel besoin de comprendre comment un concept tel que « famille » peut se traduire dans un contexte concret.

¹⁸³ Les exemples sont tirés des archives de CULTURA : http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004_sample_site/index_arch.htm

¹⁸⁴ « Avec ta réponse, j'ai eu l'impression que la plupart des films français sont des drames. Est-ce vrai ? Les comédies ne sont-elles pas populaires ? »

¹⁸⁵ « Je ne sais pas ce que sont ces événements dont vous parlez, et qui ont eu lieu en France en mai 1968... pourriez vous m'en (nous en) parler ? ? ? Merci, Amanda ».

- La quatrième étape met à la portée des étudiants d'autres matériels, tels que les résultats d'enquêtes et des statistiques sur des thèmes sociaux et politiques, afin qu'ils puissent comparer leurs observations initiales, ainsi que celles de leurs partenaires, avec des données plus larges et plus objectives. Les réponses aux questionnaires et tous les forums des semestres précédents sont également accessibles, permettant de vérifier la représentativité des réponses actuelles.
- La cinquième et dernière étape consiste en une autre expansion des données, incluant par exemple :
 - des films français et leur remake américain, tels que *Trois hommes et un couffin* et *Three Men and a Baby*, qui doivent rendre accessibles des catégories comme l'humour, le suspense, le langage parlé, les gestes, plus difficilement abordables par des textes,
 - un kiosque virtuel donnant accès à un grand nombre d'articles français et américains sur des sujets similaires,
 - des extraits d'ouvrages issus de périodes et de domaines variés, où les auteurs expriment leur point de vue sur l'autre culture en la comparant avec la leur.

2.3.7. Le rôle des enseignants

Puisque les étudiants sont censés construire eux-mêmes leur connaissance et leur compréhension de l'autre culture, en se basant en grande partie sur leurs propres matériaux, à savoir leurs réponses aux questionnaires, on pourrait être amené à croire que l'enseignant n'a plus de place dans un tel dispositif. Or, c'est le contraire : les enseignants ont un rôle crucial, même s'ils doivent accepter que ce rôle change par rapport à celui d'un enseignant dans un cours plus traditionnel. Comme dans n'importe quel cours de langue, l'organisation repose essentiellement sur les épaules de l'enseignant. C'est lui qui décide au tout début d'utiliser CULTURA, qui crée le dispositif, qui s'occupe, en coopération avec un technicien, de la mise en place du site Web. C'est également lui qui cherche un enseignant dans le pays cible qui accepte d'être, avec sa classe, le partenaire du projet. Les deux enseignants se mettent ensuite d'accord sur le calendrier, avant qu'ils n'expliquent, chacun à son groupe d'apprenants, l'idée et l'approche de CULTURA et qu'ils leur donnent des tâches précises.

Mais le travail de l'enseignant ne se limite évidemment pas à celui d'un organisateur en amont du projet, il a également un rôle à la fois central et périphérique tout au long du déroulement de CULTURA. Cet apparent paradoxe résulte de ce qu'il est continuellement sollicité en tant que guide, conseiller du processus d'apprentissage de ses étudiants, qu'il doit par exemple inciter à ne pas se contenter d'explications trop faciles et à creuser davantage, à poser des questions à leur partenaires outre-Atlantique, à formuler des hypothèses. Il doit également veiller à ce que les étudiants ne fassent pas des généralisations du genre « les Américains sont... », qu'ils ne se perdent pas dans des détails et oublient ce qu'ils cherchaient initialement, qu'ils répondent aux questions de leurs partenaires, etc. La citation suivante résume très bien le rôle de l'enseignant au sein de CULTURA (Furstenberg et al. 2001 : 85):

The teacher must accept the fact that he/she does not have all the answers. Sometimes this can be experienced as a perilous situation. But seen as an opportunity to grow with our students, it illustrates the very principle of the Cultura experiment itself: We are not trying to lead our students into believing that, if they write a long enough list of "cultural facts," they will know any better what the other culture is about. We lead them into recognizing a process, and train them too look, make hypothesis, ask questions, reflect on what "culture" is, identifying along their way their own culturally encoded behaviors, becoming more alert and open towards another culture, more flexible, and enriching the way they perceive the world.¹⁸⁶

2.3.8. Le rôle et le travail des apprenants

Les apprenants sont des étudiants du MIT ou de l'INT, âgés entre 18 et 23 ans et apprenant la langue cible depuis entre 3 et 8 ans. Le travail des étudiants se partage en deux. En dehors du cours ils remplissent les questionnaires, posent des questions sur le forum, répondent aux questions des autres, lisent les commentaires des partenaires, sélectionnent et analysent des réponses, notent leurs analyses sur leurs fiches de travail et gardent régulièrement les traces de leur itinéraire dans leur carnet de bord. Pendant les heures de

¹⁸⁶ « L'enseignant doit accepter de ne pas avoir toutes les réponses. Cela peut parfois être ressenti comme une situation dangereuse. Mais vu comme une occasion de grandir avec nos étudiants, cela illustre le principe même de l'expérience CULTURA : nous n'essayons pas de faire croire à nos étudiants qu'ils connaîtront mieux l'autre culture en dressant une liste suffisamment longue de « faits culturels ». Nous les menons à reconnaître un processus, et les entraînon à regarder, faire des hypothèses, poser des questions, réfléchir sur ce qu'est la « culture », identifiant en même temps leurs propres comportements culturellement encodés, à devenir plus conscients et plus ouverts envers une autre culture, plus flexible, et à enrichir la façon dont ils perçoivent le monde. »

cours, ils travaillent tous ensemble afin de faire une analyse collective. Ce travail en session plénière est d'une grande importance (Furstenberg et al. 2001 : 82) : « *The work in class [...] brings forth much more than the sum of all the students' individual contributions. The class becomes a place for reflection, where ideas are exchanged, syntheses are made, hypothesis spelled out and tested.* »¹⁸⁷

2.3.9. Quelques suggestions pour l'évaluation du travail des étudiants

La question de l'évaluation se pose différemment dans un projet comme CULTURA (Furstenberg et al. 2001 : 92) :

*The issue of assessment is [...] particularly difficult to deal with because the students' work situates itself within a new medium (network-based communication), within a new learning environment (collaborative and not individual, process-orientated and not result-orientated) and within a new culture-oriented syllabus (as opposed to a purely linguistic one). These shifts clearly demand new evaluation tools [...] that are congruent to both the goals and the context of Cultura.*¹⁸⁸

Il s'agit de trouver des tâches qui permettent d'évaluer la qualité et la profondeur de la « connaissance » des étudiants. Les journaux de bord ainsi que les copies où ils font une synthèse de ce qu'ils ont appris en sont des exemples. Chaque étudiant a en outre envoyé son essai final, écrit dans la langue cible, non pas à l'enseignant, mais à un pair qui devait faire des commentaires concernant la justesse des observations notées.

Afin de tester la capacité des étudiants d'appliquer leurs nouvelles compétences à d'autres domaines et contextes, on peut leur donner différentes tâches. Premièrement, on peut leur demander d'anticiper le contenu d'un article de presse sur un sujet tel que des jeunes Français qui se sont installés à *Silicon Valley*, avant de lire l'article. Les étudiants font par exemple des hypothèses sur ce que les Français interviewés disent sur les États-Unis et dans quels termes ils en parlent. Souvent, les étudiants arrivent à anticiper les principaux

¹⁸⁷ « Le travail en cours [...] fait ressortir beaucoup plus que la somme de toutes les contributions individuelles des étudiants. La classe devient un lieu de réflexion où des idées sont échangées, des synthèses sont réalisées, des hypothèses sont explicitées et testées. »

¹⁸⁸ « Le sujet de l'évaluation est [...] particulièrement difficile à traiter puisque le travail des étudiants se situe dans un nouveau média (la communication par ordinateur), dans un nouvel environnement d'apprentissage (collaboratif et non pas individuel, orienté vers le processus et non pas vers le résultat), et dans un nouveau programme orienté vers la culture (opposé à un programme purement orienté vers la langue). Ces

thèmes de l'article. Après l'avoir lu, on leur demande d'examiner le point de vue subjectif de l'article, afin de faire d'eux des lecteurs et des interprètes plus professionnels et plus prudents. Une deuxième activité consiste à faire comparer aux étudiants deux articles traitant le même sujet, l'un paru dans *Le Monde*, l'autre dans le *New York Times*, afin de repérer les différences dans la présentation du sujet, les mots utilisés, les aspects traités, etc.

Finalement, la comparaison des réseaux sémantiques dressés par les étudiants au début avec ceux, plus complexes, de la fin du projet, peut également révéler qu'une acquisition de connaissances a eu lieu.

2.3.10. L'évaluation du projet par les étudiants

A la fin du projet, on demande aux participants de remplir des questionnaires d'évaluation qui sont censés évaluer CULTURA sous les critères suivants (Furstenberg et al. 2001 : 87-88) :

- *usefulness and interest for cultural understanding;*
- *quality of materials and activities;*
- *Web interface;*
- *nature and frequency of resources used; and*
- *general assessment concerning gains in understanding the target culture.*¹⁸⁹

Globalement, on peut déduire des commentaires des étudiants que CULTURA a été un succès dans la mesure où ce projet met à la disposition des étudiants un outil et une méthode qui les aide à mieux construire une approche personnelle pour comprendre les attitudes, les valeurs et les concepts de l'autre culture (cf. Furstenberg et al. 2001 : 88).

Puisque nous avons utilisé des questionnaires de même type dans notre propre projet, regardons l'évaluation des étudiants les concernant : même si les questionnaires ont été

changements exigent clairement de nouveaux outils d'évaluation [...] qui sont congruents avec les objectifs et le contexte de CULTURA. »

¹⁸⁹ « • l'utilité et l'intérêt pour la compréhension culturelle ; • la qualité des matériels et des activités ; • l'interface du site ; • la nature et la fréquence des ressources utilisées ; et • une évaluation générale concernant les gains dans la compréhension de la culture cible. »

critiqués comme étant trop longs, artificiels ou pas suffisants (pour fournir un échantillon significatif), les étudiants reconnaissent en même temps que ce procédé leur a permis de remarquer des différences inattendues. Beaucoup d'étudiants ont apprécié les questionnaires comme le point de départ pour la discussion sur le forum. On peut en conclure que (Furstenberg et al. 2001 : 88) : « *although filling in the questionnaires may appear to be a tedious activity to students at first, the results provide the foundation for further work in the course* »¹⁹⁰.

¹⁹⁰ « Bien que remplir les questionnaires puisse à première vue apparaître aux étudiants comme une activité fastidieuse, les résultats en constituent le fondement du travail dans le cours qui s'ensuit. »

2.4 Le projet München-Clermont

Notre projet s'est donc largement inspiré de CULTURA, mais n'en est ni une copie ni une véritable adaptation. Nous avons intégré un certain nombre d'aspects de CULTURA dans notre projet, dont je décrirai par la suite en détail la mise en place et le déroulement. Etant donné l'orientation de ma recherche (cf. 1.2.2), je me concentrerai sur le côté français et serai plus brève quant au côté allemand.

Comme CULTURA, il s'agit d'un projet binational, appelé München-Clermont d'après les villes d'origine des deux classes participantes. Deux différences de taille viennent du fait que nos participants n'étaient pas des étudiants, mais des élèves du secondaire, et que les Français avaient des Allemands comme partenaires, et non pas des Américains. De ces deux modifications de base, parfaitement souhaitées, ont en découlé d'autres, parfois moins volontaires, que j'expliquerai au fur et à mesure de ce chapitre.

2.4.1. Les objectifs

Alors que CULTURA avait pour objectif de rendre visibles les aspects occultés de la culture cible, afin de doter les apprenants d'une *cross-cultural literacy*, notre projet visait l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle, ou du moins la mise en route d'une telle compétence. Afin que les élèves aient une idée concrète des composantes d'une CCI, ils en ont reçu, dans les *Informations aux élèves*, la description suivante, formulée en termes jugés compréhensibles pour les élèves :

L'objectif principal du projet est d'initier l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle. Ce terme englobe les compétences suivantes que le projet vous aidera à développer et que vous allez utiliser, dans l'immédiat, pendant le projet, dans un futur proche, pendant l'échange scolaire et, dans l'avenir, lors de séjours à l'étranger ou, plus généralement, dans tous vos contacts avec des membres d'une autre culture que la vôtre.

a) Les savoirs

- Savoir qu'il y a des similitudes et des différences culturelles et linguistiques entre sa propre langue-culture et d'autres langues-cultures*
- Savoir que sa propre façon de comprendre, de penser et d'agir est dépendante de sa culture et de sa langue, et donc relative*

- *Savoir qu'on ne peut jamais supposer que l'autre me comprend et que je comprends l'autre*

b) *Les savoir-faire : être capable de...*

- *réfléchir sur sa propre culture, sa propre identité, sur l'image que chaque peuple a de lui-même et sur l'attitude envers la culture cible*
- *accepter et de respecter l'originalité et la différence de l'autre culture tout en restant identique à soi-même et à sa propre origine culturelle*
- *se mettre à la place de l'autre (de l'étranger), changer de perspective*
- *communiquer avec des membres d'une autre culture*
- *poser des questions si l'on n'a pas compris ce que l'autre a dit ou fait (p. ex.*

« Pourquoi avez-vous dit ceci ou cela dans votre texte ? » « Nous avons l'impression que pour vous, les choses sont comme ci ou comme ça. Est-ce que c'est vrai ? », en exprimant davantage des sentiments et en évitant les jugements)

- *négocier le sens d'un mot, d'une expression, sa connotation*
- *juger s'il est adéquat ou non d'aborder tel ou tel sujet*
- *reconnaître et de dépasser les stéréotypes*
- *prévoir des malentendus, les éviter ou, quand un malentendu s'est déjà produit, être capable de le dissiper*
- *s'adapter à des situations nouvelles et éventuellement déroutantes*
- *communiquer, à long terme, dans une langue étrangère (la comprendre, l'écrire, la parler)*
- *à long terme également, d'apprendre d'une manière autonome dans une situation de communication interculturelle, par exemple lors de futurs séjours dans un pays étranger*

c) *compétences affectives*

- *être à l'aise dans des situations étrangères, par exemple lors d'un séjour dans un autre pays*
- *avoir une attitude positive, ouverte et tolérante envers les autres*
- *échanger pour mieux comprendre les autres*

- *établir des relations et des échanges verbaux avec des étrangers*

On aura remarqué que cette conception de la CCI ne correspond pas tout à fait à celle présentée dans la partie théorique (cf. 1.6.5.6). Au fur et à mesure de mon travail de recherche, de mes lectures théoriques et de mes expériences empiriques, ma conception d'une CCI a évolué.

2.4.2. Le choix des classes

Le choix des deux groupes d'élèves s'est fait quelque peu par défaut. Tout a commencé par un contact personnel avec l'enseignante française, qui a accepté de participer à mon projet, avec la classe de seconde dont elle allait être l'enseignante d'allemand pendant l'année scolaire 2002-2003. Elle m'a proposé de trouver une classe partenaire au sein de l'établissement munichois, apparié depuis quelques années avec le lycée Fénelon, et avec lequel se réalise en outre un échange scolaire justement entre les classes de seconde à Fénelon et les classes 10 du *Karls gymnasium*.

2.4.3. Le projet de télécommunication et l'échange scolaire

L'idée initiale de relier le projet de télécommunication et l'échange s'est vite révélée irréalisable, pour la simple raison que tous les élèves ne voulaient et ne pouvaient pas participer à l'échange scolaire. A Munich existaient de surcroît deux classes 10 dont les élèves apprenaient le français. D'un point de vue organisationnel, il aurait été compliqué de les impliquer toutes les deux, d'autant plus que l'une des deux enseignantes allemandes n'était pas prête à s'engager dans un projet de télécommunication. L'enseignante française et moi-même avons donc finalement pris la décision de faire le projet avec une seule des deux classes munichoises, et d'abandonner l'idée initiale de le rattacher à l'échange, ce qui aurait peut-être été préférable (cf. 3.1.1.2).

2.4.4. Aspects liés au lieu et au temps

Le contexte institutionnel dans lequel s'est déroulé notre projet a été le cours de français en Allemagne et le cours d'allemand en France. D'autres matières n'ont pas été impliquées. A la différence de CULTURA, le projet a fonctionné sur un mode additionnel, dans la mesure

où il a été ajouté au programme normal. Une seule des trois heures de cours hebdomadaires était réservée au projet du côté français, alors que l'enseignante allemande a plusieurs fois consacré deux des cinq heures de cours de français au projet. Ce type de fonctionnement a sans doute été responsable de certains des problèmes rencontrés (cf. 3.1.1.5). Puisque le temps de travail au sein du cours était limité, on a demandé aux élèves de remplir de nombreuses tâches en dehors des heures de cours.

Les séances pendant lesquelles les élèves travaillaient pour le projet se sont déroulées des deux côtés dans la salle informatique. Au lycée Fénelon, il s'agit d'une salle disposant de 12 ordinateurs, tous connectés à Internet, plus un poste pour l'enseignant, relié à un vidéoprojecteur. Les ordinateurs étaient tous assez anciens et ne fonctionnaient pas toujours bien (cf. 3.1.1.3). En dehors de ces 12 postes de travail, installés le long des murs, se trouvent au milieu de la salle une quarantaine de chaises avec des tablettes rabattables, disposées en rangées. Aucun espace adapté au travail en petits groupes n'était prévu. Le fait qu'il fallait réserver la salle longtemps à l'avance rendait impossible des modifications dans l'emploi de temps (cf. 3.1.1.1). En dehors des heures de cours, la salle était inaccessible, à la différence de la salle informatique au *Karls gymnasium*. Les élèves munichois y avaient libre accès et pouvaient donc y travailler pour le projet lorsqu'ils n'avaient pas cours.

Le projet s'est déroulé entre décembre 2002 et mars 2003. Mais certains préparatifs, tels que le choix du sujet (cf. 2.4.11.1 et 3.1.2.1), les fiches sur l'autre pays (cf. 2.4.11.3 et 3.1.2.3) se sont fait avant. Et la préparation du projet a commencé encore plus tôt, dès la première prise de contact avec les enseignantes, c'est-à-dire au printemps 2002.

2.4.5. Les élèves

Côté français, les participants étaient 28 élèves « germanistes » du lycée Fénelon de Clermont-Ferrand et leur enseignante. Ils appartenaient à quatre classes de seconde différentes, et n'étaient regroupés que pour le cours d'allemand. Il en résulte qu'ils ne se connaissaient pas tous très bien, ce qui a eu des conséquences pour le déroulement du projet (cf. 3.1.3.3). A part les quatre élèves qui avaient choisi l'allemand comme LV1 en 6e, les autres n'apprenaient l'allemand, au début de notre projet, que depuis deux ans. A quelques exceptions près, leur niveau en allemand était plutôt faible. Les élèves avaient en

moyenne 15,4 ans : la plupart des élèves avaient 15 ans, mais une élève n'en avait que 14, tandis que quelques autres avaient 16 ou 17 ans, une élève ayant même déjà 18 ans. A part une élève d'origine nord-africaine, tous les autres sont d'origine française. Une élève a une grand-mère allemande.

Côté allemand participaient au projet 20 élèves d'une classe 10 du *Karls gymnasium* à Munich. Contrairement à leurs homologues français, les élèves allemands ne venaient pas de plusieurs classes différentes, mais fréquentaient pour la plupart l'établissement et la même classe depuis leur entrée dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire depuis 5 ans. Ils avaient tous choisi le français comme 3e langue en classe 9, après le latin en classe 5 et l'anglais en classe 7. Au début de notre projet, ils avaient donc appris le français depuis seulement un an. Comme ils ont profité pendant cette année de cinq heures hebdomadaires, face aux trois heures d'allemand de leurs partenaires français, le niveau de langue des deux classes était *grosso modo* comparable, avec peut-être même un petit avantage pour les Munichois. Tous les élèves étaient d'origine allemande, une élève a de la famille en France. Le groupe munichois était plus homogène pour l'âge, tous les élèves avaient entre 15 et 16 ans, la moyenne d'âge étant de 15,5 ans.

2.4.6. Les enseignantes

Aucune des deux enseignantes n'avaient eu d'expériences préalables avec la réalisation de projets de télécommunication, mais elles avaient déjà utilisé l'ordinateur dans leur cours. Elles étaient donc plus ou moins familiarisées avec l'outil, mais ignoraient les exigences d'un projet de télécommunication. Elles n'avaient pas non plus mené d'autres projets d'une certaine envergure et n'étaient pas formées à la démarche de projet.

2.4.7. Les moyens de communication

Pour des raisons techniques et organisationnelles – nous n'avions pas de technicien à nos côtés qui auraient pu assurer la mise en place et la maintenance d'un site tel qu'il est utilisé dans CULTURA – nous avons décidé d'utiliser un forum de discussion. Le fait que nous n'ayons pas eu à notre disposition un site permettant les manipulations techniques dont se sert CULTURA – dont notamment l'affichage automatique des réponses complètes

données pour chaque item - était lourd de conséquence, comme je démontrerai par la suite (cf. 2.4.11.9 et 3.1.2.3).

Le courrier électronique, initialement envisagé comme outil, a été réfuté pour plusieurs raisons : c'est un moyen de communication que la plupart des élèves connaît plutôt bien, tandis que seule une minorité de participants s'était déjà servi d'un forum de discussion. Le projet permettait donc de découvrir cet outil et de se familiariser avec son fonctionnement. A la différence du courrier électronique, le forum est particulièrement adapté au travail de groupe, dans la mesure où on peut aménager une « salle privée » pour chaque groupe, en plus d'une salle commune accessible à tous. Un troisième avantage consiste en ce que l'enseignant peut accéder à tous les messages publiés, ce n'est pas possible pour le courriel. Finalement, le forum de discussion permet de stocker tous les textes au même endroit, de sorte qu'ils peuvent être exploités, à la fin du projet, pour la rédaction d'une synthèse.

Que nous ayons privilégié un forum de discussion comme moyen de communication principal ne signifie pas que l'utilisation du courrier électronique ait été complètement écartée. Ainsi, j'ai souvent communiqué avec les enseignantes, mais également avec les élèves par courriel. Au début prévu avant tout pour l'échange d'informations, le courrier électronique a pris une place plus importante parce que les élèves avaient parfois des problèmes avec la publication de textes sur le forum, et me les ont envoyés par e-mail, pour que je me charge de leur publication (cf. aussi 2.4.11.14).

2.4.8. La mise en place du forum

Nous avons opté pour un forum du type QuickPlace, mis à notre disposition par l'Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France (ADEAF). Le webmestre de l'ADEAF nous a ouvert une salle privée sur le site coopératif AdeafNet¹⁹¹ et s'est chargé de m'initier au fonctionnement du forum. Pour que je puisse tester toutes les fonctions du forum, j'ai reçu la fonction d'une gestionnaire de notre salle. Les deux enseignantes, ainsi que plus tard les élèves, ont été ajoutées comme auteurs. Alors que le gestionnaire a un accès illimité à toutes les salles du forum et peut faire toutes

sortes de manipulations (créer une nouvelle salle, déplacer le contenu d'une salle vers une autre, etc.), les auteurs ne peuvent que publier des messages dans les salles auxquelles ils ont accès.

Notre forum¹⁹² est constitué d'une page d'accueil, d'où l'on peut accéder aux autres salles. Dans la salle intitulée « forum », accessible à tous les participants, j'ai d'un côté publié toutes sortes d'informations s'adressant aux élèves, telles que la consigne pour la rédaction du récit de vacances (*Récit de vacances/Ferienbericht* ; cf. aussi 2.4.11.8), un document informatif (*Informations pour les élèves/Informationen für die Schülerinnen und Schüler*), une *Charte d'usage d'Internet/Verhaltenskodex*. Ces informations existaient évidemment chacune dans une version française et une version allemande, d'une part pour assurer la compréhension des informations et des consignes, d'autre part cela permettait aux élèves de choisir la langue dans laquelle ils souhaitaient lire le document en question, et de comparer les deux versions linguistiques.

Dans le « forum » ont été aussi publiés des documents de base rédigés par les élèves, tels que les récits de vacances et les associations sur l'autre pays (*L'Allemagne vue par les Français et Frankreich aus deutscher Sicht*). Pour permettre de se retrouver facilement dans les documents, le troisième type de document de base, les questionnaires, a été publié dans deux salles séparées, intitulées « questionnaire » et « Fragebögen ».

Le forum pouvait également servir de lieu d'échange, mais seuls deux élèves l'ont utilisé pour exprimer, à la fin du projet, leurs critiques (« *Nachtrag vom David* », « *Animas Kritik* »).

Pour chacun des cinq groupes de travail binationaux, j'ai ouvert une salle privée, où seuls les membres de chaque groupe pouvaient échanger, après s'être connectés avec leur mot de passe.

¹⁹¹ Le site coopératif AdeafNet est accessible à partir de l'adresse suivante : <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/allemand/adeaf/index.htm>

¹⁹² A partir du site AdeafNet, on peut accéder à notre projet simplement en cliquant sur « Projekt München-Clermont. »

2.4.9. Les différentes formes de travail

2.4.9.1 Le travail de groupe

C'est dans un premier temps pour des raisons d'organisation que nous avons décidé de faire travailler les élèves en petits groupes binationaux, au lieu d'opter, comme dans CULTURA, pour un travail individuel, que le nombre d'ordinateurs dont nous disposions rendait impossible, d'autant plus que la salle informatique du lycée Fénélon n'était pas accessible en dehors des cours.

Mais nous supposions également que le travail de groupe avait l'avantage d'impliquer tous les élèves, tandis que le travail individuel aurait comporté le risque que quelques élèves ne s'engagent pas du tout. Nous espérions en outre que l'échange au sein des cinq groupes franco-allemands gagne en richesse, du fait que les élèves des deux côtés mettent leurs impressions, leurs idées, etc. en commun, avant de rédiger un texte et de le publier dans la salle de leur groupe.

De chaque côté, les élèves ont eux-mêmes formé les groupes de travail. Du côté allemand, chacun des cinq groupes comptait quatre élèves, alors que, du côté français, trois groupes avaient six membres, et deux en avaient cinq. A l'initiative des élèves munichois, les groupes se sont donnés des noms, dont le sens et la motivation étaient plus ou moins évidents. Une fois que les groupes allemands s'étaient constitués, les Français ont suivi l'exemple et ont ensuite choisi chacun leur groupe partenaire (cf. aussi 2.4.11.13).

2.4.9.2 Les séances plénières

En alternance avec le travail de groupe (cf. 2.4.9.1) et le travail individuel (cf. 2.4.9.3) étaient prévues plusieurs séances plénières. Une première phase plénière était consacrée à la formation des groupes de travail. Une deuxième séance plénière était envisagée après la lecture des récits de vacances. Elle visait à faciliter la compréhension des textes, sur la base d'un travail de vocabulaire, et à préparer ainsi le premier travail de groupe (cf. aussi 2.4.11.11). *A priori*, des phases plénières auraient dû être intercalées régulièrement, afin de garantir le bon déroulement du projet. Elles ne permettent pas seulement la mise en commun des résultats de travail des différents groupes, ce qui est important en vue d'une production finale, mais également un suivi de la part de l'enseignant. Or, une nouvelle fois

pour des raisons de temps, le travail en séance plénière a été sacrifié (cf. aussi 3.1.1.5). La seule véritable séance plénière, exceptées les deux déjà évoquées, a eu lieu à la fin du projet. Elle était destinée à une mise en commun des résultats de travail des cinq groupes (cf. aussi 3.1.2.6).

2.4.9.3 Le travail individuel

Une grande partie des tâches du projet ont été faites individuellement, et, à l'exception de la fiche sur l'autre pays, en dehors du cours. Il s'agissait notamment de la rédaction du récit de vacances, des réponses au questionnaire Cultura et de la lecture des divers documents de base. Le travail de synthèse à la fin du projet devait également être fait individuellement par chaque élève.

2.4.10. L'utilisation des deux langues

Une question cruciale dans chaque projet de télécommunication est toujours le choix de la langue ou des langues de communication. Il est évident que dans un projet binational qui implique deux groupes apprenant chacun la LM de l'autre comme LE, les deux langues doivent être employées d'une façon équilibrée.

Comme dans CULTURA, nous avons décidé d'utiliser la LM pour la rédaction des documents de base et des messages sur le forum. Cela devait d'un côté garantir que les élèves puissent exprimer tout ce qu'ils souhaitent. De l'autre côté, les élèves avaient l'occasion de lire des textes écrits dans un langage authentique, permettant un accès direct à la culture cible, dans la mesure où les faits culturels étaient décrits par des natifs dans leur LM. Quiconque a déjà tenté d'expliquer une particularité de sa propre culture dans une LE peut témoigner de la difficulté de cette tâche.

Pour qu'on ne se limite pas à la réception de textes et d'autres matériels en LE, mais que les participants emploient la LE de manière active, toute communication en classe devait se dérouler dans la langue cible. Les synthèses à la fin du projet devaient également être rédigées en LE, pour que les élèves puissent mettre en avant leurs acquis dans le domaine de l'autre langue et culture.

2.4.11. Les constituants et le déroulement du projet

Je vais relater le déroulement de notre projet, qui se divise en trois parties : la phase en amont de l'échange sur le forum, l'échange même, et la phase en aval. Au fur et à mesure de cette description, je présenterai les constituants du projet, tels que les documents de base, le carnet de bord, etc. Le tableau suivant, que chaque élève a reçu en début du projet, permet de s'y retrouver plus facilement :

Tableau 9 Le plan du projet par semaines pour les élèves Clermontois

| | Quoi ? | Quand ? |
|----------------------------|--|---|
| En amont du projet | | |
| Production : écrire | Fiche sur l'Allemagne | |
| Cours | Vous répondez à la fiche. | Novembre (déjà fait) |
| Production : écrire | Questionnaire | |
| Cours | Vous recevez une disquette avec le questionnaire. | Déjà fait |
| Maison | Vous répondez au questionnaire (Les réponses sont tapées directement dans le questionnaire, soit à la maison soit au CDI) enregistrez votre questionnaire sur votre disquette apportez la disquette au cours | Entre le lundi 9 et le jeudi 12 décembre (Déjà fait) le vendredi 13 |
| Réception : lire | Réponses au questionnaire C et M | |
| Cours | Les réponses au questionnaire sont imprimées, photocopées et distribuées. | Le lundi 16 |
| Maison | Vous lisez les réponses au questionnaire C et M remplissez la fiche de travail 1 | Avant le début du projet, c'est-à-dire au plus tard le 5 janvier |
| Production | Texte sur les vacances de Noël | |

| | | |
|--------|--|--|
| Maison | Vous écrivez votre texte sur ordinateur le sauvegardez sur disquette amenez la disquette au cours ou (si vous n'avez pas d'ordinateur à votre disposition) écrivez votre texte sur papier (et le saisissez après au lycée) | Pendant les vacances de Noël Le lundi 6 janvier |
|--------|--|--|

Semaine 1
06/01 - 12/01

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Production : envoyer | Textes sur les vacances de Noël | |
| Cours | Vous montrez votre texte à Mme Buisson le reprenez, si nécessaire le publiez sur le forum (dans la salle commune) Si vous n'avez pas encore pu taper votre texte, vous le faites maintenant. Formation des groupes de travail | lundi 6 janvier |
| Réception : lire | Textes sur les vacances de Noël C | |
| Cours | Tous les textes C sont imprimés, photocopiés et distribués. | Mardi 7 janvier |
| Réception : lire | Textes sur les vacances de Noël M | |
| Cours | Les textes M sont imprimés, photocopiés et distribués en dehors du cours. | Mercredi 8 janvier (les Allemands ne reprennent que le 7 !) |
| Maison | Vous lisez d'abord les autres textes C lisez les textes M soulignez tout ce qui pose problème sur le plan linguistique comparez les textes M et C (→ fiche de travail 2) | Entre le 7 et le 12 janvier |

Semaine 2
13/01 - 19/01

| | | |
|-------------------------|---|------------------|
| Cours | Phase plénière discussion sur les textes (en langue étrangère, autant que possible) comparaison des textes M et C afin de faire ressortir les points communs et les différences (à l'aide de la fiche de travail 2) | Lundi 13 janvier |
| Réception : lire | Réponses M à la fiche sur la France | |
| Cours | Vous recevez les textes M sous format papier. | Lundi 13 janvier |

| | | |
|---|--|-------------------------------------|
| Maison | Vous lisez la totalité des réponses M remplissez la fiche de travail 3 | Entre le 13 et le 19 janvier |
| Semaine 3 20/01 -26/01 | | |
| Production : écrire et envoyer | Premier texte C : remarques et questions | |
| Cours | Travail en groupe : Vous discutez à partir des fiches de travail 1, 2 et 3 de chaque membre du groupe : vous vous mettez d'accord sur les remarques à faire et les questions à poser aux membres M de votre groupe ensemble, vous rédigez un texte comportant les remarques et questions montrez votre texte à Mme Buisson vous mettez le texte sur le forum (dans la salle privée de votre groupe) | Lundi 20 janvier |
| Réception : lire | Premier texte M : remarques et questions | |
| Cours | Les textes M sont imprimés, photocopiés et distribués. Vous ne recevez que le texte de votre groupe-partenaire M. | Mardi 21 janvier |
| Maison | Vous lisez le texte M réfléchissez à vos éléments de réponse ainsi qu'à de nouvelles remarques à faire et à de nouvelles questions à poser prenez des notes dans le carnet de bord | Entre le 21 et le 26 janvier |
| Semaine 4 27/01 -02/02 | | |
| Production : écrire et envoyer | Deuxième texte C : premières réponses et nouvelles remarques et questions | |
| Cours | Travail en groupe Avec votre groupe, vous discutez des réponses, remarques et questions à envoyer aux M rédigez un texte le montrez à Mme Buisson le mettez sur le forum (dans la salle privée de votre groupe) | Lundi 27 janvier |
| Réception : lire | Deuxième texte M : premières réponses et nouvelles remarques et questions | |
| Cours | Les textes M sont imprimés, photocopiés et distribués. | Mardi 28 janvier |
| Maison | Vous lisez le texte de votre groupe-partenaire M réfléchissez à de nouveaux éléments de | Entre le 28 janvier et le 2 février |

| | | |
|--|--|---|
| | réponse et à de nouvelles remarques et questions prenez des notes dans le carnet de bord | |
| Production : écrire | Texte surprise | |
| Maison | Vous écrivez le texte le sauvegardez sur disquette amenez la disquette au cours | Entre le 28 janvier et le 2 février le 3 février |
| Semaine 5 03/02-09/02 | | |
| Production : écrire et envoyer | Troisième texte C : nouveaux réponses, remarques et questions | |
| Cours | Travail en groupe Vous préparez, avec votre groupe, un texte en utilisant les idées réunies préalablement par chaque membre (→ notes dans le carnet de bord) montrez votre texte à Mme Buisson mettez votre texte sur le forum (dans la salle privée de votre groupe) | Lundi 3 février |
| Production : envoyer | Texte surprise | |
| Cours | Vous montrez votre texte à Mme Buisson le reprenez, si nécessaire mettez votre texte sur le forum (dans la salle commune) | Lundi 3 février |
| Réception : lire | Troisième texte M : réponses, remarques et questions M | |
| Cours | Les textes M sont imprimés, photocopiés et distribués, chaque groupe C ne recevant que le texte de son groupe-partenaire M. | Mardi 4 février |
| Maison | Vous lisez le texte M réfléchissez s'il y a d'autres remarques à faire, d'autres questions à poser prenez des notes dans le carnet de bord | Entre le 4 et le 6 février |
| Réception : lire | Texte surprise M | |
| Cours | Les textes M sont imprimés, photocopiés et distribués. | Vendredi 7 février |
| Maison | Vous lisez les textes M | Le week-end 7/8/9 février |
| Semaine 6 10/02-16/02 | | |

| | | |
|---|--|--|
| Production : écrire et envoyer | Quatrième texte C : dernières réponses | |
| Cours | Travail en groupe : Vous discutez avec votre groupe à partir des notes dans le carnet de bord : vous vous mettez d'accord sur les dernières réponses à donner chaque groupe rédige un texte comportant ces réponses montrez le texte à Mme Buisson le texte est mis sur le forum (dans la salle privée de votre groupe) | Lundi 10 février |
| Réception : lire | Quatrième texte M : réponses | |
| Cours | Les textes M sont imprimés, photocopiés et distribués, chaque groupe C ne recevant que le texte de son groupe-partenaire M. | Mardi 11 février |
| Maison | Vous lisez le texte M prenez des notes dans votre carnet de bord | Entre le 11 et le 16 février |
| Semaine 7 17/02-21/02 | | |
| Cours | Phase plénière : Débat de clôture | Lundi 17 février |
| Production : écrire | Document de synthèse (noté !) | |
| Maison | Vous rédigez un document de synthèse en allemand vous utilisez pour ce faire la fiche de travail 5 rendez le texte | Pendant les vacances d'hiver le lundi 10 mars |

2.4.11.1 Le choix du sujet

Avec les deux enseignantes, nous étions convenues que le projet devait avoir un thème principal, et que nous voulions impliquer les élèves, autant que possible, dans le choix du sujet. En même temps, nous ne pouvions pas laisser complètement le champ libre aux élèves, dans la mesure où le thème choisi devait se prêter à l'apprentissage interculturel. Nous avons donc décidé de dresser une liste de cinq thèmes potentiels, qui nous semblaient tous d'intérêt interculturel, et parmi lesquels les élèves pouvaient choisir. Nous avons veillé à proposer des sujets qui étaient non seulement à la portée des jeunes, mais qui devraient également les intéresser. Voici la liste des sujets que nous avons formulés dans les deux langues :

- « Schüler sein in Deutschland – être élève en France »
- « Die Deutschen und die Sprache(n) – les Français et la (les) langue(s) »
- « Die Deutschen und die Ferien – les Français et les vacances »
- « Jung sein in Deutschland – être jeune en France »
- « Familienleben – vie de famille »

Nous avons volontiers opté pour des thèmes plutôt larges, afin de permettre aux élèves de choisir eux-mêmes les aspects qui les intéressaient le plus. Les élèves munichois ont voté pour le sujet avant les grandes vacances. Du côté français, le vote n'a pu se faire qu'à la rentrée puisque nous ne connaissions évidemment pas les participants avant. C'est le sujet « Jung sein in Deutschland – être jeune en France » qui a recueilli le plus de votes, et ceci des deux côtés (cf. Annexe 3).

Une fois le sujet choisi, j'ai commencé à préparer les questionnaires du type Cultura (cf. 2.4.11.5) et à réfléchir aux autres documents de base pouvant être utilisés (cf. 2.4.11.2, 2.4.11.3 et 2.4.11.8).

2.4.11.2 Les documents de base

Ayant constaté que bon nombre de projets de télécommunication s'arrêtent avant leur temps, tout simplement parce que les participants n'ont plus rien à se dire, nous avons décidé de recourir à des documents de base. Ceux-ci devaient constituer le point de départ de la discussion sur le forum et nourrir l'échange entre les élèves tout au long du projet, sans que pour autant les conversations tournent exclusivement autour de ces documents.

Avec les questionnaires Cultura, un premier type de document était vite trouvé. L'idée des récits de vacances m'est venue lors de la lecture d'un article qui présentait des idées permettant aux participants de faire connaissance. Il y était question d'une activité de présentation quelque peu plus originale que le classique « *I have three cats, a guinea-pig and one brother* » (J'ai trois chats, un cochon d'Inde et un frère). Les élèves y décrivent leur week-end, ce qui permet d'échanger de premières informations culturelles. En lisant les textes des autres, les élèves peuvent constater des convergences avec leurs propres activités en fin de semaine, ce qui aide à établir un lien affectif avec les partenaires. Mais

les textes sont également une occasion pour comparer la vie dans les deux cultures (cf. Müller-Hartmann & Richter 2001 : 9-10). Du fait que l'échange sur le forum débutait dans notre projet à la rentrée de janvier, nous avons décidé de faire écrire aux élèves non pas la description d'un week-end, mais le récit de leurs vacances de Noël.

Initialement, nous voulions nous limiter à ces deux types de documents, mais nous avons finalement aussi utilisé les fiches sur l'autre pays comme document de base.

2.4.11.3 Les fiches sur l'autre pays

En novembre 2002, chaque élève a rempli individuellement une fiche de travail portant sur les idées qu'il se fait de l'autre pays (cf. Annexe 14).^{*} A priori, cette fiche de travail n'a pas été destinée à une exploitation de la part des élèves pendant l'échange sur le forum. Elle a été conçue dans l'objectif d'établir l'image qu'avaient les élèves de l'autre pays avant le début de l'échange, afin de pouvoir effectuer une comparaison avec l'image de l'autre pays après l'échange sur le forum. C'est pour cette raison que nous avons demandé aux élèves de noter, dans un premier temps dans la LE tout ce qui leur venait à l'esprit et de ne recourir à leur LM que s'ils n'arrivaient pas à exprimer une idée. Les réponses ont donc pour la plupart été données dans un mélange des deux langues.

Comme les fiches de travail fourmillaient de stéréotypes et de préjugés, j'ai proposé aux enseignantes d'utiliser les fiches pour le projet, en tant que document de base. A mon avis, une confrontation des élèves avec l'image qu'ont leurs partenaires étrangers de leur pays, de leur culture et d'eux-mêmes, ne pourrait qu'enrichir la discussion. Si l'exploitation des fiches avait été prévue dès le début, il aurait été préférable que les élèves n'écrivent que dans leur LM, et qu'ils tapent leurs réponses au lieu de les écrire à la main, ce qui aurait permis de les rendre plus vite accessibles à tous sur le forum. Dans l'objectif de garder le plus possible l'authenticité de ces documents, je n'ai apporté aucune correction lors de la saisie.

^{*} Les annexes sont consultables à l'adresse Internet suivante :
<http://www.upress.uni-kassel.de/publi/abstract.php?978-3-89958-253-6>

2.4.11.4 Le questionnaire sur la *computer literacy*

Egalement en novembre, les élèves ont répondu à un questionnaire portant sur leurs aptitudes à utiliser un ordinateur (cf. Annexes 40). Ce questionnaire avait pour objectif de relever leurs expériences dans le domaine, leur attitude envers l’outil informatique et leur équipement personnel, afin de pouvoir mieux organiser notre projet.

Ainsi était-il important de savoir si tous les élèves disposaient d’un ordinateur chez eux. Si cela avait été le cas, et que tous les ordinateurs avaient été connectés à Internet, nous aurions pu organiser autrement le travail pour notre projet. Or, trois élèves français n’avaient pas d’ordinateur à la maison, et plusieurs autres étaient des internes et ne rentraient que les week-ends. D’autres encore avait certes un ordinateur à leur disposition, mais sans connexion à Internet. Il a donc fallu trouver des solutions ne nécessitant pas un accès permanent ou du moins régulier à un ordinateur (cf. *infra*)

2.4.11.5 Le questionnaire CULTURA

Début décembre, les élèves ont répondu à un questionnaire du type Cultura (cf. Annexes 21 et 22) qui devait constituer, au même titre que les récits de vacances (cf. 2.4.11.8) et la fiche sur l’autre pays (cf. 2.4.11.3), la base de leur discussion sur le forum. A la différence de CULTURA, nos questionnaires ne comprenaient que deux parties : une partie « phrases à terminer » et une partie « associations », renonçant pour des raisons de temps à la partie « réactions à des situations typiques ». Le principe des questionnaires est resté le même : les élèves le recevaient dans leur LM et devaient également y répondre dans leur LM, afin de garantir des réponses riches et culturellement authentiques.

Les items des questionnaires se sont largement inspirés du projet CULTURA, mais ont été adaptés à l’âge et au contexte culturel de nos participants. Nous avons abrégé quelque peu la liste des mots dans la partie « associations », et n’en avons gardé que les suivants des divers projets CULTURA¹⁹³ : « France », « Internet », « école », « argent », « faire la fête », « étranger » et « amitié ». Nous y avons ajouté les suivants : « Europe », « 18 ans », « vêtements », « Allemagne », « avenir » et « langue étrangère », de sorte que nous sommes arrivés au nombre de 13 items.

¹⁹³ Pour les équivalents allemands des termes français, cf. Annexe 22.

Dans la partie « phrases à terminer », nous avons gardé tel quel l'item « Un bon prof est quelqu'un... ». Nous avons légèrement modifiés les items « Un(e) bon(ne) copain (copine) est quelqu'un(e)... » ainsi que « Des bon parents sont des parents qui... ». Sur le modèle de « Un bon... », ont été formés d'autres phrases : « Un mauvais prof c'est quelqu'un qui... », « Un bon touriste étranger, c'est quelqu'un... » et « Le petit copain/la petite copine idéal(e), c'est quelqu'un... ». Nous avons en plus ajouté les items suivants : « Aller au lycée signifie pour moi... », « Je suis à l'aise dans ma classe quand... », « Si je pouvais changer le monde, je commencerais par... », « Etre accepté(e) par les autres veut dire... » et « Ma famille est / n'est pas importante pour moi parce que... », afin d'avoir une liste de onze phrases à terminer.

Pour quelques items, il a été difficile de trouver un terme équivalent dans les deux langues. Ainsi, nous avons hésité à « traduire » « faire la fête » par « *feiern* », mais « *eine Party machen* » (faire ou organiser une fête) n'aurait pas non plus été l'équivalent allemand adéquat. Et « *Party machen* », certes utilisé par les jeunes Allemands, nous a semblé trop familier par rapport à « faire la fête ». Quant à « *ins Gymnasium gehen* » et « aller au lycée », nous étions conscientes du fait que les deux expressions ne se correspondent pas tout à fait, mais là non plus, nous ne voyions pas d'alternative.

A la différence de CULTURA, les élèves n'ont pas rempli les questionnaires directement sur le forum. Pour des raisons techniques et organisationnelles (cf. 2.3.4), nous avons procédé, du côté français, de la manière suivante : j'ai enregistré le questionnaire vierge sur les disquettes que les élèves avaient reçues pour le projet. Chaque élève l'a rempli en dehors du cours, soit chez lui, soit éventuellement au CDI, et a enregistré le questionnaire rempli sous son nom. J'ai ensuite récupéré toutes les disquettes.

Les élèves allemands ont également reçu le questionnaire vierge sur disquette de la part de leur professeur de français, l'ont rempli et me l'ont envoyé par e-mail, en fichier attaché. Pour des raisons inconnues, le questionnaire d'un élève, APF, ne m'est jamais parvenu, bien qu'il l'aurait, selon ses dires, envoyé à plusieurs reprises.

Il aurait été évidemment préférable, comme c'était le cas dans CULTURA, que les élèves ne remplissent pas seulement le questionnaire sur le forum, mais qu'ils puissent par la suite y consulter les réponses données à chacun des items. Encore une fois, cela n'a pas été concevable pour des raisons techniques et organisationnelles : le travail de lecture était prévu pour les vacances de Noël, mais seule une partie des élèves disposait d'un accès

Internet chez eux. Il a donc fallu trouver une autre solution. Nous avons décidé d'imprimer les questionnaires et de les photocopier pour chaque élève. Ce choix, qui peut à première vue paraître paradoxal dans un projet de télécommunication par Internet, ne l'est pourtant pas. Dans CULTURA, on demande également aux étudiants d'imprimer les réponses aux trois mots, phrases et situations qui les intéressent le plus, et de continuer à travailler sur papier.

La lecture sur papier présente certes quelques avantages par rapport à la lecture sur écran, tel que le fait de fatiguer moins vite, mais les inconvénients étaient plus nombreux. Puisque nous ne pouvions pas faire en sorte que toutes les réponses données pour un mot ou une phrase s'affichent directement en vis-à-vis sur le forum, il a fallu trouver une alternative. Afin de permettre malgré tout une comparaison entre les réponses données par différents élèves au même item, les élèves ont dû remplir la lourde tâche qui consistait à lire tous les questionnaires et de faire un travail de synthèse (cf. 3.1.2.3). Quant aux enseignantes, elles ont dû photocopier 47 questionnaires avec des conséquences importantes en termes de coûts et de temps. Bien que chaque élève dispose de la version papier, j'ai mis les questionnaires sur le forum, afin d'y rassembler l'intégralité des documents en rapport avec le projet.

Une autre différence de taille par rapport à CULTURA consistait en le fait que les questionnaires n'étaient pas anonymes. Nous avons fait ce choix pour permettre d'interroger directement l'auteur si l'on avait une question. En outre, nous croyions ainsi responsabiliser les élèves et d'éviter qu'ils écrivent n'importe quoi ou qu'ils ne remplissent pas du tout les questionnaires. Or, cela a posé un problème à certains élèves (cf. aussi 3.1.2.3 et 3.2.2)

2.4.11.6 Le dossier distribué aux élèves

En même temps que les photocopies des questionnaires, les élèves ont reçu un dossier contenant toutes les informations nécessaires pour le projet et une partie des documents qui allaient servir au cours de celui-ci. Ce dossier comprend les *Informations pour les élèves*, le *Plan par semaines*, le *Carnet de bord* et les *Fiches de travail* 1, 2 et 3 (cf. Annexes 1, 40, 23, 29, 17). Les élèves étaient priés de lire l'intégralité de ce dossier le plus rapidement possible afin de garantir qu'ils soient tous au courant des objectifs du projet ainsi que du déroulement prévu.

Les *Informations pour les élèves* (cf. aussi Annexe 1) comprenaient les aspects suivants :

- I. Informations générales : le principe de réciprocité, nécessitant l'implication et la responsabilité de tous les élèves, y était expliqué. Les élèves étaient priés de respecter les instructions ainsi que les dates butoirs.
- II. Les objectifs d'apprentissage du projet (cf. 2.4.1)
- III. La rédaction des textes : cette partie avait pour but de présenter aux élèves les différents textes qu'ils allaient écrire et de leur expliquer le pourquoi de l'utilisation de l'une ou l'autre langue dans les différentes tâches (cf. 2.4.10). Il y était également rappelé aux élèves qu'ils devraient prendre en considération le fait de s'adresser à des non-natifs lors de la rédaction de leurs textes. Finalement, ils étaient priés de respecter l'autre, c'est-à-dire de répondre aux réponses de leurs partenaires et de ne pas employer des termes pouvant offenser l'autre.
- IV. La lecture des textes : Cette partie avait avant tout pour objectif de justifier la quantité de documents que les élèves étaient obligés de lire au début du projet. Il leur était également expliqué qu'une fiche de travail accompagnait la lecture des documents de base.
- V. Le carnet de bord (cf. 2.4.11.8)
- VI. Les groupes de travail : les élèves étaient informés qu'ils allaient former des groupes de travail franco-allemands et que chaque groupe allait disposer d'une salle privée sur le forum.
- VII. Le travail sur le forum de discussion QuickPlace : il s'agissait là d'expliquer en détail aux élèves comment ils pouvaient accéder aux forums, aux différentes pages et à la salle de leur groupe, comment ils pouvaient créer une page et l'imprimer.

Quant au *Plan par semaines* (cf. 2.4.11), il devait permettre aux élèves de savoir toujours exactement ce qu'il fallait faire à quel moment et de quelle manière.

Au cours du projet, il s'est avéré qu'un nombre non négligeable d'élèves n'avaient apparemment pas du tout lu, ou du moins pas suffisamment bien lu ces informations. Il a donc fallu que je leur adresse une lettre d'information (cf. Annexe 41) à la fin de la

troisième semaine du projet. Dans cette lettre bilingue, j'ai précisé les points les plus importants du projet, comme l'utilisation de la LM pour la rédaction de tous les textes et la nécessité d'y faire des remarques et de poser des questions, en se servant des documents de base.

2.4.11.7 Le carnet de bord

Le carnet de bord (cf. Annexes 39) que chaque élève était censé tenir pendant le projet, ou plus exactement pendant la phase de l'échange sur le forum, avait pour objectif de permettre aux élèves de garder une trace de leur processus d'apprentissage. Pour ce but, chaque élève devait mettre à jour son carnet de bord au minimum une fois par semaine. Il devait y noter ce qu'il avait concrètement fait pour le projet et coucher sur le papier, dans la rubrique « Mes notes », ses observations, ses idées, ses sentiments, etc.

Afin que les élèves se rendent compte qu'un projet de télécommunication interculturel était également une bonne occasion pour apprendre du vocabulaire utile, chaque élève avait pour tâche de sélectionner dans les textes cinq « mots » ou expressions qu'il avait déjà entendus ou dont il connaissait vaguement le sens, et qu'il croyait utile d'apprendre dans l'objectif d'une utilisation active. Il fallait en plus relever cinq autres « mots » nouvellement découverts lors de la lecture des documents. Les élèves étaient mis en garde contre l'utilisation incontrôlée d'un dictionnaire bilingue, et étaient au contraire incités à demander des explications à leurs partenaires natifs.

2.4.11.8 Le récit de vacances

Les récits de vacances constituaient (cf. 2.4.11.2), au même titre que les questionnaires du type CULTURA et les fiches sur l'autre pays, les documents de base de notre projet. Nous supposons que des récits sur les vacances de Noël seraient particulièrement riches quant à leur contenu culturel. *A priori*, les élèves devraient être intéressés par ce que font leur pairs dans l'autre pays pendant les vacances et à l'occasion des fêtes de fin d'années.

Pendant les vacances de Noël, les élèves ont donc rédigé un récit. La consigne s'adressant aux élèves français, était la suivante :

Vous allez maintenant écrire, chacun pour soi et en français, un récit de vos vacances de Noël. Ce texte permettra à vos partenaires allemands de faire

vosre connaissance. Commencez par vous présenter, puis racontez vos vacances. Dites avec qui, où et comment vous avez passé les vacances de Noël.

Elle a été mise sur le forum, mais également enregistrée sur les disquettes des élèves français, et même distribuée sur format papier aux élèves ayant déclaré ne pas avoir accès à un ordinateur pendant les vacances. Par précaution, les élèves allemands ont également reçu les consignes sous format papier, intégré dans leur dossier d'information, même s'ils avaient théoriquement tous accès à Internet pendant les vacances. .

Chaque élève devait alors écrire un récit sur ses vacances et l'enregistrer sur sa disquette, qu'il devait apporter en cours après les vacances, afin de le publier sur le forum. Les élèves n'ayant pas d'occasion de taper leur texte devaient l'apporter sous forme manuscrite et le saisir au lycée.

2.4.11.9 La lecture des questionnaires

La deuxième tâche pendant les vacances consistait à lire la totalité des questionnaires et à remplir la fiche de travail 1 (cf. Annexe 23), afin de garder une trace de cette lecture. Voici les consignes concernant la partie « phrases à terminer » telles qu'elles ont été données aux élèves français sur la fiche de travail :

Sélectionnez les deux phrases qui vous intéressent le plus et que vous voulez analyser plus en détail.

Notez-les dans le tableau.

Pour chaque phrase, faites le travail suivant :

Regroupez les mots apparaissant dans les réponses en catégories (à vous de définir ces catégories ; c'est une bonne idée d'annoter directement les questionnaires remplis, d'entourer les mots qui reviennent le plus souvent du côté français et du côté allemand)

Notez les catégories dans le tableau

Notez vos remarques et questions. Elles serviront de point de départ à la discussion dans votre groupe de travail et à votre premier texte destiné aux M.

Pour la partie « association », la consigne était légèrement différente. Ici, la tâche était quelque peu facilitée du fait qu'il n'était pas nécessaire de regrouper les termes apparaissant dans les réponses en catégories. En revanche, il fallait s'interroger sur les connotations des termes :

Sélectionnez les deux termes qui vous intéressent le plus et que vous voulez analyser plus en détail.

Notez-les dans le tableau.

- Pour chaque terme, faites le travail suivant :

- Notez dans le tableau ci-dessous les cinq mots ou expressions qui apparaissent le plus souvent du côté français et du côté allemand (évidemment pas de mots comme « et, est, a, etc.).

- Entourez les mots qui n'apparaissent que d'un seul côté.

Joignez d'une flèche les mots qui apparaissent des deux côtés.

Notez la connotation (positive, négative ou neutre). Notez au moins un exemple par mot ou expression.

Notez vos remarques et questions. Elles serviront de point de départ à la discussion en classe et au premier texte que vous allez écrire avec votre groupe de travail.

Il s'agissait là d'une tâche particulièrement lourde, dans la mesure où les élèves devaient dépouiller 47 questionnaires afin de pouvoir faire la synthèse demandée par la fiche de travail 1. Je reviendrai à la problématique liée à cette tâche lors de mon analyse des fiches de travail (cf. 3.1.2.3).

2.4.11.10 La publication des récits de vacances

Le lundi 6 janvier – le 7 pour les Munichoïses à cause de l'Épiphanie, férié en Bavière – les textes devaient être mis sur le forum. Chaque élève était censé amener sa disquette. Quelques élèves français n'ont pas pu taper leur texte pendant les vacances, d'autres avaient oublié leur disquette. A cause de problèmes techniques, nous n'avons pas pu nous connecter à Internet depuis la salle informatique. Le 7 janvier, après avoir récupéré les sept récits manquants la veille, je me suis moi-même chargée de mettre les récits de vacances français sur le forum.

Les Allemands ont également rencontré des problèmes techniques, le 7 et le 8 janvier, de sorte qu'ils n'ont pu publier leurs récits de vacances pendant leur cours de français. Quelques élèves m'ont envoyé leur texte par e-mail avant la fin du cours, d'autres l'ont mis sur le forum en dehors du cours ou me l'ont envoyé par courriel jusqu'au soir du 8 janvier. Malheureusement, quatre textes manquaient encore jeudi matin, de sorte que je n'ai pu

distribuer que seize récits allemands aux Français. Comme déjà pour les questionnaires, nous avons aussi cette fois-ci choisi de donner des photocopies aux élèves français, tandis que l'enseignante allemande avait demandé à ses élèves d'aller consulter les récits sur le forum, de chez eux ou en allant pendant leurs *heures de permanence* dans la salle informatique.

2.4.11.11 La lecture des récits de vacances

La lecture des récits de vacances était accompagnée, comme celle des questionnaires Cultura, d'une fiche de travail (cf. Annexes 29). Cette fiche de travail 2 devait servir deux fois : une première fois le 13 janvier lors de la séance plénière consacrée aux récits de vacances, dont l'objectif était de faire ressortir les points communs ainsi que les différences entre les vacances de Noël allemandes et françaises, ce qui devait s'accompagner d'un travail de vocabulaire ; une deuxième fois une semaine plus tard pendant la première séance de travail de groupe.

Les tâches demandées sur la fiche de travail 2 étaient les suivantes :

1. Notez dans le tableau ci-dessous les cinq mots ou expressions qui apparaissent le plus souvent du côté français et du côté allemand. (évidemment pas des mots comme « et, est, a, etc. »)

Entourez les mots qui n'apparaissent que d'un seul côté.

Joignez d'une flèche les mots qui apparaissent des deux côtés.

2. Notez la connotation (positive, négative ou neutre). Notez au moins un exemple par mot ou expression.

3. Notez vos remarques et questions. Elles serviront de point de départ à la discussion en classe et au premier texte que vous allez écrire avec votre groupe de travail.

Le 13 janvier, nous avons divisé la classe française en deux. L'enseignante a travaillé avec 12 élèves, moi-même avec les 13 autres. Trois élèves étaient absentes. Une majorité d'élèves ayant lu les récits et ayant rempli la fiche de travail correspondante, ils ont été dans la mesure d'énumérer les sujets revenant sur les deux côtés et de faire une première comparaison, plutôt superficielle. Nous nous sommes rendu compte que la plupart des élèves n'avaient pas effectué un travail linguistique approfondi, et n'avait donc pas compris le sens de termes inconnus tels que *Bescherung*, *Weihnachtsfeiertag* etc. Faute de temps, ni l'enseignante ni moi n'avons pu faire avec les élèves un tel travail pendant

l'heure de cours. J'ai donc demandé à l'enseignante d'y consacrer encore une heure. Même si elle en a ressenti, tout comme moi, le besoin, elle a déclaré ne pas pouvoir sacrifier une heure de plus au projet. Ce travail de vocabulaire important ne s'est donc pas fait comme il aurait fallu, ce qui a sans aucun doute eu des conséquences sur la suite du projet (cf. 3.1.2.3).

2.4.11.12 La lecture des fiches sur l'autre pays

La lecture des fiches sur l'autre pays fonctionnait de la même façon de celle des questionnaires Cultura et des récits de vacances. C'est la fiche de travail 3 (cf. Annexes 17 et 18) qui la guidait. Les consignes données aux élèves français étaient les suivantes :

1. *Lisez les réponses des Allemands à la fiche sur la France.*
2. *Sélectionnez 5 éléments (mots, expressions, phrases...) qui vous paraissent particulièrement intéressants.*
3. *Dans le tableau, notez sur chacun de ces éléments vos observations et puis vos remarques et questions (que vous souhaitez poser aux Allemands).*

2.4.11.13 La formation des groupes

La formation des groupes de travail était prévue pour le lundi 6 janvier chez les participants français, pour le mardi 7, du côté allemand. A cause des problèmes techniques rencontrés le 6 janvier, l'enseignante française a préféré avancer dans son cours « normal » afin de pouvoir consacrer plus de temps au projet dans les semaines suivantes. De toute façon, la formation des groupes n'était pas de première urgence. Les élèves allemands tenaient par contre beaucoup à ce que les groupes se constituent le plus vite possible. Le mercredi 8, ils ont donc pris l'initiative et ont formé, comme prévu, cinq groupes, comprenant chacun quatre élèves. De leur propre chef, ils ont donné un nom à chaque groupe. Le jour même, l'enseignante munichoise m'a communiqué les noms des groupes ainsi que leurs membres par e-mail.

Afin de ne pas décourager les élèves allemands, apparemment impatients de démarrer le projet, j'ai proposé à l'enseignante allemande la tâche suivante pour ses élèves : ils rédigeront une petite présentation au sein de chaque groupe, qui sera publiée sur le forum. Le 13 janvier déjà, j'y ai trouvé un petit texte avec lequel se présentait le groupe *Gollum* (cf. Annexe 32). Les groupes *Edelstoff*, *Servus* et *WookieefüÙe* m'ont envoyé leur présentation par e-mail, en précisant qu'ils n'avaient pas réussi à la mettre sur le forum. Je m'en suis donc de nouveau chargé. Le mardi 14 manquait toujours le texte du groupe

Noobs. Il a fallu que je relance mon appel par courriel, que j'ai adressé à la responsable du groupe. Le lendemain, ils ont mis leur texte de présentation sur le forum. Le groupe *Gollum* avait même considérablement développé son texte et y avait ajouté une sorte de quiz (cf. Annexe 32).

Les élèves français ont été informés de la formation des groupes munichoïses dans un courrier que je leur ai adressé le jeudi 9 janvier, en même temps que les photocopies des récits de vacances allemands. Dans ce même courrier, je leur avais annoncé qu'ils allaient eux-mêmes former des groupes le lundi 13. Ce jour-là, se sont dans un premier temps constitués trois groupes de six élèves et deux groupes de cinq. Dans un deuxième temps, chaque groupe a choisi un groupe allemand comme partenaire. Ainsi ont été formés cinq groupes franco-allemands comprenant chacun neuf ou dix membres (cf. tableau 10).

A l'initiative d'une élève, l'enseignante a demandé à chaque groupe de se donner un nom et de rédiger également une petite présentation jusqu'au vendredi 17 janvier. Un groupe m'a envoyé son texte par e-mail, les autres l'ont mis directement sur le forum. Il y a eu pourtant certains malentendus, de sorte que les groupes ont publié leur texte dans la salle commune et non pas dans la salle privée de leur groupe respectif.

Tableau 10 Les groupes de travail et leurs membres

| Groupe français | Membres ¹⁹⁴ | Groupe allemand | Membres |
|-------------------|------------------------------|------------------------|--------------------|
| <i>Google</i> | FLV, FMM, FCC, FAS, FSG | <i>Gollum</i> | ADA, AJM, AJF, AFP |
| <i>Les Vaches</i> | FCF, FFR, FLB, FJC, FDA, FMB | <i>Edelstoff</i> | ARW, AVP, ASK, AMP |
| <i>Silwen</i> | FAU, FLC, FLV, FCM, FML, FAB | <i>Servus</i> | ASL, AMR, ABW, AAM |
| <i>Vulcans</i> | FAC, FAD, FJR, FPC, FVE, FJD | <i>Wookiefü ße</i> | APN, AMG, APF, ASR |
| <i>63 Respect</i> | FJN, FJM, FJV, FBR, FJF | <i>Noobs</i> | AAW, AMN, ASF, AFE |

¹⁹⁴ Afin de garder l'anonymat des élèves, j'ai choisi des sigles qui se composent de la façon suivante : F et A signifient évidemment « France » et « Allemagne ». Cette première lettre est suivie des initiales des élèves.

2.4.11.14 Le premier travail de groupe

A partir du 20 janvier, les deux classes ont travaillé en groupes. La tâche pour la première séance de travail de groupe était la suivante : Chaque groupe devait rédiger un texte contenant des remarques et des questions sur les documents de base. Une discussion sur les différentes observations que les membres du groupe avaient faites lors de leurs lectures était censée précéder la rédaction du texte. Les fiches de travail 1, 2 et 3, remplies lors de la lecture des questionnaires, des récits de vacances et des fiches sur l'autre pays, devaient servir de base au travail commun.

Plusieurs problèmes sont apparus pendant le travail en groupe en France : Le temps de vingt minutes que nous avons prévu pour la mise en commun des idées et la rédaction du texte était bien trop court. A la fin de ces 20 minutes, les groupes n'avaient encore quasiment rien écrit. Les raisons en étaient diverses :

Dans le groupe *Les Vaches*, une élève, FLB s'est tellement emportée à cause de quelques remarques que certains élèves allemands – tous par hasard membres du groupe *Wookiefüße* – avaient faites dans la fiche de travail sur la France, que les autres membres du groupe ont d'abord dû essayer de la calmer. Quant à moi, j'ai plutôt été contente de cette réaction violente et j'ai suggéré aux élèves d'expliquer leur mécontentement dans le texte qu'elles allaient rédiger. Or, dans leur texte se trouvait finalement juste la remarque suivante : « *On aimerait vraiment comprendre pourquoi on s'est fait insulter et critiquer par les Wookies* » (cf. aussi 3.1.2.4).

Dans un autre groupe, la coopération n'a pas bien fonctionné à cause de deux élèves qui n'ont pas voulu travailler avec les quatre autres. L'enseignante est intervenue en leur proposant de travailler à deux sur une des fiches de travail 1, 2 ou 3. Le résultat de ce travail en binôme a plutôt été convaincant.

Si les groupes ont mis autant de temps à rédiger leur texte, ceci résultait sans doute aussi du fait que plusieurs élèves n'avaient pas apporté leur classeur de projet au cours. Ils n'avaient donc pas leurs fiches de travail sous les yeux et étaient obligés de travailler en se basant sur leurs souvenirs de lecture. Quelques élèves n'avaient peut-être même pas lu les documents de base ou du moins pas rempli les fiches de travail correspondantes. Il nous était impossible de le savoir puisque nous n'avons pas contrôlé les classeurs de tous les

élèves. *A priori*, nous ne voulions pas effectuer de tels contrôles puisque nous visions aussi par ce projet à responsabiliser les élèves face à leur apprentissage.

Au bout des vingt minutes, nous avons donc décidé d'accorder dix minutes supplémentaires à chaque groupe, pour qu'ils puissent terminer la rédaction de leurs textes. Après, chaque groupe s'est mis devant un ordinateur et a saisi son texte, ce qui a bien duré encore 10 minutes. Il ne restait donc que 10 minutes pour mettre les textes sur le forum.

Pendant que les élèves étaient en train de rédiger leurs textes, j'ai déjà ouvert un fichier Word sur chaque ordinateur et essayé de me connecter sur le forum. Pour une raison inconnue, il n'a pas été possible de se connecter simultanément à partir de plusieurs postes. Cette difficulté n'a fait qu'aggraver notre problème de temps, parce que chaque groupe a dû sauvegarder son texte sur disquette et le mettre sur le forum à partir du seul ordinateur connecté. Quand le premier groupe a essayé de publier son texte, cela n'a pas été possible. Apparemment, trop de personnes s'étaient connecté en même temps sur la plateforme AdeafNet. Le webmestre a confirmé que le forum a été saturé ce matin-là.

Pour assurer malgré tout une publication rapide des textes, trois groupes m'ont donné leur disquette, et je me suis chargée de mettre les textes dans la salle de leur groupe. Les deux groupes restants voulaient s'en occuper eux-mêmes, mais seulement un des deux y est arrivé. L'autre groupe a donné sa disquette à l'enseignante le lendemain.

Les Allemands ont rencontré le même problème concernant la publication des textes, puisqu'ils travaillaient également le lundi matin pour le projet.

2.4.11.15 Les textes 1

Lors de la rédaction de leur texte, les groupes n'ont pas tous respecté les consignes, à savoir écrire dans leur LM, veiller à rédiger dans un langage compréhensible, faire des remarques et poser des questions à partir des documents de base.

Ainsi, trois groupes allemands (*Gollum*, *WookiefüÙe* et *Noobs*) ont publié un texte en français. *Gollum* y a répondu aux questions posées par leur groupe partenaire *Google*, ce qui n'était prévu que pour le deuxième texte, mais n'a par contre pas posé de questions ou fait de remarques. Un membre de *Noobs*, AMN, m'a envoyé un texte par mail en me demandant de le publier, ce que j'ai évidemment fait, bien qu'il tourne uniquement autour

du jeu sur ordinateur « Counterstrike », qui a été mentionné par leur groupe partenaire *63Respect* dans leur texte de présentation. Il ne contenait ni remarques ni questions. Le groupe *Wookiefüße* a publié un texte de trois lignes seulement, où ils reprenaient trois associations faites par trois membres de leur groupe partenaire *Vulcans*. Eux non plus n'ont pas posé de questions à leurs partenaires.

Les deux autres groupes allemands, *Edelstoff* et *Servus*, ainsi que les cinq groupes français ont plus au moins respecté les consignes. Mais en général, tous auraient pu faire mieux, dans la mesure où ils n'ont pas expliqué pourquoi ils ont choisi telle ou telle remarque, pour quelle raison quelque chose les a interloqués, etc. Je reviendrai de façon plus détaillée aux textes 1 et aux autres textes échangés sur le forum lors de mon *Intermessage Reference Analysis* (cf. 3.1.2.4).

2.4.11.16 La deuxième séance de travail de groupe

La semaine du 27 janvier, les Français avaient un devoir le lundi, de sorte que le cours d'allemand n'a pas eu lieu. Nous n'avons pu travailler pour le projet que le mardi. Afin de ne pas perdre de temps et pour que les élèves puissent directement commencer à travailler sur ordinateur, j'ai connecté un poste par groupe sur le forum.

En début du cours, nous avons montré aux élèves, à l'aide du vidéoprojecteur, la photo de classe des Munichois qu'ils avaient mise sur le forum. Puisque les élèves clermontois ont voulu suivre l'exemple de leurs partenaires, leur enseignante a pris en photo chaque groupe et s'est chargée de les publier dans les salles respectives des groupes..

Après la séance de photo, le travail de groupe a difficilement démarré. Les groupes avaient du mal à s'organiser seuls. Il a fallu leur dire ce qu'ils avaient à faire. Apparemment, les élèves n'avaient pas vraiment lu les informations qu'ils avaient reçues, ni préparé des idées pour la rédaction du texte, contrairement à ce qui était prévu.

Finalement, chaque groupe a malgré tout rédigé un petit texte. A cause d'une inadvertance de ma part, ils ont écrit directement sur le forum, au lieu de se servir d'un document Word. Au moment de la publication, le forum a pourtant bloqué, de sorte que nous étions obligés de sauvegarder rapidement les textes sur disquette, afin de ne pas les perdre. Le groupe *Les Vaches* m'a laissé sa disquette en me demandant de me charger de la publication du texte. Les autres groupes voulaient s'en occuper eux-mêmes. De nouveau ceci n'a que

moyennement fonctionné, car le vendredi, seul le groupe *Google* avait mis son texte sur le forum.

J'ai donc envoyé des e-mails aux autres groupes, leur demandant de publier au plus vite un texte. N'ayant aucune adresse électronique du groupe *Silwen*, il a même fallu appeler une élève, FML, chez elle le vendredi après-midi. Elle m'a juste dit que c'était à une autre élève du groupe, FAB, de s'en occuper. N'ayant pas pu joindre d'autres membres du groupe, *Silwen* n'a finalement pas publié de texte 2 ! En ce qui concerne les *Vulcans*, ma relance par courriel a été couronnée de succès : quatre des six membres du groupe ont écrit un texte. FPC et FVE m'ont envoyé leur texte par e-mail, FAC et FJD l'ont publié dans la salle de leur groupe. Pour ce qui est du groupe *63Respect*, personne n'a réagi à mon appel. Ils ne publieront leur deuxième texte qu'en même temps que le troisième, une semaine après.

Les Allemands avaient, comme d'habitude, consacré leur cours du lundi au projet. A cause de problèmes techniques, ils n'ont de nouveau pas pu publier leurs textes à la fin du cours. *Gollum* a réussi à publier son texte en début d'après-midi. *Edelstoff* avait publié son deuxième texte déjà le 22 janvier. Il a fait suivre un troisième texte le 30 janvier.

Trois membres de *Servus*, AAM, ASL et AMR, ont publié un texte (2a) le 27 en début d'après-midi. ABW, le quatrième membre du groupe, y a ajouté son propre texte (2b) le soir même. AAM y a réagi dans un nouveau texte (2c) qu'elle m'a envoyé par mail. Elle a même envoyé encore un texte (2d) dans lequel elle répond aux questions posées par *Silwen* dans leur texte 1.

Wookiefüße m'a envoyé son texte 2, le 28 à midi, par courriel, et un troisième texte le même jour au soir. AAW du groupe *Noobs* avait publié le texte 1b déjà le 24 janvier. Le texte 2 a été publié le 27 au soir.

2.4.11.17 Le troisième travail de groupe

La semaine du 3 février, tous les élèves de la classe de 2nde II étaient absents lundi pendant le cours d'allemand à cause d'une sortie dans le cadre du festival du court métrage. Pour deux raisons, l'enseignante et moi avons décidé de garder quand même le lundi pour le travail de projet. Premièrement, deux groupes, *Silwen* et *63Respect*, n'avaient pas encore publié leur texte 2, et nous voulions essayer de le publier le plus rapidement

possible lundi matin, afin que les groupes partenaires respectifs aient reçu un texte, lorsqu'ils iraient sur le forum plus tard dans la matinée. Deuxièmement, après les expériences des semaines précédentes, nous pensions qu'il serait préférable de travailler pour une fois avec un groupe réduit, vu que la taille de la classe s'était avérée être un obstacle au bon déroulement du cours en salle informatique. Pour quatre des cinq groupes, l'absence des élèves de la 2^{nde} II n'a pas posé problème, parce qu'ils étaient toujours au moins trois par groupe. Le groupe *Google* n'était pourtant représenté que par une seule élève, FSG, qui a heureusement vite accepté de rédiger seule un texte.

Comme les semaines précédentes, nous avons dû affronter de nouveau des problèmes techniques. Cette fois, le serveur Internet de l'établissement était en panne. Nous n'avons par conséquent pas pu publier les textes 2 manquants pendant l'heure du cours, comme initialement prévu. Deux groupes allemands n'ont donc pas eu de réponse de leurs partenaires français quand ils sont allés sur le forum ce jour-là. Selon l'enseignante allemande, cela aurait créé des frustrations chez les élèves concernés.

2.4.11.18 Le texte surprise

Pour la quatrième semaine du projet, nous avons prévu un « texte surprise », que les élèves devaient écrire chez eux entre le 28 janvier et le 2 février. Nous avons choisi de l'appeler ainsi pour ne pas révéler tout dès le début. Voici les consignes données aux élèves français dans un courrier que je leur ai adressé :

Pour lundi prochain, vous réfléchissez aux questions suivantes : Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand vous pensez à la France ? Qu'est-ce que vous aimez en France, chez les Français ? Et qu'est-ce qui ne vous plaît pas dans votre pays et chez vos compatriotes ?

En même temps, les Munichois faisaient la même chose pour l'Allemagne. L'idée était évidemment de confronter les auto- et les hétéro-images sur la France et l'Allemagne. Nous allons voir que les groupes ont mélangé cette tâche avec la tâche de rédaction du quatrième texte (cf. 3.1.2.4).

2.4.11.19 Le quatrième travail de groupe

Côté français, la quatrième séance de travail de groupe s'est déroulée le lundi 10 février, côté allemand le mardi 11 février. L'enseignante allemande a dû gérer seule le groupe

entier à cause de mon absence pour des raisons de santé. Pour la première fois, il n'y a pas eu de problèmes techniques, de sorte que tous les cinq groupes ont pu publier leur texte pendant ou juste après le cours d'allemand.

2.4.11.20 La séance plénière de clôture

Cette dernière séance plénière était l'occasion de présenter pour chaque groupe, dans la LE, la discussion sur le forum, ainsi que les « résultats ». Pour que les élèves soient bien préparés à cette présentation orale, ils avaient pour tâche de relire l'intégralité des textes échangés. Afin de guider quelque peu les élèves, nous leur avons suggéré de réfléchir d'une part sur des aspects quantitatifs (nombre et longueur des textes publiés des deux côtés, équilibre), d'autre part sur le contenu de l'échange. Ainsi, les élèves étaient supposés parler des sujets de discussion qu'ils avaient trouvés particulièrement intéressants, des réponses qu'ils avaient reçues ou des questions qui étaient restées sans réponse, et des différences entre la vie des jeunes dans les deux pays que le projet avait pu révéler. Finalement, c'était aussi le moment de discuter des points qu'ils n'avaient pas compris. Ceux-ci pouvaient concerner la LE tout comme le contenu ou la réaction du groupe partenaire.

Malgré la relative pauvreté des synthèses orales françaises (cf. 3.1.2.6), j'aurais trouvé dommage d'en priver les Munichois. Dans la mesure où la séance de présentation avait eu lieu directement avant les vacances d'hiver, et que j'ai tenu à une publication rapide sur le forum, je me suis chargée de taper les présentations enregistrées, et de les mettre sur le forum.

2.4.11.21 Le document de synthèse individuel

La dernière tâche du projet consistait à rédiger individuellement une synthèse en allemand¹⁹⁵. Les élèves ont reçu la consigne suivante (cf. Annexe 42) :

Jusqu'au 10 mars, vous écrivez un petit résumé dans la langue étrangère. Le mieux serait d'aller consulter tous les textes sur le forum, aussi ceux des autres groupes, avant que vous vous mettiez au travail. Vous devriez traiter les points suivants:

¹⁹⁵ Tout ce qui sera dit par la suite se réfère aux élèves français. Néanmoins, les Allemands devaient accomplir les mêmes tâches, en rédigeant en français.

- *comparaison de la vie des jeunes des deux côtés : différences et points communs*
- *vos préjugés : Ont-ils été confirmés ou dissipés ? Donnez des exemples !*
- *votre vue sur votre pays : est-ce que quelque chose a changé?*
- *et tout ce que vous avez envie de dire...*

Avec cette tâche, les élèves étaient en fait censés analyser le contenu de l'échange sur le forum. Ils devaient surtout s'intéresser aux aspects évoqués dans la consigne. Il s'agissait de donner premièrement quelques exemples de convergences et de différences remarquées lors de la discussion dans le propre groupe franco-allemand, ou à l'occasion de la lecture des textes échangés entre les autres groupes. Deuxièmement, les élèves devaient réfléchir sur leurs préjugés existant en amont du projet et rendre compte de leur éventuel dissipation, ou au contraire leur renforcement, par le contact avec les Allemands. Le terme préjugé n'a pas été expliqué ce qui a éventuellement posé des problèmes aux élèves lors de l'exécution de la tâche. Troisièmement, nous voulions faire réfléchir les élèves sur le fait de savoir si l'image qu'ils avaient de leur propre pays avait été modifiée par le projet. Finalement, les élèves étaient libres de faire toute sorte de commentaire concernant le projet.

Nous avons reçu 22 résumés français ; les six élèves n'ayant pas rendu leur résumé étaient FML, FAB, FBR, FJC, FSG et FAU. Les 22 autres ont tous respecté la consigne de langue et l'ont rédigé en allemand. Du côté allemand, tous les 20 élèves ont écrit un résumé en français.

Les consignes en rapport avec le contenu du résumé n'ont été suivies qu'en partie. Six élèves (FAC, FCM, ASF, AMN, ADA, AMP) n'ont traité aucun des points mentionnés dans la consigne, mais ont commenté d'autres aspects du projet. Ainsi, FAC évoque le déséquilibre dans la longueur des textes, les sujets traités dans la discussion, les problèmes rencontrés avec Internet et le fait que le projet était trop court. FCM dit certes avoir appris quelque chose sur l'Allemagne et les Allemands, et aussi sur la France, mais n'en donne pas un seul exemple. Elle commente en revanche des aspects liés au temps, la qualité de la discussion et également le déséquilibre entre les textes allemands et français. ADA se montre très critique par rapport à pratiquement tous les aspects du projet, mais ne fait aucun effort de traiter un seul des aspects demandés. Apparemment, ces six élèves ont confondu le résumé individuel et la synthèse dans laquelle chaque groupe devait présenter

les résultats de leur travail aux autres groupes. Dans d'autres résumés ne sont traités que certains des aspects. Les élèves qui ont fait un résumé plus ou moins complet sont rares (cf. aussi 3.1.2.7)

2.4.11.22 Le « produit » final

Lors de la phase de préparation du projet, nous avons envisagé une publication des résultats sur Internet. L'établissement français ne disposant pas d'un site Web, nous comptions utiliser celui du *Karls gymnasium*. L'enseignante allemande n'y voyait aucun inconvénient. Au fur et à mesure de l'évolution de notre projet, ce produit final sous forme d'une publication des résultats par les élèves est de plus en plus tombé dans l'oubli. Je reviendrai à cet aspect lorsque je traiterai dans la troisième partie les problèmes rencontrés lors de la réalisation de notre projet (cf. 3.1.1.5)

Troisième partie : résultats, analyse et perspectives

Au fur et à mesure de ce chapitre, j'essaierai de trouver des réponses aux questions que j'avais formulées au cours de ma recherche (cf. aussi l'introduction et 2.2.2) :

- Dans quelle mesure la motivation des élèves pour l'apprentissage de la LE peut-elle être augmentée par un projet de télécommunication binational ?
- En quoi un projet de télécommunication peut-il contribuer à surmonter la séparation entre l'école et la réalité extrascolaire, ou plus exactement entre une utilisation purement scolaire de la LE et des situations de communications réelles ?
- Qu'en est-il de l'authenticité de la communication, des matériels et de l'apprentissage dans un tel projet ?
- L'orientation vers l'apprenant est-elle forcément mieux respectée dans un projet de télécommunication ? Quel y est le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant ?
- Quelles possibilités un projet de télécommunication offre-t-il pour l'apprentissage interculturel ? Dans quelle mesure l'acquisition d'une CCI peut-elle y être favorisée ?
- Est-il indispensable qu'un dispositif intégrant l'échange entre deux classes via des moyens de télécommunication s'appuie sur la pédagogie de projet ?
- Quel est le potentiel d'innovation de la télécommunication pour l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France ?
- Quelles conséquences pour la formation des enseignants d'allemand en France découlent des pratiques innovatrices en relation avec une utilisation généralisée de la télécommunication dans le cours ?

J'analyserai dans un premier temps les résultats de notre projet, avant de faire des propositions pour la réalisation d'un projet de même type ainsi que pour l'utilisation de la télécommunication en cours de LE en général. Je discuterai ensuite le potentiel d'innovation des projets de télécommunication pour le cours de LE et formulerai des besoins de formation. Finalement, je donnerai des pistes pour de futures recherches en didactique des langues.

3.1 Résultats et analyse critique du projet München-Clermont

Pour les besoins de l'analyse, je traiterai indépendamment des facteurs qui étaient bien évidemment interdépendants dans le projet. Je commencerai par le contexte institutionnel de notre projet, ainsi que les facteurs temps, espace et organisation. Je poursuivrai mon analyse au niveau des objectifs, des contenus et des tâches du projet. C'est aux élèves que je m'intéresserai ensuite. Je terminerai sur une analyse du rôle des enseignantes.

Mon analyse s'appuie sur toutes les données recueillies pendant le projet : l'intégralité des productions d'élèves, les questionnaires d'évaluation des élèves et des enseignantes, les interviews de groupe, ainsi que mes propres observations. Les données seront présentées au fur et à mesure de ce chapitre. On en trouve l'intégralité dans les annexes.

3.1.1. L'analyse du projet au niveau du contexte organisationnel, institutionnel, temporel et spatial

3.1.1.1 Quelques aspects organisationnels

Que le projet ait été développé dans le cadre d'une recherche empirique sur l'utilisation de la télécommunication en cours de LE, qu'il n'ait pas été lancé simplement par un ou des enseignants, a sans aucun doute eu des conséquences diverses, notamment sur l'organisation du projet.

A priori, j'envisageais d'inciter les deux enseignantes à réfléchir ensemble sur les possibilités de réaliser un projet de télécommunication dans leurs classes, et de se partager l'organisation. Or, les deux enseignantes considéraient manifestement qu'il s'agissait de « mon » projet et que je serais la mieux placée pour savoir comment l'organiser. Elles n'ont donc que peu participé pendant la phase initiale. Une plus forte implication des enseignantes aurait naturellement été avantageuse : elles connaissaient mieux que moi certains paramètres, comme le niveau des élèves, les possibilités d'intégrer le projet dans le programme, le temps dont auraient besoin les élèves pour l'exécution de telle ou telle tâche, les contraintes institutionnelles, etc. Cet aspect est d'ailleurs confirmé par l'enseignante en France (cf. Annexe 7).

Certains problèmes qui ont surgi, notamment le manque de temps, la surcharge de travail chez les élèves et le manque d'imbrication avec le reste du cours, auraient sans doute pu être évités si le projet avait été organisé par les enseignantes. A la différence de sa collègue allemande, qui ne trouve pas que l'organisation par une tierce personne ait eu un quelconque influence sur le déroulement du projet, l'enseignante française y voit un lien. Selon elle, le fait qu'une personne extérieure ait organisé le projet aurait eu un effet sur la perception des élèves qui auraient « *pris les choses moins au sérieux* ».

Si les enseignantes avaient elles-mêmes organisé le projet, elles auraient probablement ressenti une plus grande responsabilité par rapport au projet. Elles auraient tenté de résoudre les problèmes entre elles, au lieu de s'appuyer presque exclusivement sur moi. Je reviendrai plus loin sur la coopération entre les deux enseignantes et moi-même (cf. 3.1.4.1).

Lors de l'analyse du projet, il faut donc garder à l'esprit que la situation de recherche l'a évidemment influencé. Par la suite, je m'intéresserai à différents aspects qui sont tous en relation avec l'organisation de notre projet.

3.1.1.2 Les contraintes institutionnelles

Lors de l'organisation de notre projet, nous nous sommes heurtées à de nombreuses contraintes que je qualifierais d'institutionnelles en ce qu'elles étaient d'une manière ou d'une autre dues au contexte scolaire dans lequel s'est déroulé notre projet. On peut distinguer entre des contraintes générales liées à l'organisation scolaire, telles que le programme, le rythme scolaire, l'emploi du temps, l'évaluation, etc., et des contraintes spécifiques à notre projet, en relation avec le fonctionnement et l'organisation des deux établissements impliqués.

Ces dernières comprennent entre autre le fait que, dans l'établissement français, il n'y avait d'ordinateurs que dans la salle informatique, et qu'il fallait la réserver longtemps à l'avance. Cette circonstance a quasiment rendu impossible un changement spontané dans notre planning, comme il aurait été parfois souhaitable, par exemple lors de pannes techniques (cf. 3.1.1.3) ou lors de modifications dans l'emploi du temps. Celui-ci a en fait été perturbé à deux reprises par des imprévus. Une fois, toute la classe avait un devoir le lundi matin, ce qui avait échappé à l'enseignante. Une autre fois, une importante partie de la classe était absente parce qu'ils participaient à un événement culturel. Tandis qu'un

changement de la réservation de la salle informatique pour le cours du mardi était heureusement possible dans le premier cas, la salle était déjà prise la deuxième fois. Nous avons donc dû faire avec l'absence de la moitié des élèves ce jour-là.

Un autre problème résultait du fait que les élèves français étaient repartis sur quatre classes de seconde, ce qui a empêché d'organiser des permanences dans la salle informatique. J'avais en fait initialement prévu d'ouvrir la salle pendant deux ou trois heures par semaine et d'y tenir une permanence qui aurait permis aux élèves de consulter le forum, de me solliciter en cas de problèmes, de se rencontrer dans leurs groupes de travail en dehors du cours d'allemand, etc. Or les emplois du temps des quatre classes étant incompatibles, nous n'avons trouvé aucun créneau où tous les élèves étaient libres, ce qui nous a fait abandonner cette idée.

L'emploi du temps n'a pas seulement empêché les élèves de se rencontrer dans leurs groupes de travail en dehors du cours, mais il leur était même difficile d'aller travailler de temps à autre dans le CDI, où ils avaient trois postes avec accès Internet à leur disposition. Leur emploi du temps chargé avait donc comme conséquence que les élèves français, à la différence de leurs pairs à Munich, étaient obligés de faire le gros du travail pour le projet pendant les week-ends. Or, certains élèves ne disposaient pas d'ordinateurs ou d'une connexion à Internet chez eux, ce qui a engendré d'autres problèmes d'organisation (cf. aussi 3.1.2.3).

J'ai déjà évoqué (cf. 2.4.3) que nous avons eu l'idée de connecter le projet de télécommunication et l'échange scolaire existant entre les classes de 2nde de l'Institution Fénelon et les classes 10 du *Karls gymnasium*. Nous supposions que le projet tout comme l'échange ne pourraient qu'en profiter : la rencontre réelle pendant l'échange pourrait être préparée par le projet, qui trouverait dans l'échange une motivation supplémentaire. Or, une organisation conjointe s'est révélée être trop compliquée dans la mesure où, du côté des élèves, les participants n'étaient pas les mêmes, et que, du côté des enseignants munichois, les responsables de l'échange n'étaient pas identiques avec les enseignantes des deux classes de français. C'est avec regret que nous avons abandonné ce plan. Les jugements des élèves semblent confirmer que nous aurions dû réaliser cette idée. Plusieurs élèves se prononcent dans les interviews (cf. Annexes 9 à 13) en faveur d'un projet lié à l'échange scolaire. Selon FJM, une telle organisation aurait permis de mieux connaître l'autre culture et aurait facilité la communication : « *on aurait déjà pu voir la jeunesse*

allemande, on aurait plus pu discuter de ce qui se passe. Là on a parlé de la jeunesse allemande sans vraiment la connaître. C'est pas sur des feuilles qu'on va apprendre ». FCC dénonce également la difficulté qui consiste à décrire sa propre culture. Pour elle, ce n'est que par l'observation directe, que l'échange scolaire a permis, qu'on se rend compte des particularités :

Je pense que le sujet être jeune, je pense pas qu'on puisse juste en dialoguant... Par exemple il y a des choses qui nous semblent évidentes donc on va pas les raconter, et en fait eux c'est surtout pas pareil. Quand on allait en Allemagne après pour l'échange, là on s'est rendu compte. On peut pas faire un texte par exemple en disant « les profs sont sévères, nous on a l'école toute la journée ».

Les membres du groupe *Les Vaches* regrettent aussi le manque d'imbrication entre le projet et l'échange scolaire. Selon elles, le projet est resté sans suite, dans la mesure où elles n'ont même pas retrouvé leurs partenaires lors du séjour des Munichois à Clermont. Afin de remédier à ce manque, FJC propose : « *Il fallait trouver une heure pour se retrouver tous les neufs. Et je pense qu'il aurait peut-être fallu prévoir une ou deux heures dans la semaine pendant les cours d'allemand pour que chaque groupe se retrouve* ».

Selon FAU et FLT du groupe *Silwen*, le fait de faire le projet après l'échange scolaire aurait permis de mieux se connaître, une chose qu'elles jugent indispensable (cf. Annexe 12) :

Oui je pense qu'il faut faire connaissance avec les personnes avec qui on va discuter parce que autrement on craint, on appréhende un petit peu de discuter avec eux parce qu'on ne les connaît pas plus que ça [...] Ça aurait été plus facile de faire le projet après qu'ils soient venus en France, parce que déjà on avait parlé avec eux, on les connaissait un peu quoi, on aurait plus de choses à se dire, je pense.

Quant aux enseignantes, elles auraient également approuvé une imbrication entre le projet de télécommunication et l'échange scolaire, même si l'enseignante française ne pense pas que la motivation des élèves aurait été plus grande lors d'un projet organisé en aval de l'échange. L'enseignante allemande ne partage pas l'avis de sa collègue. Pour elle, le moment idéal pour le projet aurait été entre la rencontre en France et celle en Allemagne. Une telle organisation pourrait effectivement avoir des avantages (cf. 3.2.2).

Dans la mesure où un séjour dans le pays cible ou la rencontre d'étrangers dans son propre pays ne garantissent pas la mise en route d'un apprentissage interculturel (cf. 1.6), et que

les jeunes de l'âge de nos élèves semblent ressentir le besoin de voir le pays cible, de rencontrer personnellement leurs partenaires, il semble judicieux de lier, si possible, le projet à un échange scolaire. Les projets de télécommunication me semblent certes permettre l'ouverture de l'école vers l'extérieur, du fait qu'ils établissent des contacts avec des personnes réelles dans le pays cible. Mais leur potentiel à surmonter la séparation entre le cours de langue à l'école et une utilisation de la LE dans la réalité extrascolaire, me semble être mieux déployé dans le cadre d'un dispositif reliant les deux (cf. 3.2.2).

Quant aux contraintes institutionnelles d'ordre général, elles ont eu des conséquences plus ou moins fortes sur l'organisation de notre projet. Rétrospectivement, les facteurs programme et évaluation n'ont que peu influencé l'organisation de notre projet. Ceci me semble notamment dû au fait que notre projet a fonctionné selon un mode additionnel (cf. 2.4.4), ce qui en a fait une sorte de supplément au cours « normal ». Il est donc dans la logique des choses de se soucier moins de respecter le programme. Or, après les expériences vécues, je vois d'un œil très critique ce mode de fonctionnement et plaiderais au contraire pour le mode substitutif, tel qu'il a fait ses preuves dans CULTURA, ou du moins pour une substitution partielle du programme « normal » par le projet de télécommunication (cf. 3.2.2).

Quant à l'évaluation, nous nous en sommes encore moins préoccupées, bien que nous ayons décidé, avec les enseignantes, de noter le projet. Bien que conscientes de la difficulté d'évaluer le travail d'un élève dans un projet comme le nôtre, nous n'avons pas envisagé des modes d'évaluation alternatifs. Nous avons donc simplement décidé de prendre en compte non seulement les productions des élèves, mais également leur engagement tout au long du projet. Cette tâche n'a pas été des plus faciles. Afin d'arriver à des méthodes d'évaluation mieux adaptées, d'autres recherches seront nécessaires (cf. 3.2.4).

Pour les contraintes en relation avec le rythme scolaire et l'emploi du temps, je les traiterai dans le contexte du facteur temps (cf. 3.1.1.5).

3.1.1.3 Le côté technique

A priori, le forum du type QuickPlace est bien adapté à un projet comme le nôtre (cf. 2.4.7). Les jugements des élèves sur l'utilisation du forum étaient d'ailleurs en majorité très positifs. 23 élèves français et 19 Allemands ont trouvé l'utilisation d'un forum de discussion très bien ou plutôt bien, contre seulement trois Français qui l'ont trouvé plutôt

mal ou mal. Aucun élève allemand n'a porté de jugement négatif sur le forum, une élève française l'a trouvé « *ni bien ni mal* » (FLB), un élève a coché « plutôt bien » et « plutôt mal ». La plupart des élèves évoquent en faveur du forum sa rapidité et sa commodité. Eu égard à la fréquence des problèmes techniques, cela peut surprendre, tout comme le fait que seuls huit élèves français et trois élèves allemands fassent allusion aux difficultés d'ordre technique. Si les élèves émettent malgré tout des avis assez positifs, ceci laisse supposer un certain engouement pour tout ce qui concerne l'ordinateur, d'autant plus que nombre d'élèves auraient souhaité inclure d'autres moyens de communication, tels que le *chat*. On peut en déduire que les TICE, et notamment Internet ont un certain potentiel de motivation (cf. aussi 3.1.5) qu'il faudrait davantage exploiter dans le cours de langue, évidemment en prenant en compte les enseignements de la recherche lors du développement de dispositifs.

Les deux enseignantes ont également jugé l'utilisation d'un forum de discussion très positive. Selon l'enseignante allemande, seule une communication simultanée aurait été encore meilleure. Elle aurait en plus eu l'impression que ses élèves auraient préféré « tchatcher » librement, sans cadre thématique, et que c'est pourquoi ils n'ont pas beaucoup utilisé les documents de base pour la rédaction de leurs textes de groupe.

Une seule fois, c'est à cause du forum lui même que nous avons eu une panne technique (cf. 2.4.11.14), qui nous a empêché de nous connecter depuis plusieurs ordinateurs en même temps. La majorité des problèmes techniques n'étaient donc pas dus au forum lui-même, mais aux défaillances de l'équipement technique de l'établissement. Ainsi, la douzaine d'ordinateurs dont nous disposions ne fonctionnait pas toujours bien. Régulièrement, l'un ou l'autre poste s'est bloqué. A plusieurs reprises, la connexion Internet était interrompue. Une seule séance s'est en fait déroulée sans ces pannes, ce qui montre assez bien à quel point notre projet a souffert des problèmes techniques.

J'ai déjà signalé que le projet CULTURA se sert de son propre site Internet, et qu'il ne nous a pas été possible de faire de même, sans technicien à nos côtés¹⁹⁶. Le fait que nous

¹⁹⁶ Dans l'établissement Fénelon, il y avait bien un professeur de mathématiques responsable de la salle informatique. Or, l'enseignant en question ne bénéficiait d'aucune décharge horaire pour pouvoir s'occuper de la surveillance et de la maintenance des postes, de sorte qu'il ne trouvait pas toujours le temps de régler un problème dès son apparition.

n'ayons pas eu à notre disposition un tel site a eu des conséquences importantes, notamment pour les tâches de lecture (cf. 3.1.2.3).

3.1.1.4 Le lieu et l'espace

On pourrait être amené à croire que le lieu, et les aspects qui y sont liés, tels que l'aménagement de la salle de classe, la disposition du mobilier, etc. (cf. aussi 1.4.3.2 et Portine 1997), sont des facteurs négligeables dans un projet de télécommunication, dans la mesure où celui-ci se déroule en quelque sorte dans un espace virtuel. Il n'en est rien.

Pour la situation spatiale dans la salle informatique de l'établissement français (cf. 2.4.4), le fait que la salle ne dispose pas d'endroit aménagé pour un travail de groupe, ni même de tables et de chaises classiques, a nui à l'efficacité du travail de groupe. On devait se contenter de chaises avec leurs tablettes rabattables, qu'on ne pouvait que difficilement arranger en cercle afin de permettre une discussion dans chacun des groupes. En plus, il fallait veiller à ce que les endroits des cinq groupes ne soient pas trop rapprochés pour que les groupes ne se dérangent pas mutuellement. Ce « déménagement » nous a coûté à chaque fois cinq à dix minutes, a créé du désordre et a été préjudiciable à la concentration des élèves. Les conditions spatiales étaient donc loin d'être idéales. S'il y avait eu un espace prévu pour un travail en petits groupes, les élèves auraient pu se rendre à leurs tables respectives et démarrer aussitôt leur travail coopératif, au lieu de perdre une partie d'un temps déjà limité.

3.1.1.5 Le temps

C'est justement le manque de temps qui s'est avéré être le plus grand handicap pour le bon déroulement de notre projet. Les raisons en sont multiples. Ainsi, le mode additionnel me semble renforcer le problème de temps du fait que le projet s'ajoute au programme : la charge de travail chez les élèves, déjà importante en classe de 2nde, en était encore augmentée, ce qui avait des conséquences négatives sur la qualité du travail (cf. aussi 3.1.2.3). Cette situation a en outre créé une sensation de stress chez les élèves, mais également chez l'enseignante française, qui craignait ne pas arriver à « boucler » le programme, et qui n'était par conséquent pas prête à consacrer plus d'une heure par semaine au projet (cf. aussi 3.1.4.3). Le mode additionnel avait d'ailleurs à mon avis encore un autre inconvénient. Comme le projet ne faisait pas vraiment partie intégrante du

cours, que l'enseignante distinguait entre le projet et le programme, qu'il fallait avancer, le projet n'était peut-être pas pris au sérieux par les élèves (cf. aussi 3.1.3.5 et 3.1.4.3)

Un autre problème a été engendré par les horaires limités. Même si la classe de 2^{nde} à Fénelon avait trois heures d'allemand par semaine, et donc une demi-heure de plus que prévu par les textes officiels (cf. 1.3.1.3), c'était loin d'être satisfaisant. Il est évident que la réalisation de projets est rendue difficile par un horaire aussi limité. C'est afin d'économiser du temps de cours que nous avons choisi de faire travailler les élèves en dehors des heures de cours. La quantité de devoirs à faire pour le projet était par conséquent assez importante (cf. aussi 3.1.3.2). Dans la mesure où il est improbable que les langues profitent de plus d'heures dans un avenir proche, il faudra songer à d'autres solutions au problème du temps, le fonctionnement en mode substitutif en étant certainement l'une des plus prometteuses. Ce n'est pas seulement le manque de temps qui sera ainsi diminué, mais les représentations des élèves vis-à-vis du projet changeront probablement aussi (cf. aussi 3.1.3.5).

Les élèves sont d'ailleurs nombreux à avoir ressenti les problèmes dus au manque de temps, ce que prouvent leurs réponses au questionnaire d'évaluation (cf. Annexes 5 et 6) :

- 23 élèves français (et 13 élèves allemands¹⁹⁷) auraient préféré que plus d'heures de cours soient consacrées au projet,
- 16 (8) élèves auraient souhaité avoir plus de temps pour la rédaction des textes au sein des groupes de travail,
- 14 (8) élèves auraient été plus satisfaits du projet s'ils avaient eu plus de temps pour discuter des textes allemands avec les autres membres de leur groupe,
- 13 (8) élèves auraient préféré travailler uniquement pour le projet pendant quelques semaines,
- 12 (5) élèves disent qu'ils auraient voulu investir moins de temps dans le projet en dehors du cours,

¹⁹⁷ Les chiffres pour le groupe allemand sont indiqués entre parenthèses.

- 11 (13) élèves auraient préféré un projet plus long, contre seulement 5 (0) qui se prononcent pour une durée plus courte,
- 9 (1) élèves auraient souhaité avoir plus de temps pour poser des questions à l'enseignante ou à l'assistante-chercheuse-organisatrice.

Pour résumer les réponses des élèves, le projet aurait dû avoir une durée plus longue, et on aurait dû réserver plus d'heures de cours au projet, voire faire le projet en exclusivité pendant un certain temps. C'est pour la rédaction des textes, la discussion en groupes et le soutien par l'enseignante qu'un manque de temps a été constaté par bon nombre d'élèves. Le fait de devoir s'engager pour le projet en dehors des heures de cours a déplu à presque la moitié des Français.

Dans les commentaires que les élèves pouvaient ajouter, le manque de temps est encore souligné par plusieurs élèves français, qui expliquent entre autres : « *Nous n'avons pas eu assez de temps pour la rédaction et la lecture des textes allemands* » (FAS), « *Nous n'avons pas disposé d'assez de temps pour préparer et envoyer les messages* ». (FMB), « *Certaines périodes ont été trop courtes (la rédaction des textes)* » (FPC).

D'autres élèves ont ressenti que le manque de temps a joué sur la qualité du projet. Ainsi FAC dit que plus de temps « *aurait permis de mieux rédiger et lire nos textes* ». Selon FFR « *certaines des réponses n'étaient pas réellement complètes manque de temps et la fin du projet fut un peu brutal car nous commençons juste à bien discuter avec les Allemands* ».

FCC explique longuement pourquoi le projet a souffert de ces problèmes de temps :

Au début du projet (phase de choix du projet) je ne comprenais rien de ce qu'il fallait faire, Mme Buisson et Manuela n'ont pas pris assez de temps (car on n'avait sûrement pas le temps) de bien expliquer le projet. Pour la rédaction des textes, la mise en commun se faisait toujours au dernier moment ce qui est dommage et donc on avait un peu de mal à exprimer tout de ce que l'on voulait dire. Lorsque l'on ne comprenait pas on demandait à Manuela ou Mme Buisson mais c'était toujours dans le bruit, on était pressés car c'était la fin du cours donc on avait peu de réponses claires à nos questions.

L'élève aborde ici plusieurs problèmes. Premièrement, elle constate à juste titre que le manque de temps a accompagné le projet du début à la fin, et qu'il a donc déjà eu des effets négatifs dans la phase de préparation. Or, il aurait évidemment été primordial que les

élèves soient bien informés sur les objectifs, le déroulement et les composantes du projet. Deuxièmement, c'est lors du travail de groupe que le manque de temps s'est fait sentir : les groupes ne disposaient pas de suffisamment de temps pour mener à bien leur tâches, à savoir mettre en commun leurs idées et formuler à partir de là des remarques et des questions, ainsi que répondre aux questions posées par leurs partenaires allemands. Troisièmement, FCC met le doigt sur le fait que les élèves n'ont pas eu suffisamment d'occasions pour nous poser des questions, à l'enseignante et à moi.

Grosso modo, la critique des élèves sur le facteur temps me semble fondée et recoupe avec mes propres analyses. En plus des points déjà énumérés – une durée trop courte, trop peu de temps de cours consacré au projet, les conséquences négatives du manque de temps sur le travail de groupe et la qualité des productions et de la discussion – d'autres aspects me paraissent importants.

Les problèmes de temps ont également eu des retombées sur les formes de travail (cf. aussi 2.4.9). Nous avions initialement prévu d'intercaler régulièrement des séances plénières, qui auraient pu permettre aux cinq groupes d'échanger leurs expériences, de faciliter la découverte des différences interculturelles et d'en discuter, de faire un travail sur la langue à partir de difficultés surgies lors de la lecture des textes allemands, et d'informer les autres de toutes sortes de difficultés afin de trouver ensemble des solutions. De telles séances plénières auraient également facilité un suivi régulier de la part de l'enseignante et de moi-même. Finalement, une mise en commun des résultats de travail des cinq groupes, avec l'objectif d'une production finale commune, aurait pu être réalisée lors des séances plénières. Certains élèves semblent d'ailleurs avoir vécu de façon plus positive le travail pour le projet pendant le cours d'allemand ou avoir ressenti le manque d'un travail en séance plénière : « *Je pense que le travail sur le projet que nous avons effectué en cours d'allemand était plus bénéfique qu'à la maison* » (FJC), « *Le travail en classe aurait été mieux car il nous aurait permis d'échanger nos impressions avec toute la classe et pas seulement avec notre groupe* » (FCF). Les deux enseignantes confirment d'ailleurs, dans leur questionnaire d'évaluation (cf. Annexes 7 et 8) mon impression selon laquelle le nombre réduit de séances plénières a été préjudiciable au bon déroulement du projet.

Le fait que, une fois de plus pour des raisons de temps, nous ayons sacrifié la production finale s'est avéré être une erreur. C'est justement le produit auquel aboutira un projet qui

structure celui-ci, qui lui donne un sens aux yeux des élèves (cf. 1.4.3.2). Il s'agit donc d'une composante indispensable d'un projet qu'il ne faut en aucun cas négliger (cf. 3.2.2).

Du fait que trop peu d'heures de cours aient été prévues pour le projet, et que cette limitation relativement forte du temps en présentiel ait dû être palliée par un nombre élevé de tâches à remplir en dehors du cours, les élèves ont dû affronter une quantité de devoirs non négligeable, durant les vacances de Noël, mais également pendant la durée de l'échange sur le forum. Cette surcharge de travail me semble avoir gravement nui à la qualité du travail effectué par les élèves, et qui plus est, elle a même eu pour résultat que certains élèves n'ont pas du tout ou très sommairement exécuté les tâches. Je reviendrai sur ce point lors de mon analyse du travail des élèves (cf. 3.1.3.2).

3.1.2. L'analyse du projet au niveau des objectifs, des contenus et des tâches

3.1.2.1 Le thème du projet

Initialement conçu comme l'élément fédérateur du projet, censé guider la discussion et faciliter la synthèse des résultats en vue d'une publication sur le site Internet du *Karls gymnasium* (cf. 2.4.11.21), la présence d'un thème a finalement posé des problèmes inattendus. Nous avons déjà vu (cf. 2.4.11.1) que les élèves ont choisi le sujet « *Jung sein in Deutschland – être jeune en France* », et que les documents de base ont été élaborés en fonction de ce thème. Les deux points devaient garantir que le projet ait une certaine qualité, et surtout éviter que la discussion s'arrête par manque de sujets.

Or les élèves ont perçu le fait que le projet soit bâti autour d'un thème de façon plutôt négative :

- 16 élèves français (et 14 Allemands¹⁹⁸) auraient préféré que le projet n'ait pas eu de sujet précis et qu'ils puissent discuter de tout ce qu'ils voulaient,
- 10 (1) élèves trouvaient que le thème était trop limité, contre 5 (2) qui le trouvaient trop vaste,

¹⁹⁸ Les chiffres allemands seront de nouveau donnés entre parenthèses.

- 6 (10) élèves auraient souhaité qu'on leur demande leurs idées sur les sujets potentiels au lieu de leur laisser seulement le choix entre cinq sujets,
- 1 seul élève de chaque côté aurait préféré un autre sujet, sans toutefois préciser lequel.

Ces jugements assez critiques, qui peuvent à première vue surprendre, sont plus compréhensibles lorsqu'on regarde de plus près les explications que donnent les élèves. Les deux commentaires suivants, qui ne sont d'ailleurs pas les seuls de ce genre, indiquent qu'il y a eu probablement un malentendu sur le sujet : « *Je pense que l'on aurait eu plus de choses à dire si nous avions été libre sur le sujet de discussion* » (FPC) ; « *On ne pouvait pas dire ce que l'on aurait aimé dire car ce n'était pas en rapport avec le sujet* » (FLV).

Les élèves n'ont apparemment pas compris que le sujet « *Jung sein in Deutschland – être jeune en France* » leur permettait justement de parler de tout ce qui les intéressait en tant que jeunes. Or, il se croyaient apparemment contraints par les documents de base, qui pour 10 (10) élèves n'avaient rien à voir avec le sujet, et qui étaient de plus vus de façon négative par un bon nombre d'élèves (cf. aussi 3.1.2.3).

Selon huit Clermontois, et également huit Munichois, le thème n'aurait pas été respecté pendant la discussion sur le forum. Ce jugement me semble de nouveau montrer qu'il y a eu un malentendu quant au thème de notre projet. L'explication suivante de FCC en témoigne : « *Etre jeune c'est un sujet trop vaste et je crois que le projet était plutôt axé sur leur culture. En plus on a pas vraiment parlé de ce que c'est qu'être jeune* ». Deux aspects m'en paraissent intéressants : premièrement, le fait que l'élève mentionne « *leur culture* », qu'elle ne voit apparemment pas traitée dans le projet. Deuxièmement, FCC semble avoir compris le sujet de manière presque philosophique. Le commentaire de FJD est tout aussi révélateur : « *Pas vraiment car on préférerait parler de sport ou des choses auxquelles on s'intéresse plus* ». Pour cet élève, une discussion sur le sport ne rentre apparemment pas non plus dans le thème « *Etre jeune ...* ».

De là découle que le thème était un facteur important dans notre projet, qui a certainement été trop négligé. Il aurait fallu s'y intéresser plus et surtout impliquer les élèves davantage, notamment lors du choix du sujet. Un problème est venu sans doute du fait que les élèves ont voté pour le thème du projet à un moment où ils n'étaient que très peu informés sur celui-ci. Il aurait été préférable de décider ultérieurement du thème du projet après avoir

suffisamment informé les élèves des possibilités, de l'utilité, des objectifs, etc. d'un projet de télécommunication. Ensuite, les élèves auraient dû participer au processus à la fin duquel il s'agissait de déterminer un thème, ou un cadre thématique. J'en discuterai plus loin les détails (cf. 3.2.2)

De plus, les cinq groupes n'avaient pas chacun de sujet différent. Dans la mesure où une caractéristique du travail de groupe consiste justement à donner des tâches différentes aux groupes afin que le travail de groupe prenne tout son sens, nous avons, à un certain moment de la conception de notre projet, envisagé de faire choisir justement un sujet par chaque groupe. Lors d'une séance plénière ultérieure à la lecture des récits de vacances, les élèves étaient en fait censés en dégager des thèmes. Dans la liste de sujets potentiels ainsi établie, chaque groupe devait choisir un sujet, ou éventuellement plusieurs, qui les intéressait. Comme les élèves français et allemands ne seraient probablement pas parvenus à choisir exactement les mêmes thèmes, il aurait ensuite fallu trouver des couples franco-allemands qui partagent plus ou moins les mêmes centres d'intérêt. Un tel procédé aurait eu l'avantage que chaque groupe puisse se concentrer sur un seul sujet et le creuser, au lieu d'en aborder plusieurs de manière plus ou moins superficielle. Par contre, il fallait craindre que la discussion, trop limitée par un seul thème, ennueie les élèves, qui s'en lasseraient peut-être trop rapidement. Nous avons donc finalement abandonné l'idée des groupes thématiques, une décision qui rétrospectivement me semble plus que regrettable. J'y reviendrai (cf. 3.2.2)

Les élèves français sont d'ailleurs nombreux à s'être exprimés en faveur d'un choix de thème individuel par chaque groupe : 17 (5) élèves auraient préféré que chaque groupe franco-allemand choisisse son propre sujet de discussion. FDA en donne l'explication suivante : « *Je pense que cela aurait créé un choix divers et que chaque groupe étudie un autre sujet aurait été plus intéressant, notamment lors de la mise en commun des idées* », mettant le doigt justement sur le fait qu'un travail de groupe se justifie par le fait que chaque groupe contribue à un tout.

Même si la critique d'un fonctionnement avec des groupes non-thématiques est justifiée, il faut l'atténuer quelque peu. Bien que les cinq groupes n'aient pas travaillé sur des sujets différents, ils ont néanmoins évoqué de sujets très variés dans leurs discussions et auraient par conséquent pu apporter chacun des informations et idées à l'ensemble. Or, les élèves

n'ont pas vraiment discuté sur ces sujets et sont loin d'avoir exploité les possibilités offertes par le thème « *Jung sein in Deutschland, être jeune en France* » (cf. aussi 3.1.2.4).

3.1.2.2 Les objectifs d'apprentissage

Comme je l'ai déjà expliqué (cf. 2.4.1), l'objectif global de notre projet était de démarrer l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle (CCI), que nous avons déclinée, dans les *Informations pour les élèves*, en dix-neuf savoirs, savoir-faire et compétences affectives, afin de rendre accessible aux élèves ce concept. A la fin du projet, on a demandé aux élèves, ainsi qu'aux deux enseignantes, de s'exprimer, dans le questionnaire d'évaluation, sur l'acquisition de ces compétences. La première question à laquelle ils devaient répondre était très générale : « *Pensez-vous que le projet vous a permis de démarrer l'acquisition d'une telle compétence ?* ». Seuls trois élèves français, mais six Allemands, y ont répondu négativement. Une réponse entièrement positive a été donnée par cinq Clermontois et deux Munichois. Les autres 25 élèves français et onze Allemands ont répondu par « *en partie* » à la question, tout comme les deux enseignantes. L'enseignante munichoise justifie sa réponse en expliquant que le projet aurait éveillé la curiosité des élèves et renforcé leur volonté d'échanger avec des Français du même âge. Selon sa collègue française, le projet aurait permis une « *prise de conscience des différences culturelles* ».

Parmi les explications données par les élèves, on trouve certes quelques jugements positifs, tel que « *c'était un bon début pour comprendre la culture étrangère* » (FPC), mais les commentaires critiques constituent une large majorité. Les raisons invoquées sont très variées :

- la courte durée du projet,
- une discussion trop limitée,
- un manque d'informations concernant les objectifs du projet,
- des problèmes de compréhension,
- la longueur souvent très réduite des textes publiés,
- un manque d'engagement ou d'intérêt chez certains élèves,

- les *a priori* chez certains et un comportement critiquable chez d'autres,
- la communication indirecte, médiatisée,
- les problèmes techniques,
- le contexte institutionnel.

Certains des aspects que les élèves ont repérés comme facteurs handicapants ont déjà été traités (cf. 3.1.1.2, 3.1.1.3, 3.1.1.5). C'est dans la partie consacrée aux élèves (cf. 3.1.3) que je m'intéresserai à l'engagement des élèves, à leurs *a priori* et leur comportement, à la longueur des textes et aux difficultés de communication et de compréhension.

Le problème du manque d'information sur les objectifs du projet mérite qu'on s'y attarde. Avec le recul, je vois tout ce qui concerne les objectifs de notre projet, et notamment la façon de les présenter aux élèves, d'un œil très critique. Premièrement, nous n'aurions jamais dû nous contenter de confronter les participants avec une liste de compétences. Afin qu'ils puissent en saisir le sens et l'utilité, il aurait fallu une phase de préparation où l'on aurait dû aborder certains aspects plus ou moins généraux de l'apprentissage d'une LE. Deuxièmement, nous avons commis l'erreur de fonder notre projet trop sur les objectifs, plutôt abstraits pour les élèves, au lieu de l'orienter vers une production finale, bien plus concrète. J'y reviendrai (cf. 3.1.5 et 3.2.2).

Revenons maintenant aux jugements portés par les élèves sur leurs acquisitions. Dans le questionnaire d'évaluation (cf. Annexe 4) s'ajoutait une deuxième question (1b) à la première question générale (cf. *supra*). Les élèves devaient cocher celles des dix-neuf compétences qu'ils pensaient effectivement avoir acquises. Etant donné les réponses à la première question, plutôt prudentes, certains chiffres peuvent surprendre. Or, il ne faut pas oublier que, premièrement, les compétences risquent d'être interprétées différemment par les uns et les autres, d'autant plus que les formulations n'étaient pas toutes faciles à comprendre, et que, deuxièmement, les élèves pourraient avoir répondu positivement parce qu'ils pensent avoir eu telle ou telle compétence avant le projet, ou que, troisièmement, ils jugent qu'il s'agit d'une compétence universelle, comme le montre le commentaire suivant de ADA, qu'il a ajouté à plusieurs items: « *Tout le monde en est capable !* » (« *Das kann doch jeder!* »). La prudence s'impose lors de l'interprétation des réponses. Je renonce ici à en présenter l'intégralité (cf. Annexes 5 et 6) et me limiterai à certaines que je juge

particulièrement intéressantes. Regardons donc dans un premier temps les réponses données à quelques items :

Si seuls neuf Français et six Allemands déclarent « *savoir qu'on ne peut jamais supposer que l'autre me comprend et que je comprends l'autre* », cela semble confirmer ma propre impression, à savoir que nous n'avons pas suffisamment insisté sur cet aspect pendant notre projet. Que nous aurions dû nous concentrer plus sur la problématique de l'intercompréhension c'est ce que semblent montrer les difficultés lors des discussions sur le forum (cf. 3.1.2.4), ainsi et surtout que beaucoup de questions, notamment sur les documents de base, n'ont probablement pas été posées tout simplement parce qu'on croyait comprendre l'autre.

A première vue, il est également frappant que peu d'élèves, sept Français et deux Allemands seulement, ont affirmé « *être capable de négocier le sens d'un mot, d'une expression, sa connotation* ». *A priori*, il s'agit là d'une compétence dont le projet, et notamment la discussion sur le forum, aurait dû permettre l'acquisition. Deux raisons très différentes pourraient être responsables du nombre limité de réponses positives. Premièrement, les termes « négocier » et « connotation » ont posé problème. Ni moi, ni les deux enseignantes – qui auraient pourtant pu soupçonner les difficultés liées à ces termes techniques pour leurs élèves, dans la mesure où elles les connaissaient mieux que moi – ne nous doutions que les élèves auraient du mal à comprendre la signification de « négocier le sens d'un mot » et « connotation ». Ce qui peut surprendre, c'est qu'aucun élève n'ait demandé une explication, bien que les mêmes termes aient déjà été employés dans les *Informations pour les élèves*. Mais ces *Informations* ont-elles été lues par les élèves ? On peut en douter (cf. aussi 3.1.3.2). Quoi qu'il en soit, nous n'aurions pas dû manquer de familiariser les élèves avec ces termes, d'autant plus que la négociation de sens (*negotiation of meaning*) ainsi que les connotations jouent un rôle important dans l'apprentissage interculturel (cf. 1.6.6). Cet oubli peut du moins en partie s'expliquer par le fait que nous avons renoncé à une phase de sensibilisation interculturelle ainsi qu'à discuter avec les élèves de l'apprentissage d'une LE. J'y reviendrai (cf. 3.1.5 et 3.2.1).

Enchaînons maintenant sur une analyse plus générale des réponses données des deux côtés. Ce qui saute aux yeux, ce sont les différences parfois éclatantes entre les réponses françaises et allemandes. Globalement, les Munichois ont coché nettement moins de réponses que les Clermontois. On peut en déduire que la majorité des élèves allemands

jugent que le projet ne leur a effectivement pas beaucoup aidé à démarrer l'acquisition des compétences en question. Les commentaires qu'ils ont ajoutés à la question 1b, ainsi qu'à la question 2 (cf. *infra*), sont d'ailleurs également plus négatifs que ceux de leurs partenaires français. Ainsi, AAM explique : « *Wie bereits erwähnt, wurde viel zu wenig diskutiert, aus dem Thema wurde viel zu wenig gemacht. Das Engagement auf beiden Seiten war zu dürftig, anfangs aktive Schüler wurden aufgrund ausbleibender Antworten demotiviert* »¹⁹⁹. On y retrouve les problèmes d'un manque de discussion et d'engagement déjà relevés dans les réponses à la question 1a (cf. *supra*), et dont il sera encore question (cf. 3.1.2.4 et 3.1.3.2), mais l'élève mentionne également que le thème n'a pas vraiment été exploité, ce qui est certainement vrai (cf. aussi 3.1.2.1).

Si l'on contraste ce jugement pessimiste avec un des nombreux commentaires optimistes des élèves français, on peut se demander si les deux groupes ont participé au même projet. Selon FFR « *ce projet nous a permis de découvrir certains aspects d'une nouvelle culture mais également de découvrir notre culture vu d'une autre façon et d'être donc plus tolérants et plus ouverts* ».

La divergence constatée entre les jugements allemands et français étonne peut-être moins si l'on sait que les Munichois étaient également plus sévères dans leur évaluation globale : neuf élèves Munichois, contre seulement cinq Français, disent ne pas être satisfaits du déroulement du projet. Les Allemands ne sont que sept à se prononcer de façon positive, contre vingt Français. Des deux côtés, trois élèves ont répondu par « oui et non » à la question « *Êtes-vous globalement satisfait du déroulement du projet ?* ». Il reste à savoir pourquoi le projet a moins satisfait les élèves allemands.

Il se peut que les élèves allemands aient des attentes plus grandes envers leur cours de LE, et qu'ils avaient par conséquent également espéré plus de notre projet. Ceci peut à mon sens être dû au fait que les langues, et même la troisième LE, jouent un rôle plus grand au sein du système scolaire, que l'apprentissage d'une LE est plus valorisée et que les élèves s'intéressent plus à la façon dont elle est enseignée. Il me semble que cet intérêt plus élevé s'est traduit, dans notre projet, par un plus grand engagement chez les élèves munichois, qui étaient par conséquent déçus que leurs partenaires français s'investissent moins et que

¹⁹⁹ Comme déjà dit, on a trop peu discuté, le thème a été trop peu exploité. Des deux côtés, il y avait trop peu d'engagement, des élèves initialement actifs ont été démotivés à cause des réponses qui ne venaient pas.

le potentiel du projet n'a été qu'en partie exploité. Finalement, les élèves allemands me semblent plus facilement critiquer ouvertement l'enseignant, le cours ou l'école, du fait que celle-ci promeut le développement d'un esprit critique : la discussion a une place beaucoup plus grande dans l'école allemande.

Les jugements des élèves et des enseignantes ne suffisent évidemment pas à répondre à la question de savoir si les objectifs d'apprentissage de notre projet ont été atteints, si le projet a déclenché un processus d'apprentissage menant à l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle. Afin de pouvoir répondre à cette question, il faut également prendre en compte les tâches exécutées par les élèves tout au long du projet, les discussions entre les groupes franco-allemands et les synthèses individuelles.

3.1.2.3 Les tâches de rédaction et de lecture en relation avec les documents de base

Tout au long du projet, les élèves avaient de nombreuses tâches de production et de réception à remplir (cf. aussi 2.4.11.2, 2.4.11.3, 2.4.11.5, 2.4.11.8, 2.4.11.9, 2.4.11.11, 2.4.11.12, 2.4.11.15, 2.4.11.20). J'analyserai dans un premier temps les tâches en relation avec les documents de bases, ainsi que leur exécution par les élèves.

Pendant les séances de travail de groupes, j'ai pu observer que les élèves français utilisaient assez peu les fiches de travail 1, 2 et 3, relatives à la lecture des questionnaires du type *Cultura*, des récits de vacances et des fiches sur l'autre pays. Cette première impression s'est confirmée lors de mes lectures des textes publiés sur le forum (cf. aussi 3.1.2.4). Je me suis alors demandé pourquoi les élèves se servaient si peu des documents de base pourtant conçus comme les fondements de notre projet. J'ai pu trouver plusieurs réponses à cette question lorsque j'ai dépouillé et analysé les différents documents de base, puis les fiches de travail des élèves. Les jugements émis par les élèves dans les questionnaires d'évaluation (cf. Annexe 5 et 6) ont également contribué à expliquer ce phénomène. Finalement, c'est lors des interviews que j'ai pu recueillir des informations supplémentaires (cf. Annexes 9 à 13).

Mais regardons auparavant les jugements que les deux enseignantes portent sur les documents de base. Pour toutes les deux, c'était globalement une bonne idée de vouloir baser la discussion sur les questionnaires *Cultura*, les récits de vacances et les fiches sur l'autre pays. Selon l'enseignante clermontoise, c'était un « *moyen d'entamer la*

discussion ». Néanmoins, elle pense que la discussion entre les élèves aurait été plus animée sans cette base de documents, « *s'ils pouvaient parler de ce qu'ils voulaient* ».

Sa collègue allemande ne partage pas cet avis. Elle semble apprécier le principe de l'orientation vers l'apprenant contenu dans les tâches en question. Les élèves auraient pu raconter ce qu'ils ont vécu. Elle voit également de façon positive que ces documents puissent constituer une base pour un apprentissage interculturel : « *Weil hier Traditionen und Gebräuche auftauchen* » (parce qu'apparaissaient des traditions et des coutumes).

Pour un futur projet, les deux enseignantes ne garderaient pas les mêmes documents, l'enseignante française préférant les récits de vacances, avançant l'argument du « vécu des élèves ». Sa collègue munichoise privilégie les fiches sur l'autre pays : « *Die Arbeitsblätter über Deutschland und Frankreich finde ich als Einstieg gut* » (Je trouve que les fiches sur l'Allemagne et sur la France constituent un bon point de départ).

Pour les fiches de travail 1, 2 et 3, toutes les deux approuvent leur utilité. Elles auraient permis de « *cadrer le travail* », selon l'enseignante française, mais proposent de les raccourcir dans un futur projet.

Les questionnaires CULTURA et les fiches de travail 1

Commençons par analyser les questionnaires Cultura et les tâches de la fiche de travail 1 qui en dépendaient. Ces questionnaires, nous l'avons vu (cf. 2.4.11.5), étaient divisés en une partie « phrases à terminer » et une partie « associations », et étaient à remplir individuellement par les élèves dans leur LM respective. Tous les élèves, à l'exception d'APF, ont rempli leur questionnaire, mais ils ne s'y sont pas tous appliqués de la même façon. Certains n'ont noté qu'une seule fin de phrase ou qu'une seule association par item, d'autres deux ou trois.

Même si cette tâche de production n'était pas difficile en elle-même, elle n'a pas convaincu tous les élèves. Dix Français et sept Allemands ont trouvé cela ennuyeux, voire très ennuyeux. Ce travail avait également été qualifié de « *tedious* » (fastidieux) par certains participants des projets CULTURA (cf. 2.3.10). Or, une majorité de 17 Français et de 10 Allemands l'ont trouvé intéressant ou même très intéressant. Le fait que le questionnaire n'était pas anonyme semble avoir dérangé sept Français, qui expliquent que « *c'est plutôt personnel* » (FJM) et que « *cela ne regarde personne* » (FBR). Ces

jugements peuvent étonner, dans la mesure où l'on pouvait plutôt penser que les élèves apprécieraient d'apporter quelque chose de personnel au cours, au lieu de faire des choses qui n'ont souvent rien à voir avec leur vie extrascolaire. Seule FML a vu ce côté positif : « *On parle de nous, et quelque part c'est attractif* ». Aucun Allemand ne s'est d'ailleurs plaint du caractère trop personnel des items.

Malgré ces quelques réticences, les réponses données sont très variées et d'une grande richesse. Afin de pouvoir en juger, j'ai effectué exactement la même tâche que chaque élève était censé exécuter pour deux items de chaque partie du questionnaire, pour toutes les phrases à terminer et pour toutes les associations de mots (cf. Annexe 24). Il suffit d'en regarder quelques-unes de plus près pour pouvoir se rendre compte, premièrement, du matériel que ces documents offraient pour un échange entre les deux groupes, et deuxièmement du potentiel pour un apprentissage interculturel, inhérent aux questionnaires des élèves.

Si l'on analyse les associations françaises et allemandes à l'item « *18 ans/18 Jahre* » on peut relever des différences tout comme des convergences interculturelles : tandis que les élèves français pensent en premier lieu à la majorité (18 mentions), c'est le permis de conduire (*Führerschein*) qui vient en première position chez les Allemands. Ils sont en fait douze à l'évoquer. A cela s'ajoutent trois autres qui ont écrit « *Auto* » (voiture) ou « *Auto fahren* » (conduire). Du côté français, huit élèves ont noté « *permis* » ou « *permis de conduire* », quatre autres « *voiture* ». Seuls sept élèves allemands pensent à la majorité (*volljährig/ Volljährigkeit*). La différence la plus éclatante concerne la liberté : 14 Français associent « *liberté* », « *liberté d'opinion* », mais aussi « *fausse liberté* » à « *18 ans* », pour un seul Allemand qui pense à « *Freiheit* ». Si finalement, quatre Français mentionnent le bac(calauréat), mais aucun Allemand l'*Abitur*, cela relève d'une différence interculturelle dans les systèmes scolaires.

L'item « *vêtements/Kleidung* » permet également de découvrir un certain nombre de divergences interculturelles. Les Français pensent tout d'abord à la mode, qui n'est évoquée par aucun Allemand. Ces derniers mentionnent essentiellement différents vêtements : « *Hose* » (pantalons), « *Rock* » (jupe), « *Pulli/Pullover* » (pull), « *Schuhe* » (chaussures), « *Hemd* » (chemise), etc. Certes, les Français pensent également au « *pantalon* », au « *pull* », au « *t-shirt* », mais d'autres associations prennent plus de place. Il y a notamment la personnalité, que quatre d'entre eux évoquent, par rapport à une seule

Allemande. Deux Français parlent de « *fringues* », un Allemand utilise l'équivalent « *Klamotten* » dans le mot composé « *Markenklamotten* » (fringues de marque). Un Allemand emploie le terme « *fesch* », une variante bavaroise de l'allemand standard *schick* (chic). En général, les vêtements semblent être quelque chose de plus positif pour les Français, qui y associent des mots comme « *élégance* », « *élégant* », « *plaisirs* », « *fun* », « *joli* », tandis que les associations positives côté allemand sont assez limitées : « *Wärme* » (chaleur), « *fesch* » (chic), « *schützend* » (protecteur) et les associations négatives plus nombreuses : « *Frust* » (frustration), « *zeitintensiv* » (demande beaucoup de temps), « *uninteressant* » (inintéressant), « *teuer* » (coûteux).

L'exemple décrit me semble montrer assez bien à quelle mesure ce matériel est riche et aurait pu déclencher et nourrir des discussions franco-allemandes. Il indique également très bien que l'apprentissage (inter)culturel est toujours en même temps un apprentissage de la langue. Prenons simplement les termes équivalents « fringues » et *Klamotten*, qui font partie du vocabulaire des jeunes Français et Allemands, et devraient donc *a priori* intéresser les élèves.

Les deuxièmes parties de la phrase « *Ma famille est importante pour moi parce que.../Meine Familie ist mir wichtig, weil...* »²⁰⁰ révèlent également d'intéressantes différences franco-allemandes, qui auraient pu donner suite à des questions et remarques. L'idée de soutien vient en première position chez les Français : chez douze élèves on trouve des mots tels que « *soutien* » et « *aide* » dans leurs phrases. Du côté allemand, seuls deux élèves y ont pensé. Chez eux, c'est le « *Zuhause* » (chez soi), la « *Geborgenheit* » (le fait d'être à l'abri, en sûreté, bien au chaud) qui vient en premier lieu, avant l'idée de « *pouvoir compter sur* », évoqué par trois élèves allemands. Quant à l'amour, il est mentionné par quatre Français et un seul Allemand, tout comme la présence, le fait d'être là pour les enfants.

Des discussions intéressantes auraient à mon avis pu être engendrées par l'item « *Un mauvais prof c'est quelqu'un qui.../ Ein schlechter Lehrer ist jemand, der...* ». Là aussi, les réponses des élèves indiquent l'existence de différences interculturelles, tout en dégageant des points communs. Pour le premier trait caractéristique du mauvais prof, les élèves

²⁰⁰ Cet item laissait aux élèves le choix entre « *est importante* » et « *n'est pas importante* », mais aucun élève n'a opté pour l'alternative négative.

français et allemands sont unanimes : neuf Français et cinq Allemands disent qu'il explique mal. Selon six Français et quatre Allemands, ses cours sont ennuyeux. Trois Allemands et deux Français trouvent qu'un prof trop sévère est un mauvais prof. Neuf Clermontois pensent au prof qui ne s'intéresse pas à ses élèves, contre seulement deux Munichois. Seuls les élèves français mentionnent le mauvais prof qui crie, qui râle, qui s'énerve et qui crie sur les élèves. Pour aucun élève allemand le mauvais prof ne se caractérise par un tel comportement.

Effectuer les tâches demandées aux élèves m'a non seulement permis de constater cette richesse, mais aussi la difficulté de la tâche elle-même. Une première réponse à la question de savoir pourquoi les questionnaires n'avaient pas été davantage exploités par les élèves se trouve là. Je m'intéresserai par la suite plus en détail aux problèmes engendrés par les tâches de la fiche de travail 1 (cf. 2.4.11.9).

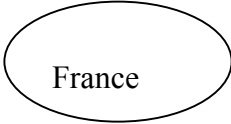

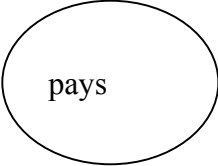
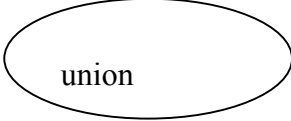
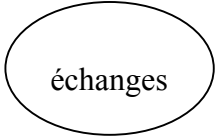
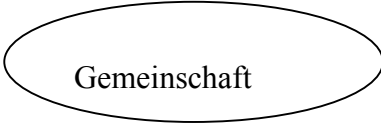
L'évaluation des élèves est ici plutôt négative : de nouveau, les Munichois se montrent plus critiques que leurs partenaires clermontois. Douze Allemands et dix Français ont trouvé la fiche de travail 1 « *plutôt mal* » ou « *mal* », contre six Allemands et 14 Français qui la trouvaient « *plutôt bien* » ou « *bien* ». Les commentaires sur cette fiche et les tâches demandées sont des plus variés : pour les uns « *C'est une bonne méthode de travail pour comparer les 2 pays sur le thème* » (FCC). Pour les autres, « *C'était plutôt long et ennuyeux* » (FLB). FSG évoque deux principaux problèmes lorsqu'elle explique : « *Je n'ai pas été très emballée par le fait d'éplucher une dizaine de fois un gros paquet de feuilles, pour noter des choses sur chacune d'elles. Je n'ai pas très bien compris le sens des connotations positives ou négatives* ».

La perception négative des tâches de la fiche de travail 1 est en contradiction avec l'évaluation plutôt positive de la lecture des questionnaires : quatre élèves français l'ont trouvée très intéressante, et quatorze intéressante, contre sept qui l'ont jugée ennuyeuse et deux très ennuyeuse. Du côté allemand, les jugements sont même encore plus positifs. Six élèves ont répondu par « *très intéressant* » à la question « *Comment avez-vous trouvé la lecture des questionnaires "un bon ami... " ?* » et sept par « *intéressant* », contre seulement quatre qui ont trouvé la lecture ennuyeuse et un seul qui la qualifie de très ennuyeuse. Apparemment, les contenus des questionnaires ont été appréciés par les élèves, mais non le travail de dépouillement et d'analyse, jugé trop compliqué et trop long. Afin de rendre ces

tâches plus faciles et moins fastidieuses, l'utilisation d'outils informatiques pour la lecture pourrait être envisagée (cf. *infra*).

Pour les connotations, nous avons adopté cette idée de CULTURA, sans imaginer les difficultés de cette tâche, qui étaient, à mon sens, principalement dues à l'ignorance du terme lui-même. Avec le recul, je renoncerais complètement à cette tâche, afin de réduire la complexité de la fiche de travail 1. Le deuxième problème mentionné par l'élève concerne la longueur de la tâche qui consistait effectivement à dépouiller « *une dizaine de fois un gros paquet de feuilles* ». La tâche de repérage des mots qui se répètent était certes compliquée par le fait de devoir fouiller une masse de feuilles, mais le plus difficile était de trouver des catégories dans la partie « phrases à terminer ». Les élèves qui sont allés jusqu'au bout ne sont d'ailleurs pas très nombreux. Beaucoup n'ont fait ce travail que de façon très superficielle, d'autres n'ont pas du tout suivi la consigne. Les exemples suivants en témoignent (cf. aussi Annexe 25).

FPC a choisi la phrase « *Ma famille est importante...* ». Elle ne fait que noter quatre mots du côté français, « *aimer* », « *aider* », « *soutenir* », « *encourager* », et trois du côté allemand, « *schön* », « *hilft* », « *bietet* », sans faire le moindre effort de les regrouper en catégories. Il n'est pas surprenant qu'elle ne remplisse pas la rubrique « *Vos remarques et questions* ». Son travail pour la deuxième phrase choisie me semble renforcer l'impression que FPC n'a pas bien compris ce qu'elle devait faire : au lieu d'écrire simplement la phrase choisie dans la première ligne, elle note un exemple allemand « *Ins Gymnasium zu gehen bedeutet für mich ein Sprunghrett zu einer guten Karriere zu haben* ». Peut-être a-t-elle été attirée par le mot « *Sprunghrett* » (tremplin), puisqu'elle écrit sous « *Vos remarques et question* » « *Que signifie " ein Sprunghrett" ?* ». Au vu de ce travail plutôt décevant, il est étonnant que l'élève dise trouver plutôt bien la fiche de travail 1, qui lui aurait « *permis de faire le point* ». Mais il se peut que ce commentaire se réfère uniquement à la deuxième partie de la fiche de travail, relative aux associations. Le travail que FPC a effectué est nettement meilleur. Voici la reproduction d'un extrait de sa fiche de travail (tout ce qui n'y figure pas en caractères gras vient de l'élève) :

| Terme : Europa | |
|--|---|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1.  | 1. Euro |
| 2. euro | 2. EU |
| 3. U.E. | 3.  |
| 4.  | 4.  |
| 5.  | 5.  |

L'élève semble avoir eu beaucoup moins de mal avec cette partie de la fiche de travail 1. Elle répond à la première tâche dans la mesure où elle relève de chaque côté cinq mots qui ont souvent été associés à « *Europe/Europa* ». Son classement est plus ou moins correct. Les différences avec ma propre liste (cf. Annexe 24), qui n'est évidemment pas la seule valable, viennent d'une part du fait que FPC suit un peu trop à la lettre la consigne (« *Notez les cinq mots ou expressions qui apparaissent le plus souvent* »), et ne regroupe pas des termes tels que « *Union* », « *EU* » (UE) et « *Gemeinschaft* » (communauté), qui signifient pourtant plus ou moins la même chose. D'autre part, elle ne voit pas que quatre Allemands évoquent l'élargissement (*Erweiterung/Osterweiterung*), mentionnée par un Français seulement.

Elle effectue également la tâche suivante, à savoir joindre d'une flèche les mots qui apparaissent des deux côtés, et entourer les mots qui ne se trouvent que d'un seul côté. Elle oublie toutefois un mot de chaque côté. Laissant vierge la rubrique « *Connotations* », FPC écrit une question dans le cadre prévu à cet effet : « *Est-ce que U.E. ≠ EU ?* ». Il s'agit

d'une question de vocabulaire. *A priori*, ce n'est pas ce type de question auquel on avait pensé en premier lieu, même si de telles questions sont bien sûr importantes et justifiées. Les élèves étaient censés noter toute sorte de questions et de remarques concernant les réponses données aux items analysés. Ainsi, FPC aurait pu écrire : « L'Europe fait penser les élèves français à la France, mais les Allemands n'évoquent pas l'Allemagne ». Ou encore, si elle avait relevé le terme « *Erweiterung* » du côté allemand : « Pourquoi quatre Allemands, mais un seul Français pensent à l'élargissement ? ».

Pour les questions de vocabulaire, il aurait été préférable que les élèves puissent les poser à leurs partenaires de l'autre pays dès cette phase du projet, afin d'améliorer la compréhension. Des modifications dans la conception du projet pourraient permettre un échange plus précoce.(cf. 3.2.2).

Regardons maintenant le travail d'une autre élève. FMM a eu apparemment encore plus du mal que FPC avec la fiche de travail 1, avec les deux parties. Voici à quoi ressemble la première partie de sa fiche de travail 1 :

| | |
|---|---|
| Phrase à terminer : | |
| Catégories de réponses françaises (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) | Catégories de réponses allemandes (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) |
| Un(e) bon(ne) ami(e) c'est quelqu'un sur qui on peut compter. | Ein(e) gut(e) ausländische(r) Tourist ist jemand, der die Kultur toleriert. |
| Vos remarques et questions | |
| Je ne vois pas ce que ça nous apporte de faire ce travail. | |
| Phrase à terminer : | |
| Catégories de réponses françaises (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) | Catégories de réponses allemandes (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) |
| rigoler, culture, pays | Kultur, land, freund |

FMM ne respecte aucune consigne, elle écrit n'importe quoi dans les différentes rubriques. Il est évident qu'elle n'a pas compris ce qu'il fallait faire. Dans la deuxième partie, elle note rien dans les rubriques « *terme* », mais relève cinq mots de chaque côté, apparemment sans aucun système. Sa remarque : « *Je n'ai rien compris à la consigne, je dois être hors sujet* » est révélatrice. On doit se demander pourquoi FMM n'a pas sollicité l'aide de

l'enseignante ou mon aide. C'est une question à laquelle j'essaierai de répondre plus loin (cf. 3.1.3.2).

FMM n'est pas la seule à n'avoir pas du tout fait le travail demandé dans cette partie de la fiche de travail 1. Des 28 élèves clermontois, vingt n'ont pas rempli correctement les tâches relatives à la partie « phrases à terminer » de la fiche de travail 1. Soit ils n'ont fait que noter des mots dans le désordre, au lieu de former des catégories. Soit il n'ont formé que peu de catégories, ou seulement du côté français. Pour ceux qui ont fait un meilleur travail, en formant plusieurs catégories des deux côtés, ils sont nombreux à n'avoir rien écrit dans la rubrique « remarques et questions ».

Les remarques ou questions vraiment pertinentes sont rares, mais il y a quand même des élèves à avoir écrit des choses intéressantes. Ainsi, FAS remarque, parlant de l'item « *Je trouve que les parents...* » : « *Dans les textes français l'autorité revient plus que dans les textes allemands* ». Sur les mauvais profs, FLV note « *Les profs n'ont pas l'air de crier souvent en Allemagne, en tout cas cela n'apparaît pas dans ce questionnaire.* » En ce qui concerne l'item « *Aller au lycée...* », FCC remarque : « *Les Allemands pensent beaucoup plus à leur avenir.* » Même si ces remarques ne témoignent pas encore d'une réflexion approfondie, elles auraient pu déclencher des discussions intéressantes. Or, aucune des trois élèves n'a intégré sa remarque dans un texte publié sur le forum. Ceci vaut d'ailleurs pour la plupart des questions et remarques que les élèves ont notées sur leurs fiches de travail 1 (cf. aussi 3.1.2.4).

Pour ce qui est des remarques, on peut également constater que les élèves semblent avoir perçu plus facilement les convergences que les divergences. Ils sont nombreux à avoir écrit des commentaires du genre « *On peut voir que les Français et les Allemands ont les mêmes idées.* » (FJM). Pour quelques items, c'est certes vrai, mais les élèves insistent aussi sur les ressemblances lorsque les différences prédominent, et même quand ils ont formé d'autres catégories des deux côtés. Pour l'item « *un bon ami* », FLB forme les catégories « *gentil* », « *écoute* », « *rigoler* » et « *compter sur* » du côté français, ainsi que « *qui est là* », « *parler* » et « *avoir confiance* » du côté allemand. Sa remarque « *à peu près les mêmes réponses du côté français et du côté allemand* » a de quoi surprendre. Ce phénomène consistant de souligner les ressemblances et à ne pas remarquer les différences a déjà été constaté par Todorov (1982), qui y réfère par le terme « assimilationnisme » (cf. aussi Leder 1998 : 393).

Le travail effectué par les élèves dans la deuxième partie de la fiche de travail est en général meilleur, comme l'exemple de FPC la déjà montré. C'est sans doute parce que les tâches demandées ont posé moins de difficultés aux élèves. Une grande majorité a tenté de remplir la première tâche, qui consistait à noter de chaque côté les cinq mots les plus associés à l'item choisi. Néanmoins, un bon nombre d'élèves se sont trompés sur les mots ou sur l'ordre de leur apparition, notant parfois des mots qui n'ont été associés que par peu d'élèves et en oubliant d'autres plus fréquents. D'une part, ces déviations viennent certainement du fait que bien des élèves ont manqué de persévérance. Mais il faut également reconnaître que la tâche n'était pas facile, et que repérer un mot sur tous les questionnaires afin que le compte soit bon était sans aucun doute source d'erreur. En exécutant moi-même la tâche en question, je me suis rendu compte de sa difficulté et j'ai réfléchi à une méthode plus efficace et moins fastidieuse. C'est ainsi que m'est venue l'idée d'utiliser la fonction « chercher » de Word, ou éventuellement même un concordancier. Pour mon propre comptage des mots de la partie « associations », ainsi que pour faciliter la formation de catégories dans la partie « phrases à terminer », je me suis donc servi de la fonction « chercher », ce qui m'a permis d'effectuer le travail assez rapidement. Je ferai plus loin des propositions plus concrètes concernant l'utilisation de cet outil (cf. 3.2.2).

Qu'il ait été malgré tout possible de remplir correctement les tâches demandées, sans aucun outil technique, prouve l'excellent travail effectué par AAM. Voici un extrait de sa fiche de travail :

| Zu beendender Satz : Ein guter Freund ist jemand... | |
|--|---|
| Kategorien der deutschen Antworten (mit Angabe der Häufigkeit und Beispielen aus den Fragebögen) | Kategorien der französischen Antworten (mit Angabe der Häufigkeit und Beispielen aus den Fragebögen) |
| <i>Vertrauen (11x) ...dem man vertrauen kann (David)</i> | <i>Amusement (11x) ...avec qui je puisse rigoler (Julien)</i> |
| <i>Helfende Anwesenheit (7x) ...der immer für einen da ist (Britta)</i> | <i>Écouter (9x) ...qui m'écoute (Julien)</i> |
| <i>Kommunikation (4x) ...mit dem man über alles reden kann (Miriam)</i> | <i>Aider (8x) ...qui est là (Jean-Roger)</i> |
| <i>Zuhören (2x) ...der einem zuhört (Jo)</i> | <i>Verlässlichkeit (6x) ...sur qui on peut compter (Amélie)</i> |
| <i>Verlässlichkeit (2x) ...auf den man sich verlassen kann (Anne)</i> | <i>Confiance (6x) ...à qui on peut faire confiance (Audrey)</i> |
| <i>Verständnis (2x) ...der versucht, mich zu verstehen (Jule)</i> | <i>Parler (5x) ...avec qui on peut parler (Laurane)</i> |
| | <i>Intérêt (3x) ...qui partage les mêmes centres d'intérêts (Jean-Roch)</i> |
| | <i>Gentil (2x)</i> |
| | <i>Comprendre (2x)</i> |
| Ihre Anmerkungen und Fragen | |
| <i>andere Wertvorstellungen bei Franzosen und Deutschen ; durch die starke Hervorhebung von « amusement » bei den Franzosen und « Vertrauen » bei den Deutschen kriegt man den Eindruck, daß a) die Franzosen eine Spaßgesellschaft sind oder b) deutsche Jugendliche in dem Alter « reifer » sind als die Franzosen (oder zumindest so tun können als ob sie es seien.)²⁰¹</i> | |

Quels enseignements pouvons-nous tirer de cette analyse des différents aspects en liaison avec les questionnaires Cultura et la fiche de travail 1 ?

- Tandis qu'une majorité d'élèves a apprécié le fait de remplir le questionnaire et de lire ceux des autres, les tâches de la fiche de travail correspondante ont été critiquées par plus de la moitié des participants. La principale critique concernait leur difficulté.
- Les questionnaires remplis par les élèves constituent une grande richesse pour un apprentissage interculturel dans la mesure où ils rendent compte de particularités culturelles et de convergences entre les deux cultures allemande et française.

²⁰¹ « d'autres valeurs chez les Français et les Allemands ; à cause de l'accent mis sur l' "amusement" chez les Français et la "confiance" chez les Allemands, on a l'impression que les Français sont une société d'amusement ou que les jeunes Allemands de cet âge sont plus " mûrs " que les Français (ou qu'ils arrivent du moins à le paraître). »

- Les causes du résultat plutôt décevant du travail de lecture et de dépouillement sont à rechercher plutôt dans les difficultés posées par la fiche de travail que dans le contenu des questionnaires.
- Afin de rendre le travail de lecture plus attrayant, il faudrait modifier les tâches. Il me semble qu'on peut se passer de celle sur les connotations. Quant à la tâche de comptage de mots, on pourrait la rendre plus ludique et moins fastidieuse à l'aide de la fonction « chercher » d'un traitement de texte (cf. aussi 3.2.2).
- Le principal problème réside dans ce que mêmes les élèves ayant effectué un travail de comptage consciencieux et ayant relevé les bons termes sur leur fiche de travail, n'ont noté que peu de questions ou remarques. Ce problème pourrait être résolu par une séance plénière consacrée à l'analyse des réponses données à chaque item du questionnaire.
- En règle générale, on peut constater que la présence des enseignantes n'était pas suffisante, qu'elles n'ont pas apporté l'aide dont les élèves auraient eu besoin afin de mener à bien leur travail. On ne peut pourtant pas attribuer ce manque aux enseignantes puisqu'elles n'ont pas été formées à la pédagogie de projet ni à l'utilisation de la télécommunication. Il semble donc indispensable d'améliorer la formation dans ces domaines (cf. 3.2.3).

Les récits de vacances et les fiches de travail 2

Rappelons brièvement ce qui nous a incité à intégrer les récits de vacances dans notre projet. En principe, ceux-ci étaient censés permettre aux élèves de faire connaissance et de découvrir en même temps certaines particularités de l'autre culture (cf. 2.4.11.8). Nous supposons que la rédaction d'un récit de vacances, en LM, ne demandait pas trop de travail aux élèves, et que la lecture des récits des autres devait *a priori* les intéresser dans la mesure où il s'agissait de textes authentiques écrits par des jeunes de leur âge. Or l'évaluation des tâches en relation avec les récits de vacances a été plus négative que celle des questionnaires Cultura.

Seuls onze Français et six Allemands ont trouvé la rédaction du récit de vacances intéressante (dont une seule Française qui la jugeait très intéressante), contre neuf Français

et six Allemands qui la trouvaient ennuyeuse, ainsi que six Français et quatre Allemands qui la qualifiaient même de très ennuyeuse. C'est pour des raisons très diverses que les élèves critiquent cette tâche de rédaction. Un certain nombre d'élèves trouve un tel récit trop personnel (FLB, FAUD, FLV, FJV). Pour d'autres, ce n'est pas intéressant « *de dire aux gens ce que je fais de mes vacances* » (FMB), et la tâche est ennuyeuse du fait qu'« *on a l'habitude de faire cela depuis la 6e* » (FLC). Certains semblent avoir eu presque honte de raconter leurs vacances, surtout s'ils n'ont rien fait de particulier : « *je n'avais rien à faire partager si ce n'est que des déceptions* » (FAU) ou « *je n'ai pas fait quelque chose de super, mais juste de la routine (famille, dîners...)* » (FDA). L'utilité de ces textes pour notre projet a apparemment échappé à certains, comme l'indiquent des commentaires tels que « *Cela ne dépend pas de la culture* » (FCM) ou « *Je ne comprends pas en quoi savoir qu'ils sont allés chez "Papi à la neige" pouvait être instructif* » (FFR). D'autres ont par contre saisi l'intérêt des récits pour un projet interculturel : « *C'est bien de savoir ce que l'on fait chacun de notre côté pour étudier les différences entre Français et Allemands.* » (FJD). Du côté allemand, les commentaires concernent *grosso modo* les mêmes aspects, et notamment le fait que la tâche manquait d'intérêt.

Pour la lecture des récits de vacances, l'évaluation des élèves est également assez négative des deux côtés. Du côté français, seuls neuf élèves la jugent très intéressante (2) ou intéressante (7), contre 19 qui la trouvaient ennuyeuse (12) voire très ennuyeuse (7). Chez leurs partenaires allemands, cela se présente à peu près de la même façon : sept Munichois seulement qualifient la lecture d'intéressante, contre dix qui la disent ennuyeuse (6) ou très ennuyeuse (4). Les raisons évoquées sont les mêmes que pour la rédaction, notamment le manque d'intérêt et le caractère personnel du contenu. A cela s'ajoutent les difficultés linguistiques qui ont fait abandonner certains : « *Les Allemands, j'ai trouvé, sont partis dans les grandes explications de leurs vacances ; je n'ai pas un super bon niveau d'allemand, j'ai pratiquement rien compris, j'ai traduit les 5 premiers mais vu la longueur j'ai abandonné après !!* » (FLB). La longueur de la tâche est également source de critique : « *Il y avait trop de récits et au bout de quatre ou cinq nous étions lassés* » (FLC).

Les jugements des participants français et allemands sur la fiche de travail accompagnant la lecture divergent considérablement. Tandis que les Munichois restent très critiques – seuls quatre élèves trouvent la fiche plutôt bien, contre douze qui la trouvent plutôt mal et deux qui la jugent carrément « *mal* », l'évaluation du côté français est nettement plus

positive. Quinze Clermontois ont coché « *bien* » (14) voire « *très bien* » comme réponse à la question « *Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 2, accompagnant la lecture des récits de vacances ?* ». Ils ne sont que six à avoir répondu par « *plutôt mal* », quatre ayant coché « *mal* ». Il y a des élèves qui la trouvaient « *trop dur à remplir* » (FJC), ce qui était d'après FAU dû au fait qu'« *il était dur de faire une synthèse de tant de documents* ». D'autres évoquent les problèmes de compréhension (FMM, FFR, FLC). Néanmoins, il y a aussi pas mal de commentaires positifs. FJD évoque l'apprentissage de vocabulaire, FAD, FCC et FSG se prononcent en faveur de la méthode de travail utilisée.

Quelles conclusions peut-on tirer de cette évaluation majoritairement négative ? Premièrement, on peut constater qu'il est primordial de bien informer les élèves du sens des tâches qu'on leur demande de remplir. Dans notre cas concret, il aurait fallu leur expliquer que ces récits de vacances peuvent permettre de découvrir beaucoup d'aspects de la vie des jeunes Allemands et Français pendant une période particulière. On aurait dû insister sur les différences interculturelles, mais aussi intraculturelles que les textes pouvaient faire surgir. Deuxièmement, les consignes auraient dû être précisées. Il aurait par exemple été judicieux d'ajouter une remarque du genre : « Il ne s'agit pas de valoriser ses vacances, mais de donner autant d'informations que possible sur leur déroulement ». On aurait également dû souligner le fait qu'il est souvent nécessaire de donner des explications sur un détail de sa propre culture qui semble absolument clair, mais qui ne l'est pas pour un membre d'une autre culture. Nous allons voir plus loin que quelques élèves ont eux-mêmes senti ce besoin d'explication (cf. *infra*). Troisièmement, on aurait pu réfléchir avec les élèves sur les formes de présentation possibles afin de rendre la rédaction et la lecture plus divertissantes.

Les jugements négatifs des élèves pourraient faire croire que les récits de vacances étaient dépourvus d'intérêt quelconque. Or, comme pour les questionnaires, mon dépouillement a démontré qu'ils recèlent un grand potentiel pour un apprentissage interculturel, et qu'ils auraient pu donner de nombreuses pistes pour une discussion dans les groupes de travail franco-allemands. Si mes propres expériences de lecture ont été tellement plus positives que celles des élèves, c'est entre autres dû aux difficultés que ces derniers ont rencontrées lorsque qu'ils ont exécuté les tâches de la fiche de travail 2.

Un élève français (FBR) et deux élèves allemands (ABW et AFP) n'ont pas rempli leur fiche de travail. Trois élèves (FCM, AJM et AMN) ne l'ont pas rendue, de sorte qu'on ne

peut pas savoir s'ils s'en sont servis ou non. Les 42 autres élèves ont utilisé la fiche de travail 2, mais n'ont pas tous exécuté l'intégralité des tâches demandées (cf. 2.4.11.11). Comme pour la fiche de travail 1, ils ont tous eu plus ou moins de mal avec la partie « connotations », à laquelle je renoncerais lors d'un futur projet.

La plupart des élèves s'en sont en revanche assez bien sorti pour la première tâche, noter les cinq mots qui apparaissent le plus souvent dans les textes français et allemands. Le tableau suivant renseigne sur les mots le plus souvent notés par les élèves français et allemands. J'ai comparé les occurrences des mots sur les fiches de travail 2 avec celles dans les récits, afin de pouvoir juger de la pertinence du travail des élèves (cf. Tableau 11 et Annexes 26, 27 et 28). Il s'avère que les élèves ont en général relevé les mots récurrents, même s'ils se sont en partie trompés sur l'ordre de leur occurrence. Les cinq mots français avec le plus d'occurrences sur les fiches de travail, à savoir « *famille* », « *réveillon(ner)* », « *cadeau(x)* », « *Noël* » et « *vacances* », sont effectivement des mots qu'on trouve souvent dans les récits. A part « *réveillon(ner)* » qui ne vient qu'en 7^e position dans les récits, les quatre autres mots se trouvent dans les positions 1 à 4. Du côté allemand, « *Silvester* », « *Weihnachten/Weihnachtsfeiertag* », « *Skifahren* », « *Geschenk(e)/Bescherung* », « *Freund(e)* » et « *Schnee* » sont les mots les plus relevés sur les fiches de travail. Dans les récits allemands, on les trouve dans des positions entre 1 et 8.

Cette comparaison confirme mon impression d'un bon travail de la plupart des élèves. Ils ont majoritairement noté des mots pertinents, c'est-à-dire des mots avec une haute occurrence dans les récits, et avec une valeur informative élevée. Seuls trois élèves allemands ont relevé le terme « *lendemain* », qui revient certes à nombreuses reprises dans les récits français, mais qui n'a aucune charge culturelle, contrairement à par exemple « *famille* », « *Noël* » ou « *repas* ».

Tableau 11 Mots notés sur les fiches de travail 2

| Position | Mot français | Position | Mot allemand (position dans les récits) |
|-----------------|--|-----------------|--|
| 1 (30) | famille (3) | 1 (32) | Silvester/Sylvester (5) |
| 2 (26) | réveillon(ner) (6) | 2 (30) | Weihnachten/Weihnachtsfeiertag (1) |
| 3 (25) | cadeau(x) (4) | 3 (29) | Skifahren (6) |
| 4 (19) | Noël (1) | 4 (21) | Geschenk(e) et/ou Bescherung (6) |
| 5 (16) | vacances (2) | 5 (17) | Freund(e) (2) Schnee (8) |
| 6 (15) | sapin (8) messe (14) crèche (15) | 6 (16) | (Weihnachts)ferien (3) |
| 7 (10) | repas (8) | 7 (13) | Familie (9) |
| 8 (6) | manger (5) décorer (16) | 8 (11) | Heiligabend (11) |
| 9 (5) | Seigneur des Anneaux (15) | 9 (9) | (Weihnachts)essen (7) |
| 10 (4) | (nouvel/Jour de l')an (7) | 10 (5) | Messe/Kirche (8) Herr der Ringe (12) |

Explications du tableau :

La position d'un terme sur les fiches de travail est le résultat d'un comptage prenant en compte les 42 fiches dont je disposais pour mon dépouillement. Entre parenthèses est indiqué le nombre d'élèves qui ont noté le terme.

Le chiffre ajouté entre parenthèses après chaque terme dans les colonnes « mot français » et « mot allemand » indique la position du terme dans les récits. Celle-ci a été déterminée à la fin de mon dépouillement des récits de vacances.

J'ai en fait comparé les occurrences des termes considérés comme pertinents. Pour certains mots, tels que « *Schnee* » (neige), « *schneien* » (neiger) et « *Schneemangel* » (manque de neige), j'ai jugé utile de les regrouper. Quant à d'autres mots, tels que « Noël » ou « an », je n'ai évidemment pas uniquement compté leur occurrence isolée, mais également celle dans des expressions telles que « repas de Noël » ou « nouvel an ». Un tel procédé s'est avéré indispensable du côté allemand, où les mots composés sont nombreux. Ainsi, il aurait été peu utile de compter à part des mots comme « *Weihnachtsessen* » (repas de Noël) et « *Festessen* » (festin), au lieu de les additionner avec « *Essen/essen* » (repas, manger).

Certains mots ont posé plus de problèmes que d'autres. Ceci était notamment le cas pour « famille » et « *Familie* ». Si l'on ne compte que ces termes, on constate que « famille » apparaît 40 fois dans les textes français, contre seulement dix occurrences de « *Familie* » dans les récits allemands. Ayant du mal à croire que la famille joue un rôle aussi peu important chez les élèves allemands, et ayant remarqué l'occurrence d'autres termes en relation avec « *Familie* », dont notamment des termes spécifiant le lien de parenté, je me suis mise à compter « *Eltern* », « *Mutter* », « *Vater* », « *Großeltern* », « *Großmutter* », « *Großvater* », « *Geschwister* » (frères et sœurs), « *Schwester* », « *Bruder* », « *Tante* »,

« *Onkel* », « *Cousine* », « *Cousin* », ainsi que les diminutifs « *Papa* », « *Mama* », « *Oma* » et « *Opa* », et le terme « *Verwandte* » (des parents/de la famille). J'ai également compté leurs équivalents français « parents », « mère », « père », « grand-parents », « grand-mère », « grand-père », « frère », « sœur », « tante », « oncle », « cousine », « cousin », ainsi que « maman », « papa », « mamie », « papi ». Mon comptage a donné un résultat étonnant : dans les récits français, on trouve 204 termes en relation avec la famille, mais seulement 67 du côté allemand ! Je reviendrai à l'intérêt de la tâche décrite.

Les termes « ami » et « *Freund* » ainsi que leurs dérivés posent un problème semblable lors du dépouillement des textes. On peut certes les compter tout simplement, et on découvre ainsi 31 occurrences du mot « *Freund* » et de ses différentes formes (« *Freundin* », « *Freunde* », « *Freundinnen* ») dans les récits allemands, et le même nombre d'occurrences des mots « ami(e)(s) » chez les Français. Mais il serait certainement plus intéressant d'y ajouter les mots « copain(s) » et « copine(s) » dans les textes français, et des termes tels que « *Schulfreunde* » (littéralement : amis d'école) « *Klassenkameraden* » (camarades de classe), « *Bekannte* » (connaissances) dans les récits allemands. On peut ainsi se rendre compte que les élèves français ont utilisé 21 fois les mots « copain(s) » et « copine(s) ». Les termes allemands mentionnés ne présentent que très peu d'occurrences. Les termes « *Freund(e)/Freundin(nen)* » y prédominent nettement (cf. aussi 3.1.2.3).

Pour la tâche suivante de la fiche de travail 2, qui consistait à entourer les mots n'apparaissant que d'un seul côté, et de joindre d'une flèche ceux qu'on avait notés des deux côtés, les élèves ont été beaucoup moins nombreux à l'avoir effectuée. Sur 21 fiches de travail, on cherche en vain des flèches reliant des termes équivalents ou des mots entourés. L'autre moitié d'élèves s'est servi de cet outil, adopté de CULTURA, qui est censé faciliter le repérage des points communs et des différences. Il ne se sont pratiquement pas trompés, et ont joint d'une flèche les termes apparaissant des deux côtés, et ont entouré les autres. Seul le terme « réveillon » a posé problème. Les élèves ne semblent en général pas avoir pensé à sa double signification en français et l'ont relié ou avec « *Heiligabend* » ou avec « *Silvester* ». Seule FVE a apparemment saisi que « réveillon » peut être la traduction française de « *Silvester* » et de « *Heiligabend* », mais semble en conclure que les deux termes allemands sont synonymes.

L'exemple de ces trois termes montre une fois de plus qu'un travail de vocabulaire plus intense aurait été utile. La séance plénière consacrée aux récits de vacances (cf. aussi 2.4.9.2 et 2.4.11.11) n'a pas suffi pour faire un travail de vocabulaire approfondi, de sorte que les problèmes linguistiques n'ont pas pu tous être résolus. Il aurait été souhaitable que les élèves puissent poser des questions d'ordre linguistique à leurs pairs dans l'autre pays au moment de la lecture des récits, afin de pouvoir poursuivre leur travail de dépouillement et d'analyse, qui aurait certainement tiré profit d'une meilleure compréhension des termes.

Ce qui frappe c'est que sur 23 des 42 fiches la rubrique « *Vos remarques et questions* » est restée vide. Chez les autres, les remarques et questions vraiment pertinentes sont rares. AAM a de nouveau fait le meilleur travail. Elle note : « *Die Franzosen denken nur ans Essen. Für die Deutschen sind Freunde wichtiger als die Familie, bei Franzosen werden Freunde nicht so oft erwähnt, für sie ist Weihnachten scheinbar nur Familienfest. Zudem gehen Franzosen fast nicht zum Skifahren. Sie interessieren sich nur für die Geschenke.* »²⁰² Ses observations ne sont certes pas toutes correctes, mais auraient pu déclencher des discussions intéressantes. Or, elle n'intègre malheureusement pas ces remarques dans un des textes publiés sur le forum (cf. aussi 3.1.2.4). D'autres remarques et questions intéressantes se trouvent chez FLT : « *J'ai remarqué que les Allemands célèbrent la Saint Sylvestre. Que font-ils à cette occasion ? D'où vient cette fête ? Où les Allemands vont-ils skier, dans leur pays ou plutôt à l'étranger comme en France par exemple ?* ». A la différence de AAM, la remarque de FLT se retrouve dans un texte publié par son groupe, *Silwen* (cf. 3.1.2.4)

Un certain nombre de remarques laissent de nouveau supposer (cf. aussi *supra*) que les élèves ont tendance à voir plus les points communs que les différences. Ainsi, FJM écrit : « *En fait les français et les Allemands se ressemblent car ils ont les mêmes attitudes lors des fêtes.* » et FJV remarque : « *On peut voir que les vacances se sont déroulées presque identiquement pour les français et les allemands. Mais il y a quand même quelques différences* ». Même s'il met en avant les convergences, FJV admet l'existence de divergences, tout comme FML, qui note : « *Le Noël français et allemand se ressemble en général, excepter certains termes qui reste étrange pour nous* ».

J'ai déjà évoqué la richesse (inter)culturelle que contiennent à mon avis les récits de vacances, mais dont la plupart des élèves ne semblent pas s'être rendu compte. Lors de mon dépouillement des textes, j'ai constaté une quantité d'aspects intéressants qui ont échappé aux élèves (cf. *infra*). Cela peut s'expliquer par toute une série de facteurs. J'ai déjà mentionné les difficultés que les tâches de la fiche de travail 2 ont posé aux élèves. Celles-ci étaient certainement responsables de ce que bon nombre d'élèves ont manqué de motivation et d'application dans l'accomplissement de la tâche. Or, les élèves sont loin

²⁰² « Les Français ne pensent qu'aux repas. Pour les Allemands, les amis sont plus importants que la famille, chez les Français les amis sont évoqués moins souvent, pour eux Noël semble être uniquement une fête de famille. En plus, les Français ne partent presque pas faire du ski. Ils s'intéressent seulement aux cadeaux. »

d'être les seuls responsables de la faible exploitation des récits de vacances. Les raisons sont à chercher ailleurs :

Tout d'abord, je n'avais pas bien apprécié la charge de travail énorme que constituait la lecture consciencieuse des récits de vacances au moment de la mise en place du projet et plus spécifiquement de la tâche en question. Ni les enseignantes ni moi-même n'avons eu la possibilité, faute de temps, d'effectuer le travail demandé aux élèves avant eux, et nous n'avons par conséquent pas pu les guider. Or, sans guidage de notre part, un tel travail inhabituel était forcément trop ambitieux.

Les élèves ont travaillé sur des photocopies. Ils ont donc été obligés de lire plusieurs fois la totalité des textes afin d'y repérer les mots récurrents. Face à cette tâche laborieuse et difficile, nombre d'élèves n'ont pas approfondi le dépouillement des récits. Je ne me suis rendu compte de cette difficulté qu'au moment où j'ai moi-même accompli la tâche demandée aux apprenants, et c'était donc trop tard pour leur donner des consignes.

Ayant rapidement remarqué qu'un dépouillement sur papier donnait des résultats insatisfaisants, j'ai eu recours à la fonction « chercher » dans Word, qui m'a permis de trouver de manière assez rapide tous les contextes dans lesquelles apparaissait par exemple le mot *famille*. Évidemment, on pourrait aussi penser à utiliser un concordanceur, mais je juge la fonction « chercher » dans Word *a priori* suffisante. Cette façon assez ludique de repérer les mots récurrents dans les textes a certainement de quoi plaire aux élèves et de les motiver à aller plus loin dans le dépouillement des textes. Je ferai plus loin des propositions détaillées sur la façon de traiter les récits de vacances et de les exploiter pour le projet (cf. 3.2.2). Intéressons-nous finalement à leurs contenus.

Onze élèves ne répondent pas à la première tâche qui consiste à se présenter. Les autres se contentent pour certains de dire juste leur nom (« *Je m'appelle Benjamin* ») avant d'enchaîner directement avec le récit de leurs vacances. D'autres donnent quelques informations supplémentaires, telles que leur âge, leur date de naissance, leur nom de famille, le nombre et parfois aussi les noms de leurs frères et sœurs, leur lieu de résidence ou leurs loisirs préférés.

La longueur des textes varie entre quatre, cinq lignes (FDA, FLB, FJF, FBR, AFP, APF) et presque une page (FAB, APN). Les récits très courts ne sont pas très informatifs, comme le montre l'exemple suivant (FBR) :

Je m'appelle Benjamin j'ai passé mes vacances de noel chez mes grand parents à Mérinchal en CREUSE . Nous avons fait le repas du 25 chez mon oncle et ma tante à Tallende. J'ai passé le réveillon chez un copain à Clermont et nous n'avons pu faire le repas de famille du 1^{er} que le 3 janvier car mon oncle joue du saxophone et avait une représentation.

L'élève ne fait qu'énumérer quelques événements, le repas du 25, le réveillon, le repas de famille du 1er, qui resteront probablement opaques pour ses lecteurs allemands, puisqu'ils ne disposent d'aucune explication des événements évoqués.

A la différence de FBR, APN donne une multitude de détails qui permettent aux élèves français de suivre. Il est le seul à mentionner la durée des vacances de Noël bavaroises : « *Unsere Weihnachtsferien haben am 21. Dezember begonnen und enden am 6. Januar 2003.* » (Nos vacances de Noël ont commencé le 21 décembre et se terminent le 6 janvier). Il n'explique pas seulement que Regensburg, la ville où habite sa grand-mère, est « *eine Stadt mittlerer Größe am nördlichsten Punkt der Donau* » (une ville de taille moyenne située au point le plus septentrional du Danube), mais aussi que c'est traditionnellement « *das « Christkind »* » (l'enfant Jésus) qui amène les cadeaux aux jeunes enfants, n'oubliant pas d'ajouter, sur un ton humoristique, que sa sœur et lui n'y croient évidemment plus, mais reçoivent quand même des cadeaux, tout comme ils en offrent à leurs parents. Ignorant probablement que les Français connaissent eux aussi la raclette, il explique en détail les ingrédients et le déroulement de ce repas. Il est également le seul élève allemand qui a eu la bonne idée de paraphraser le terme *Bescherung* : « *das heißt die Geschenke wurden verteilt* » (c'est-à-dire qu'on distribue les cadeaux).

Alors que le récit d'APN n'est pas seulement très informatif, mais également bien structuré et agréable à lire, d'autres élèves ont fait nettement moins d'efforts lors de la rédaction. Notamment du côté français, certains textes fourmillent de fautes d'orthographe et de grammaire. Chez les Clermontois et les Munichois, certains ne se sont pas souciés des fautes de frappes. Celac a certainement été préjudiciable à la lecture. L'hypothèse souvent avancée (cf. 1.4.2.2) que les apprenants se donneraient plus de peine à éviter des fautes si leur texte est envoyé à un correspondant ne s'est donc pas confirmée dans notre projet. Cela ne falsifie pourtant pas l'hypothèse, mais il faut plutôt le voir comme l'indice supplémentaire d'un manque d'implication des élèves. Celui-ci est sans doute dû au fait que les élèves n'étaient pas suffisamment convaincus de l'utilité du projet.

Résumons les observations concernant les récits de vacances :

- Bien que la rédaction d'un tel récit n'ait pas été appréciée par la majorité des élèves, les textes constituent une base de travail précieuse. Ils contiennent une multitude d'informations sur la vie des jeunes Clermontois et Munichois pendant la période des vacances de Noël, permettant de repérer des convergences et des différences entre les deux cultures. Les récits représentent également un grand réservoir pour un travail de vocabulaire, qui aurait pu être associé à l'apprentissage interculturel. Ce travail de vocabulaire aurait dû démarrer lors de la lecture, avec des questions envoyées aux partenaires dans l'autre pays, et il aurait dû être continué dans des phases plénières (cf. 3.2.2).

- Le fait que la tâche de lecture, ainsi que la fiche de travail 2 qui devait l'accompagner, étaient également évaluées négativement par la plupart des élèves, a eu des conséquences plus graves pour notre projet. Les élèves ont certes majoritairement effectué la première tâche, à savoir relever les mots les plus fréquents dans les récits. Mais cela ne suffisait guère, d'autant plus que le travail est resté souvent superficiel, les élèves ne s'apercevant pas de certains phénomènes. Afin d'approfondir le travail de dépouillement, il aurait fallu recourir à l'ordinateur. (cf. *supra* et 3.2.2). Afin que les récits puissent être exploités pour la discussion entre les groupes, il aurait été nécessaire que les élèves réfléchissent sur leurs observations, qu'ils notent des remarques et des questions, et qu'ils les intègrent plus tard dans les textes publiés sur le forum.

- Les enseignantes et moi avons d'abord omis d'informer les élèves sur la signification des récits de vacances pour le projet, de sorte que la plupart des élèves n'en a pas saisi le sens et a manqué d'application. Ensuite, nous avons négligé les phases plénières qui auraient permis de faire le travail de vocabulaire. Celui-ci aurait pu constituer la base d'une bonne compréhension des textes. Sans cette dernière, les tâches ne pouvaient pas être effectuées correctement.

Les fiches sur l'autre pays et les fiches de travail 3

La fiche sur l'autre pays n'a initialement pas été destinée à une utilisation par les élèves au cours du projet. Elle avait été conçue comme une base de comparaison permettant de voir les progrès des élèves dans leur apprentissage interculturel (cf. 2.4.11.3). C'est pourquoi le principe d'écrire exclusivement dans la LM n'y est pas respecté, et que les élèves ont utilisé les deux langues.

Afin de donner quelques pistes aux élèves, et d'éviter qu'ils se contentent de deux, trois associations, la consigne de la fiche sur l'autre pays faisait allusion à plusieurs domaines, tels que la langue, la musique, la vie quotidienne, la littérature française, les personnalités et célébrités, les villes, les coutumes et traditions, la nourriture, l'art, le cinéma, les produits et les particularités (cf. 2.4.11.3). L'énumération de ces domaines sur la fiche sur l'autre pays a incité certains élèves à traiter un domaine après l'autre. Voici l'exemple de la fiche sur l'Allemagne de FCF :

Essen und trinken in Deutschland: Bier

Deutsche Musik: Ramstein, Mozart, Beethoven, Bach

Deutsche Produkte: BMW, Mercedes

Deutsche Besonderheiten: Oktoberfest

Berühmte Deutsche: Claudia Schiffer, Michael und Ralf Schumacher

Du côté allemand, la consigne semble avoir eu le même effet. Plusieurs élèves ont établi des listes de ce genre (APF) :

Frankreich ist bei der WM 2002 in der Vorrunde ausgeschieden :)

« Les Français » sind manchmal arrogant.

La langue française est très intéressante.

« La musique française » est merde.

la vie en France est très chère.

la littérature française: je ne sais pas!

les Français célèbres: je ne sais pas!

les villes français sont très intéressants

les coutumes et les traditions françaises sont extraordinaire

la nourriture en France

l'art français :

les films français (par exemple: Moulin Rouge) sont bon

les produits français (par exemple: le vin) sont

les particularités françaises ----

Alors que l'élève française ne note que certaines rubriques, celles qui provoquent des associations chez elle, APF liste tous les domaines, même ceux auxquels il n'associe rien. Cela laisse supposer qu'il comprend la fiche comme un examen, d'autant plus qu'il note parfois « *je ne sais pas* », et qu'il termine parfois des phrases commencées, comme dans un test. A la différence de FCF, il associe somme toute très peu de choses à la France. Il se peut que d'autres aussi aient compris la fiche comme un test de leurs connaissances sur l'Allemagne ou sur la France. Le commentaire de ASL (cf. *infra*) semble l'indiquer.

Les fiches sur l'autre pays varient considérablement d'un élève à l'autre. Chez certains Clermontois, on ne trouve que quelques mots. FLB note : « *Bier* », « *Mozart* », « *'Emile et les détectives'* », « *Berlin* », « *Oktoberfest* », FAU écrit « *Flohmarkt, Derrick, Hitler, Bier, Wurst* », FLC pense à « *Bier, Größ, sehr schwer, Beethoven, Kafka* ». Parmi les élèves allemands, seul ASL note aussi peu d'associations, mais elles me semblent être d'une autre qualité : « *Je pense à : un séjour du ski avec des Français, mes amis français à Munich, à la Joconde, au film Ronin avec Jean Reno et Robert de Niro* ». A l'exception de la *Joconde*, les associations viennent apparemment d'expériences personnelles. Chez les trois Françaises, ce sont avant tout des associations stéréotypées, telles que « *Bier* », « *Wurst* » (saucisse) et « *Oktoberfest* » (la fête de la bière à Munich), qu'on rencontre, même si des associations qui semblent être liées à des expériences personnelles existent. D'après l'enseignante d'allemand, FLB se référerait au film *Emile et les détectives*, et non au livre homonyme d'Erich Kästner. Ce film aurait été montré aux élèves en classe de 4e. Quant à « *Flohmarkt* » (marché aux puces) il pourrait également s'agir d'un souvenir personnel d'un séjour en Allemagne, dans la mesure où le « *Flohmarkt* » n'est pas une particularité allemande.

Afin d'en savoir un peu plus sur les associations des élèves français et allemands sur le pays de l'autre, je les ai réparties sur un certain nombre de catégories, qui se recoupent en partie avec les domaines cités dans les consignes (cf. Annexe 14). Le tableau suivant rend compte des associations fréquentes ainsi que des domaines dont sont issues un grand nombre des associations des élèves français sur l'Allemagne.

Tableau 12 Les associations des élèves français sur l'Allemagne

| Domaines | Exemples |
|---------------|---|
| La nourriture | 20x Bier : Bier 10x/Sie trinken viel Bier/Die Deutschen trinken viel Bier/Man sagt, dass die Deutschen viel Bier trinken./ Man sagt, dass die Deutschen viel Bier trinken/Sie trinken beer/Die Deutschen |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>lieben das Bier/Wenn ich an Deutschland denke, denke ich an das Bier und das Bierfest/Sie trinken Bier./Für mich, Deutschland ist ein Land mit viele Man die trinken Bier/bierre/und Deutsch bier/Die deutschen lieben das Bier, Sie trinken ihn öffentlich./Deutschland ist the beer land.</p> <p>13x Wurst : Sie essen viel Wurst/Saucisse(s) 2x/Sie essen viel Aufschnitt mit Brot und Wursten/Sie essen viel Aufschnitt mit Brot/Die Deutschen lieben [...] die Wurst/die Wurst 2x/Wurst/Aufschnitt+Wurstwaren/der Aufschnitt das Sauerkraut das ist sehr gut !/tout comme die wurst/Sie lieben die Wurst, die Kartoffeln.</p> <p>5x Bretzel(d)</p> <p>4x Brötchen</p> <p>3x Sauerkraut, dont 1x das Sauerkraut das ist sehr gut !</p> <p>3x Schnaps(s)</p> <p>2x Kartoffeln : Die Deutschen lieben [...] die Kartoffeln/ Sie lieben die Wurst, die Kartoffeln.</p> <p>Ich denke dass die deutsche Essen sind lecker ! Und die Brötchen auch ! Tout comme die wurst und die chocolade !</p> <p>4x Frühstück : Sie früschtuken viel und essen viel am Abend, aber am Mittag essen sie ein bischen./Am Früschtück, sie essen das Brotchen, die Tee, das Aufschnitt und das Käse./Im Frühstück sie essen Aufschnitt, Brötchen./Sie essen, am Frühstück, Aufschnitt. Sie essen auch Kartoffelsalat.</p> <p>Knödel</p> <p>Die Deutschen nach 18 Uhr essen.</p> <p>Wenn ich denke von Deutschland, ich denke von Deutsch essen.</p> <p>Ich mag deutsche Sckokolade</p> <p>Ils boivent que de boissons gazeuses, et des gros gâteaux avec de la crème.</p> <p>HARIBO</p> |
| La géographie | <p>6x Berlin</p> <p>4x Munich</p> <p>3x Köln</p> <p>Dusseldorf</p> <p>Hamburg</p> <p>Brandenburg</p> <p>Petits villages typiques (comme en Alsace)</p> <p>In Deutschland, möchte ich Berlin besuchen und Munich, weil denke ich das ist zwei schön Stadt. Ich möchte die Brandenburg sehen.(En Allemagne, je voudrais visiter Berlin et Munich, parce que je pense que ce sont deux belles villes. Je voudrais voir « la Brandenburg » ?)</p> |
| Les curiosités/Les sites touristiques | <p>3x Olympia-Stadion : Olympic Stadium/le stade olympique/Olympik Stadium (le stade olympique)</p> <p>2x BMW-Museum : le musée BMW à Munich/Museum BMW in Munich</p> <p>2x Deutsches Museum (in Munich)</p> <p>2x Marienplatz, l'Hôtel de ville de Munich/die Marienplatz in Munich</p> |

| | |
|-------------------------|--|
| | <p>2x Bavaria-Filmstudio : Bavaria Film/Bavaria filma Die Schloss in bavière (Les châteaux en Bavière) Porte de Brandenburg Ich möchte « voir les souvenirs » du mur de berlin. (Je voudrais voir les souvenirs du mur de Berlin.) Et les nombreuses musées très intéressants</p> |
| Personnalités | <p>7x Michael Schumacher : M. Schumarer 2x/Schumacher 2x/Michael Schumacher 2x/Michael Schumarer Ralph Schumarer Les frères Schumarer sont très forts. 5x Hitler : Hitler a fait des choses horribles durant la guerre, quand on parle de lui je pense au nazisme./Hitler 3x/Hitler : 1933-1945/Hitler auch war deutsch ☺/ 2x Jan Ulrich 2x Claudia Schiffer : C. Schifer/Claudia Schiffer Erik Zabel Bernd Schneider (DTM)</p> |
| L'économie/les produits | <p>11x automobiles : L'Allemagne a des grandes entreprises d'automobiles/3x BMW/J'adore leur voitures, sauf les BMW, c'est des voitures de truands mais elles sont jolies./Mercedes 3x/Audi/Wolswagen/Firme automobile Kölnischwasser (eau de Cologne) elle contient beaucoup de richesse en matières premières Multinationnal Les produits allemands comme les yaourts sont en plus grosse quantité qu'en France. HARIBO La tradition en Allemagne pendant la période de Noël, est de boire du vin chaud. 1ère puissance Européenne</p> |
| La musique | <p>11x Mozart, dont 1x Mozart und Beethoven sind in Deutschland geboren (Mozart et Beethoven sont nés en Allemagne) 8x Beethoven, dont 1x Mozart und Beethoven sind in Deutschland geboren 3x Bach Shumann Shubert Ramstein Je pense que les allemands écoutent trop de techno. Je ne connais pas la musique allemande. Deutsche musik wie Mozart liebe ich gern aber die aktuel musik is krach für mich. (J'aime bien la musique allemande comme Mozart, mais la musique actuelle est du vacarme.)</p> |
| Le sport | <p>7x Michael Schumacher : M. Schumarer 2x/Schumacher 2x/Michael Schumacher 2x/Michael Schumarer Ralph Schumarer Les frères Schumarer sont très forts. Hokenheim Bernd Schneider (DTM) 2x Jan Ulrich , dont il y a de nombreux sportifs allemands : Ulrich.</p> |

| | |
|--|--|
| | Erik Zabel 2x Bayern Munich Bayer Leverkusen Oliver Kahn |
|--|--|

Les catégories avec le plus grand nombre d'associations sont du côté français la nourriture (61), la musique (28), les personnalités (20), la géographie (18), le sport (18), l'économie/les produits (18), les curiosités/les sites touristiques (15). Du côté allemand, les associations viennent notamment des domaines suivants : la nourriture (51), la géographie (38), les personnalités (29), le sport (20), le cinéma/la télévision/le film (19), l'art (18), les curiosités/les sites touristiques (15), la musique (14) et la littérature (14) (cf. Annexe 19 et 20).

Même si un grand nombre de domaines sont représentés des deux côtés, on constate d'importantes différences. Les élèves allemands associent beaucoup plus d'aspects géographiques avec la France que leurs homologues français avec l'Allemagne. La France évoque chez les Munichois des peintres et des films, à la différence des Clermontois, qui n'y pensent pas beaucoup. Les associations du domaine musical ne sont pas du tout les mêmes. Tandis que les Français évoquent avant tout quelques grands compositeurs, les Allemands pensent presque exclusivement à la musique actuelle.

On constate que la plupart des associations sont assez stéréotypées, les expériences personnelles semblent avoir relativement peu influencé les associations, même si l'on en trouve aussi. Pour les élèves français, l'Allemagne se résume à la bière, aux saucisses, à l'industrie de l'automobile, à Schumacher, Mozart, Beethoven... et Hitler. On verra plus loin que les associations sur le passé national-socialiste ont interloqué les élèves allemands (cf. *infra* et 3.1.2.4). Pour les Allemands, la France, ce sont les repas et le vin, Paris et la tour Eiffel, le Tour de France et les vacances. Justement à cause des nombreux stéréotypes que contiennent les fiches sur l'autre pays, celles-ci constituent un matériel de discussion riche. Se pose alors la question de savoir si les élèves s'en sont rendu compte et comment ils s'en sont servis (cf. *infra* et 3.1.2.4).

Avant d'y répondre, comment les élèves ont-ils évalué la fiche sur l'autre pays ? Pour la tâche de production, on constate de nettes différences entre les jugements des élèves français et allemands, qui sont majoritairement positifs pour les premiers, et majoritairement négatifs pour les seconds. Du côté français, trois élèves ont répondu par « *très intéressant* » à la question « *Comment avez-vous trouvé le fait de remplir la fiche de*

travail sur l'Allemagne ? », et 16 par « *intéressant* ». Seulement sept élèves disent la tâche ennuyeuse et une seule très ennuyeuse. Parmi les Munichois, seuls six élèves qualifient la tâche d'intéressante, contre huit qui la trouvent ennuyeuse et quatre qui la jugent très ennuyeuse. Cette différence peut à mon avis s'expliquer d'une part parce que je n'ai pas été présente lorsque les Munichois ont exécuté la tâche en question, et que les élèves allemands comprenaient moins que leurs pairs français le sens de cette tâche. D'autre part il peut aussi simplement s'agir d'une autre manifestation de leur attitude plus critique, que nous avons déjà pu constater.

Quelques commentaires, tels que « *apport(s) pour la culture générale de chacun* » (FAU) ou « *m'a permis de découvrir un peu plus des Allemands* » (FJN) ou encore « *noch zu geringe Kenntnisse, vielleicht eher gegen Ende des Projekts sinnvoll* »²⁰³ (ASL), me semblent indiquer que les élèves n'ont pas compris le sens de la tâche. Certes, celui-ci n'avait pas été expliqué au début, notamment pour ne pas influencer les associations des élèves. Mais lorsque nous nous sommes rendu compte du fort potentiel des fiches pour notre projet, j'ai évidemment expliqué aux élèves notre décision d'utiliser les fiches comme documents de base.

D'autres élèves semblent d'ailleurs avoir saisi que la tâche des associations permettait de révéler l'existence de préjugés. Ainsi, FJC explique : « *Nous pouvions nous rendre compte de nos a priori sur l'Allemagne* ». Le commentaire de FAD « *Cela nous permettait de mieux savoir ce que l'on pense de l'Allemagne et d'y réfléchir* » laisse même soupçonner que l'élève s'est rendu compte que ces fiches pourraient fournir la base d'un processus de réflexion indispensable pour l'apprentissage interculturel.

Quant à la lecture des fiches sur l'Allemagne et sur la France, l'évaluation des élèves français est encore plus positive. Ils sont sept à avoir répondu par « *très intéressant* », 14 par « *intéressant* », et seulement quatre à avoir coché « *ennuyeux* ». Comme pour la question précédente, FCM est de nouveau la seule à avoir coché « *très ennuyeux* ». Les Munichois jugent un peu plus positive la tâche de lecture que celle de production. Trois élèves la trouvent très intéressante, sept intéressante, contre quatre qui la qualifient d'ennuyeuse, et trois qui la disent très ennuyeuse.

²⁰³ « Connaissances encore trop limitées, peut-être plus utile vers la fin du projet ».

Lors de la lecture des fiches sur la France produites par les Munichois, d'autres élèves se sont également rendu compte des préjugés, ou plutôt des stéréotypes, qui y étaient exprimés. FJD commente : « *C'est amusant de voir que les Allemands, aussi bien que les Français, ont des préjugés quelquefois bizarres sur la France* ». Et FJM explique : « *on se rend compte des préjugés ou simplement des pensées de chacun* ».

Plusieurs commentaires expriment un mécontentement apparemment engendré par certaines remarques des élèves allemands. FPC, qui est la seule à n'avoir coché aucune réponse, explique « *Je l'ai trouvée désagréable de la part des Allemands.* ». FSG a trouvé la lecture des fiches très intéressante « *malgré le fait qu'on a été un peu déçus sur certaines remarques* ». C'est FLB qui semble être la plus touchée par certaines remarques allemandes, eu égard à sa réaction assez violente : « *C'était très intéressant de voir les idées sur la France par les Allemands ; très intéressant aussi de se faire critiquer, rabaisser, à la limite de l'injures ... par eux !* ». On verra plus loin (cf. 3.1.3.3) que son mécontentement a même perturbé le premier travail de groupe. Malheureusement, elle n'a finalement pas expliqué aux Munichois les causes de son insatisfaction (cf. 3.1.2.4).

La fiche de travail 3, qui était censé accompagner et faciliter la lecture des fiches sur l'autre pays, a également suscité plus de critique chez les élèves allemands que chez leurs pairs français. Seuls six Munichois l'ont trouvé plutôt bien, contre neuf qui ont répondu par « *plutôt mal* », une seule élève, AAM, la trouvant carrément mal.

On peut être surpris que justement cette élève, qui s'est beaucoup engagée tout au long du projet, se montre aussi critique sur les fiches de travail. Elle a en fait également donné la plus mauvaise appréciation aux fiches de travail 1 et 2. Elle donne la raison suivante : « *Ich finde es unsinnig, Wörter zu zählen. Entweder es fällt einem beim Durchlesen der Fragebögen etwas auf und man bezieht sich darauf, oder es fällt einem nichts auf, dann bringt Wörter zählen auch nichts. Das wäre nämlich der Beweis dafür, daß man nicht aufmerksam gelesen hat.* »²⁰⁴ Il est vrai que la tâche consistant à compter les occurrences de mots n'était pas vraiment passionnante. Mais je suis malgré tout convaincue de son utilité, ne partageant pas son opinion quant à tout voir lors d'une seule et unique lecture. Il

²⁰⁴ « Je trouve inutile de compter des mots. Ou bien on remarque quelque chose en lisant les questionnaires et on s'y réfère, ou bien on ne remarque rien. Dans ce cas, compter des mots ne sert à rien non plus. Puisque ce serait la preuve qu'on n'a pas lu attentivement. »

ne peut donc pas s'agir d'abandonner cette tâche, mais il faudrait rendre la lecture des fiches et le comptage des mots plus attrayants (cf. 3.2.2).

Parmi les Clermontois, cinq élèves ont répondu par « *très bien* » à la question « *Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 3, accompagnant la lecture des fiches sur la France ?* », quatorze ont coché « *bien* », cinq « *plutôt mal* », et un seul élève « *mal* ». Les élèves ont évidemment tendance à apprécier une fiche de travail et les tâches proposées lorsqu'ils trouvent les documents qui y sont traités intéressants, comme le montrent les commentaires suivants : « *j'ai mieux aimé car j'avais mieux aimé les textes* » (FCC), « *car j'ai trouvé le sujet intéressant !* » (FJM). A condition toutefois que les tâches ne soient pas trop compliquées. Si cela est le cas, un contenu intéressant ne suffit pas pour motiver les élèves pour l'exécution de la tâche (cf. aussi *supra*) !

FAD explique son évaluation positive – elle a coché « *très bien* » – parce que « *cela a permis de se poser des questions comme pourquoi pensent-ils cela* ». Le commentaire de FMB va dans la même direction : « *Cela m'a permis de dire ce que je pensais à propos des avis des Allemands* ». Les deux élèves semblent avoir apprécié le fait que la fiche de travail 3 les incite à s'interroger sur les associations de leurs partenaires allemands. Malheureusement, FAD n'a pas rendu sa fiche de travail 3, de sorte qu'on ne peut pas vérifier si elle a saisi l'occasion et posé des questions. Quant à FMB, elle a effectivement noté plusieurs observations, questions et remarques pour chacun des quatre éléments qu'elle a relevés. Voici une reproduction de sa fiche de travail (Tout ce qui est écrit en italiques a été noté par l'élève.) :

| | |
|---|--|
| Elément 1 <i>Le français est une langue difficile.</i> | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| <i>Beaucoup d'allemands ont dit que le français était difficile. Certains ont dit que c'était une belle langue.</i> | <i>L'allemand aussi est difficile. Qu'est-ce que vous trouvez difficile ?</i> |
| Elément 2 <i>Les français sont arrogants.</i> | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| <i>Plusieurs Allemands ont dit ça.</i> | <i>Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? Certaines personnes sont arrogants, c'est vrai, mais je pense que ça n'a rien à voir avec la nationalité mais plutôt avec le caractère de chacun.</i> |
| Elément 3 <i>Les français ne savent pas jouer au foot.</i> | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| <i>Quelques garçons ont dit ça, pour nous narguer je pense !</i> | <i>Bon c'est vrai qu'on a été vraiment nul au dernier mondial, mais vous n'avez pas gagner</i> |

| | |
|--|----------------------------|
| | <i>la coupe non plus !</i> |
| Elément 4 « <i>La musique française</i> » est merde. | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| <i>Philipp a dit ça, Sebastian F. a dit qu'il n'aimait pas. D'autre ont cité quelques noms de groupes, ou ont dit qu'ils connaissaient un peu.</i> | |
| Elément 5 --- | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| --- | |

Lors de l'analyse des fiches sur l'autre pays (cf. *supra*) s'est posé la question de l'utilisation de la matière à discussion ainsi mise à la disposition des élèves. Afin de pouvoir en juger, il est nécessaire de regarder de plus près les fiches de travail 3 des élèves. Ce qui nous intéresse ici, c'est de savoir quels éléments des fiches sur l'Allemagne et des fiches sur la France les élèves français et les élèves allemands ont relevés (cf. aussi tableau 13). On pourra ensuite juger du potentiel de discussion propre à l'ensemble des fiches de travail 3, dont je présenterai par la suite les résultats d'analyse (cf. aussi Annexes 15, 16, 19 et 20) :

Les éléments notés en grand nombre ne sont pas seulement ceux avec le plus d'occurrences sur les fiches sur l'autre pays, bien que beaucoup de Clermontois s'intéressent aux associations du domaine culinaire, tout comme les Munichois notent la bière et les saucisses sur leurs fiches de travail. Du côté français, on trouve sur quinze fiches de travail « l'arrogance française », pourtant mentionnée par seulement trois élèves allemands sur leurs fiches sur la France. Il est indéniable que ce préjugé a particulièrement choqué les élèves clermontois (cf. aussi 2.4.11.14 et 3.1.2.4). Les remarques des élèves français au sujet de la prétendue arrogance de leurs compatriotes sont assez intéressantes : Si certains ne font que chercher l'origine de ce préjugé (« *Que veulent-ils dire par là ? par exemple ?* » (FCC), « *Pourquoi ? D'où sortez-vous cela ?* » (FJD)), d'autres veulent le démentir. FMB relativise en expliquant « *Certaines personnes sont arrogantes, c'est vrai, mais je pense que ça n'a rien à voir avec la nationalité mais plutôt avec le caractère de chacun* ». FMM relativise également : « *Je ne suis pas d'accord. Nous ne sommes pas tous comme ça et heureusement !* » et ajoute une sorte de recommandation : « *Il ne faut pas dire avant de connaître.* ». FVE semble elle aussi avoir saisi le lien entre l'ignorance de la réalité et la naissance d'un préjugé, puisqu'elle dit : « *Vous connaissez bcp de français pour dire ça ?* ».

Etant donné l'intérêt de ces commentaires pour l'apprentissage interculturel, il est regrettable que les groupes n'aient pas mieux réussi à les utiliser dans la discussion avec leur groupe partenaire. Certes, trois des cinq groupes français ont abordé la question de l'arrogance sur le forum, mais ils n'ont pas forcément posé les bonnes questions, de sorte qu'une discussion sur l'origine de ce préjugé et les préjugés en général ne s'est pas développée. *63Respect*, se contente de demander « *Pourquoi nous trouvez vous très prétentieux ?* », *Vulcans* interroge également le groupe partenaire sur l'origine du préjugé : « *Pourquoi dites-vous que nous sommes arrogants ? ? ?* », et *Les Vaches* posent une question probablement trop indirecte pour être comprise d'*Edelstoff*: « *On aimerait vraiment comprendre pourquoi on s'est fait insulter et critiquer par les Wookies :(* » (cf. aussi 3.1.2.4).

D'autres remarques et questions pertinentes concernent des deux côtés le domaine alimentaire. Sur les fiches de travail 3 de quinze Français, l'un des éléments notés touche en fait à la nourriture, associée par une multitude de Munichois à la France (cf. tableau 13). Les Munichois ont surtout été interloqués par le fait que leurs pairs français associent en grand nombre les saucisses avec l'Allemagne, mais leurs remarques portent aussi sur d'autres produits alimentaires, tels que les bretzels et les petits pains. Certains commentaires indiquent que l'auteur cherche une explication. Ainsi ABW demande : « *Warum wundern sie sich über unsere Brötchen und Aufschnitt?* » (Pourquoi s'étonnent-ils de nos petits pains et de notre charcuterie tranchée en rondelles). AJF veut savoir « *Warum verbindet ihr mit Deutschland Wurst? Welche Wurst?* » (Pourquoi associez-vous de la charcuterie à l'Allemagne ? Quel type de charcuterie ?).

Quelques élèves s'intéressent explicitement aux différences et aux convergences entre l'alimentation dans les deux pays, en posant des questions telles que « *La nourriture allemande et française sont-elles très différentes ?* » (FLC) ou « *Les fromages en Allemagne sont ils les mêmes quand France ?* » (FJR). D'autres souhaitent connaître plus en détail les *habitudes alimentaires des autres*. Ainsi, FLB demande « *Que mangez vs. en Allemagne* », et AAM veut savoir « *Was eßt ihr denn zum Frühstück? Nur Croissants?* ». (Que mangez-vous au petit déjeuner ? Que des croissants ?).

D'autres souhaitent apparemment infirmer des préjugés. AFE affirme au sujet de la charcuterie : « *Esse ich nicht...oder nicht so gern* ». ASR réplique à une remarque française concernant le fait que les Allemands mangeraient beaucoup le matin et le soir : « *Wir essen*

oft Mittags warm (und viel). » (Nous mangeons souvent chaud à midi (et beaucoup)). Cette explication contient d'ailleurs une information intéressante, à savoir la distinction allemande entre *warm essen* (manger chaud) et *kalt essen* (manger froid), qui n'a pas la même importance dans la langue française. Il ne s'agit là que d'un exemple parmi d'autres qui auraient permis un apprentissage simultané de la langue et de la culture.

Le commentaire de FJV « *Et vous savez le plus souvent on mange comme vous : frites, pâtes, hamburgers* » me semble particulièrement intéressante. Il se réfère apparemment aux remarques des Munichois concernant les spécialités françaises ou l'excellence de la cuisine hexagonale. Probablement par le souci de vouloir minimiser les différences, il a recours à une double généralisation, prétendant que les Français (« *on* ») tout comme les Allemands (« *vous* ») mangent la plupart du temps « *frites, pâtes et hamburgers* ». Une fois de plus, on peut regretter que la remarque ne se trouve que sur la fiche de travail, mais non dans un texte publié sur le forum.

Finalement, le constat de FLT mérite qu'on s'y arrête. Elle note : « *Leurs remarques sont assez stéréotypées et tournent autour du pain, du vin et du fromage. J'aimerais savoir pourquoi ils parlent de notre pain car il me semble qu'ils en ont aussi ! ?* ». Non seulement elle se rend compte du caractère stéréotypé de beaucoup d'associations, mais sa question concernant le pain est hautement intéressante. Posée sur le forum, elle aurait pu déclencher une réflexion sur la charge culturelle des « mots ». Les élèves auraient pu se rendre compte que les représentations suscitées par les signifiants « pain » et « Brot » ne sont pas les mêmes, que deux langues différentes ne décrivent pas une seule et même réalité extralinguistique.

Un autre domaine qui a suscité l'intérêt des élèves des deux côtés était la musique. Les éléments notés par les élèves allemands concernent sans exception le fait que Mozart, associé par onze Français à l'Allemagne, n'était pas Allemand, mais Autrichien.

Quant aux élèves français, ils commentent presque exclusivement les remarques allemandes concernant la (mauvaise) qualité de la musique française. De même que par les commentaires allemands sur les Français arrogants, les Clermontois semblent en être blessés. Ils sont nombreux à s'interroger sur les causes des jugements négatifs et à poser des questions du genre « *Pourquoi n'aimez-vous pas notre musique ? La votre est-elle mieux ?* » (FFR). Comme elle, plusieurs élèves semblent supposer que les Munichois jugent

la musique française sur la base de leur propre musique. Dans certains commentaires, on constate la tentative de sauver la réputation de la musique française en rabaisant la musique allemande : « *Je veux bien qu'elle soit « merde » mais au moins elle est connue. Personnellement, je n'ai jamais entendu de la musique allemande...* » (FAS). D'autres creusent plus, en demandant par exemple « *Qu'est-ce qui ne vous plaît pas dans la musique française ? La connaissez-vous vraiment ?* » (FAC).

Etant donné que les associations du domaine musical étaient aussi différentes chez les jeunes des deux pays, une comparaison aurait été intéressante. Or, le fait que les élèves Clermontois n'ont exploité, dans leurs fiches de travail 3, que les fiches de leurs partenaires allemands sur la France, et les Munichoïses celles des Français sur l'Allemagne, a rendu difficile une comparaison. Des modifications de cette tâche sont donc nécessaires (cf. 3.2.2).

Tableau 13 Les éléments relevés sur les fiches de travail 3 des élèves français et allemands

| Occurrences | Éléments notés par les Français | Éléments notés par les Allemands | Occurrences |
|--------------------|--|---|--------------------|
| 15 | La nourriture | La bière | 13 |
| 15 | L'arrogance des Français | Les saucisses/la charcuterie | 10 |
| 14 | La musique | La musique | 7 |
| 13 | Paris | L'Allemagne marquée par son histoire | 7 |
| 13 | Le cinéma/les films | Les « Allemands » autrichiens | 4 |
| 10 | Le Tour de France | Le marché de Noël | 4 |
| 9 | Le foot | Le vélo | 3 |
| 6 | Le vin | Schumacher | 3 |
| 5 | La langue | Les bretzels | 3 |
| 3 | L'art | La langue | 1 |
| 3 | Les monuments | La fête de la bière | 1 |
| 2 | Les traditions | | |
| 2 | M. Vandervelde | | |
| 1 | Les Morvandoux | | |
| 1 | Histoire de France | | |
| 7 | Autres | | |

Quelles conclusions peut-on tirer de l'analyse précédente des fiches sur l'autre pays et des fiches de travail 3 ?

- Le fait que la fiche sur l'autre pays n'ait pas été conçue dès le début pour une utilisation en tant que document de base, et qu'elle ait été remplie longtemps avant le début du projet,

a été probablement défavorable, dans la mesure où les élèves ne voyaient pas le sens de la tâche associative au moment de l'accomplir.

- Les fiches sur l'autre pays constituent, comme les autres documents de base, un matériel très riche qui n'a pourtant pas été suffisamment exploité pour la discussion sur le forum (cf. 3.1.2.4).

- L'analyse des fiches sur l'autre pays a également révélé qu'elles contiennent beaucoup de stéréotypes (les Allemands comme grands consommateurs de bière et de saucisses, la supériorité de la cuisine française), et mêmes des préjugés (l'arrogance française). Elles offraient donc l'occasion pour une réflexion sur ces phénomènes, qui aurait dû être saisie.

- Les tâches des fiches de travail 3 ont été mieux remplies que celles des fiches de travail 1 et 2, de sorte qu'on y trouve une multitude de remarques et de questions intéressantes. Or, le fait que les élèves français n'y ont analysé que les fiches des Allemands sur la France, et vice versa, et non aussi les leurs sur le pays du partenaire, a empêché une comparaison des associations des deux côtés. Celle-ci aurait pourtant été intéressante, étant donné que les associations divergeaient considérablement.

- On peut une fois de plus constater que les enseignantes (et la chercheuse) n'ont pas été suffisamment présentes. Un guidage par les enseignantes aurait sans doute permis une meilleure exploitation des matériels. Par leur intervention, elles auraient pu éviter certaines irritations causées par des remarques maladroitement.

3.1.2.4 L'échange sur le forum

L'échange sur le forum était au cœur de notre projet. Le succès de celui-ci dépendait en grande partie du déroulement et de la qualité de l'échange virtuel entre les cinq groupes binationaux. Pendant chacune des quatre séances de travail, chaque groupe devait *a priori* rédiger un texte. Le premier texte devait contenir des questions et des remarques à partir des documents de base. Chaque élève était censé apporter son classeur de projet, avec les fiches de travail remplies auparavant. Les consignes pour le premier travail de groupe étaient les suivantes (cf. Annexe 3) :

Vous

- discutez à partir des fiches de travail 1, 2 et 3 de chaque membre du groupe :

- vous vous mettez d'accord sur les remarques à faire et les questions à poser aux membres M de votre groupe*
- ensemble, vous rédigez un texte comportant les remarques et questions
 - montrez votre texte à Mme Buisson
 - vous mettez le texte sur le forum (dans la salle privée de votre groupe).

Lors des trois séances suivantes, les groupes avaient en plus pour tâche de répondre aux questions posées par leurs partenaires dans l'autre pays.

Or je me suis rapidement rendu compte que l'échange ne se passait pas comme prévu : les élèves français ne trouvaient que difficilement des idées pour leurs premiers textes, ils avaient apparemment aussi du mal à répondre aux textes allemands, les messages publiés étaient très courts, les allusions aux documents de base étaient rares, etc. L'échange virtuel ne me semblait pas être très réussi. J'étais curieuse de connaître les évaluations des élèves. Le dépouillement des questions concernant l'échange avec le groupe partenaire semble avoir en partie confirmé ma première impression. Un nombre d'élèves non négligeable s'est exprimé de façon très négative sur l'échange virtuel.

De nouveau, les évaluations des Français et des Allemands divergent considérablement, et ce sont encore les Munichois qui émettent des jugements nettement plus négatifs. En fait, onze Allemands qualifient la discussion avec le groupe partenaire d'ennuyeuse (8) ou de très ennuyeuse (3), pour une minorité de six élèves qui la disent plutôt intéressante (5) ou très intéressante (AMP). Du côté français, la situation est inversée. 19 élèves français ont trouvé la discussion sur le forum plutôt intéressante (18) ou même très intéressante (FDA). Ils ne sont que sept à la trouver plutôt ennuyeuse (6) ou très ennuyeuse (uniquement FAU).

Les résumés des cinq groupes français et des cinq groupes allemands confirment l'impression que les Munichois voient la discussion d'un œil plus critique (cf. Annexes 36 et 37). Le groupe *Noobs* y dénonce le dysfonctionnement de l'échange virtuel : « *Leider ist keine richtige Diskussion zustande gekommen, da die französische Gruppe selten auf unsere Texte und Fragen eingegangen ist.* »²⁰⁵. *Servus* exprime également son mécontentement quant à la discussion : « *Die Diskussion zwischen den Gruppen Silwen und Servus war leider nicht so überzeugend.* » (« La discussion entre les groupes Silwen et Servus n'a malheureusement pas été très convaincante »). Les groupes partenaires de

²⁰⁵ « Malheureusement, une vraie discussion n'a pas eu lieu, du fait que le groupe français n'a que rarement réagi à nos textes et questions ».

Noobs et de *Servus*, *63Respect* et *Silwen*, ne se prononcent en revanche pas sur la qualité de la discussion.

Le groupe *Gollum* regrette l'absence d'une discussion animée : « *Im Forum der Gruppe Gollum fand eine weniger rege Diskussion statt.* » (« Dans le Forum du groupe *Gollum* la discussion a été moins animée »). Son groupe partenaire *Google* est le seul groupe français à critiquer ouvertement la discussion : « *c'était toujours à nous de poser les questions, ce qui était inintéressant. Ce qui m'a le plus choqué chez les allemands, c'est qu'ils nous parlaient de leur passé alors qu'on ne leur avait posé aucune question. [...]. Ils ont parfois répondu à côté de nos questions et ils nous ont posé aucune question, donc je n'appelle pas ça un échange mais un interrogatoire.* »

Quant aux couples franco-allemands *Les Vaches/Edelstoff* et *Vulcans/Wookiefüße*, ils ne s'expriment pas dans leurs résumés au sujet de la discussion. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils en sont tous satisfaits. Si cela est bien le cas pour les deux groupes français ainsi que pour *Edelstoff*, trois des quatre membres du groupe *Wookiefüße* qualifient, dans leurs questionnaires d'évaluation, la discussion avec *Vulcans* d'ennuyeuse. A la différence de son groupe partenaire allemand, tous les six membres de *Vulcans* jugent la discussion intéressante. C'est le groupe binational où l'évaluation des Français et des Allemands diverge le plus. Il n'y a que *Silwen/Servus* où les jugements sont également assez différents, avec une majorité de Françaises à trouver la discussion intéressante, et une majorité d'Allemands à la trouver ennuyeuse.

Si les avis des élèves français et allemands appartenant à un même groupe de travail franco-allemand divergent donc parfois considérablement, l'évaluation de la discussion par le groupe entier correspond en général aux évaluations individuelles des membres du groupe. Ainsi tous les membres de *63Respect* et de *Noobs* qui ont répondu à la question qualifient la discussion d'ennuyeuse ou de très ennuyeuse. Dans le groupe franco-allemand *Google/Gollum*, tous les membres ont jugé négativement la discussion, à l'exception de deux élèves françaises qui, étonnamment, ont trouvé la discussion intéressante. Dans le groupe franco-allemand *Les Vaches/Edelstoff*, il y a finalement unanimité sur l'intérêt de la discussion, ce qui n'étonne guère. Il s'agit en fait du seul couple où l'échange virtuel a plus ou moins bien fonctionné (cf. *infra*)

Afin de vérifier si ma première impression d'un échange peu animé et l'évaluation négative de la discussion par trois des cinq groupes allemands, et par un des cinq groupes français, étaient justifiées, une analyse détaillée de ce qui s'est passé lors de cette phase centrale du projet s'imposait. Elle devait permettre de répondre à quelques questions :

- Comment s'est passé concrètement l'échange dans la salles privée de chacun des cinq groupes franco-allemands ?
- Peut-on constater de nettes différences entre les groupes, et si oui, pour quelles raisons ?
- Les groupes se sont-ils servis des documents de base et de leurs notes sur les fiches de travail pour la rédaction des textes ?

Afin de pouvoir évaluer la qualité de la discussion au sein de chacun des cinq groupes franco-allemands, j'ai effectué une *Intermessage Reference Analysis* (cf. Annexes 31 à 35), qui consiste à regarder si les différents textes échangés entre les deux groupes partenaires se réfèrent l'un à l'autre, et de quelle manière (cf. Levin, Kim & Riel 1990). Il s'agissait de déterminer si les groupes ont répondu aux questions posées par leurs pairs dans l'autre pays, s'ils ont posé de nouvelles questions ayant un lien avec une question de l'autre groupe. Il fallait également évaluer la pertinence des réponses, et notamment leur capacité à déclencher une discussion ou un échange intéressant.

Dans ce contexte, je me suis évidemment intéressée aux questions et remarques elles-mêmes. J'ai regardé leur contenu, leur origine, et notamment leur lien avec les documents de base. Comme les documents de base constituaient un élément central de notre projet, il était intéressant de savoir de quelle façon les questionnaires Cultura, les récits de vacances et les fiches sur l'autre pays avaient été utilisés pour la rédaction des textes.

Regardons maintenant le déroulement de l'échange virtuel dans chacun des cinq groupes franco-allemands, en commençant par les groupes *63Respect* et *Noobs*.

L'analyse confirme l'évaluation des élèves, qui avaient majoritairement qualifié la discussion d'ennuyeuse. En fait, une discussion digne de ce nom n'a pas eu lieu. Plusieurs explications peuvent être avancées :

- Trois des cinq Français n'ont pas fait un travail de lecture très consciencieux, si l'on en juge par leur fiches de travail. FJN fait un travail plutôt superficiel sur les fiches de travail

1 et 2, sur la troisième, le travail est nettement meilleur. FBR ne remplit pas la fiche 2, ni la partie « associations » de la fiche 1. Chez lui aussi, la fiche 3 est mieux remplie. Quant à FJM, il fait un travail plutôt correct sur la fiche de travail 3, mais ne remplit pas complètement la fiche 1. Le travail sur la fiche 2 est superficiel, ce que montre entre autres sa remarque : « *En fait les français et les Allemands se ressemblent car ils ont les mêmes attitudes lors des fêtes.* » FJF remplit bien les fiches 1 et 2, mais ne note aucune remarque ni question. Sa fiche de travail 3 est complète, mais ses remarques et questions sont sans grand intérêt. Malgré cette relative pauvreté de la matière, certaines fiches de travail auraient pu livrer des idées pour des questions ou des remarques. Du côté allemand, on constate également un manque d'application lors de la lecture des documents de base. Les fiches de travail consciencieusement remplies sont rares. AMN n'a rendu aucune des trois fiches, ce qui laisse supposer qu'il ne les a pas utilisées. ASF n'a pas rempli la fiche de travail 3, et a seulement commencé le travail sur les deux autres. Même AAW, qui s'engage beaucoup lors de l'échange sur le forum, n'a noté aucune remarque ni question sur ses fiches de travail 1 et 2. Seule la fiche 3 est plutôt bien renseignée, chez elle, comme aussi chez AFE. Ce dernier a également rempli du moins en partie les deux autres fiches de travail.

- Même si le groupe *63Respect* fait quelques remarques et pose des questions à partir des documents de base, celles-ci ne sont pour la plupart pas très pertinentes, comme le montre les exemples suivant : « *Nous aussi nous trouvons notre nourriture très bonne mais la votre à l'air très bonne aussi ! (mais c'est pas sûr).* » et « *Est-ce que vous connaissez un village qui s'appelle Ohningen. ? près du lac de Constance.* »

- Les rares questions intéressantes n'aboutissent pas à un échange, du fait que la réponse donnée par l'autre groupe est toujours très courte. *63Respect* pose dans son texte 1 la question suivante : « *Pourquoi nous trouvez vous très prétentieux ?* ». AAW de *Noobs* y réagit ainsi : « *es finden nicht alle von uns, dass ihr eingebildet seid und das ist einfach nur ein Vorurteil, dass wir von euch haben. Ihr könnt uns ja das Gegenteil beweisen* ». Elle relativise le jugement et le qualifie de préjugé. On peut s'étonner que *63Respect* ne revienne plus sur ce sujet, dans la mesure où l'on pouvait s'attendre à ce que le groupe souhaite connaître l'origine de ce préjugé.

- La plupart des questions intéressantes restent sans réponse ou suscitent une réponse très brève. Ainsi, *63Respect* ne réagit pas du tout à la question sur les spécialités de Noël, et

Noobs ne répond pas aux questions suivantes : « *Qu'est-ce que vous manger le matin pour le petit déjeuner ? Qu'est-ce que vous faites après les cours ?* ». À la question « *Was macht ihr in der Freizeit noch so außer Counterstrike spielen?* », les Français ne répondront que par « *on fait du sport en plus du Counter Strike par exemple du tennis et du handball. Et on travaille aussi un petit peu* ».

- Quelques questions semblent indiquer que les textes des partenaires ne sont pas toujours bien lus. Dans son texte 2, *63Respect* pose par exemple la question suivante : « *Est-ce que vous jouez à Counter Strike ?* ». Or, AMN avait consacré le texte 1 de *Noobs* entièrement au sujet de « Counterstrike » !

- Finalement, la mauvaise coopération au sein du groupe allemand, qui a sans doute causé les retards significatifs dans les réponses, a également sa part de responsabilité dans le dysfonctionnement de la communication entre les deux groupes. Les commentaires des élèves dans leurs questionnaires d'évaluation montrent d'ailleurs qu'ils sont du moins en partie conscients de leurs omissions, tout comme de celles de leurs partenaires.

Étant donné les résultats de l'analyse, somme toute assez décevants, et vu l'évaluation de la discussion par les élèves, également plutôt négative, on peut être étonné que les deux groupes disent dans leur résumé avoir apprécié le projet. J'essaierai plus loin de trouver une explication à cet apparent paradoxe.

Dans l'échange entre *Google* et *Gollum* (cf. Annexe 32), une véritable discussion ne s'est pas non plus développée. Ceci me semble être tout d'abord la faute des Allemands, et plus spécialement d'ADA, qui a complètement paralysé les Françaises par la longueur et le contenu du texte de présentation. Les Françaises, démotivées par le fait de ne rien comprendre, ne se sont plus vraiment donné la peine de comprendre par la suite. Elles n'ont malheureusement pas non plus réussi à diriger la discussion vers une autre direction, par exemple en posant des questions liées aux documents de base. Ceux-ci n'ont d'ailleurs pratiquement pas été utilisés, ni par les Françaises ni par leurs partenaires allemands. Regardons plus en détail le déroulement de l'échange entre les deux groupes :

Il commence avec le long texte de présentation des Allemands déjà évoqué (cf. texte 1 de *Gollum*). Le contenu du texte est certes en partie intéressant, mais vu sa longueur et son niveau de difficulté, il ne convient pas pour un projet comme le nôtre. La traduction française que les élèves ont publiée à la suite d'un message de ma part n'est pas non plus

compréhensible, du fait qu'elle a été faite à l'aide d'un programme de traduction. Évidemment, je ne leur avais pas demandé de traduire leur texte, mais je leur ai juste suggéré qu'il vaudrait mieux écrire des textes accessibles aux Françaises. A la demande de celles-ci (cf. texte 2 de *Google*), *Gollum* publie finalement un résumé du long texte (cf. texte 3)

A la différence de *Gollum*, *Google* respecte *a priori* les consignes et se réfère dans son texte 1 aux documents de base. Le groupe réagit à deux éléments tirés de la partie « associations » du questionnaire. Pour le premier, il s'agit juste d'une question d'ordre linguistique : « *Nous aimerions savoir ce que signifie « nix », et pourquoi l'avez vous associé à « Europe » et à « Fremdsprache ».* Les Allemands en donneront une explication dans leur texte 1 : « *Nix, c'est nichts – rien ce veut dire que lequi est peu imaginatif n'a rien à associer!* ». La question concernant les Morvandeaux ne mènera pas non plus à un échange, vu qu'on peut y répondre en une phrase ou deux, ce que fait *Gollum* dans son texte 1.

Le troisième élément auquel se réfère le groupe est tiré de la fiche sur la France. AFP y avait écrit « *Paris est le centre de la monde* ». Probablement à cause de l'incongruité grammaticale, *Google* demande « *Pour toi, Franzi, qu'as tu voulu dire : "Paris est le centre du Monde" ou "Paris est le centre de la mode" ?* ». C'est le début d'un malentendu qui ne s'effacera pas jusqu'à la fin de l'échange, mais qui au contraire s'aggravera encore. AFP ne répond pas à la question. Dans son texte sur la France, *Google* écrit « *La France nous fait pensé à la capitale de la mode* », ce qui provoque la réaction suivante chez *Gollum* (cf. texte 4) : « *Warum denkt ihr bei Frankreich an "la capitale de monde"? (heisst das die Hauptstadt der Welt?)* ». Comme on arrivait à la fin du projet, les Françaises n'y réagiront plus. Apparemment, ce malentendu *a priori* anodin a beaucoup occupé les élèves, si l'on veut croire FSG, qui fait le commentaire suivant dans son questionnaire d'évaluation : « *Les filles de mon groupe ont discuté pendant tout le temps du projet du fait qu'un jeune du groupe partenaire avait écrit : "Paris est la capitale de la monde" au lieu de "Paris est la capitale de la mode", à tel point que les Allemands ont cru que nous disions que Paris était la capitale du monde !!* ».

La quatrième question du texte 1 de *Google* « *Neyrat ? Qu'est ce que c'est ?* » se réfère de nouveau à une association faite par AFP sur sa fiche sur la France. Il est surprenant que *Gollum* n'arrive pas à y répondre et se contente d'un lapidaire : « *Neyrat? Qu'est-ce que*

c'est? j'sais pas! J'sais pas ce que Gimli voulait dire. », suivi de la remarque « *Elle veut peut-être se faire bien voir par vous?!* ». Apparemment, AFP n'a pas été présente lors de la rédaction du texte, ou n'a pas eu envie de réagir. Cela ne serait guère étonnant puisqu'elle est parmi les élèves qui se sont le moins impliqués dans le projet

Quant à l'échange entre *Noobs* et *Wookiefüße*, il n'a pas non plus bien réussi. Regardons-en quelques éléments afin de trouver les causes de ce dysfonctionnement :

- Les deux groupes n'ont presque pas utilisé les documents de base. Dans leur texte 1, rédigé de surcroît en français, les Allemands ne font allusion qu'à trois éléments du questionnaire *Cultura*, qui ne sont tous les trois très peu pertinents. Les membres du groupe *Wookiefüße* avaient pourtant noté des choses plutôt intéressantes sur leurs fiches de travail, mais ne les utilisent malheureusement pas du tout.
- Les remarques et questions ne sont pas toujours pertinentes. Le texte 1 de *Vulcans* contient certes six remarques, qui se réfèrent au moins en partie aux documents de base. Mais seuls deux sont plus ou moins pertinentes : sur le préjugé « Les Français sont arrogants », et sur la musique. Toutes les deux auraient pu engendrer une discussion.
- Les réponses données laissent à désirer, ce qui constitue un handicap supplémentaire pour une discussion réussie. Les Allemands ne réagissent pas explicitement à la question des Français sur leur prétendue arrogance. Probablement, leur remarque sur la fierté des Français (cf. texte 2a) se veut une réponse à cette question de *Vulcans*. L'excuse du texte 2b est également à voir dans ce contexte. Il aurait évidemment été préférable que *Wookiefüße* réponde de façon explicite à la question. La discussion sur l'origine des préjugés qui aurait pu naître ainsi aurait été précieuse pour le processus d'apprentissage interculturel. Quant à la question sur la musique, il est encore plus surprenant que les élèves n'aient pas saisi cette occasion pour un échange sur un sujet qui les intéresse. Aux questions et remarques des Français « *Pour vous, la musique française est nulle, pourquoi ? Si vous ne connaissez que Alizée et Lorie, c'est normal que ce soit nul. Nous, nous ne connaissons pas votre musique !* », les Allemands ne répondent que brièvement : « *Wir kennen Alizee, aber nicht Lorie und außerdem haben wir nie gesagt, französische Musik sei schlecht!!!* ». En fait, seul APF avait noté sur sa fiche sur la France « *"la musique française" est merde.* » AMG avait associé le groupe IAM à la musique française. Le groupe *Vulcans* aurait peut-être dû formuler sa question et ses remarques autrement afin

de recevoir une réponse plus satisfaisante de son groupe partenaire. Celui-ci aurait pu interroger les Français sur leurs goûts musicaux, et présenter les siens. AMG aurait pu expliquer l'origine de son jugement radical. Le fait que FPC relance la discussion dans son texte 2c signifie peut-être qu'elle regrette elle aussi le fait que l'échange sur le sujet de la musique n'ait pas continué. Malheureusement, les Allemands ne réagiront plus à sa remarque : « *J'aimerais savoir pourquoi vous trouvez que la musique française est nulle car c'est sur que si vous écoutez que des chanteurs comme Alizée ou encore Jenifer c'est sur que ce n'est pas super mais écoutez Patrick Bruel, J.J Goldman, Sum 41 je suis sur que ça va vous plaire* ».

Pour les groupes *Silwen* et *Servus*, l'échange sur le forum a plutôt bien commencé avec le texte 1 de *Silwen*, où le groupe pose un certain nombre de questions. *Servus* fait à son tour des remarques et pose de questions dans son texte 1, mais elles ne sont pas forcément faciles à comprendre. Les textes 2a, 2b et 2c sont plutôt une discussion entre les membres du groupe allemand sur la guerre en Irak qu'un échange avec *Silwen*, ce que *Servus* constate d'ailleurs dans son résumé. Ce n'est que dans le texte 2d que AAM répond à cinq des questions posées par *Silwen* dans leur texte 1. Dans leur texte 3a, deux membres de *Servus* posent de nouvelles questions, auxquelles *Silwen* répondra en partie dans son texte 4. Dans son texte 3, *Silwen* réagit finalement aux textes 2a, 2b et 2c de *Servus*, expliquant que les élèves n'auraient pas le droit de parler politique à l'école. Apparemment dans un souci de diriger la discussion sur un autre sujet, les trois filles de *Silwen* posent deux questions concernant leur système scolaire, mais qui resteront sans réponse. Dans le texte 3b de *Servus*, ABW répond à huit questions posées par *Silwen* et en pose elle-même quatre. *Silwen* ne répondra qu'à deux d'entre elles dans leur texte 4. Le texte 4 de *Servus* est rédigé par AAM, qui reprend le sujet de l'américanisation, déjà évoqué dans le contexte de la guerre en Irak, mais en abordant un aspect apolitique, à savoir l'influence sur le langage. Du fait que *Silwen* ne publiera plus de texte après, ce texte restera sans écho, tout comme les deux textes sur la France publiés par différents membres de *Silwen*.

Même si les groupes ont posé un assez grand nombre de questions, qu'ils ont répondu à la majorité des questions de leurs partenaires, et que le nombre de textes était plus élevé que dans les quatre autres groupes franco-allemands, une véritable discussion ne s'est pas développée. Cela a plusieurs raisons.

- On trouve beaucoup de questions fermées (*Qu'est-ce que « etepetete » ?*, *Aimez vous la musique française ?*, etc.) qui ne sont pas propices à déclencher une discussion.
- Certaines question intéressantes, telles que « *Wir haben uns auch noch gefragt, was euch dazu bewegt zu denken Deutschland wäre das Land der Fahrräder und jeder würde immer nur Fahrrad fahren. Wird bei euch das Fahrrad nicht so oft benutzt oder wie kommt ihr zur Schule, Verabredungen, etc.?* »²⁰⁶ restent sans réponses.
- On cherche en vain de nouvelles questions ou remarques formulées à la suite d'une réponse reçue à une première question. Ainsi, *Servus* aurait pu réagir à la réponse de FCM « *Je pense que boire de l'alcool est inutile. De plus la bière a un goût ignoble.* », ce qui aurait par exemple pu déclencher une discussion sur la consommation de l'alcool par les jeunes des deux pays.
- Les occasions d'un échange intéressant, lors duquel un apprentissage interculturel aurait pu avoir lieu, n'ont pas été saisies. L'exemple suivant montre très bien qu'il y avait pourtant un potentiel. Les remarques et questions de *Silwen* sur les traditions de la Saint Sylvestre sont très pertinentes : « *on a compris que vous faisiez un feu d'artifice pour le passage de la nouvelle année. Nous nous ne faisons pas de feu d'artifice. Il n'y en a qu'un pour le 14juillet. Pourquoi le fêtez vous de cette façon ? Pourquoi montrez vous tant d'enthousiasme ? Pourriez vous nous expliquer également la phrase : « einen guten rutsch ins neue jarh »* ». Certes, *ABW* y répond, mais elle n'explique pas vraiment le lien entre le feu d'artifice et les démons qu'il est censé chasser : « *An Silvester feiern wir, weil es eine alte Tradition ist, das neue Jahr zu begrüßen und Dämonen zu vertreiben. Aber inzwischen feiert man einfach nur so zum Spaß. "einen guten Rutsch ins neue Jahr" heißt, dass man jemandem einen guten Jahreswechsel wünscht und dass er gut ins neue Jahr kommt.* »²⁰⁷ Son explication concernant le vœu « *Einen guten Rutsch ins neue Jahr* » semble suffisant. Mais elle ne saisit pas l'occasion pour demander ce qu'on souhaite en France. Elle omet également de demander comment on fête le nouvel an en France. En plus, la réponse de *ABW* arrive trop tard pour approfondir le sujet. *Silwen* n'y réagit pas.

²⁰⁶ « Nous nous sommes également demandé ce qui vous fait croire que l'Allemagne est le pays des vélos et tout le monde ferait tout le temps du vélo. Le vélo n'est-il pas souvent utilisé chez vous, ou comment allez vous à l'école, à des rendez-vous, etc. ? »

²⁰⁷ « Nous célébrons la Saint Sylvestre parce que c'est une vieille tradition de saluer le nouvel an et de chasser les démons. Mais entre-temps, on fait la fête seulement pour le plaisir. "Einen guten Rutsch ins neue Jahr" signifie qu'on souhaite à quelqu'un un bon changement d'année et qu'il commence bien le nouvel an. »

L'échange le plus réussi a eu lieu entre les groupes *Les Vaches* et *Edelstoff*. Considérons les facteurs qui pourraient avoir eu une influence favorable sur l'échange entre les deux groupes (cf. aussi Annexe 34):

- La coopération au sein des deux groupes nationaux était plutôt bonne, notamment grâce à la bonne entente qui régnait entre les membres de chacun des deux groupes.
- Les deux groupes ont également plutôt bien coopéré. Bien que les six Françaises et les quatre Allemands ne se soient pas connus plus que les membres des autres groupes, il me semble qu'ils se sont bien entendus dès le début. C'est peut-être aussi le ton quelque peu humoristique des messages qui a créé un bon climat.
- Le fait que les quatre Allemands et cinq des six Françaises participent à l'échange scolaire a pu augmenter leur motivation pour le projet, qui leur a permis de se connaître, comme le dit d'ailleurs le groupe *Les Vaches* dans leur résumé.
- Les deux groupes, les Françaises un peu plus que les Allemands, ont posé un nombre assez élevé de questions intéressantes, telles que « *Avez-vous des sujets tabous dans vos familles en Allemagne ?* », « *Wie lange dürft ihr abends wegbleiben?* » (« Jusqu'à quelle heure pouvez-vous sortir le soir ? »).

Mais comme dans les autres groupes franco-allemands, ces questions ne débouchent pas sur de vraies discussions. Prenons l'exemple des sujets tabous. Le groupe français évoque ce thème à la suite de la question concernant la guerre en Irak, sujet politique et donc sujet tabou à l'école (cf. texte 3). *Edelstoff* y réagit dans son texte suivant (4): « *Wir haben eigentlich keine Tabuthemen. Was für Tabuthemen meint ihr genau damit?* »²⁰⁸. Après avoir dans un premier temps infirmé l'existence de sujets tabous chez eux, ils semblent ne pas être tout à fait sûrs d'avoir bien compris la question des Françaises et ajoutent une question. *Les Vaches* donnent dans leur texte suivant (4) une explication très brève : « *Les thèmes tabou des sujets difficiles à aborder* ». Du fait que l'échange s'arrête avec ce texte 4, on ne peut pas savoir comment les Allemands auraient réagi. Il se peut qu'ils aient juste confirmé leur première réponse. Mais il est également possible qu'un échange sur des sujets tabous chez les uns et les autres ait suivi.

²⁰⁸ « Nous n'avons pas vraiment de sujets tabou. A quels sujets tabou pensez-vous au juste ? »

Quant à la question « *Wie lange dürft ihr abends wegbleiben?* », elle aurait bien pu déclencher une discussion sur les sorties des uns et des autres, en semaine et pendant le week-end, sur la permissivité ou la sévérité des parents, etc. Or, le groupe français n'y répond que très brièvement dans son texte 4 : « *Il n'y a que Julie qui a la chance de pouvoir sortir.* » Elles ne disent pas jusqu'à quelle heure Julie a le droit de sortir, ni où elle peut aller et avec qui. La question est certes renvoyée aux Allemands, mais ceux-ci n'y répondront plus, vu que le projet s'est terminé entre-temps.

Une autre question de la part d'*Edelstoff*, qui aurait pu enchaîner sur un échange, est la suivante : « *Warum dürft ihr in der Schule nicht über Politik reden??? Wir können das Thema natürlich vermeiden, mich würde aber interessieren, warum ausgerechnet Politik "tabu" ist. Bei uns beschweren sich die Lehrer, dass wir zu wenig Ahnung über Politik hätten.* »²⁰⁹ Les Allemands réagissent ainsi au texte précédent des Françaises, où elles ont déclaré « *Si c'est possible, on va éviter de parler de politique car nous n'avons pas le droit d'en parler dans l'enceinte de notre lycée pendant les heures de cours.* » Les membres d'*Edelstoff* sont apparemment surpris de cette interdiction, et ils expliquent aussi pourquoi. Malheureusement, les Françaises ne reviennent plus sur ce sujet, de sorte qu'une autre occasion pour un échange intéressant a été manquée.

Résumons les facteurs qui ont gêné le bon déroulement de l'échange virtuel entre les cinq groupes franco-allemands, qui ont empêché le développement d'une vraie discussion, et qui ont ainsi porté préjudice à l'apprentissage interculturel :

- Une grande part de responsabilité revient sans aucun doute aux documents de base, ou plutôt au fait que les élèves ne les ont pas utilisés comme prévu. Les problèmes ne se situent pas seulement au moment du travail de groupe, mais bien en amont. Nous avons vu que bon nombre d'élèves ont manqué d'application lors de l'exécution des tâches en relation avec ces documents (cf. 3.1.2.3). Néanmoins, les fiches de travail de ceux qui ont fait preuve de plus d'assiduité auraient pu constituer une source pour la rédaction des textes. Or les groupes ne se sont que relativement peu servis de leurs notes, et n'ont posé que peu de questions et fait peu de remarques.

²⁰⁹ « Pourquoi n'avez-vous pas le droit de parler de la politique à l'école ??? Nous pouvons bien sûr éviter ce sujet, mais je voudrais savoir pourquoi c'est justement la politique qui est "tabou". Chez nous, les profs se plaignent que nous en savons trop peu sur la politique. »

- Un autre problème se situe au niveau des remarques et questions que les élèves ont intégrées dans leurs textes. Certaines d'entre elles manquaient de pertinence et étaient peu propices à engendrer une discussion. D'autres étaient intéressantes, mais difficiles à comprendre.
- Ce sont les réponses qui constituaient un troisième handicap pour la réussite de l'échange virtuel. Tout d'abord, un certain nombre de questions restaient sans réponse. La plupart des réponses données étaient assez courtes. Il était extrêmement rare qu'une réponse à une question contienne une nouvelle question.

Après avoir déterminé les principaux problèmes dont l'échange virtuel a souffert, il s'agit maintenant d'en trouver les causes et de chercher des remèdes. La première question touche à l'exploitation très limitée des documents de base. Pour résumer, les principales difficultés liées aux documents de base étaient l'énorme quantité de matériel à produire et à dépouiller et la difficulté des tâches proposées sur les fiches de travail. Dans la mesure où l'utilité de ces documents pour le projet est hors de doute, il s'agit de trouver des tâches plus appropriées (cf. 3.2.2).

La qualité des remarques, des questions et des réponses qu'on trouve dans les textes des élèves aurait certainement pu être améliorée si les enseignantes, et moi-même, avaient proposé plus d'aides aux élèves. Je traiterai ce point plus loin (cf. 3.1.4.2)

3.1.2.5 Le carnet de bord

Le carnet de bord n'ayant pas été un élément central dans notre projet, je renonce ici à une analyse détaillée des carnets de bord des élèves et me limite à quelques observations :

- Les évaluations très négatives des élèves (cf. Annexes 5 et 6) montrent clairement qu'ils ne voyaient pas le sens du carnet de bord. Dans la mesure où les élèves n'avaient jamais utilisé cet outil d'apprentissage avant, leurs jugements ne sont pas une surprise. L'enseignante française juge également que le fait qu'*« ils n'aient pas l'habitude d'utiliser cet outil »* s'est révélé être préjudiciable. Afin de se servir de façon efficace du carnet de bord, les élèves doivent avoir acquis un minimum d'autonomie.
- Il semble peu judicieux d'utiliser un carnet de bord pour la première fois lors d'un projet de télécommunication, déjà assez exigeant en lui-même. Afin de familiariser peu à peu les

élèves avec cet outil, il faudrait les initier à tenir un journal d'apprentissage le plus tôt possible.

3.1.2.6 La présentation des résultats

La présentation des discussions franco-allemandes par les cinq groupes français a démarré avec peine. Ceci était probablement dû au fait que les notes que les élèves avaient prises chez eux étaient en français. Étant donné qu'ils devaient faire la présentation en allemand, chaque groupe a passé beaucoup de temps à « traduire » les notes en allemand, ce qui n'était pas sans difficultés. Finalement, chaque groupe s'est quand même exprimé sur le déroulement de la discussion, mais les présentations étaient toutes très courtes et relativement pauvres, notamment à propos des renseignements sur l'autre culture et plus spécifiquement sur la vie des jeunes Allemands, obtenues pendant le projet. L'analyse des différences interculturelles n'a pratiquement pas eu lieu, dans aucun des cinq groupes. Examinons maintenant chacune des cinq présentations française, et comparons-les chaque fois avec la synthèse publiée par le groupe partenaire respectif :

Quant au groupe « Les Vaches », il a exprimé son regret de ne pas avoir pu discuter de la guerre en Irak. Selon eux, le projet a été trop court et ils auraient passé trop de temps à comprendre le vocabulaire. Ils ont apprécié que leur groupe partenaire, *Edelstoff*, ait employé un allemand plutôt facile. En revanche, ne pas recevoir de réponse à leur dernier texte les a déçus.

Edelstoff s'est montré très étonné que les élèves français n'aient pas le droit de parler de politique à l'école. Ils ont apprécié qu'aucun préjugé sur l'Allemagne et la Deuxième Guerre mondiale ne soit évoqué. Au début du projet, ils ont dû attendre trop longtemps avant de recevoir une réponse, mais cela s'est amélioré au fur et à mesure. La longueur de textes échangés a été équilibrée, les contenus, compréhensibles. Un langage familier a été mélangé avec un langage standard. Selon eux, l'idée d'utiliser un forum a été a priori bonne, mais le déroulement aurait dû être amélioré.

Le groupe *Google* a fait le résumé le plus négatif. Ils disent avoir toujours été obligés de poser les questions, dans la mesure où leur groupe partenaire, *Gollum*, n'en aurait pas posées. Le fait que leurs partenaires allemands aient parlé du passé allemand sans qu'ils leur aient posé des questions à ce sujet les a choqués. Les malentendus ont été nombreux, et ils n'auraient pas toujours tout compris. Mais ils ne critiquent pas seulement les autres,

puisque'ils avouent avoir écrit des textes toujours plus courts que leurs partenaires, donnant comme explication qu'ils n'avaient pas eu beaucoup de choses à dire. Malgré cette analyse assez négative, ils ont été contents de pouvoir correspondre avec les Munichois.

Leur groupe partenaire *Gollum* dresse également un bilan plutôt négatif : la discussion n'aurait pas été très animée. Le nombre de textes a été équilibré, mais leur propre groupe a d'abord dû publier plusieurs textes avant de recevoir une réponse de la part de *Google*. Ils en voient la raison dans les problèmes techniques rencontrés par les Français, mais également dans des désaccords entre les membres de leur propre groupe. Les textes de *Google* ont souvent contenu des questions puisque leurs propres textes allemands n'ont pas été facilement compréhensibles. Plus de temps pour la discussion ou un texte de base auraient aidé à utiliser le forum de façon plus efficace. Le projet leur a néanmoins bien plu parce qu'ils ont pu faire déjà connaissance avec leurs futurs correspondants (de l'échange scolaire).

Le groupe *63Respect* a trouvé le projet un peu court mais plutôt bien. Il a été difficile d'apprendre le vocabulaire. Ils constatent que leurs partenaires allemands se sont moqués de l'équipe de football française. Ils n'en ont pas été contents, mais ont eux-mêmes également provoqué les autres.

L'analyse de leur groupe partenaire, *Noobs*, semble être plus négative. Selon eux, *63Respect* n'ont que rarement répondu à leurs textes et questions. Il n'y a pas eu de vrais sujets de discussion, à l'exception peut-être de *Counterstrike*. Il y a eu en revanche un équilibre quantitatif entre les textes français et allemands. Le groupe constate de grandes convergences dans les intérêts des uns et des autres, dans les domaines du sport et des jeux sur ordinateur. Sauf dans le domaine scolaire, ils n'ont pas pu constater de grandes différences entre la vie des jeunes en France et en Allemagne. Finalement, ils auraient apprécié que *63Respect* ait publié une photo sur le forum.

L'analyse du groupe *Vulcans* est quelque peu plus détaillée que celles des autres groupes français : ils évoquent les problèmes avec les ordinateurs tout comme la recherche de mots inconnus dans le dictionnaire ou les différents sujets abordés. A ce propos, ils constatent que les Allemands ne connaissent pas de chanteurs français et qu'ils disent ne pas s'intéresser au championnat de monde du ski alpin. Ils déplorent que les textes de leurs partenaires aient été assez courts au début, mais relativisent ce commentaire négatif en

constatant que les textes se sont ensuite développés. De plus, les Allemands ont bien répondu à leurs messages.

Leur groupe partenaire allemand, *WookiefüÙe*, trouve que la coopération a été bonne et que le nombre de textes était équilibré. Ils regrettent que les Français n'aient pas tous eu un accès Internet privé et que le serveur du lycée n'ait pas toujours fonctionné. Eux-mêmes n'ont pas pu non plus publier des textes à partir de la salle d'ordinateur. Selon eux, cela aurait été efficace s'ils avaient eu l'occasion de faire du chat, afin d'entraîner aussi l'utilisation active de la langue. Malgré cela, ils sont arrivés à éliminer quelques préjugés des deux côtés, et à se faire une idée de la situation des jeunes dans le pays voisin. Finalement, le projet a été bien trop court.

A la différence des groupes *Les Vaches*, *63Respect* et *WookiefüÙe*, *Silwen* a trouvé le projet trop long, parce qu'ils n'ont pas eu beaucoup d'idées sur lesquelles écrire. Ils disent avoir eu trop peu de temps pour la rédaction des textes. Les Allemands ont eu plus d'occasions de leur écrire, et ils ont écrit plus. En discutant de politique, ils ont pu se rendre compte que les élèves allemands peuvent librement exprimer leur opinion. Ils constatent une contradiction entre le fait que la France est un pays libre et l'interdiction de parler de politique à l'école. D'autres thèmes abordés pendant le projet ont été la coupe du monde de football et la guerre en Irak. Il a été en outre intéressant de voir que les différences entre l'Allemagne et la France ne sont pas aussi importantes. En ce qui concerne le travail de groupe, ils n'ont pas pu bien coopérer du fait qu'ils ne se voyaient pas souvent.

Selon le groupe *Servus*, les partenaires de *Silwen*, la discussion entre les deux groupes n'a pas été très convaincante. C'est à cause du manque de temps et des messages trop espacés qu'une vraie discussion n'a pas pu se développer. Les partenaires français n'ont souvent pas répondu à leurs questions ou même pas réagi à certains textes. La quantité de textes a été très déséquilibrée, dans la mesure où ils ont eux-mêmes souvent écrit chacun un texte, et parfois même plusieurs en une semaine. C'est plutôt parmi les membres allemands du groupe qu'une discussion est née, est non pas entre les Allemands et les Français. Leurs connaissances en français ne se sont pas améliorées. Le projet n'a pas eu d'effet quelconque sur eux à cause de l'absence de discussion et parce qu'ils n'ont pas pu vraiment connaître les Français. Ce serait d'une part dû au fait que les Français auraient strictement respecté les consignes sur le contenu de leurs textes, d'autre part, ils auraient eux-mêmes perdu l'envie à cause du peu de textes envoyés par les Français.

3.1.2.7 Les synthèses individuelles

La dernière tâche au sein de notre projet consistait à écrire une synthèse du projet (cf. 2.4.11.21). Par la suite, je présenterai les résultats de mon analyse des 22 résumés français et des 20 résumés allemands qui ont été rendus. Dans la mesure où les élèves étaient censés comparer la vie des jeunes dans les deux pays et présenter quelques différences et convergences, qu'ils devaient réfléchir sur leurs préjugés et leur confirmation ou dissipation par le projet, ainsi que sur leur vision de leur propre pays, je m'intéresserai dans un premier temps aux thèmes évoqués par les élèves et à leurs remarques sur leurs préjugés et leur perception du pays d'origine. Dans un deuxième temps, j'essayerai de trouver des indices d'un apprentissage interculturel.

Les thèmes évoqués

Dix résumés mentionnent des différences dans le domaine scolaire. C'est une élève allemande, AAW, qui fait l'analyse la plus détaillée : *« Je pense que l'école est la plus grande différence entre nous et les élèves français parce qu'en France on va à l'école toute la journée et en Allemagne on peut aller à la maison à midi. Et en Allemagne, nous avons la permission de parler de la politique à l'école et en France ils ne l'ont pas. Comme les élèves français sont à l'école presque toute la journée, ils n'ont pas beaucoup de temps libre pour rencontrer des amis »*.

Le fait que les élèves en France n'ont pas le droit de parler de la politique à l'école a également interloqué APN, ARW, ASK et ABW. Du côté français, seule FMB souligne ce fait. L'impression qu'a gagnée AMR lors de la discussion avec les Français est quelque peu faussée puisqu'elle prétend *« J'ai appris que les Français n'ont pas le droit de parler des idées personnelles à l'école »*.

FFR, FJV et FCC font eux aussi remarquer qu'à la différence des Français, les Allemands ne vont pas à l'école l'après-midi. En plus d'AAW (cf. *supra*), FJD et FJF évoquent le fait que les Allemands ont plus de temps libre. Une élève, FCC, parle de la différence des systèmes scolaires.

Cette brève analyse montre clairement que les élèves mélangent des connaissances antérieures, par exemple sur les deux systèmes scolaires, avec les informations obtenues au cours du projet. Comme l'interdit de s'exprimer ouvertement sur un fait politique, tel que

la guerre en Irak, a gêné la discussion dans plusieurs groupes, les élèves ont retenu ce détail. Il a dû particulièrement interloquer les lycéens allemands puisque la discussion sur des thèmes d'actualité fait partie du quotidien scolaire. L'analyse montre également que les élèves n'ont pas creusé les différents points. Ils sont toujours restés à la surface d'un phénomène, et ont renoncé à l'interroger plus en détail. Ainsi, les Allemands n'ont pas demandé aux Français d'explication concernant l'interdit évoqué plus haut. Ni les uns ni les autres ne se sont intéressés de près aux différentes conséquences d'une journée scolaire plus longue ou plus courte.

Un deuxième sujet traité dans un certain nombre de résumés sont les habitudes alimentaires dans les deux pays. Nombreux sont ceux qui évoquent d'une manière ou d'une autre la consommation de bière en Allemagne. Deux élèves mentionnent le fait que l'alcool semble jouer un rôle plus important pour les jeunes Allemands. Tandis que l'élève française, FLC, est convaincu du bien fondé de ce préjugé, l'élève allemande, AAM, relativise : « *Un des préjugés français est confirmé en partie : deux A. pensent à l'alcool quand ils pensent à "18 ans". C'est seulement un dixième de la classe* ».

Deux remarques ont été faites sur le petit déjeuner : selon une élève allemande, ABW, les Français ne mangeraient pas de petits pains à la confiture, d'après une Française, FAS, les Allemands mangeraient de la charcuterie lors de ce repas. La même élève écrit que les Allemands ne mangeraient pas de pain et moins de fromage. AAW pense que le préjugé selon lequel les Français seraient fiers de leur nourriture se serait confirmé, mais n'explique pas pourquoi. FJM fait remarquer que les Allemands auraient beaucoup de préjugés, puisque lui ne mangerait par exemple pas de fromage et ne boirait pas de vin.

Un troisième thème mentionné par un certain nombre d'élèves sont les fêtes de fin d'année et les traditions qui s'y rattachent. Ainsi, cinq élèves, AFP, ASK, AAM, AMR et FVE, évoquent le feu d'artifice que les Allemands font à l'occasion du Nouvel An, à la différence des Français. La seule Française qui s'est prononcée à ce sujet le trouve « *sonderbar* » (bizarre) que les Allemands fassent un feu d'artifice ce jour là, puisqu'en France, on en fait un le 14 juillet, comme elle explique. Son étonnement aurait pu déclencher des questions et remarques du genre « *Pourquoi vous faites un feu d'artifice le 31 décembre* », « *Nous faisons un feu d'artifice à l'occasion de notre fête nationale. Vous aussi ?* », etc.

La fête de Noël est mentionnée dans sept résumés. Cinq élèves, FCC, FLV, FCC, ASK et AMR, trouvent qu'il n'y a pratiquement pas de différences dans la façon de célébrer Noël. Trois élèves constatent des différences. Ainsi AAM veut avoir observé que beaucoup de Français vont à la messe. FMB constate que les Allemands et les Français ne mangent pas les mêmes choses. Selon FCC, il y aurait deux petites différences pour Noël : les Allemands ont plusieurs jours fériés et font plus de ski.

La musique est mentionnée dans six résumés. FAD, FJD et APF comptent la musique parmi les intérêts des jeunes des deux côtés. Trois élèves se réfèrent aux préférences musicales des jeunes Français et Allemands. FJV constate des différences : « *Deutschen Schüler hören nicht die gleichen Musik als die französischen ; sie mögen nicht unsere Musik. Und die Französischen mögen nicht ihr Musik* » (« Les élèves allemands n'écoutent pas la même musique, ils n'aiment pas notre musique, et les Français n'aiment pas la leur »). FAD pense également que les styles de musique appréciés par les jeunes Allemands et Français ne sont pas les mêmes. Finalement, FVE constate que les Allemands aiment le hip-hop, ne connaissent pas les chanteurs français et jouent tous d'un instrument.

Le sport est évoqué dans grand nombre de textes. Cinq élèves constatent parmi les convergences l'intérêt commun pour le sport, trois autres remarquent que les Allemands peuvent faire plus de sport pendant leur après-midi libres. Dans quatre résumés est évoqué le football comme occupation commune, deux élèves font remarquer que le rugby n'est pas connu en Allemagne ou moins populaire qu'en France., tandis qu'un élève le compte, à tort, parmi les intérêts convergents. Le ski est évoqué dans trois résumés : deux élèves constatent des différences (lieux, quantité), un autre le mentionne comme un loisir commun pendant les vacances de Noël.

D'autres thèmes ne sont évoqués que par quelques rares élèves. Seuls deux élèves remarquent l'intérêt commun pour le cinéma. Également deux élèves notent qu'on fait beaucoup ou plus de vélo en Allemagne. Deux élèves mentionnent la guerre en Irak : l'un comme exemple de la plus grande maturité des élèves allemands, l'autre parmi les opinions convergentes.

Le degré de différence entre les jeunes dans les deux pays est perçu différemment par les uns et les autres. Pour plusieurs élèves, les jeunes Français et Allemands ne sont pas très

différents ou peu différents, ils ne constatent que de petites différences ou pas de différences du tout. Ceux qui constatent une grande différence sont l'exception.

Les remarques sur les préjugés

30 des 44 élèves ayant rendu leur résumé se prononcent au sujet des préjugés, dont huit qui prétendent ne pas avoir des préjugés. Une élève relativise en ajoutant « *à part peut-être la nourriture (pommes de terre, saucisses), mais ce n'est pas tellement un préjugé, c'est plutôt un symbole* ».

Dix élèves français et un seul Allemand (AMG) évoquent dans leurs résumés le fait que certains élèves allemands avaient associé, dans les fiches sur l'autre pays, l'adjectif « arrogant » aux Français. Les réactions et les commentaires des élèves français vont du simple constat du genre « *selbst wenn sicher Franzosen sind eingebildet wie die Deutsch haben gesagt aber nicht ganze* » (même s'il y a certes des Français arrogants, comme l'ont dit les Allemands - mais pas tous) (FAD), ou de l'étonnement, comme FJD : « *Die Deutschen sagten auch im EMAIL, daß die Franzosen eingebildet seien ; begreife ich nicht warum.* » (« Les Allemands ont dit aussi dans le courriel que les Français seraient arrogants ; je ne comprends pas pourquoi »), jusqu'à l'énervement : « *Ich wusste das nicht, daß die deutschen uns eingebildet finden. Das nerft mich.* » (Je ne savais pas que les Allemands nous trouvent arrogants. Cela m'énervé.) (FMB). Une autre Française, FMM, fait un commentaire assez intéressant, même si c'est dans un allemand approximatif : « *Die Jugenddeutsch dürfen daß wir eingebildet und das ist unnormale. Sie nicht kennenlernen !* » (Les jeunes Allemands trouvent que nous sommes arrogants. Ce n'est pas normal. Ils ne nous connaissent pas). Le seul Allemand qui reprenne la discussion sur la prétendue arrogance française, AMG, avoue que ce préjugé aurait existé dans son groupe. Leurs partenaires français leur auraient dit que les Français ne sont pas arrogants. Il n'en ressort pas du constat lapidaire d'AMG que cela ait suffi pour dissiper le préjugé.

Le fait qu'autant d'élèves français évoquent le préjugé du Français arrogant dans leurs résumés me semble montrer plusieurs choses : premièrement, il prouve que les préjugés sont un facteur non négligeable dans chaque rencontre interculturelle, dans la mesure où le membre d'un groupe, d'une nation, d'une culture, peut se sentir offensé par un préjugé sur son propre groupe. Deuxièmement, les préjugés semblent avoir un certain impact sur la communication interculturelle. Le fait qu'un des interlocuteurs formule un préjugé sur la

nation, ou la culture, à laquelle appartient l'autre peut sensiblement gêner la communication. Il peut arriver que celui qui se sent offensé par le préjugé se focalise uniquement sur le fait que son interlocuteur ait utilisé ce préjugé et se désintéresse alors éventuellement de la communication. Il n'est par conséquent plus prêt à discuter avec son interlocuteur sur le préjugé, dans le but de continuer la communication dans les meilleures conditions. Afin d'éviter qu'un préjugé exprimé dans une communication interculturelle ait un effet négatif sur celle-ci, il importe que les interlocuteurs sachent comment se comporter dans une telle situation. C'est donc l'un des objectifs d'un projet de télécommunication interculturel que de préparer les apprenants à faire face aux préjugés. L'enseignant doit inciter les élèves à trouver les réactions efficaces face à un préjugé qui les a blessés.

Dans notre projet, l'intervention de la part des enseignantes n'a pas eu lieu, de sorte que les élèves français n'ont pas interrogé leurs partenaires allemands sur l'origine du préjugé « Les Français sont arrogants » en Allemagne, sur la raison pour laquelle tel ou tel élève a mentionné l'arrogance française, s'il s'agit de sa propre opinion, ou sur ses éventuelles expériences avec des Français arrogants. Tout cela aurait permis aux élèves de découvrir le fonctionnement des préjugés et aurait pu déclencher une réflexion ainsi qu'une discussion sur ce sujet.

Six élèves pensent que quelques préjugés auraient pu être éliminés, sans donner d'exemples concrets. Un élève allemand, AMG, croit qu'ils ont pu dissiper le préjugé selon lequel les Allemands boivent beaucoup de bière. Selon un autre Allemand, APF, les préjugés que les élèves français avaient évoqués seraient éliminés (p. ex. que les Allemands mangent seulement des saucisses et boivent de la bière). Une troisième Allemande, AMR, constate que beaucoup de Français auraient comme préjugé que chaque Allemand boit de la bière. Elle explique qu'il y aurait beaucoup d'Allemands qui boivent de la bière, mais qu'il y aurait aussi des jeunes qui n'en boiraient pas. AMR arrive à la conclusion quelque peu précipitée : « *Mais ça me dit qu'en France, il y a moins de jeunes qui boivent qu'en Allemagne* ».

Un élève français, FJM, avoue que son groupe avait eu beaucoup de préjugés. Ils penseraient que les Allemands buvaient beaucoup de bière, mais ce serait faux. Ils auraient de la bonne bière, comme les Français auraient du bon vin, mais les jeunes boiraient du Coca-Cola et du thé glacé comme eux-mêmes. FJM fonde son jugement en partie sur la

discussion qui tourne à un moment donné autour de la consommation de bière dans les deux pays. AAW explique sur le forum : « Aber ihr sagt ja auch von uns, dass wir viel Bier trinken, was auch ein Vorurteil ist. Hier trinkt man sicher mehr Bier als in Frankreich, aber das liegt daran, dass in Deutschland das Bier auch besser schmeckt als in Frankreich. In Frankreich wird dafür viel mehr Wein getrunken. So gleicht sich das wieder aus ». (« Mais vous dites aussi que nous buvons beaucoup de bière, ce qui est également un préjugé. Ici on boit certainement plus de bière qu'en France, mais c'est dû au fait que la bière est meilleure en Allemagne qu'en France. Par contre, on boit plus de vin en France. Ainsi on est à égalité. ») Mais on ne sait pas d'où il tient l'information que les jeunes Allemands, tout comme leurs homologues français, boiraient du Coca-Cola et du thé glacé.

Le même élève fait dans son résumé le commentaire suivant : « *Wir dachten dass die Deutschen viele schöne und große Autos haben. Das ist richtig, viele fahren BMW, Mercedes,... Sie kennen Peugeot und Renault nicht.* » (Nous pensions que les Allemands ont beaucoup de belles et grosses voitures ; c'est vrai, beaucoup conduisent des BMW, des Mercedes, ils ne connaissent pas Peugeot ni Renault). Là aussi on voit qu'il ne fonde pas son analyse sur les textes des Allemands, dans lesquels n'est nulle part question de marques de voiture, mais qu'il utilise ses cognitions pour l'explication.

FJM trouve en outre que les élèves allemands auraient montré beaucoup de préjugés. Pour prouver qu'il s'agit effectivement de préjugés, il dit ne pas manger de fromage et ne pas boire de vin. Il ajoute que quelques Français ont beau être arrogants, tous ne le seraient pas. Pour conclure, il constate que quelques préjugés auraient pu être dissipés.

D'après un élève allemand, APF, le préjugé selon lequel les Allemands ne mangeraient que des saucisses aurait été dissipé. Une élève française, FCC, avoue avoir des préjugés sur l'alimentation allemande (pomme de terre, saucisses), mais trouve que ce sont plutôt des symboles allemands.

Trois élèves évoquent la confirmation d'un ou de préjugé(s). Mais deux élèves emploient le terme « préjugé » de manière positive : FAD explique que ses préjugés auraient été confirmés puisqu'elle avait toujours vu en l'Allemagne un beau pays, FJV voit confirmé son préjugé que les Allemands sont très sympathiques. Un élève allemand, APF, croit que quelques préjugés sont corrects et cite comme exemple la fierté nationale des Français. Une autre Allemande, AAW, trouve que le préjugé selon lequel les Français seraient

« *orgueilleux de leurs pays et leurs nourritures a été confirmé* », elle ajoute « *je peux comprendre qu'ils aiment leurs repas* ». Selon elle, les autres préjugés – malheureusement elle ne précise pas lesquels – auraient pu être éliminés.

Deux élèves critiquent que le projet n'ait pas permis de dissiper aucun préjugé puisque l'échange a été trop court (FLV), ou qu'il n'y a pas eu de discussion dans le groupe franco-allemand (AJF).

La vision de son propre pays

Seuls quinze élèves s'expriment sur la question de savoir si la vision de leur propre pays a été changée par le projet. Treize d'entre eux disent que non. Certains donnent une explication : le projet a été trop court (FCF). Les Français n'ont rien écrit qui aurait pu changer cette vue (AAM). La communication a été trop mauvaise (AJF). Chez une élève, FLT, une réflexion a été déclenchée : comme certains disent que la France est un peu arrogante et que d'autres trouvent que c'est un beau pays, elle s'interroge sur la perception qu'ont d'autres de son pays.

Un seul élève allemand, ARW, affirme que sa vision de l'Allemagne a changé. Il l'explique en remarquant que dans d'autres pays, la Deuxième Guerre mondiale et le nazisme jouent un rôle beaucoup plus grand s'il s'agit de décrire l'Allemagne. Une autre élève allemande, AAW, qui ne dit pas voir son pays différemment après le projet, a néanmoins fait la remarque suivante, allant dans la même direction qu'ARW : « *Le projet m'a montré que des étrangers pensent d'abord au passé quand ils pensent à l'Allemagne* ».

3.1.3. L'analyse du projet au niveau des élèves

3.1.3.1 Leur évaluation générale du projet

Comparé aux jugements plutôt critiques que portent les élèves sur les différents aspects déjà analysés leur évaluation générale du projet est étonnamment positive, du moins chez les Français. 20 des 28 participants Clermontois se disent globalement satisfaits du déroulement du projet, contre seulement cinq qui ne le sont pas, trois ayant répondu par « oui et non ». Les Munichois sont de nouveau plus négatifs que leurs pairs. Seuls sept élèves sont satisfaits, contre neuf insatisfaits, trois sont indécis.

La question suivante « *Auriez-vous envie de participer de nouveau à un projet du même genre ?* » devait notamment renseigner sur la force des projets de télécommunication et la motivation des élèves qui peut en découler. Si malgré les expériences plutôt négatives avec le projet auquel ils venaient de participer (cf. *supra*), trois quarts des élèves allemands veulent de nouveau participer à un projet de télécommunication, on peut supposer un certain potentiel de motivation inhérent aux projets de télécommunication.

Compte tenu de l'évaluation générale plus positive des élèves français on peut être surpris qu'ils ne soient que douze à avoir répondu par l'affirmative à la question, pour trois indécis, et également douze ayant donné une réponse négative. Or, plusieurs explications de ces derniers montrent qu'ils ne rejettent pas systématiquement les projets de télécommunication. FJC semble se référer à une répétition exacte du même projet lorsqu'elle écrit : « *Je pense que le projet n'est pas à répéter enfin pas avec le même pays du moins car je pense que ce serait lassant.* », tout comme FCF, qui « *estime que cela ne serait plus très amusant car on connaît pas mal de choses sur les Allemands et que l'on connaît maintenant le déroulement du projet* ». Par contre, elle serait intéressé par un projet avec des anglophones : « *Oui, mais avec un pays anglophone car j'ai une meilleure maîtrise de la langue et que de plus on est plus éloigné culturellement avec les pays anglophones que avec les pays germanistes.* ».

Quels sont les aspects du projet qui ont été le plus appréciés, et ceux qui ont le moins plu ? Il y a d'abord l'argument du contact, mis en avant par FAS, pour qui « *discuter avec des jeunes est un moyen d'apprentissage plus intéressant qu'un simple cours* » et par FCC, qui a « *surtout aimé [...] cette "correspondance" dans le cadre scolaire* » qui « *permet de pratiquer l'allemand de façon plus "ludique"* ».

D'autres élèves évoquent également le contact, mais mettent davantage l'accent sur la communication interculturelle : « *Grâce au projet on a pu parler et discuter entre différentes langues* » (FAD). Certains évoquent même l'occasion pour un apprentissage interculturel. Selon FLC, le projet leur aurait permis « *de comprendre d'autres points de vue et de communiquer avec des étrangers* ». AMN le trouvait intéressant « *die Franzosen und ihre Gewohnheiten kennenzulernen* » (de faire connaissance des Français et de leurs habitudes).

Pour ce même élève, un autre atout du projet était d'ailleurs « *dass das Kennenlernen über das Internet von statten ging* » (que c'est via Internet qu'on a fait connaissance). Nous

avons déjà vu (cf. 3.1.1.3) que l'utilisation d'un forum de discussion a été évaluée de manière très positive par les participants des deux côtés.

C'est surtout de la part des Munichois que le plaisir, l'amusement qu'offre un tel projet est souligné. Ils sont plusieurs à évoquer le « *Spassfaktor* » (AVP), également mentionné dans la littérature didactique (cf. Müller, cité après Donath 1996b).

D'autres semblent voir le potentiel d'innovation des projets de télécommunication, également compris dans les remarques concernant les possibilités de contact (cf. *supra*). Selon AAW, il s'agit d'une alternative au cours normal. Pour FJM « *cela permet de pouvoir changer parfois la monotonie des cours* ». AFE et AJM apprécient les projets de télécommunication « *weil man Unterricht damit interessanter gestalten kann* » (parce que cela permet de concevoir des cours plus intéressants).

Les élèves ayant donné une réponse négative expliquent leur insatisfaction avant tout par des facteurs déjà analysés : le manque de temps, la surcharge de travail, l'échec de la communication avec le groupe partenaire, les problèmes techniques. Certains évoquent aussi les difficultés d'un apprentissage interculturel : « *je n'ai pas vraiment vu les différences entre les Allemands et les Français* » (FLB) et « *C'était dur de comprendre bien les sentiments des étrangers* » (FAB).

3.1.3.2 Le travail individuel et l'engagement personnel

Nous avons vu (cf. 2.4.9.3) que le travail individuel occupait une large place au sein du projet. Il y avait une multitude de tâches à accomplir individuellement par les élèves. Comme l'analyse des tâches dans le contexte des documents de base l'a montré (cf. 3.1.2.3), leur quantité et leur difficulté sont certes largement responsables d'une exécution peu satisfaisante. Mais faut-il en déduire que les élèves n'y sont pour rien ? Afin de trouver une réponse à cette question, on peut d'abord examiner l'évaluation que font les élèves de leur travail personnel, ainsi que les jugements des deux enseignantes à ce propos.

Les élèves ont été interrogés sur différents aspects en relation avec leur propre investissement (cf. Annexes 5 et 6). Le tableau suivant renseigne sur le nombre de fois où l'item a été coché par les participants en France et en Allemagne.

Tableau 14 L'évaluation du travail individuel des élèves par eux-mêmes et par les enseignantes

Le projet m'aurait apporté plus (vous pouvez cocher autant de réponses que vous voudrez)

| Ens. fran. | Elèves français | Item | Elèves allemands | Ens. all. |
|------------|-----------------|--|------------------|-----------|
| X | 4 | si j'avais pris plus de responsabilités par rapport à mon travail. | 4 | X |
| X | 5 | si j'avais bien lu toutes les informations que j'ai reçues, afin d'être au courant de tout ce qui regarde le projet. | 3 | |
| | 8 | si j'avais consacré plus de temps à la lecture des documents de base (questionnaires « Un bon ami... », fiches sur la France, récits de vacances). | 3 | X |
| | 3 | si j'avais rempli les fiches de travail 1, 2, et 3, qui accompagnaient la lecture des documents de base, d'une manière plus consciencieuse. | 4 | |
| | 11 | si j'avais mieux exploité les documents de base pour la rédaction des textes. | 2 | |
| | 5 | si j'avais lu plus attentivement les textes de notre groupe partenaire chez moi, afin d'être bien préparé à la discussion dans mon groupe et à la rédaction du prochain texte. | 4 | |
| X | 9 | si j'avais effectué un travail de vocabulaire pendant la lecture de tous les documents allemands. | 7 | X |
| | 18 | si j'avais essayé de comprendre à fond ce que les Allemands/Français avaient écrit. | 4 | |

On constate tout de suite un décalage assez important entre les jugements des élèves et des enseignantes. La convergence est la plus grande à propos du travail de vocabulaire, jugé important par les deux enseignantes et par 16 élèves.

La différence est élatante pour deux items. Onze Clermontois pensent qu'ils auraient pu plus profiter du projet s'ils s'étaient mieux servis des documents de base lors de la rédaction des textes au sein de leur groupe. Seuls deux Munichois sont de cet avis. Les enseignantes n'ont pas coché cet item. Cela laisse supposer qu'elles trouvent que les élèves ont fait le travail demandé. L'autre interprétation envisageable serait qu'elles n'accordent

pas beaucoup d'importance aux documents de base. Mais cela contredit ce qu'elles ont dit ailleurs à propos de ces documents (cf. 3.1.2.3).

Quant au dernier item, plus de la moitié des Français, mais seul un cinquième des Allemands supposent qu'un meilleur travail de compréhension aurait pu être profitable. Comment expliquer ces différences ? Les élèves allemands pensent-ils avoir fait le travail demandé ? Nous verrons plus loin (cf. 3.1.3.3) qu'ils rendent plus souvent les Français responsables des non-fonctionnements que l'inverse.

Globalement, le taux de réponses est plutôt faible. La majorité des élèves ne semblent pas se sentir responsables, mais mettent plutôt les difficultés sur le compte des autres, du moins indirectement, comme l'indiquent aussi les commentaires cités entre parenthèses :

- le manque de temps et l'organisation scolaire, donc indirectement de l'institution avec ses contraintes (FMB : « *C'est vrai que je n'ai lu que les récits des membres de mon groupe partenaire, il aurait été mieux que je les lise tous. Mais franchement, il fallait que je travaille aussi pour toutes les matières et lire et traduire tous les textes, c'est très long !* »)
- l'organisation du projet (quantité et difficultés des tâches, calendrier), donc indirectement celui des enseignantes et surtout de la chercheuse-organisatrice (AVP: « *Viel zu viel Stoff, der zu bewältigen war. Folgerung: meist schlampige Arbeit!!!* » (Beaucoup trop de matériel à traiter. Conséquence : un travail le plus souvent bâclé !!!).
- le groupe partenaire, moins engagé que son propre groupe (AMN: « *zu wenig Material von den Franzosen* » (trop peu de matériel de la part des Français),
- les autres membres du groupe national (AAW: « *weil ich die einzige war, die Texte geschrieben hat* » (parce que j'ai été la seule à avoir écrit des textes)

Néanmoins, les commentaires laissent parfois entrevoir une certaine prise de conscience de la part des élèves sur l'importance d'un engagement personnel. Ainsi FMB avoue qu'elle aurait mieux fait de lire tous les récits de vacances, AVP reconnaît que les élèves ont souvent bâclé leur travail. Pour FAU « *c'est sûrement à cause d'un peu de paresse que le travail reste superflu* ». ASR admet qu'on aurait pu s'investir un peu plus : « *man hätte sich noch etwas mehr reinhängen können* ».

En ce qui concerne le deuxième item, qui se réfère aux informations, on constate que seulement huit élèves y voient des déficits. Or, j'avais l'impression que les *Informations pour les élèves* n'avaient pas été lues consciencieusement par la plupart des élèves. Un nombre d'élèves relativement important ne se dit pas bien informé à la fin de la lecture de ces informations (cf. Annexes 5 et 6). Pour le plan par semaines, l'évaluation des élèves est nettement plus positive. On doit donc se demander si la distribution d'informations écrites au sein d'un projet comme le nôtre est utile, et si oui, sous quelle forme il faut présenter ces informations.

Pour résumer, on peut dire que la plupart des élèves sous-estiment le poids de leur investissement personnel pour le succès d'un projet. Cela me semble montrer qu'ils ne sont pas non plus conscients qu'ils sont responsables de leur apprentissage, qu'ils doivent le prendre en main. Il s'agit évidemment d'un problème de l'ordre des représentations. J'y reviendrai (cf. 3.1.3.5).

3.1.3.3 Le travail de groupe

Le travail de groupe avait à peu près la même importance pour la réussite de notre projet que le travail individuel. Afin de connaître les facteurs ayant gêné le bon fonctionnement du travail coopératif au sein des groupes nationaux comme dans les groupes franco-allemands, il importe d'analyser les aspects suivants :

- la formation des groupes,
- l'utilisation des résultats du travail individuel pour le travail coopératif,
- le comportement et l'attitude des membres des groupes,
- l'ambiance au sein des groupes,
- les résultats du travail coopératif.

Intéressons-nous dans un premier temps aux problèmes ayant surgi au sein des groupes nationaux. J'ai déjà évoqué mon impression que les groupes avaient du mal à démarrer leur travail coopératif lors de la première séance de travail coopératif (cf. 2.4.11.14). Plusieurs choses peuvent être à l'origine de ce problème. Il y a premièrement le fait que les élèves n'avaient que peu d'expérience du travail de groupe. Ils ne savaient par conséquent pas

comment gérer la séance et attendaient de recevoir des consignes de la part de l'enseignante ou de moi-même. Or, ils auraient *a priori* dû savoir ce qu'ils avaient à faire, dans la mesure où le plan par semaines contenait les consignes pour chaque séance. Une deuxième explication est à chercher du côté du travail individuel des élèves. Un certain nombre d'élèves n'avait pas amené en cours ses classeurs du projet, ou n'avait même pas rempli les tâches individuelles demandées auparavant, de sorte que les groupes ne pouvaient pas s'appuyer sur le travail personnel de tous les membres.

Un autre problème est d'ordre relationnel. Alors que dans la plupart des groupes régnait une bonne ambiance, celle-ci laissait à désirer dans deux, trois groupes. Notamment dans le groupe *Silwen*, l'entente entre les six filles était médiocre. Deux d'entre elles, FAU et FLC, auraient préféré travailler en binôme. Elles ne se sentaient pas à l'aise dans le groupe, à cause d'un manque d'affinités, comme elles l'expliquent toutes les deux dans le questionnaire d'évaluation. Une troisième fille du groupe *Silwen* s'est également rendu compte du problème, qu'elle résume ainsi : « *Il y a 2 personnes de notre groupe qui ne semblaient pas intéressées* ».

Il est vrai que la façon de former les groupes peut en partie expliquer ces difficultés, même s'il n'est pas vrai qu'ils aient « *été formés par obligation* », comme le prétend FAU. Nous avons vu (cf. 2.4.11.13) que ce sont les élèves qui se sont chargés de la formation des groupes et qui ont pu se regrouper comme ils le souhaitaient. Or, quelques élèves ont dû se contenter d'un groupe qui ne leur convenait pas. C'est par exemple le cas de FSG du groupe *Google*, qui explique : « *Je n'apprécie pas trop ces filles, je n'ai pas eu d'autres choix que de me mettre dans leur groupe car je n'étais pas là le jour où les groupes ont été faits, je n'étais pour la plupart du temps pas d'accord avec ce qu'elles écrivaient* ».

Un troisième aspect critique, qui peut être lié aux problèmes relationnels concerne la coopération au sein des groupes nationaux. Tous les élèves ne s'investissaient pas pareillement, ce qui a créé des frustrations chez les autres membres du groupe. Ainsi, AAW déplore la mauvaise coopération au sein du groupe *Noobs* et notamment le fait qu'elle ait été la seule à écrire des textes. Deux des trois garçons du groupe, qui, nous l'avons vu (cf. 3.1.2.4), ne se sont pas beaucoup engagés lors de la discussion, trouvaient pourtant la coopération plutôt bonne. Le troisième, AMN, la qualifiait de plutôt mauvaise, donnant comme explication : « *keine Motivation, da die Arbeitsverteilung eher schlecht war* » (pas de motivation, parce que la répartition du travail était plutôt mauvaise).

Reproche-t-il à AAW d'avoir fait le travail que lui et les deux autres membres du groupe n'ont pas fait ?

C'est au sein du groupe *Gollum* que la coopération n'a pas non plus bien fonctionné. Les commentaires des membres du groupe n'en révèlent pas les causes. ADA ne fait que lancer le terme « *Demotivation* », AJF parle de « discordances dans le groupe » (« *Unstimmigkeiten in der Gruppe* »). Les deux autres ne se prononcent pas. A mon avis, les problèmes du groupe viennent en grande partie du fait qu'ADA s'est emparé de tout et a publié de son propre chef le texte de présentation dont nous avons déjà parlé (cf. 3.1.2.4).

Dans les autres groupes, la coopération a plutôt bien marché. Une majorité de 34 élèves, 20 Français et 14 Allemands, jugent d'ailleurs la coopération au sein de leur groupe national positif. Néanmoins, certains auraient souhaité travailler dans un groupe plus petit ou plus grand.

ASR propose des binômes dans lesquels il serait plus facile de se mettre d'accord. Cet avis est partagé par AJF du groupe *Gollum* qui pense qu'un groupe plus petit est mieux « *Weil man dann besser einen gemeinsamen Nenner in der Meinung finden kann* » (parce qu'on peut plus facilement trouver un compromis parmi les différentes opinions). AMP aurait également préféré travailler dans un groupe plus petit, parce que dans son groupe, il y aurait eu trop de membres passifs. Du côté français, neuf élèves se prononcent pour un groupe plus petit. Dans un groupe moins important, chaque membre aurait mieux pu exprimer son opinion, tel l'avis de FFR, qui rejoint celui de FJN. Il pense qu'on peut mieux y exposer ses idées. Selon FML, « *les avis auraient été moins éparpillés* ». FLB, FCM et FSG pensent que les problèmes relationnels auraient été moindres dans un groupe plus petit. Et pour FJV, cela aurait pu avoir un effet positif sur la communication au sein du groupe.

Du côté de la coopération entre les cinq groupes franco-allemands, ce sont de nouveau les Munichois qui émettent des avis plus critiques. Pour dix élèves qui voient la coopération de façon positive, huit la jugent (plutôt) mauvaise. Les Munichois sont unanimes sur les causes de ce problème : les Français n'ont pas envoyé assez de textes et n'ont pas répondu aux questions posées. Du côté français, on cherche en vain une telle critique. 22 élèves trouvent que la coopération avec le groupe partenaire a bien (17) voire très bien (5) marché. Les trois élèves qui critiquent la coopération livrent deux explications différentes.

Comme déjà pour le groupe national, FAU dénonce l'absence d'affinité, pour FJM le problème semble être de même ordre puisqu'il constate que « *les liens étaient inexistantes* ». FCM du groupe *Silwen* voit le problème dans les déséquilibre entre les textes allemands et français : « *nous étions submergés de textes de leur part* ». Il n'est guère étonnant que AAM et ABW du groupe partenaire *Servus* trouvent au contraire que *Silwen* n'a pas envoyé assez de textes.

Seuls trois élèves français auraient préféré être dans un autre groupe. FAU aurait aimé « *discuter avec tout le monde (au moins une fois) et après avoir trouvé ceux qui partageaient les mêmes goûts, commencer le projet* ». FVE et FJF déplorent ne pas avoir été dans le même groupe que leur correspondant.

La discussion entre les cinq groupes franco-allemands a déjà été analysée (cf. 3.1.2.4). Résumons nos observations concernant le travail de groupe :

- Le principal problème également évoqué par les deux enseignantes (cf. Annexe 7 et 8), était que les élèves n'étaient pas vraiment habitués au travail de groupe. L'enseignante allemande est apparemment consciente de ce que le travail de groupe, tout comme le travail de projet, n'est pas automatiquement maîtrisé par les élèves : « *Ich glaube dass Gruppen und Projektarbeit gelernt werden muss* » (Je pense que le travail de groupe et le travail de projet doivent être appris).
- Il n'est guère surprenant que l'ambiance qui règne dans un groupe de travail soit corrélée avec l'efficacité du groupe. Dans les groupes où les membres s'entendaient bien la discussion sur le forum était en général plus réussie.
- La taille du groupe semble pouvoir jouer sur l'efficacité du travail coopératif. Trop de membres par groupe peuvent gêner la coopération, dans la mesure où les opinions des uns et des autres ne sont plus forcément toutes entendues et qu'il est plus difficile de trouver des accords. Dans le cas spécifique de notre projet, les membres des groupes français, appartenant à différentes classes, n'avaient aucune possibilité de se voir en dehors du cours d'allemand. Tous ces problèmes pourraient être résolus par une réduction des membres par groupe.
- Si le travail individuel effectué en amont des séances de travail de groupe, n'a pas nourri celles-ci comme prévu, cela s'explique probablement parce que les élèves n'ont pas saisi

les liens entre les deux, l'importance du premier pour le deuxième. Des groupes thématiques avec des tâches différentes pourraient y remédier (cf. 3.2.2).

- L'engagement égal des groupes partenaires s'est avéré être un facteur important pour la réussite d'un projet de télécommunication. Un moindre investissement d'un des deux groupes risque de créer des frustrations chez l'autre groupe, qui risque de diminuer également son engagement.
- Un aspect non encore abordé lors de l'analyse du travail de groupe est la place des enseignantes. Il en sera plus loin question (cf. 3.1.4.2).

3.1.3.4 Les représentations des élèves

Les représentations n'étaient pas au centre de l'intérêt lors de la mise en place de mon dispositif de recherche, le problème des représentations ne s'est en fait ajouté qu'ultérieurement à mes questions de recherche. C'est pourquoi je n'ai pas explicitement cherché à connaître les représentations des participants à mon projet. Néanmoins, certains comportements et commentaires témoignent de l'existence de représentations variées sur l'apprentissage d'une LE, ainsi que sur la langue et le pays cible. Les exemples suivants renforcent ma thèse selon laquelle un travail sur les représentations des apprenants comme des enseignants de langues est nécessaire et devrait avoir une place dans la formation de ces derniers tout comme dans le cours de LE (cf. 1.5.4).

Le passage suivant, tiré de l'interview avec le groupe *63Respect* (cf. Annexe 10), est révélateur des représentations sur l'apprentissage d'une LE en cadre scolaire. Au début, FJM donne son avis sur le fait de faire le projet en exclusivité pendant quelques semaines. Il craint qu'une telle organisation ait des effets négatifs sur le niveau en allemand. Apparemment, le fait de ne pas suivre le programme pendant quelque temps lui pose problème, bien qu'il trouve le travail de projet plus intéressant. FJN ne semble pas partager les réticences de FJM. Selon lui, le projet aurait permis un autre apprentissage que le cours normal, plus centré sur la culture, et moins sur la langue :

FJM : On aurait peut-être perdu le niveau, on n'aurait peut-être pas trop suivi le programme, mais ça aurait été plus intéressant.[...].

[...]

FJN : Moi je pense pas parce qu'on aurait déjà appris beaucoup de choses sur la culture allemande, ce qu'on ne fait pas en cours parce qu'on nous apprend que des règles de grammaire, du vocabulaire et pas forcément une tradition allemande ni une culture allemande.

FJM : C'était original de faire ça, c'était intéressant. Mais peut-être au niveau grammatical, orthographe etc. Après si on avait fait un DS dans les semaines qui suivent on se serait peut-être un peu perdu.

FJN : Pas forcément, il y avait les Allemands en même temps, on aurait parlé, on aurait eu toutes les structures grammaticales, on aurait appris beaucoup plus de vocabulaire, et du vocabulaire actuel et pas du vocabulaire littéraire comme en cours. On voit beaucoup de vocabulaire littéraire en cours, et ce n'est pas forcément ce qui sert le plus quand on parle avec des Allemands, quand on va en Allemagne. Le problème c'est qu'on n'a aucun vocabulaire.

MZT : Alors vous, Julien et Jean-Roger, contrairement à Jean-Roch, vous pensez quand même que ça vous aurait permis ou ça vous a permis d'élargir votre vocabulaire, peut-être d'apprendre des structures.

FJF : Un petit peu, ça nous a permis d'apprendre du vocabulaire un petit peu.

FJN : C'est pas au niveau des structures, c'est plutôt au niveau du vocabulaire, parce qu'ils nous apprenaient des mots, et pas n'importe quels mots.

MZT : Des mots peut-être un peu plus utile pour la vie des jeunes ?

FJN : Des mots plus actuels dont on se servira si on se rend en Allemagne.

MZT : Mais pourquoi vous pensez que c'était pas utile au niveau des structures ? Vous avez pourtant lu en allemand, des textes allemands.

FJM : Mais je veux dire quand on parlait avec les Allemands c'était plutôt un assemblage de mots, on ne faisait pas trop attention à la grammaire finalement. On essayait de se faire comprendre.

[...]

FJN. En France c'est ça le problème : ça fait six ou sept ans que je fais de l'allemand, et je ne sais pas parler allemand.

MZT : Pourquoi vous ne vous sentez pas capable de parler ?

FJM : Je crois que les Allemands ont quatre ou cinq heures de français, c'est déjà une quantité beaucoup plus importante que nous. Ça fait un moment que je fais de l'allemand et je ne suis pas bon en classe. Peut-être c'est un manque de travail, mais si on faisait plus de choses intéressantes en allemand quoi. Là on n'est pas très intéressé par ce qu'on fait.

FJN : Moi je pense qu'en France on nous apprend pas à parler une langue mais à réciter des formules grammaticales et à mettre du vocabulaire. On nous

apprend pas à communiquer en allemand. On nous apprend plein de structures grammaticales, mais ça veut pas dire qu'à la fin on sait parler.

MZT : C'est parce que vous parlez trop peu en cours ?

FJN : On nous apprend pas le vocabulaire dont on a besoin pour parler dans la rue, en communiquant avec les jeunes. Par exemple le vocabulaire de la guerre, on s'en sert pas tous les jours.

FJF : Par exemple je me souviens que, l'année dernière, on avait appris le vocabulaire de la ferme. On s'en sert rarement.

FJN : En cours en fait on ne parle quasiment pas allemand, on apprend des mots, on ne parle pas. Il faudrait peut-être qu'on parte plus souvent, plus longtemps en Allemagne, parce que c'est qu'en Allemagne qu'on parle allemand.

FJV : C'est sur le terrain qu'on apprend une langue. On apprendrait plus si on partait deux semaines par an que une année de cours d'allemand je pense.

FJN : En plus il y a une différence de niveau entre les Allemands qui apprennent du français et des Français qui apprennent l'allemand. Eux, les Allemands, quand ils sont venus, en un an et demi, ils savaient plus parler français que nous on savait parler allemand après quatre, cinq ans.

MZT : Pourquoi c'est le cas ? Vous avez des idées là-dessus ?

FJN : En France on ne sait pas apprendre une langue aux élèves.

FJF : Ils ont plus d'heures et peut-être ils apprennent du vocabulaire plus intéressant et plus utile aussi.

FJN : Ils travaillent plus les langues peut-être.

MZT : Alors là c'est vrai, les maths et les langues, c'est aussi important l'un et l'autre.

FJM : Les maths c'est coefficient sept, l'allemand c'est coefficient deux, et le sport c'est coefficient deux aussi.

Pour FJN, le cours d'allemand n'est pas la seule occasion pour apprendre l'allemand. La rencontre avec des natifs lors de l'échange scolaire, ainsi que des séjours dans le pays cible, sont perçus par lui comme des situations d'apprentissage potentielles, permettant d'autres acquisitions que le cours d'allemand, notamment au niveau de la culture, mais également pour le vocabulaire. Quant à ce domaine, les quatre garçons sont quasi unanimes : les cours d'allemand ne leur permettraient pas d'apprendre le vocabulaire nécessaire pour communiquer avec des Allemands.

L'image qu'ils dessinent de leurs cours d'allemands, et des cours de LE en général, est assez négative. Ils dénoncent plusieurs problèmes : le nombre d'heures trop limité, la peu d'importance accordée à l'allemand au sein du système scolaire, le contenu non adapté à leurs besoins, notamment la prépondérance de l'acquisition de la grammaire et d'un vocabulaire pas toujours utile au dépens des compétences communicatives. JFN et FJM affirment encore cette problématique :

FJN : Moi je parlais allemand et mon correspondant parlait français. Comme ça tous les deux on parlait la langue qu'on devait apprendre. En France, on n'arrive pas à parler parce que ce qu'on regarde c'est surtout la grammaire, et dès qu'on fait une tournure grammaticale fausse on se fait saquer. Alors que les Allemands, ce qui les intéresse, c'est nous comprendre. Alors ce que les professeurs n'ont pas compris, c'est que le but d'une langue c'est de se faire comprendre et communiquer.

FJM : Le but ce n'est pas de faire des belles phrases, c'est mieux si on peut faire des belles phrases, mais le but c'est de se faire comprendre.

Pour plusieurs élèves français, la traduction semble l'outil habituel lorsqu'il s'agit de comprendre un texte en LE, comme le suggèrent les commentaires suivants. FMB juge que « lire et traduire tous les textes, c'est très long ! ». FVE explique : « il y a des expressions difficiles à traduire et que traduire 19 fiches pendant les vacances, pouf !!!!! ». Et FCC de commenter « tout traduire pour bien comprendre, c'était très laborieux et je n'ai pas encore tout compris ». Selon FJR, le fait de lire des textes allemands était très bien, parce qu'on « apprend à traduire et comprendre ». L'impression que la traduction est considérée par les élèves français comme le moyen qui permet le mieux la compréhension d'un texte en LE se confirme dans l'interview avec le groupe *Google* (cf. Annexe 11). En voici un extrait :

MZT : Parce que vous insistez toujours sur le fait de ne pas avoir suffisamment compris ces textes ? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que vous les compreniez mieux ?

FMM : Donner du vocabulaire, essayer de traduire des phrases.

MZT : Parce que pour comprendre, vous avez toujours besoin de traduire ?

FCC : On a beaucoup besoin de traduire, même si les profs ne le font pas parce qu'ils disent qu'en Allemagne on ne le fait pas.

FMM : Quand on voit un mot dans une langue étrangère on se sent obligé de le traduire pour le comprendre. C'est quand même naturel.

FCC : On a besoin de comprendre dans notre langue, et il faut ramener.

MZT : Mais si vous lisez un texte, vous n'allez quand même pas traduire mot par mot.

FMM : On a besoin de faire ça.

La représentation selon laquelle la compréhension de la LE passe inévitablement par la traduction dans la LM semble être bien ancrée chez ces élèves.

Quelques commentaires ont révélé comment les élèves se représentent la démarche de projet. Pour FPC, « *c'est plutôt un truc, ce n'est pas du travail. C'est pour s'amuser, c'est un truc, c'est un peu à part l'allemand. C'est un projet. Donc on ne doit pas trop se prendre la tête à faire les devoirs. Ce ne doit pas être si strict par rapport à ce qu'on a fait.* » (cf. Annexe 9). Le commentaire de FJD suggère également que l'élève se représente le projet de télécommunication comme quelque chose qui n'a pas vraiment de lien avec le reste du cours d'allemand : « *On avait à la fois l'allemand à faire et à la fois ça. Donc pour travailler, on passait le plus de temps possible sur l'allemand et puis le temps qui nous restait on passait sur le projet* » (cf. Annexe 9).

Dans l'extrait de l'interview avec le groupe *Vulcans*, on trouve quelques représentations sur la communication interculturelle (cf. Annexe 9) :

FPC : Ce n'est pas évident. Nous, on écrit en français on va écrire, on va écrire, parce que ça nous paraît simple. Mais eux quand ils vont recevoir... C'est comme nous, quand ils nous ont envoyé un texte en allemand, c'est pas évident. Alors que s'ils écrivent en français on va quand même le déchiffrer, c'est plus court. Ce serait plus facile si eux ils écrivaient en français et nous en allemand.

MZT : Vous aviez dit c'est plus facile pour vous exprimer dans votre langue maternelle, mais pour lire après les textes en allemand ou pour eux les textes français, c'était plus difficile.

FJD : Oui, ça aurait été plus bénéfique de s'exprimer dans la langue de l'autre pour qu'on comprenne mieux. Parce qu'on utiliserait des phrases simples.

FAD : On aurait simplifié les phrases pour exprimer ce qu'on voulait dire.

MZT : C'est justement ce que j'avais demandé, simplifier un peu les phrases, ne pas écrire dans un français très compliqué, ne pas utiliser des expressions très difficiles ou alors les expliquer, pour qu'ils puissent comprendre. Moi je suis un peu réticente quant à l'expression en langue étrangère...

FJD : On s'exprimerait peut-être moins.

MZT : C'est ce que je redoutais. J'avais peur que vous n'ayez pas vraiment la possibilité de tout exprimer.

FJD : Le problème est un peu dans les deux sens : quand on s'exprime en allemand, on a du mal, mais en français on écrit de façon trop compliquée.

FPC : On ne se rend pas forcément compte que c'est compliqué pour eux.

Les élèves semblent penser que la communication interculturelle fonctionne mieux lorsque chacun s'exprime dans la langue de l'autre, et non pas dans sa LM, comme c'était le cas dans notre projet, et comme c'est également conseillé par le Conseil de l'Europe, dans l'objectif de faciliter l'intercompréhension.

Des représentations sur la langue allemande sont ressorties tout au long du projet, que ce soit dans les fiches sur l'Allemagne, dans les associations à l'item « langue étrangère » du questionnaire Cultura, dans les questionnaires d'évaluation ou les interviews. La représentation la plus répandue concerne le caractère difficile de la langue allemande.

Finalement, on rencontre également des représentations de ce qu'est la culture. L'extrait suivant de l'interview avec le groupe *63Respect* laisse supposer que l'élève pense à la culture avec un grand C :

MZT : Il y en avait qui ont dit qu'ils pensaient qu'on allait parler de la culture mais finalement on a parlé des jeunes. Vous voyez une contradiction là-dedans ?

FJM : Non, parce que le sujet c'était être jeune en France et être jeune en Allemagne. Je ne vois pas trop pourquoi on aurait parlé de la culture allemande. Parce que les jeunes ne sont pas trop proches de la culture.

Le commentaire de FCC est également révélateur par rapport à la représentation qu'a l'élève de « culture » : « *Etre jeune c'est un sujet trop vaste et je crois que le projet était plutôt axé sur leur culture. En plus on a pas vraiment parlé de ce que c'est qu'être jeune* ».

FJM nie la relation entre les questionnaires Cultura et la culture allemande : « *je ne pense pas que cela ait de rapport avec la culture allemande et que je pense que c'est plutôt personnel !* ». FCC partage son avis en expliquant : « *Je ne crois pas que cela diffère selon les cultures, c'est très personnel* ». Quant à FCM, elle ne pense pas que les récits de vacances soient intéressants d'un point de vue interculturel : « *Je ne crois pas que cela diffère selon les cultures, c'est très personnel* ». Si ces trois élèves ne voient pas le lien

entre les documents de base et un apprentissage interculturel, ceci est sans doute également dû à leurs représentations de ce qu'est la culture.

Même si d'autres élèves ont une représentation de la culture moins problématique, il aurait certainement été profitable de discuter de ce qu'est « la culture ». Pour ce faire, il aurait évidemment été utile de partir des représentations des élèves.

3.1.4. L'analyse du projet au niveau des enseignantes

3.1.4.1 La vue des enseignantes sur le projet

Tout comme les élèves, les deux enseignantes sont globalement satisfaites du projet. Pour l'enseignante allemande, les aspects les plus positifs sont premièrement le fait que les élèves étaient obligés de faire face à leurs propres préjugés et à ceux de leurs partenaires français, et deuxièmement le fait de pouvoir observer ses élèves pendant leur travail dans la salle d'ordinateurs : « *Ich war gerne mit ihnen im Computerraum und verfolgte die Spannung oder auch Enttäuschung, wenn nicht Neues im Forum war* »²¹⁰. C'est la communication avec des Allemands rendue possible par le projet ainsi que d'avoir été capable de mener à bien un tel projet que l'enseignante française indique comme principales raisons de sa satisfaction.

Les deux enseignantes évoquent unanimement les problèmes techniques, dénoncés également par un grand nombre d'élèves, comme le plus grand handicap au bon déroulement du projet. Leur proposition respective concernant la modification la plus urgente à appliquer lors d'un futur projet concerne le nombre d'élèves. Si l'enseignante clermontoise souhaiterait réduire le nombre total de participants, sa collègue allemande voit une solution dans des groupes de travail plus petits. A mon sens, la réalisation d'un projet comme le nôtre est tout à fait envisageable avec une classe à effectifs élevés. Mais il semble effectivement souhaitable que les groupes aient une taille moins importante (cf. aussi 3.1.5).

²¹⁰ « J'ai aimé être dans la salle d'ordinateurs avec eux et observer le suspense ou aussi leur déception lorsqu'il n'y avait rien de nouveau sur le forum. »

3.1.4.2 La coopération entre les enseignantes et la chercheuse

C'est probablement en raison de leur manque d'expérience dans le domaine des projets de télécommunication que les deux enseignantes m'ont laissé presque entièrement le champ libre au début du projet. Dans la mesure où je disposais certes de connaissances théoriques dans le domaine, mais que je n'avais pas non plus d'expériences pratiques de la télécommunication en cours de LE, j'aurais souhaité plus de discussion et de coopération. L'enseignante allemande, moins soumise aux contraintes de temps, a accepté l'intégralité de mes propositions. Sa collègue française, avec laquelle l'échange était évidemment plus facile et plus riche, se sentait souvent obligée de réfuter mes propositions, presque toujours avec l'argument du manque de temps. Il était hors question pour elle de consacrer une partie du programme au projet.

Pour résumer la problématique, les enseignantes ont accepté que j'organise un projet de télécommunication avec leurs classes, mais elles n'étaient pas vraiment prêtes à s'impliquer dans l'organisation. Cette situation était loin d'être idéale.

3.1.4.3 Le rôle des enseignantes au sein du projet

Arrivés à la fin de notre analyse du projet München-Clermont, nous pouvons constater que plusieurs problèmes qui ont surgi au cours de son déroulement liés au rôle des enseignantes. A différents moments du projet elles auraient probablement pu éviter des difficultés si elles avaient été mieux à même de remplir les rôles que la démarche de projet exigeait.

Les deux enseignantes sont d'ailleurs conscientes de leur changement de rôle à cause du projet. L'enseignante française décrit son nouveau rôle par « *aide-impulsion* ». Sa collègue allemande pense avoir plutôt fait office d'interprète et de médiatrice (« *Dolmetscher und Mittler* »). Ni l'une ni l'autre ne disent avoir eu des difficultés avec ce changement de rôle. La réponse de l'enseignante allemande laisse même entendre qu'elle a été surprise par la question : « *Nein, warum auch. Es macht das Unterrichten interessanter und man lernt. Man hat mehr Zeit sich mit dem einzelnen Schüler zu unterhalten.* ».²¹¹

²¹¹ « Non, pourquoi cela me poserait-il des problèmes ? Cela rend le travail d'enseignant plus intéressant et l'on apprend quelque chose. On a plus de temps pour parler individuellement avec les élèves. »

Toutes les deux pensent avoir agi de façon à faciliter au maximum le travail des élèves. Est-ce réellement le cas ? N'auraient-elles pas pu faire plus ? Je pense que oui – à condition d'avoir été formées au préalable à la conduite d'un projet ! (cf. 3.2.3).

Résumons à quels moments du projet les enseignantes étaient particulièrement sollicitées et auraient dû intervenir en tant qu'expert, de guide, de facilitateur, de conseiller, etc.

- En début du projet, les enseignantes²¹² auraient dû prendre plus de temps pour expliquer son sens et ses objectifs.
- Pendant le travail de groupe, les enseignantes auraient dû mieux assumer leur rôle, moins en leur donnant des conseils concrets, ce qui reviendrait à faire le travail à leur place, mais plus en les incitant à utiliser les notes sur leurs fiches de travail, à écouter tous les membres du groupe, à poser les bonnes questions à leur groupe partenaire, à répondre de façon pertinente aux questions posées, etc.
- Afin de pouvoir mieux aider les élèves, et notamment pour faire figure d'experts, il aurait été important que les enseignantes fassent le même travail de dépouillement et d'analyse des documents de base avant les élèves. Elles auraient ainsi pu diriger les élèves vers quelques pistes intéressantes.

3.1.4.4 Les représentations des enseignantes

A un moindre degré que pour les élèves, mon travail de recherche a également relevé des représentations chez les enseignantes, ainsi que la relation existant entre le cadre de travail (organisation scolaire, programmes, etc.) et les représentations. En voici un exemple.

J'ai déjà évoqué que l'enseignante française n'a pas donné au projet l'importance que j'aurais souhaitée. Pour elle, le cours normal passait en premier. Il était hors de question d'accorder plus de temps au projet, puisque cela aurait, selon elle, fait courir le risque de ne pas « boucler » le programme. « Avancer dans le programme, dans le cours » était en fait une formule souvent utilisée par l'enseignante. Il est manifeste que sa représentation du projet comme quelque chose de supplémentaire, sans vrai lien avec le reste du cours, a influencé les représentations des élèves.

3.1.5. Conclusions provisoires

Après avoir analysé notre projet de télécommunication à différents niveaux, j'essaierai maintenant de répondre aux questions de recherche que je me suis posées. Une des questions les plus centrales me semble être celle de l'organisation sous forme de projet. Notre « projet » a-t-il respecté les principes de la pédagogie du projet ? Dans quelle mesure aurait-il pu être amélioré si nous avions encore mieux appliqué ces principes ? Examinons l'un après l'autre les éléments constitutifs d'un projet pédagogique (cf. aussi 1.4.3.2) et vérifions s'ils ont été présents dans notre projet.

• L'apprentissage par l'action

Nous avons formulé la thèse qu'un projet de télécommunication favorise l'apprentissage dans la mesure où l'apprenant y devient actif. Qu'en est-il de l'activité des élèves au sein de notre projet ? Certes, nos élèves sont devenus actifs : ils ont d'abord élaboré et ensuite analysé les documents de base, ils ont rédigés des textes. Ils ont interagi avec les autres membres de leur groupe de travail. Mais ils n'ont pas vraiment mené des actions dans la mesure où notre projet n'a pas visé une production (cf. *infra*).

• L'orientation vers des tâches/l'orientation vers un produit

Une deuxième thèse était qu'un projet de télécommunication favorise l'apprentissage lorsqu'il est orienté vers un produit et fondé sur des tâches permettant l'élaboration de celui-ci. Nous avons vu que, notamment pour des raisons de temps, l'idée initiale d'un produit final sous forme de page web n'a pas été poursuivie, de sorte que notre projet manquait quelque peu de but. L'exécution des tâches en a souffert, car elles avaient moins de sens que si elles avaient contribué à l'élaboration d'un produit. Sans un produit final en ligne de mire, le projet était trop orienté vers les objectifs d'apprentissage, certes importants, mais trop abstraits pour inciter et maintenir la motivation des élèves.

• L'ouverture de l'école

²¹² Tout ce qui est dit à propos des enseignantes vaut évidemment aussi, et peut-être encore davantage, pour moi-même en tant qu'organisatrice du projet

Durant le projet, le principe de l'ouverture de la classe vers l'extérieur a été réalisé, dans la mesure où les élèves français ont communiqué avec leurs partenaires en Allemagne. Ils sont entrés en contact avec des personnes réelles dans le pays de la langue cible, utilisant la LE (du moins en partie) à des fins communicatives. Mais notre projet de télécommunication a-t-il contribué à surmonter l'opposition entre l'école et la vie, préjudiciable à l'apprentissage ? On peut en douter, du fait que le cadre scolaire et les objectifs pédagogiques sont restés trop conscients et qu'ils semblent avoir empêché une communication ressentie comme authentique (cf. aussi *infra*).

• **L'authenticité**

Selon les critères de l'authenticité présentés plus haut (cf. 1.4.2.2), les matériels utilisés dans notre projet pourraient *a priori* être qualifiés d'authentiques, puisqu'ils ont été élaborés par des natifs. Cependant, nous avons également démontré qu'il n'y a pas d'authenticité objective, mais qu'un texte, une situation de communication, un échange deviennent authentiques s'ils sont ressentis comme tel. Or, il semble que cela n'ait pas été le cas dans notre projet, la situation scolaire ayant empêché la sensation d'authenticité. Les élèves ne se sont apparemment pas identifiés aux tâches, comme l'exigent Eck, Legenhausen & Wolff (1994 : 65 et 1.4.2.2).

Il se peut également que la situation de communication au sein du projet n'ait pas été vécue comme authentique par les élèves parce qu'ils connaissaient trop peu leurs partenaires dans l'autre pays, un fait déploré par plusieurs élèves. C'est donc à juste titre que Renate Schulz-Zander (1997 : 10 et 1.4.2.2) met en garde devant le handicap de l'anonymat dont peuvent souffrir la télécommunication et les interlocuteurs.

Finalement, le caractère authentique des textes, c'est-à-dire qu'ils aient été écrits par des natifs, a rendu la compréhension difficile. Cela ne signifie évidemment pas qu'on doive renoncer à des matériels authentiques, mais qu'il faut au contraire sensibiliser les apprenants aux exigences d'une communication écrite avec un non-natif.

• **L'orientation vers l'apprenant**

On pourrait dire que ce principe n'a été respecté qu'en partie. Certes, les expériences (cf. les récits de vacances) et les idées (cf. les questionnaires Cultura, les associations sur l'autre pays) des élèves constituaient le point de départ du projet. Mais leurs compétences

et leurs intérêts ont-ils suffisamment été pris en compte, par exemple lors du choix des thèmes ? N'aurions-nous pas pu les impliquer davantage dans l'organisation du projet ? Je ferai plus loin (cf. 3.2.2) des propositions pour une meilleure réalisation du principe de l'orientation vers l'apprenant.

• **L'enseignant comme guide, facilitateur, coordinateur**

Le rôle des enseignantes était l'un des principaux problèmes de notre projet. Nous avons vu que les deux enseignantes se sont trop effacées et qu'elles n'ont pas apporté l'aide nécessaire aux élèves. N'ayant jamais été formées à la pédagogie de projet, elles avaient du mal à assumer les différents rôles que la démarche de projet exige de l'enseignant. Il importe donc d'intégrer la démarche de projet dans la formation initiale (cf. 3.2.3).

• **Le travail de groupe**

Comme les élèves ont travaillé en petits groupes pendant toute la phase centrale du projet, on pourrait croire que ce critère a été suffisamment respecté. Or, premièrement le travail de groupe a perdu quelque peu de son intérêt dans la mesure où nous avons renoncé à la formation de groupes thématiques, de sorte que les groupes traitaient *a priori* tous le même matériel et remplissaient les mêmes tâches. Deuxièmement, les phases de travail de groupe ne se trouvaient pas dans une relation équilibrée avec les phases plénières, trop négligées. Globalement, on doit constater que la plupart des problèmes contre lesquels Ellis (2003 : 266) met en garde, le handicap d'un ameublement de la salle de classe peu adapté, l'abus de la LM, le bruit (cf. aussi 1.4.2) sont apparus au cours de notre projet.

• **L'intégration dans le cours**

Le fait que notre projet n'ait pas été imbriqué avec le reste du cours a été pernicieux pour plusieurs raisons. Il a été présenté aux élèves comme une activité à part, de sorte qu'ils l'ont moins pris au sérieux. Que le projet ait été ajouté au programme « normal », au lieu de le remplacer en partie, a créé une surcharge de travail chez les élèves et du stress chez l'enseignante française, craignant ne pas terminer le programme.

• **La motivation**

Nous avons vu (cf. 1.4.2.3) qu'on suppose que les activités intégrant la télécommunication dans le cours de LE, tout comme la démarche de projet, ont un fort potentiel de motivation.

Notre projet me semble *a priori* confirmer cette thèse. Malgré les nombreux problèmes évoqués et les critiques exprimées vis-à-vis de certains constituants du projet, une majorité d'élèves ont apparemment apprécié le projet et voudraient de nouveau participer à un projet de télécommunication. La perspective de pouvoir entrer en contact avec des jeunes dans le pays cible par un forum de discussion a certainement créé une motivation initiale assez élevée, comme le montre la réponse de FPC à ma question « *Est-ce que vous avez été motivés ?* » : « *Au début oui. Mais à cause du manque de temps, c'était moins intéressant. Mais on voulait faire connaissance avec nos correspondants. Ça nous motivait qu'après il y avait le voyage. S'il n'y avait pas eu le voyage à la fin, on aurait vite été démotivé.* » (cf. Annexe 9).

La motivation a néanmoins considérablement baissé au cours du projet, pour des raisons diverses. Les problèmes techniques ont probablement joué un rôle, mais encore plus la surcharge de travail due à la quantité du matériel à traiter et au manque de temps, les problèmes de compréhension lors de la lecture des documents de base, la mauvaise entente au sein de certains groupes de travail, le déroulement peu satisfaisant de la discussion avec le groupe partenaire, dont notamment le fait de ne pas recevoir de réponse ou de devoir attendre trop longtemps, mentionné aussi par Donath (1996b et 1.4.2.3).

A mon avis, la motivation aurait eu plus de chances d'être maintenue tout au long du projet s'il avait été lié avec l'échange scolaire qui a eu lieu après le projet. Le potentiel de motivation de l'échange scolaire est d'ailleurs à plusieurs reprises évoqué par les élèves. De surcroît, je suppose que les possibilités d'éprouver de l'empathie pour la culture étrangère par l'écran sont limitées, et qu'il serait avantageux qu'une véritable rencontre suive celle par Internet, comme le propose également Susanne Müller (cf. 1.4.2.3).

Notre thèse selon laquelle c'est au sein d'un projet que la télécommunication déploie au mieux son potentiel de motivation a été confirmée. Si nous avons plus scrupuleusement respecté certaines exigences de la pédagogie de projet, la motivation des élèves aurait pu en profiter. Pour la motivation des élèves il semble de première importance que le choix des sujets et des tâches ainsi que le degré de difficulté des textes s'orientent vers les intérêts, capacités et besoins des apprenants.

En revanche, l'effet motivationnel de l'intégration d'une dimension interculturelle est moins évident. C'est plus par l'intermédiaire des tâches portant sur un matériel d'intérêt

interculturel qu'il entre en jeu. Autrement dit, on ne motive pas les apprenants par la seule perspective de pouvoir acquérir des connaissances ou des compétences interculturelles.

• L'interculturel

L'acquisition d'une CCI dans le cadre d'un projet de télécommunication se trouvait initialement au centre de mes intérêts de recherche. Dans la mesure où d'autres questions – telles que la réalisation des exigences de la pédagogie du projet, les représentations ou la formation des enseignants – se sont imposées au cours de la présente étude, la problématique de la CCI est passée au second plan. Néanmoins, l'analyse de notre projet a permis de tirer quelques conclusions concernant l'apprentissage interculturel au sein d'un projet de télécommunication binational.

Nous avons vu (cf. 3.1.2.2) que la plupart des élèves ainsi que les deux enseignantes jugent que le projet aurait permis de démarrer l'acquisition d'une CCI. Pour autant, les avis divergent considérablement quant aux compétences concrètes que le projet a pu aider à développer. Même si les élèves évoquent une multitude de facteurs ayant gêné le processus d'apprentissage interculturel, pour la plupart ils ne semblent pas avoir de doutes sur le potentiel d'apprentissage interculturel inhérent à un projet de télécommunication binational. Pour ma part, je pense également qu'il suffit de prendre quelques précautions afin d'éviter certains des problèmes qui ont porté préjudice au processus d'apprentissage. Laissons de côté pour l'instant des facteurs certes handicapants, mais sans rapport direct avec l'apprentissage interculturel, tels que le temps, l'organisation scolaire et les problèmes techniques, qui ont déjà été traités et dont il sera encore question (cf. 3.2). Intéressons-nous plutôt à ceux qui me semblent plus immédiatement influencer le processus d'apprentissage.

Il y a tout d'abord la sensibilisation interculturelle, ou l'éveil aux cultures, qui me semble indispensable dans la mesure où elle permet aux élèves de comprendre l'importance d'une large composante culturelle en cours de LE, qu'on n'a pas encore l'habitude d'appeler « cours de langue et de culture », de sorte que le deuxième volet risque toujours d'être subordonné au premier. Il s'agit donc de permettre aux élèves de développer une *cultural awareness*, qu'on pourrait appeler « conscience culturelle » en français. Il va de soi qu'un travail sur les représentations occupe une place importante dans ce contexte (cf. aussi 3.2.1).

Un deuxième point, étroitement lié au premier, concerne les stéréotypes et les préjugés. Si quelques élèves comptent les *a priori* au nombre des facteurs ayant gêné le processus d'apprentissage, ils se sont rendu compte d'un risque pour la communication interculturelle. Réaffirmons donc qu'on ne peut pas se passer d'évoquer les stéréotypes dans le cours de LE.

Troisièmement, c'est une approche fondée sur les tâches qui me semble la plus adaptée à l'apprentissage interculturel. Même si les apprenants ont saisi le lien existant entre la langue et la (les) culture(s) étrangère(s), qu'ils ont compris l'importance d'un apprentissage interculturel et qu'ils sont prêts à accepter la CCI comme objectif de leur processus d'apprentissage, celui-ci doit reposer sur des tâches concrètes, permettant d'atteindre les objectifs souvent trop abstraits pour les élèves. Notre projet a confirmé que c'est de la qualité des tâches que dépend en grande partie le succès d'un projet de télécommunication interculturel.

Un quatrième aspect concerne les élèves et leur engagement personnel au sein du projet. Il est de première importance que chaque élève se rende compte que c'est lui qui apprend, qu'il est responsable de son apprentissage et qu'aucun enseignement, aucun projet aussi bien conçu soit-il ne peut lui apprendre quoi que ce soit. C'est évidemment dans le contexte d'un travail sur les représentations, notamment celles concernant l'apprentissage des LE, que ce point doit être abordé.

• **Les représentations**

Après ce que nous avons vu au sujet des représentations (cf. 1.5) et après l'analyse des représentations des élèves et des enseignantes (cf. 3.1.3.4 et 3.1.4.3), il me semble entièrement justifié d'insister sur l'importance d'un travail sur les représentations en cours de LE, ainsi que lors de la formation des enseignants (cf. 3.2.1 et 3.2.3)

3.2 Perspectives pour le cours de langue, la formation des enseignants et la recherche

A la fin de mon étude, il me semble légitime de constater que la réalisation d'un projet de télécommunication se heurte à un certain nombre de facteurs en relation avec l'organisation scolaire en général et celle des cours de langues en particulier. Même si, nous l'avons vu, il n'est pas inconcevable de faire un projet de télécommunication dans le contexte actuel, il me semble que l'important potentiel d'un tel projet, que j'ai essayé de démontrer dans les chapitres précédents, ne peut déployer toute son envergure.

Les principes de la démarche de projet ne sont pas inconciliables avec une organisation plus traditionnelle de l'enseignement scolaire (cf. 1.4.3). Il me semble au contraire qu'un dispositif intégrant la télécommunication, l'apprentissage interculturel et la démarche de projet peuvent contribuer à surmonter certains problèmes dont souffrent à nos jours l'enseignement/apprentissage scolaire des LE en France (cf. 1.3.1). Les propositions que je ferai par la suite concernent d'abord quelques aspects généraux du cours de langue, ensuite plus concrètement la réalisation d'un projet de télécommunication comme le nôtre, et finalement la formation des enseignants. Même si la présente étude a été réalisée dans le contexte d'un cours d'allemand en France, les leçons qu'on peut en tirer sont pour la plupart transférables à d'autres langues et à d'autres pays.

3.2.1. Propositions générales pour l'enseignement/apprentissage scolaire des LE

Nous avons vu (cf. 1.1) qu'un des inconvénients du cours de langue scolaire face à d'autres situations d'enseignement/apprentissage consiste en ce que les apprenants arrivent souvent sans attentes ni besoins concrets. Pour eux, le cours de LE est un cours comme les autres, ce qui ne surprend guère si l'on sait que des appels comme celui de Porcher sont restés sans écho : on continue comme si on pouvait « *apprendre une langue et donc l'enseigner, comme une matière analogue aux autres* » (Porcher 2004 : 9). Lors du premier cours d'allemand (d'anglais, d'espagnol, ...), l'enseignant ouvre le manuel et commence la première leçon, supposant que les apprenants vont savoir pourquoi ils apprennent la langue en question. Or, pour la plupart d'entre eux, l'allemand n'est qu'une matière scolaire obligatoire, sans lien avec la réalité extrascolaire. Même s'ils ont fait le choix d'apprendre

l'allemand, et non pas l'anglais ou l'espagnol, comme LV1 ou LV2, cela ne signifie en rien que leur motivation de départ, si toutefois elle existe, perdurera au-delà des premières heures de cours et des premières difficultés. Celles-ci sont évidemment à voir en relation avec la particularité du cours de langue qui consiste en le fait que « *dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'objet de l'appropriation est en même temps le moyen de communication utilisé pour parvenir à cette acquisition* » (Castellotti 2001a : 61).

L'éveil aux langues, aux cultures et à l'apprentissage

Me situant dans le courant de la *language awareness*, je pars du fait qu'un éveil aux langues a en général des effets positifs sur la motivation des élèves, sur leurs attitudes et sur leur comportement, et favorise donc le processus d'apprentissage, comme le suppose entre autres Edmondson (1997 : 108).

Les propositions suivantes concernent l'enseignement de la LV1. Je juge en fait indispensable de surmonter le cloisonnement actuel entre les différentes langues scolaires, mais aussi entre les LE et le français LM²¹³. A mon sens, c'est une coopération, qui doit aller de pair avec une répartition de certains contenus sur les différents cours de langues, qu'il faut viser. Logiquement, les activités d'éveil aux langues et aux cultures se situeront plutôt dans le cours de LV 1, en plus des cours de français LM (cf. aussi De Florio-Hansen 2000e : 230). Par un tel partage des tâches, on gagnera du temps qui pourra être investi dans des contenus jusqu'ici négligés. Concrètement, le temps consacré à un éveil aux langues, dont fait partie un travail sur les représentations, tout comme une sensibilisation interculturelle (cf. *infra*), n'est pas du temps perdu pour l'apprentissage de la langue. Tout au contraire : les apprenants profiteront tout au long de leur processus d'apprentissage, de leurs différentes LE et de la LM, de cette préparation, qui a pour but de doter les apprenants d'une triple conscience, la conscience du langage (*language awareness*), la conscience culturelle (*cultural awareness*), et la conscience de l'apprentissage des langues (*language learning awareness*).

Quels sont donc concrètement les domaines concernés par un éveil aux langues, et par quelles activités peut-on favoriser la conscientisation souhaitée ?

²¹³ Pour le débat sur l'expression « langue maternelle, cf. Castellotti 2001a : 20-24.

Nous avons vu (cf. 1.5.3) que les représentations peuvent avoir des effets néfastes ou favorables sur l'appropriation d'une LE. C'est pourquoi un travail sur les représentations en début du processus d'apprentissage s'impose. Il semble judicieux de prendre les expériences des élèves comme point de départ. On pourrait par exemple commencer par collecter les expériences que les apprenants ont faites dans le contexte de l'acquisition de leur LM, et d'éventuelles langues secondes (LS par la suite). Cela pourrait avoir des effets positifs sur les représentations concernant l'apprentissage d'une LE²¹⁴. Les élèves se rendront par exemple compte qu'ils n'ont pas toujours eu la même maîtrise de leur LM, et qu'ils ont déjà communiqué à un stade où il leur manquait encore beaucoup de mots et de structures grammaticales. Cette prise de conscience pourrait leur faire comprendre qu'on a le droit de communiquer dans une langue sans en être un « locuteur parfait », espèce inexistante de toutes façons. Une fois qu'ils auront compris qu'on ne maîtrise jamais parfaitement même sa LM, les apprenants accepteront plus facilement que l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une LE n'est pas de passer un jour pour natif, mais d'avoir les compétences d'un *intercultural speaker* (cf. 1.6.5.6). Ils seront probablement moins inhibés par la crainte de faire des fautes et oseront plus souvent prendre la parole, à condition que l'enseignant ne réprimande pas systématiquement chaque erreur.

La réflexion sur leurs expériences langagières précédentes permettra également aux élèves de constater que certains parmi eux ne sont pas monolingues, mais qu'ils parlent (ou comprennent du moins) une autre langue en plus du français, qui pour certains n'est pas la LM mais une LS. A ce moment du cours, il pourrait être utile de déclencher un débat à partir des questions suivantes : des connaissances et compétences antérieurement acquises dans le contexte de la LM ou d'une LS peuvent-elles être utiles pour l'apprentissage d'une LE, ou sont-elles au contraire plutôt gênantes ? Quelles convergences et divergences existent entre l'appropriation d'une LM, d'une LS et d'une LE ?

Toutes les langues comptent

C'est dans ce contexte qu'on pourrait valoriser le bilinguisme de certains, qui me semble être trop souvent négligé, voire accusé d'être le principal responsable des difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration. Bien qu'on voie souvent de façon positive le

²¹⁴ Je suis consciente que les trois expressions sont discutables. Comme d'autres expressions utilisées parfois à leur place ne sont pas non plus sans poser problème, je continue de parler de LM, LE et LS, supposant que

bi- ou multilinguisme individuel, notamment s'il s'agit de langues valorisées, et en premier lieu de l'anglais, mais peut-être aussi des langues plus exotiques, économiquement intéressantes, comme le chinois, on est encore à mille lieues d'une valorisation systématique du bi- ou multilinguisme²¹⁵, tel le constat d'Inez De Florio-Hansen (2003b : 14-15) :

*Individuelle Mehrsprachigkeit wird in der Regel mit Weltoffenheit und Toleranz verbunden. Gleichzeitig sind mehrsprachige Gesellschaften von der Erziehung zu wechselseitiger Sprachtoleranz oder einem –gleichgewicht weit entfernt. Sprachenrechte als Ausdruck von Menschenrechten müssen immer wieder eingefordert werden, denn Einsprachigkeit wird nach wie vor als Normalfall betrachtet.*²¹⁶

Le *Portfolio européen des langues* (cf. 1.2), qui n'a pour l'instant pas encore reçu des enseignants l'attention qu'il mériterait, pourrait contribuer à une plus grande valorisation des LM des enfants bi- ou trilingues. Il devrait être introduit dans le contexte que je viens de décrire.

Pour les différences existant entre d'un côté l'acquisition d'une LM ou d'une LS, et d'une LE de l'autre côté, les apprenants insisteront probablement sur la situation artificielle de l'apprentissage scolaire d'une LE. Au lieu de minimiser les difficultés de cette situation d'apprentissage, l'enseignant de langues devrait saisir l'occasion pour rendre conscientes les représentations des élèves sur l'apprentissage d'une LE. Quel rôle joue selon eux l'enseignant dans leur apprentissage ? Comment voient-ils leur propre rôle ? Que comptent-ils faire pour apprendre la langue ? Quelles méthodes leur semblent-elles les plus efficaces ? Quelle place doit être accordée à la grammaire ? Où voient-ils les principales difficultés ? Une telle réflexion commune pourrait être à la base d'une responsabilisation des élèves face à leur apprentissage. Elle pourrait contribuer à les convaincre de la nécessité de prendre en main leur apprentissage, et d'accepter le fait que l'enseignant ne peut que faciliter leur apprentissage, les guider, leur proposer des activités intéressantes,

leurs acceptions habituelles sont généralement connues (cf. aussi Castellotti 2001a : 20-27).

²¹⁵ Si je continue de parler ici de multilinguisme au lieu de plurilinguisme, c'est que je juge que dans la plupart des cas, la personne n'est pas consciente du fait que les compétences acquises dans une langue peuvent être utilisées lors de l'utilisation de l'autre langue, que le plurilinguisme ne va pas de soi, mais doit être développé lors de l'apprentissage d'une LE.

²¹⁶ « Le multilinguisme individuel est en général associé à l'ouverture et à la tolérance. En même temps, les sociétés multilingues sont encore à mille lieues d'une éducation à la tolérance des autres langues et d'un équilibre entre les langues. Le droit à sa propre langue comme expression des droits de l'homme doit être régulièrement exigés, puisque le monolingue est toujours considéré comme la règle. »

etc. On peut espérer que les élèves comprendront que le succès de leur apprentissage dépend en grande partie de leurs propres efforts et de leur engagement. Une telle prise de conscience est un premier pas vers des apprenants plus autonomes.

Si l'on cherche à créer des attentes et des besoins chez les élèves, il faudrait évidemment discuter des objectifs de l'enseignement/apprentissage scolaire des LE. On pourrait par exemple demander aux élèves de réfléchir aux questions suivantes : Pourquoi apprend-on des LE ? Que comptez-vous faire avec la LE ? Dans quelles situations peut-il être utile d'avoir des compétences dans une LE ? De quelles compétences aurez-vous concrètement besoin ?

Dans la mesure où c'est une compétence plurilingue qui devrait être visée par l'enseignement/apprentissage scolaire des langues, on a intérêt à inciter les élèves à réfléchir aux questions suivantes : Existe-t-il des liens entre les différentes langues ? Y a-t-il des points communs entre l'acquisition de la LM et une LE, voire entre les différentes LE ? Certaines compétences acquises lors de l'apprentissage de la LV1 peuvent-elles servir pour l'apprentissage de la LV2 ou d'autres langues ?

La sensibilisation culturelle

Jusqu'ici, nous n'avons abordé que deux des trois aspects constituant la conscience de l'apprenant, à savoir la *language awareness*, généralement appelé éveil aux langues en France, ainsi que la *language learning awareness*, expression anglaise pour laquelle le terme « éveil à l'apprentissage des langues » ne s'est pas encore imposé. Intéressons-nous maintenant à la *cultural awareness*. Tandis qu'il s'agit là d'une expression devenue habituelle dans le domaine anglophone, il ne semble pas exister de consensus sur son équivalent français. Tantôt on emploie l'expression *éveil aux cultures* tantôt *conscience culturelle*. Un troisième terme, que j'ai utilisé à plusieurs reprises dans le présent travail, est « sensibilisation interculturelle ». Plus haut (cf. 1.6.6), j'ai déjà présenté un certain nombre d'activités qui peuvent permettre aux apprenants de développer une conscience culturelle. Une autre possibilité d'éveil aux cultures est de partir du vécu des élèves, comme je l'ai également proposé pour l'éveil aux langues (cf. *supra*). La multiculturalité étant quasiment la règle dans nos classes, il serait aberrant de ne pas utiliser ce potentiel pour un travail de sensibilisation interculturelle. C'est dans ce sens qu'Inez De Florio-Hansen (2003 : 39) réclame pour les classes de LE « un comportement différent à l'égard

des langues d'origines des enfants et des adolescents issus de l'immigration » (« *einen veränderten Umgang mit den Herkunftssprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* ») (cf. aussi *infra*). C'est dans ce contexte qu'une réflexion commune sur ce qui se cache derrière le terme de « culture » a sa place. Au fur et à mesure de cette réflexion, les élèves découvriront les différentes acceptions du terme « culture », se rendront compte qu'il est difficile de cerner « la culture française », que le pluriel rend mieux compte de la réalité avec ses nombreuses subcultures, etc. Il va de soi qu'on évitera de faire trop de théorie, en privilégiant des exemples tirés du vécu des élèves.

L'approche globale des langues

L'approche globale des langues est proclamée depuis quelque temps en Allemagne sous l'étiquette *Gesamtsprachenkonzept*, et dans les pays anglophones sous celle de *languages across the curriculum* (cf. De Florio-Hansen 2003 : 39). L'adjectif « global » a donc une double signification. D'une part, il signifie que les enseignements des différentes LE, ainsi que de la LM, doivent être conjugués, d'autre part, qu'on prend davantage en compte la multiculturalité de nos sociétés, et de nos classes, valorisant ainsi enfin le bi- ou multilinguisme de certains élèves, et permettant à tous de devenir des locuteurs plurilingues. Une approche globale, fédérant toutes les langues présentes dans nos écoles, que se soit en tant que LM, LS ou LE, permettra de réaliser les principes du plurilinguisme postulé par les Institutions de l'Union Européenne (cf. 1.2 et 1.6.5.4). Véronique Castellotti (2001a : 106) y voit non seulement l'objectif de l'apprentissage, mais aussi une méthode. Sans la qualifier d'approche globale, elle en partage les idées :

Ce plurilinguisme ne se réalise pas seulement au terme de l'apprentissage, [...], mais au cours même de celui-ci. C'est alors la mobilisation de l'ensemble des ressources linguistiques disponibles, du point de vue individuel (apprenant) et collectif (groupe-classe) qui concourt à la construction des compétences, ce qui donne tout son sens à l'imbrication didactiques des différentes langues en présence.

Afin d'arriver à un enseignement/apprentissage des langues réellement global et plurilingue, on a néanmoins besoin d'enseignants disposant des compétences requises, que la formation doit leur permettre de s'approprier (cf. 3.2.3).

La place de l'évaluation

D'autres aspects du cours de langue devraient également être repensés dans une approche qui se veut interculturelle, plurilingue, globale, qui se fonde sur les principes de la pédagogie de projet et qui utilise le potentiel de la télécommunication. Je pense notamment à l'évaluation qui sous sa forme actuelle ne semble guère adaptée (cf. aussi Rösler 2004 : 219). L'évaluation n'étant pas au centre de la présente étude, je n'entrerai pas ici dans les détails. Je me contente de suggérer la nécessité d'une innovation également dans ce domaine. On pourrait s'inspirer des dispositifs récemment développés dans des contextes extrascolaires, tel que le *Diplôme de compétence en langue (DCL)*²¹⁷, qui n'évalue pas, comme c'est le cas des épreuves de langue du baccalauréat, les connaissances des apprenants, mes leurs compétences.

3.2.2. Propositions pour une amélioration d'un projet de télécommunication du type München-Clermont

Les propositions suivantes concernent *a priori* un projet binational du type München-Clermont. Néanmoins, elles sont pour la plupart transposables à d'autres projets de télécommunication. Je pars d'un projet se réalisable dans un contexte où les principes préalablement présentés sont respectés tant que faire se peut. Je suppose donc que les élèves ont déjà acquis un certain niveau de conscience. Mes propositions sont résumées dans le tableau 15 (cf. *infra*). Il ne s'agit pas d'un plan complet pour un futur projet, mais sont contenus certains éléments jugés indispensables dans un projet de télécommunication du genre München-Clermont.

Tout ce qui concerne le choix d'un type de projet (ouvert ou fermé, bi- ou multilatéral, etc.) et d'un moyen de communication (courriel, chat, forum de discussion,...), la recherche d'une classe partenaire, la délimitation d'un cadre général par les enseignants impliqués, la nécessité d'une charte d'usage d'Internet, etc. sera laissé de côté. Ces aspects ont été largement traités dans d'autres ouvrages cités dans le présent travail (cf. 1.4.1).

²¹⁷Cf. <http://www.d-c-l.net/>

Faciliter l'intercompréhension

Au début d'un projet binational où les élèves rédigent leurs textes dans leur LM respective, il est indispensable d'insister sur le fait que les destinataires des messages sont des non-natifs. Même si un projet interculturel ne se focalise pas sur la langue, les participants doivent être tenus de faire attention au langage qu'ils utilisent, dans la mesure où il assurent en quelque sorte le rôle de l'enseignant auprès de leurs partenaires dans l'autre pays, et que ceux-ci les considèrent comme des experts dans cette langue. Cela ne signifie aucunement que les élèves soient obligés d'écrire exclusivement un français ou allemand standard, des termes du langage des jeunes sont évidemment tout aussi permis que des régionalismes. Mais il devrait aller de soi qu'on veille à éviter des fautes de frappe.

Il me semble surtout important de sensibiliser les élèves français aux problèmes de compréhension que leurs partenaires allemands peuvent avoir en lisant les textes français, et *vice versa*, d'autant plus qu'ils rencontreront les mêmes difficultés face aux textes en LE. C'est le moment d'aborder certaines particularités de la communication interculturelle. Il ne suffit pas de rappeler aux élèves que l'intercompréhension y est moins sûre que lors d'une communication intraculturelle, il faut aussi leur donner les moyens de mener à bien une communication interculturelle. Il est important que les élèves acceptent d'abord qu'ils ne comprennent pas tout de suite l'intégralité d'un message. Ensuite, il faut qu'ils saisissent l'importance des questions dans une communication interculturelle. Pour garantir une bonne intercompréhension, la négociation de sens est indispensable, et poser les bonnes questions y joue un rôle important.

Réduire les effets négatifs de l'anonymat

Nous avons vu que les élèves ont à plusieurs reprises regretté qu'ils ne se connaissent pas assez. L'étrangeté leur a apparemment posé problème. Puisqu'une bonne ambiance entre les élèves et un climat de confiance contribuent sans aucun doute à la réussite d'un projet de télécommunication interculturel, il faut donner aux élèves des occasions de faire connaissance.

Si les deux établissements disposent de l'équipement technique nécessaire pour la mise en place d'une visioconférence (webcam, vidéoprojecteur) on pourrait être tenté d'organiser une séance d'ouverture à l'aide de ce moyen de communication. Mais comme une rencontre virtuelle par visioconférence demande une bonne maîtrise de la langue cible,

puisque la communication est quasi synchrone, cela ne semble envisageable qu'avec des classes disposant d'un très bon niveau. Avec des élèves n'ayant appris la langue cible que depuis un ou deux ans, il vaudrait mieux avoir recours à d'autres médias.

Chaque classe peut par exemple tourner une vidéo dans lequel tous les élèves et l'enseignant se présentent, et où les partenaires étrangers peuvent également découvrir l'autre établissement scolaire. Le tournage d'une telle vidéo peut, et devrait, être organisé sous forme de mini-projet s'inscrivant dans le projet de télécommunication. Même si lors de l'échange ultérieur sur le forum de discussion les élèves s'exprimeront dans leur LM, c'est la LE qui devrait primer dans la production de la vidéo. La présentation de leur école, qui pourrait être organisée sous forme de visite virtuelle, est une bonne occasion de faire saisir aux élèves quelques autres difficultés de la communication interculturelle. Lorsque les élèves français chercheront les expressions allemandes pour « surveillant », « étude » ou « classes préparatoires », ils se rendront facilement compte qu'une traduction mot à mot ne marche pas. C'est sera à l'enseignant de leur proposer de garder le terme français et de l'expliquer en allemand, à chaque fois qu'il s'agit d'une particularité française. Reste à savoir si c'est le cas ou non. Dans le cadre du cours de langue, l'enseignant jouera une fois de plus le rôle d'expert. En vue de communications interculturelles en dehors du cours, il devrait également inciter ses élèves à être méfiants et à ne pas traduire littéralement des expressions françaises dans la langue cible, supposant qu'elles deviennent ainsi automatiquement compréhensibles pour leurs interlocuteurs.

Visionner la vidéo produite par la classe partenaire permettra aux Français par exemple de se rendre compte de l'inexistence d'une cantine dans les établissements scolaires allemands, et de s'interroger sur le fait où leurs camarades allemands mangent à midi, tout comme les Allemands auront à résoudre l'énigme de la « vie scolaire » et du « conseiller principal d'éducation ». Il va sans dire que l'enseignant joue ici un rôle important, puisque sans son intervention, beaucoup de particularités culturelles passeront inaperçues.

Peut importe qu'elle soit envoyée par la poste ou par courriel en fichier attaché, la vidéo ne constitue pas seulement un excellent moyen de faire connaissance, mais peut servir de matériel pour l'apprentissage interculturel visé par le projet. Nous voilà parvenus aux objectifs du projet et à la difficulté de les présenter aux élèves, une difficulté moindre si les élèves ont fait le parcours proposé ci-dessus (cf. 3.2.1). On peut espérer qu'ils ont développé suffisamment de conscience pour avoir compris le bien-fondé d'une compétence

communicative interculturelle comme objectif du cours de langue, et d'un projet de télécommunication interculturel leur permettant d'avancer dans le processus d'apprentissage qui y mène.

Une troisième possibilité de faire connaissance, non pas par Internet mais en direct, se présente si les deux classes participent à un échange scolaire. Dans ce cas, il serait dommage de ne pas l'associer au projet de télécommunication (cf. aussi 3.1.1.2). Si les deux rencontres se situent à une certaine distance, le projet de télécommunication pourrait commencer avec le séjour des Allemands en France et pourrait se clore lors du voyage des Français en Allemagne, ou *vice versa*. Une telle organisation ne présente pas seulement l'avantage d'une rencontre directe en début du projet, et donc d'une excellente occasion de faire connaissance, mais permet également aux deux classes et à leurs enseignants de se mettre d'accord sur le thème à traiter dans le projet ainsi que, chose très importante, sur le but concret du projet commun, autrement dit sur le produit final qu'il s'agit d'élaborer ensemble.

Le séjour dans l'autre pays se prête aussi à un travail ethnographique (cf. aussi 1.6.4 et Leder 1998 : 394). Les élèves peuvent observer différentes facettes de la vie quotidienne, et interroger leurs familles d'accueil, leurs camarades natifs et d'autres autochtones sur l'aspect observé. Leurs rapports peuvent constituer un type de document de base. De retour chez eux, les élèves feront partager les informations recueillies à leurs camarades de classes, les compareront avec les leurs, et feront des hypothèses sur les différents phénomènes de la culture cible. Afin de vérifier leurs interprétations, les questions qui seront survenues seront réparties selon des groupes thématiques (cf. *infra*), où les élèves les poseront à leurs partenaires natifs.

Concevoir des tâches motivantes

Le travail ethnographique que je viens de suggérer est fondé sur des tâches, tout comme le tournage d'une vidéo de présentation décrite plus haut. Pour les autres tâches, dont notamment celles liées documents de base utilisés dans le projet München-Clermont, une forte implication des apprenants s'impose et pourrait prévenir certaines réticences, comme elles se sont manifestées dans notre projet, notamment avec les questionnaires Cultura.

Toujours convaincue de l'utilité de ces derniers, je propose de faire contribuer les élèves à la recherche d'items répondant à leurs centres d'intérêt. Afin de ne pas dévoiler trop de la

future tâche (cf. 2.4.11.5 et 3.1.2.3), ce qui pourrait porter préjudice à la spontanéité des réponses, on peut tout simplement demander aux élèves de noter des notions, des thèmes, des domaines qu'ils souhaitent aborder avec leurs partenaires étrangers pendant l'échange sur le forum. Une autre possibilité serait de faire élaborer les questionnaires avec une autre classe, initiée préalablement au projet CULTURA et ses enjeux, ou, mieux encore, ayant participé à un projet semblable.

Le fait que les questionnaires n'aient pas été anonymes s'est avéré être un inconvénient dans notre projet (cf. 3.1.2.3). C'est pourquoi j'opterai plutôt pour un remplissage anonyme des questionnaires, comme dans le projet CULTURA. Ainsi, les élèves seront probablement moins inhibés et noteront plus spontanément leurs associations. Cela ne les empêchera pas de prendre position devant l'une de leurs associations, si celle-ci fait l'objet de discussion lors de l'échange sur le forum.

Pour ce qui est des récits de vacances, l'idée me paraît *a priori* toujours bonne. Mais vu la critique exprimée par les participants du projet München-Clermont, il semble judicieux de discuter avec les élèves de l'utilisation de ce type de document de base. Selon la période à laquelle se situe le projet, la tâche peut également consister à raconter d'autres vacances ou tout simplement un week-end, et pourquoi pas n'importe quelle semaine pendant l'année scolaire. Afin de ne pas répéter tout simplement un exercice habituel et jugé ennuyeux (cf. 3.1.2.3), il importe de trouver, avec les élèves, des idées pour la rédaction du texte envisagé. Au lieu de choisir la forme traditionnelle du récit, les élèves pourront par exemple opter pour le journal intime ou une lettre adressée à la classe partenaire. On devrait également leur accorder le droit de rester anonyme.

Quant aux fiches sur l'autre pays, on pourra à mon avis les garder telles quelles. Cependant, il faudrait préciser que la tâche ne consiste pas à faire une liste de ses connaissances sur l'autre pays, mais à noter des associations spontanées. Comme dans le cas des autres documents de base, les élèves utiliseront plutôt leur LM pour la rédaction, afin qu'ils soient à même de tout exprimer.

Un problème encore plus important dans le contexte des documents de base était la quantité du matériel que les participants devaient lire et dépouiller. Nous avons vu que bon nombre d'élèves ont décroché devant la lourdeur et la difficulté de la tâche (cf. 3.1.2.3). J'ai déjà évoqué l'idée d'utiliser un concordancier (cf. Chris Tribble & Glyn Jones 1997 ;

Rüschhoff & Wolff 1999 : 125-130) ou, plus simplement, la fonction « chercher » dans Word. Cela permettra d'organiser autrement le travail des élèves. Ceux-ci ne seront plus obligés de chercher longuement dans un tas de photocopies, mais traiteront le matériel directement sur l'écran, ce qui est nettement plus confortable et efficace. Pour ce faire, il serait évidemment nécessaire que tous les élèves aient accès à un ordinateur. Dans la mesure où tous les élèves ne disposent pas forcément d'un ordinateur chez eux, il faudra songer à intégrer le travail de lecture et de dépouillement dans le cours. Cela aurait l'avantage que les élèves pourraient solliciter l'enseignant et leurs pairs en cas de problèmes. Certains de nos participants avaient d'ailleurs jugé plus efficace le travail effectué pendant les heures de cours. Il est évident que plus d'heures de cours devraient être dégagées pour le travail de projet (cf. *infra*).

Les modifications évoquées en entraînent d'autres concernant l'organisation du travail de groupe. J'ai déjà évoqué que nous avions initialement prévu de former des groupes thématiques. Un tel fonctionnement est préférable pour plusieurs raisons : le travail de groupe se justifie pleinement lorsque chaque groupe rassemble des informations différentes qui alimenteront ensuite la production commune. Le traitement d'une énorme quantité de matériel devient possible grâce au partage des tâches. Les élèves peuvent travailler sur des sujets qui les intéressent vraiment.

Organiser le travail

Quelle forme de publication ?

Une fois que les élèves ont été sensibilisés aux difficultés de la communication interculturelle, qu'ils ont eu l'occasion de faire connaissance avec leurs partenaires – que ce soit en direct ou par Internet – et qu'ils se sont mis d'accord sur un cadre thématique, il s'agit de trouver des idées pour la présentation des résultats. Les élèves doivent décider de la forme sous laquelle les informations recueillies au cours du projet seront « publiées ». Ils peuvent évidemment opter pour une véritable publication sur un site Web. Un nombre croissant d'établissements scolaires disposant de leur propre site, et de plus en plus de jeunes ayant des compétences avancées dans le domaine informatique, une publication sur Internet ne devrait pas rencontrer de difficultés. Une présentation sous forme d'une exposition, qui sera montrée successivement dans les deux établissements, est également envisageable. Les élèves peuvent aussi produire un dossier ou journal qui pourra être

distribué à d'autres classes apprenant la langue cible, où il peut constituer un matériel de travail précieux.

Trouver des documents

Admettons que les élèves aient décidé de travailler sur le sujet « La vie des jeunes en Allemagne et en France » et de publier les résultats sur le site Internet de l'établissement allemand sous forme de petits textes traitant chacun un phénomène choisi du point de vue des deux cultures. Maintenant peut commencer la phase de conception, où les élèves réfléchiront avec leur enseignant respectif sur les documents pouvant permettre la découverte de la culture cible ainsi que la comparaison avec la culture source. Il est évident que les enseignants jouent un rôle important dans cette phase du projet. C'est à eux de donner des impulsions, d'éviter que les élèves se perdent dans des idées irréalisables, de les mettre sur la bonne voie, etc. Un petit groupe d'élèves pourraient faire office de secrétaires et noter les idées et propositions. L'utilisation de transparents dans ce but, au lieu du papier ou du tableau, permet en même temps de garder des traces et de visualiser les résultats de la séance à l'aide d'un rétroprojecteur. Les élèves pourront maintenant choisir les meilleures idées et en informer la classe partenaire, qui fera de même. A ce propos, il est utile d'ouvrir sur le forum de discussion une salle pour des échanges concernant l'organisation. Deux ou trois élèves de chaque classe seront responsables de la publication des messages et de la consultation régulière du forum pendant cette phase de préparation. Ils informeront leurs camarades de classe en cas d'un nouveau message publié par la classe partenaire. Une fois que les deux classes se sont mises d'accord sur les documents qui constitueront la base de leur échange, l'élaboration des différents documents peut commencer.

En plus des textes, questionnaires ou autres fiches produits par les élèves, l'utilisation de documents déjà existants peut également être envisagée. Toute sorte de matériel qui présente l'un des deux pays, ses habitants, sa langue, ou quelque facette que ce soit de sa culture peut être intéressant pour un projet interculturel. Des groupes d'élèves peuvent se mettre à la recherche de tels documents. Ils trouveront peut-être des catalogues d'agences de voyages, des annonces et spots publicitaires, des chansons, des émissions de télé, des articles de journaux, des caricatures, des statistiques, etc. (cf. aussi Liste de matériels pour l'apprentissage interculturel). Comme dans le projet CULTURA, ces documents peuvent compléter ceux établis par les élèves eux-mêmes (cf. *infra*).

Production de documents

Quant aux tâches que les apprenants auront à effectuer dans le contexte des documents de base, c'est évidemment aux enseignants de les développer (cf. *supra*). Une fois que la phase de conception est terminée, les élèves se mettront à remplir les questionnaires, à rédiger des textes, etc. Dans cette phase de production, c'est le travail individuel qui prévaut.

Le projet enchaîne ensuite sur la phase de lecture et de dépouillement, ce qui constituera la base de la phase suivante, consacrée à l'analyse. Les modifications fondamentales des tâches de lecture et de dépouillement des documents de base, indispensables pour une meilleure exploitation, ont déjà été mentionnées (cf. *supra*). Voici des éléments concrets sur l'organisation du travail.

Les groupes thématiques

Avant que le travail de lecture et de dépouillement ne puisse débuter, il s'agit de définir des sous-thèmes. Dans le cas du thème « La vie des jeunes en Allemagne et en France » qui nous sert d'exemple, les sous-thèmes suivants peuvent être envisagés : le sport (activités sportives, intérêt passif pour un sport, sport à l'école, associations sportives...), la musique (goût musical, pratique d'un instrument, concerts..), le cinéma (films préférés, présence de films de l'autre pays, etc.), la famille (relations jeunes-parents, l'importance de la famille), les amis (importance, activités communes,...), l'école (relations élèves-profs, particularités des systèmes scolaires, place de l'école dans la vie des jeunes,...), etc.

Le nombre de groupes dépend des sous-thèmes trouvés par les élèves, dont chacun rejoint le groupe traitant son sujet préféré. Avant la constitution définitive des groupes, les deux classes doivent évidemment s'informer des sujets sur lesquels elles souhaitent travailler et se mettre d'accord sur les groupes thématiques à former. Si un thème a beaucoup de succès auprès des apprenants on peut éventuellement répartir les élèves intéressés sur deux groupes, ou, mieux encore, délimiter le sujet de chaque groupe. Pour permettre un travail efficace, aucun des groupes ne devrait dépasser le nombre de six (trois Allemands et trois Français), des groupes plus petits et mêmes des binômes franco-allemands étant bien sûr envisageables.

Lecture des documents

Une fois les groupes thématiques formés, le travail de lecture et de dépouillement peut commencer. Dans un premier temps, il me semble indispensable que les élèves fassent une lecture superficielle des documents de base. Même s'ils ne regardent pas la totalité des questionnaires Cultura, des récits, etc., cela leur donnera des idées pour le dépouillement suivant.

Dans un deuxième temps, chaque groupe établira, avec l'aide de l'enseignant, une liste de termes pertinents pour leur sujet. A l'aide de ces mots-clés et de la fonction « chercher » de Word, les élèves trouveront dans les documents de base les passages en relation avec leur thème. Au lieu d'être obligés de faire une lecture attentive de l'intégralité des textes, les élèves pourront se concentrer sur quelques extraits. En plus, cette façon ludique de repérer les mots récurrents pourra certainement plaire aux élèves et les faire aller plus loin dans leur travail de dépouillement. Si l'on a opté pour une utilisation de fiches associatives du genre « fiches sur l'autre pays », là aussi un dépouillement à l'aide de mots-clés peut être envisagé. Quant aux questionnaires Cultura, les élèves connaissent les items et peuvent regarder les réponses données à ceux qui entrent dans leur cadre thématique.

Comprendre, échanger, analyser

Après avoir repéré les extraits pertinents, les élèves enchaînent sur le travail de compréhension. Il me semble important qu'ils puissent déjà pendant cette phase profiter de la présence de leurs partenaires natifs. Je suggère donc l'ouverture sur le forum d'une salle destinée aux questions langagières.

S'ensuit alors la phase d'analyse, étroitement liée avec celle d'échange. Prenons l'exemple du groupe de travail s'intéressant au thème de l'amitié. Lors de leur travail de lecture et de dépouillement, les élèves français auront peut-être constaté que dans les récits de vacances allemands on trouve plus souvent les termes « *Freund(e)/Freundin(nen)* » que les termes « ami(e)(s) » dans les textes français. Les élèves s'interrogent sur ce phénomène. Ils informent leurs partenaires allemands de leur observation. Ceux-ci auront peut-être à leur tour découvert que les Français utilisent soit « ami(e)(s) », soit « copain(s)/copine(s) ». Ils demandent à leurs pairs de leur expliquer la différence entre les deux termes. Au fur et à mesure des négociations de sens, les membres du groupe franco-allemand cerneront le sens des différents termes. S'inspirant des convergences et des différences constatées dans les

associations aux items « amitié/Freundschaft » et « Un bon ami c'est/Ein guter Freund ist... » du questionnaire Cultura, les élèves discuteront les conceptions de l'amitié des uns et des autres, et ainsi de suite. Les deux enseignants interviendront en cas de problèmes, ils donneront des idées, inciteront les élèves à creuser plus loin, et leur proposeront l'utilisation de matériels supplémentaires.

C'est donc à ce moment là que des documents de base autres que ceux issus du travail des élèves (cf. *supra*) peuvent entrer en jeu. Pour le sujet de l'amitié, les élèves pourront chercher sur Internet des sondages²¹⁸ ou en faire eux-mêmes autour d'eux. Cela leur permettra de compléter les données en vue d'une présentation de « L'amitié vue par les jeunes Français et Allemands ». D'autres documents se prêteront à une utilisation par d'autres groupes thématiques. Le groupe travaillant sur le thème de l'école pourra exploiter les petits films sur la *Schultüte* (ce grand cornet en carton, décoré et rempli de petits gadgets et de sucreries) et sur la rentrée dans l'émission franco-allemande « Karambolage » d'Arte. S'il y a des groupes qui traitent le thème des fêtes ou celui de la nourriture, ils trouveront également des documents intéressants sur le site de « Karambolage ».

Pendant l'échange sur le forum, les groupes thématiques essaieront de rassembler un maximum d'informations, chercheront ensemble des explications, des réponses, soulèveront de nouvelles questions, compareront un même phénomène dans les deux cultures, etc. Une phase de mise en commun destinée à partager les enseignements obtenus avec les autres élèves de la classe peut de lors suivre. Mais il vaut mieux intégrer régulièrement des phases plénières dans la phase d'analyse et d'échange afin de tenir au courant tous les élèves de l'avancement du travail, pour régler toutes sortes de problèmes et pour éviter que certains groupes décrochent.

Elaboration d'un produit final

Chaque projet de télécommunication doit se terminer sur une phase de production. Dans notre exemple fictif, les élèves avaient en début du projet opté pour une publication sur Internet de textes présentant chacun un phénomène du point de vue des deux cultures, ou

²¹⁸<http://www.wz-newsline.de/sro.php?redid=104218;>
http://forum.aufeminin.com/forum_f186_LoveAmities_Sondage_amitie_.html#2912;)

plus exactement de la perspective des jeunes en France et en Allemagne. Chaque groupe thématique doit donc choisir certains aspects qu'il souhaite présenter.

Prenons l'exemple du groupe travaillant sur le thème du sport. Un texte pourrait présenter les sports les plus pratiqués par les jeunes dans les deux pays. Dans ce but, les élèves pourront s'appuyer sur les données recueillies par leurs camarades de classe, ainsi que sur des statistiques trouvées sur Internet. Un deuxième texte pourrait parler du sport à l'école. Les élèves ne se limiteront pas à dresser une liste des différentes disciplines pratiquées en éducation physique et sportive, mais donneront leurs avis personnels, discuteront de la place que l'EPS, et son équivalent allemand *Sport*, ont ou devraient avoir sur l'emploi du temps. Un troisième texte pourrait être consacré aux sports auxquels les jeunes s'intéressent, qu'ils regardent à la télé ou dans des stades. Le phénomène des supporters pourrait également être abordé. Dans tous ces textes, les groupes essayeront de regarder chaque phénomène de manière comparatiste. Il ne suffit évidemment pas de constater que le rugby n'est quasiment pas connu en Allemagne, les élèves tenteront aussi d'en trouver des explications.

Les textes seront rédigés dans les deux langues, sans qu'il s'agisse d'écrire un texte dans la LM et de le traduire ensuite dans la LE. Dans un premier temps, les membres francophones du groupe produiront un brouillon en allemand, et *vice versa*. Dans un deuxième temps, les textes seront lus par les natifs qui feront des suggestions d'amélioration. Une troisième étape consiste à intégrer les propositions dans le texte, qui sera de nouveau relu et corrigé une dernière fois, avant d'être publié.

Le travail de groupe prendra toujours beaucoup de place pendant la phase de production, mais sera complété par le travail individuel – l'un ou l'autre élève pourrait rédiger seul un texte – et si nécessaire par des phases plénières.

Tableau 15 Eléments indispensables d'un projet de télécommunication interculturel

| Quoi ? | Quand ? | Comment ? | Quelle forme de travail ? Qui ? |
|---|--|--|--|
| Sensibilisation à la communication interculturelle | En amont de l'échange virtuel | Réflexion commune | Travail en séance plénière (chacune des deux classes avec leur enseignant respectif) |
| Faire connaissance | En tout début du projet | Echange de vidéos de présentation ou visioconférence ou rencontre directe (échange scolaire) | Travail de groupe (préparation et tournage de la vidéo), séance plénière (visionner le film) |
| Prévoir un espace pour des échanges privés | Pendant toute la durée du projet | Ouvrir dans le forum une salle du type café, réservée à l'échange personnel | Gestionnaire du forum (un des deux enseignants ou un élève) |
| Permettre l'échange sur les questions langagières | Pendant toute la durée du projet | Réserver une salle à ce type d'échange | Gestionnaire du forum |
| Trouver un thème pour le projet et une idée pour le produit final | En début du projet (éventuellement lors de l'échange scolaire) | Remue-méninges, discussion, propositions de l'enseignant | Travail en séance plénière |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Trouver des idées pour des documents de base (questionnaires Cultura, textes permettant la découverte de l'autre culture) | Phase de conception | Remue-méninges, propositions de l'enseignant, discussion, prise de décision | Travail en séance plénière (chacune des deux classes) |
| Développer les questionnaires Cultura | Phase de conception | Noter des items pour le questionnaire Cultura | Travail de groupe ou individuel (au choix) |
| Mettre en place les différents documents de base | Phase de conception | Développer des tâches | Les enseignants |
| Constituer la base de données | Phase de production | Remplir des questionnaires, écrire des textes, chercher du matériel supplémentaire | Travail individuel |
| Former des groupes thématiques | Entre la phase de production et la phase de lecture | Réfléchir à des sous-thèmes, répartir les élèves sur les groupes | Travail en séance plénière |
| Lire et dépouiller les documents de base | Phase de lecture et de dépouillement | Établir une liste de mots-clés, les repérer dans les documents de base à l'aide de | Travail de groupe (groupes thématiques) |

| | | | |
|--|----------------------------|---|---|
| | | la fonction « chercher » | |
| Analyser les documents de base, noter des questions et des remarques | Phase d'analyse | A l'aide de fiches de travail | Travail de groupe (groupes thématiques) |
| Mieux connaître et comprendre l'autre culture | Phase d'échange | Faire des remarques, poser des questions, répondre aux questions et remarques des partenaires | Les groupes thématiques binationaux |
| Partager les informations recueillies | Phase de mise en commun | Chaque groupe présente ses résultats, les autres posent des questions | Travail en séance plénière dans les deux classes |
| Élaborer le produit | Phase de production finale | | Travail individuel, de groupe et en séance plénière |

Réussir l'imbrication du projet et du programme

Un aspect sur lequel je n'ai pas encore suffisamment insisté est la nécessaire intégration du projet dans le cours de langue. Pour des raisons déjà évoquées (cf. 3.1.1.5), le choix d'un mode additionnel, c'est-à-dire de l'organisation d'un projet de télécommunication en plus du programme, est à déconseiller. Seul dans le cas d'une forte imbrication du projet et du reste du cours, on dispose de suffisamment de temps pour mener à bien le projet, sans négliger le programme. Le mode substitutif a également le grand avantage de valoriser la démarche de projet, ce qui aura une influence positive sur les représentations des élèves, qui prendront plus au sérieux le travail pour le projet et s'investiront davantage.

Les textes officiels (cf. 1.3.1.5) ne s'opposent *a priori* pas à une intégration de projets de télécommunication interculturels dans le cours d'allemand, tout au contraire. Un projet comme celui que je viens d'esquisser contribuera à la réalisation d'un grand nombre d'exigences du programme. Il favorisera le développement d'une conscience langagière et culturelle et nécessitera l'utilisation des TIC, à laquelle il donnera tout son sens (cf. le programme de 6^e : MEN 2002 : 5 et 19). Il donne une large place au contact avec des natifs et intègre l'échange scolaire dans le cours, répondant ainsi aux exigences du programme de 5^e, 4^e et 3^e (MEN 2002, 57, 114, 134). Il permet finalement l'approche interculturelle de l'apprentissage de la langue, mise en avant dans les programmes de tous les niveaux (cf. MEN 2002 : 19 ; MEN 2003 : 9).

Dans la mesure où les textes officiels concernant l'enseignement/apprentissage des langues semblent prendre en considération les dernières évolutions en matière de didactique, la question s'impose de savoir pourquoi les démarches innovantes sur le terrain sont encore assez rares. A mon sens, la formation des enseignants n'est pas pour rien dans cette situation quelque peu paradoxale.

3.2.3. Des besoins de formation

« L'innovation ne peut passer que par une profonde transformation de l'enseignant et de son rôle, une opération de mise en question, une mise en doute, une réflexion critique sur ses devoirs, ses responsabilités, ses marges de manœuvre, sa liberté et ses contraintes », telle est l'avis de Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo (1995 : 9).

Le rôle crucial de la formation des enseignants pour l'enseignement/apprentissage des LE et la nécessité de changements dans ce domaine – qui se sont également manifestés au cours du présent travail – semblent être largement perçus dans le milieu de l'enseignement/apprentissage des langues. En plus des auteurs cités, d'autres chercheurs en didactique, des formateurs et des responsables de l'enseignement/apprentissage scolaire des LE s'intéressent de plus en plus à la formation des enseignants (cf. Coudurier 1991, J.-G. Kuhn 1994 ; Véronique Castellotti & Maddalena De Carlo 1993, 1995 ; Quivy 1998 ; Michael Legutke 2000b ; Madricardo 2001 ; Pugibet 2001 ; Castellotti 2001d ; Michael Byram 2003c ; Michael Grenfell, Michael Kelly & Diana Jones 2003 ; Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Aline Robert & Marie-Laure Elalouf 2005). *Le Plan de rénovation de la*

formation des enseignants de février 2001 prouve que le Ministère de l'Éducation Nationale est lui aussi conscient de la nécessité d'une réforme de la formation initiale. La mise en place d'un nombre considérable de projets par différentes institutions européennes, notamment le Conseil de l'Europe, la Commission Européenne et le Centre Européen pour les langues vivantes (CELV), témoigne également de l'intérêt croissant pour le sujet de la formation des enseignants de LE..

Ainsi, une équipe de recherche de l'université de Southampton au Royaume-Uni a élaboré un *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*. Il se comprend comme cadre de référence et propose « *une boîte à outils de 40 éléments qui pourraient être inclus dans un programme de formation des enseignants afin de doter les enseignants des aptitudes et connaissances nécessaires* » (Grenfell & Kelly nd., 1). Sur la base du *Profil européen*, du *Cadre européen commun (CEC)* et du *Portfolio européen des langues (PEL)*, une équipe de chercheurs du CELV est en train d'élaborer un *Portfolio pour les enseignants en formation* qui leur aidera « *à réfléchir à leurs connaissances, compétences et valeurs* » (Newby 2006).

Un autre projet du CELV, intitulé *Langue et Éducation Au plurilinguisme (LEA)*, concerne la dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues (cf. Mercè Bernaus 2004). Le projet vise l'élaboration d'un kit de base pour les formateurs d'enseignants de langue qui doit leur permettre d'introduire le plurilinguisme et le pluriculturalisme auprès des enseignants et des apprenants.

La communication interculturelle dans la formation des enseignants est au centre d'un troisième projet du CELV (cf. Ildikó Lázár 2005). En formant des multiplicateurs, le projet cherche à « *déclencher un processus en cascade sur la base du manuel existant (Mirrors and windows) afin de développer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants* ». Une version française du manuel est en train d'être élaborée et pourra bientôt être utilisée dans la formation des enseignants de langue en France.

D'autres projets visent l'*Animation de groupe dans la formation des enseignants en langues* (cf. Margit Szesztay 2005) ou la formation des enseignants à l'utilisation du portfolio européen des langues (cf. David Little 2004). Finalement, le projet *Former les formateurs des enseignants* s'intéresse à cette question cruciale pour la réussite de la formation (cf. Gabriela Matei 2005).

Les projets du CELV abordent la plupart des questions qu'on doit se poser si l'on souhaite apporter des modifications à la formation des enseignants de langues. Ces questions concernent globalement l'organisation de la formation, ses contenus, les méthodes utilisées, le rôle des formateurs et des stagiaires et la relation entre théorie et pratique. Je vais en aborder quelques-unes qui me semblent être particulièrement urgentes en vue d'une innovation de l'enseignement/apprentissage fondée entre autres sur une plus forte intégration de la démarche de projets d'apprentissage interculturel et de télécommunication.

Quelle organisation ?

Nous avons vu (cf. 1.3.1.7) que la formation des enseignants de LE en France est organisée selon un mode successif, ce qui implique une très faible imbrication de la formation académique, dispensée par les départements de langues des universités, et de la formation professionnelle, organisée par les IUFM et qui se déroulent aussi dans des établissements scolaires sélectionnés. Cette situation est intenable dans la mesure où « *une étroite coopération entre les départements de langues étrangères, les centres de formation des enseignants et les écoles est un facteur crucial en vue de l'intégration de la théorie et de l'expérience pratique* » (Grenfell & Kelly n. d. : 4).

A mon sens, la coopération entre les différents organismes et lieux de formation pourrait être considérablement améliorée dans un modèle simultané comme il existe en Allemagne et dans d'autres pays européens. Les avantages de ce mode d'organisation sont les suivants. Premièrement, des stages effectués par les étudiants à différentes étapes de leur formation universitaire leur permettraient de réfléchir à leur décision de devenir enseignant (cf. aussi Goigoux et al. 2005 : 55). Deuxièmement, ces stages sur le terrain, qui devront être accompagnés par des cours à l'université, offrent une bonne occasion de déclencher une réflexion didactique à un moment plutôt précoce de la formation. Troisièmement, les modèles simultanés présentent le net avantage de ne pas exiger des étudiants « *un changement de posture radical d'une année sur l'autre* » (Jean-Louis Auduc 2005). Finalement, elles permettent des aller et retours réguliers entre la théorie et la pratique, pivot d'une formation réussie.

Les enseignants de langues semblent d'ailleurs enclins à une formation simultanée. Parmi les carences de la formation initiale, les enseignants de langues français et italiens

interrogés par Castellotti et De Carlo (1995 : 105) évoquent « *l'indifférence des cursus universitaires vis-à-vis de toute problématique professionnelle* ». Selon ces enseignants, l'université devrait « *assurer une préparation disciplinaire complète* » comprenant « *des connaissances en psychologie, en pédagogie et en linguistique* » (op. cit. 106).

Le passage d'un modèle de formation successif à un modèle simultané contribue donc certes à rendre la formation des enseignants plus efficace, mais ce n'est pas suffisant si l'on se propose de former des *European Language Teachers* ou *European teachers of languages* (enseignants européens de langues) comme Grenfell, Kelly & Jones (2003) et Byram (2003c) les conçoivent sur le fond des récentes évolutions en domaine des LE en Europe (plurilinguisme, approche globale, apprentissage interculturel, éducation à la démocratie, etc.). L'enseignant européen de demain est de préférence plurilingue et se voit plutôt en tant qu'enseignant de langue qu'en tant qu'enseignant d'allemand ou enseignant d'anglais. Dans cette perspective, il semble d'une part avantageux d'intégrer l'étude d'une deuxième LE dans la formation (cf. Grenfell, Kelly & Jones 2003 : 59). D'autre part, on pourrait former les futurs enseignants de différentes langues du moins en partie ensemble. Si l'on vise à lier davantage l'enseignement/apprentissage des différentes langues dans les établissements scolaires (cf. 3.2.1), il est indispensable d'organiser déjà la formation des futurs enseignants de LE selon les principes de l'approche globale. Une situation de concurrence entre les différentes langues, comme nous la rencontrons malheureusement souvent sur le terrain, est en contradiction avec l'idée du plurilinguisme et du respect de toutes les langues en Europe.

Un autre aspect organisationnel à modifier concerne le fait que les jeunes professeurs stagiaires commencent à enseigner en tout début de leur année de stage. Afin de prévenir les effets néfastes pouvant se produire lorsqu'un professeur stagiaire insuffisamment préparé aux tâches d'enseignant se voit imposer la responsabilité de deux classes dès le début de l'année, je plaide pour une phase d'observation de quelques semaines, comme elle est par exemple accordée aux stagiaires bavarois (cf. 1.3.2.7). Un débutant confronté aux difficultés du métier, et en mal d'autres modèles, s'appuiera en effet sur le seul modèle disponible, celui de ses anciens professeurs de langues. Il va de soi qu'un tel comportement n'est pas propice à l'innovation (cf. aussi Castellotti & De Carlo 1995 : 38-39).

Finalement, les coopérations bi- ou multilatérales entre les institutions de formation des différents pays européens, qui existent certes déjà, devraient se généraliser. Si tous les

futurs enseignants profitent de telles coopérations, certains contenus, tels que la démarche de projet ou l'apprentissage interculturel, pourront être abordés non pas seulement de façon théorique, mais dans des dispositifs de formation pratiques (cf. aussi *infra*).

Pour que ces modifications puissent se réaliser, il me semble indispensable de repenser les concours de recrutement (cf. aussi 1.3.1.7), dans la mesure où l'on doit constater « *un fort décalage [...] entre la formation initiale et les critères de recrutement d'une part, et les exigences du métier de l'autre* » (Castellotti & De Carlo 1995 : 108). Continuer à recruter les futurs enseignants uniquement sur la base de leurs connaissances disciplinaires me semble insuffisant.

Quels contenus ?

Si l'on prend en considération les programmes d'études des filières de langues ainsi que la nature des épreuves du CAPES et de l'agrégation, nul ne semble douter que les futurs enseignants de langues doivent avoir une bonne maîtrise de la langue qu'ils se destinent à enseigner, ainsi que des connaissances approfondies dans la littérature et la civilisation du ou des pays cible(s), et à un moindre degré de la politique linguistique et des textes officiels (cf. 1.3.1.7). Voilà pour les contenus dont la première phase, académique, de la formation est censée permettre l'acquisition aux étudiants.

Les principaux éléments de la deuxième phase, professionnalisante, de la formation, ont déjà été présentés (cf. 1.3.1.7). Même si dans les plans de formation des IUFM la « pédagogie du projet » et « l'interculturel » ont désormais droit de cité, on ne leur accorde à mon sens toujours pas assez d'importance. Quant aux TICE, elles ont conquis leur place au sein des programmes de formation, mais les approches sont peut-être trop théoriques, notamment dans le domaine de la télécommunication. Les représentations sont le parent pauvre bien que le Ministère de l'Éducation Nationale semble être conscient de la nécessité d'un travail sur les représentations, comme le laisse supposer ce passage du *Bulletin Officiel* réglant les *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation* (B.O. n° 15 du 11-4-2002) :

La découverte du monde scolaire et du métier d'enseignant dans sa diversité constitue un enjeu essentiel pour la formation. Assurée par des enseignements, mais aussi par d'indispensables mises en situation, dans des écoles ou des établissements, la réflexion qui accompagne ces expériences permet par exemple de travailler sur les représentations de chacun, d'éclairer des

observations dans le but d'éviter de se projeter dans un futur métier à partir de certitudes ou de points de vue insuffisamment explicités.

Les représentations

Constatant que pour les enseignants « *leur scolarité demeure un point de référence fondamental pour la construction du personnage d'enseignant auquel ils s'identifient* », Castellotti & De Carlo (1995 : 38 ; cf. aussi Jeanne Moll 1991) affirment que la conscientisation des représentations concernant leurs propres expériences d'élèves doit constituer la toute première étape de formation. Comme les deux auteures, je suis profondément convaincue de la nécessité de commencer la formation initiale des enseignants par un travail sur les représentations, dans la mesure où il me semble une *conditio sine qua non* d'une formation efficace. Seul un stagiaire s'étant préalablement interrogé sur ses motivations pour devenir enseignant de langues, sur ses relations avec la langue et la culture cible, sur ses expériences d'apprentissage, etc., profitera pleinement de sa formation.

Il me semble judicieux de commencer par les expériences des stagiaires en tant qu'apprenants de langues, afin de rendre conscientes les représentations sur l'apprentissage et l'enseignement, l'apprenant et l'enseignant. On pourra enchaîner sur les représentations concernant la langue cible, le ou les pays où elle est parlée, ainsi que les locuteurs natifs. Les représentations de la formation et les attentes des stagiaires envers celle-ci pourront également être abordées dans ce contexte.

Le plurilinguisme

Du fait que l'enseignement/apprentissage des différentes LE ne peut plus longtemps être considéré séparément, « *il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver* » (Castellotti 2001d : 367). Comment une formation au plurilinguisme peut-elle être conçue ?

Dans le contexte de l'organisation de la formation, j'ai déjà évoqué la nécessité d'une formation au moins partiellement commune des stagiaires se destinant à l'enseignement des différentes langues scolaires, qui ne devra pas non plus exclure les futurs professeurs de français LM. Pour le contenu d'une telle formation, où le plurilinguisme ne pas seulement l'objectif mais également le principe (cf. Castellotti 2001d : 369), il faudrait

aborder les aspects suivants : les compétences d'un locuteur plurilingue, l'inadéquation du locuteur natif comme modèle pour l'apprenant, la relation entre les langues, y compris la LM, l'utilisation de compétences acquises dans une langue pour l'apprentissage d'une autre. Le concept de l'approche globale, étroitement lié à l'idée du plurilinguisme et réalisé par l'organisation même de la formation, en sera également un des thèmes.

L'inter- ou pluriculturalité

Bien qu'il n'y ait plus aucun doute que l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture aillent de pair, l'interculturel ne semble toujours pas avoir une grande place dans les salles de classes françaises, et encore moins dans la formation des enseignants, comme le constatent aussi Lázár et ses collègues du projet *ICCinTE* (Lázár 2005) et de Grenfell, Kelly & Jones (2003 : 64). C'est pour remédier à l'insuffisance constatée dans le domaine de l'apprentissage interculturel que De Florio-Hansen (2001b : 76) exige « *dass Lehreraus- und -fortbildung besondere Anstrengungen machen müssen, um Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer auf ihre neue, zusätzliche Rolle vorzubereiten* »²¹⁹.

Mais comment doit-on concevoir une formation des enseignants de langues à la culture ? Pour Maguy Pothier (2003 : 26), une telle formation doit s'appuyer sur l'anthropologie, qui « *peut et doit apporter à l'enseignant de langue (natif ou non natif) [...] un regard distancié sur sa propre culture et un regard empathique et ouvert sur la culture des autres, l'un et l'autre regard n'étant en rien « naturels », mais nécessitant un vrai travail d'explicitation qui se mène sur le long terme* ».

L'éveil aux cultures y joue sans aucun doute un rôle important et doit avoir toute sa place au sein de la formation initiale. Les stagiaires doivent tout d'abord être amenés à s'interroger sur la notion de culture, ensuite sur celles de l'altérité, de stéréotype et d'implicite (cf. Pugibet 2001). En ce qui concerne la sensibilisation culturelle, il ne suffit pas d'informer les stagiaires sur l'existence de matériels s'y prêtant, encore faut-il leur donner la possibilité d'en faire eux-mêmes l'expérience. Il en est de même pour les méthodes d'apprentissage interculturel à intégrer dans la formation, tel que le travail ethnographique, qui pourrait être expérimenté à l'occasion d'un séjour dans le pays cible (cf. aussi Legutke 2000b).

Dans le contexte d'un éveil aux cultures, qu'il faut voir en relation avec la promotion du plurilinguisme, les stagiaires pourront être familiarisés avec le *Portfolio Européen des Langues* (PEL).

La démarche de projet

Dans la mesure où la démarche de projet n'a pas été largement pratiquée en dehors de l'enseignement primaire, la plupart des stagiaires n'ont en pas d'expériences personnelles, ni d'ailleurs de connaissances théoriques. Il s'agit donc de faire découvrir aux stagiaires les bénéfices de cette méthode d'apprentissage. En plus d'une prise de connaissance de la théorie, qui peut passer par des lectures personnelles, ou, mieux encore, par des exposés des stagiaires (cf. *infra*), ceux-ci doivent aussi avoir l'occasion de mener eux-mêmes un projet. Une coopération avec une institution de formation dans le pays cible peut en offrir le cadre.

La télécommunication

Les moyens de télécommunication, dont les stagiaires doivent de toutes façons se former à l'utilisation didactique, permettront la mise en place d'un projet entre les deux groupes. Les stagiaires se trouveront du moins en début dans le rôle d'apprenants, tandis que ce sera aux formateurs de les guider dans la planification du projet. C'est par la pratique que les futurs enseignants s'approprieront la démarche de projet.

L'évaluation

L'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire des LE ne peut pas délaissier l'évaluation. Les stagiaires doivent naturellement se familiariser avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CER) et ses niveaux de compétences. Mais la formation doit également être l'un des lieux où l'on réfléchit aux formes d'évaluation adaptées aux pratiques innovantes.

Il n'est sans doute pas réaliste de vouloir réaliser toutes ces propositions pendant une seule année de formation, d'autant plus que d'autres contenus tels que la gestion de la classe, l'enseignement/apprentissage des quatre compétences, la préparation d'un cours, etc. ne

²¹⁹ « Que la formation initiale et continue doit faire de grands efforts afin de préparer les enseignants de langues à leur nouveau rôle supplémentaire. »

doivent pas être négligés. C'est pourquoi j'insiste sur l'organisation simultanée de la formation des enseignants de LE, qui permettrait d'intégrer bon nombre des contenus présentés pendant la formation universitaire.

Quelles méthodes ?

« *Teachers don't teach the way they were taught to teach, teachers teach the way they were taught* » : ce dicton cité par Rösler (2004 : 69) résume assez bien l'un des problèmes de la formation des enseignants de langues. Plus encore que les contenus, ce sont les méthodes de formation qu'il importe de modifier. Le principe de l'orientation vers l'apprenant semble être loin d'être généralisée dans les IUFM, l'enseignement frontal y a encore une place importante, que ce soit en France ou en Allemagne. D'où le postulat suivant de Rösler (2004 : 70) : « *Notwendig ist es [...], dass sich fremdsprachendidaktische Seminare selbst als entdeckend lernende Projekte konstituieren, damit das, was von den Studierenden in ihrer zukünftigen Lehrpraxis gefordert wird, tatsächlich auch erfahren wird* »²²⁰ (cf. aussi *infra*).

Comme les formateurs décident également de la validation de l'année de stage et donc de l'avenir professionnel des stagiaires, on peut être sceptique quant au fait qu'il y régnerait « *une atmosphère chaleureuse et tolérante* », considérée par Castellotti & De Carlo (1995 : 52) comme « *une condition indispensable à l'apprentissage* ». Notamment lors des séances où les stagiaires sont incités à présenter les problèmes rencontrés dans leurs classes, un manque de confiance, engendré notamment par la peur d'une évaluation négative, peut avoir des effets dommageables sur le dialogue entre stagiaires et formateurs. Or, ce dialogue est indispensable en vue d'une réflexion didactique commune. Il me semble donc important de donner aux stagiaires l'occasion de rencontrer pendant leur année de PLC2 un grand nombre d'enseignants d'horizons divers, afin d'échanger avec eux, sans que pèse sur ces échanges la crainte d'une évaluation négative.

Si la réflexion sur la pratique est certes extrêmement importante, elle ne suffit pas, mais doit être nourrie par la théorie. La lecture d'ouvrages didactiques, permettant une prise en compte des résultats de la recherche didactique, me semble être quelque peu négligée dans

²²⁰ « Il est nécessaire que les cours de didactique soient eux-mêmes organisés sous forme de projets permettant un apprentissage par la découverte, de sorte que les étudiants puissent vivre en tant qu'apprenants ce qu'on attend d'eux dans leur future pratique d'enseignants. »

la formation des enseignants de langues, bien qu'on lise dans le B.O. déjà cité : « *Les contenus de la formation intégreront les apports de la recherche* » (B.O. n° 15 du 11-4-2002). Afin d'accorder la place qu'elle mérite à la théorie didactique, on pourrait songer à inclure des exposés dans lesquels les stagiaires présentent différents thèmes (cf. *supra*). C'est ainsi qu'on fera des stagiaires des réels acteurs de leur formation, ce qui est postulé dans le Bulletin Officiel relatif aux *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires*, où l'on peut lire : « *L'IUFM s'engage à placer le stagiaire au centre du dispositif en position d'acteur adulte responsable de sa formation* » (B.O. n° 15 du 11-4-2002).

Mais la réalisation des principes de l'orientation vers l'apprenant et de l'apprentissage par l'action doit encore aller plus loin. Un constat que Beate Coudurier (1991 : 11), bien avant Rösler (cf. *supra*), a déjà fait il y a une quinzaine d'années :

Si le concept de « centration sur l'apprenant » semble maintenant généralement admis dans les milieux des formateurs comme base théorique d'une approche, il faut qu'il entre en force dans la méthodologie de la formation initiale et continue des formateurs, permettant aux (futurs) enseignants de devenir sujets de leur propre formation [...].

Seul un enseignant qui a pu expérimenter la démarche de projet, la sensibilisation et l'apprentissage interculturels, la télécommunication, etc. pendant sa formation initiale (ou continue) sera à même de les intégrer avec succès dans ses cours.

Pour résumer, c'est une formation où la théorie didactique et l'expérience pratique ont plus de place qu'aujourd'hui, et qui permet un aller et retour constant entre les deux, dont ont besoins les enseignants de langues.

3.2.4. Perspectives pour la recherche en didactique des langues

Le souhait que Castellotti & De Carlo (1995 : 11) ont formulé il y a une dizaine d'années, à savoir que « *pour réaliser les objectifs que se fixent ces dernières [les institutions européennes, MZT], il apparaît en effet nécessaire de développer la collaboration entre enseignants et chercheurs des différents pays et de mener des études comparatives* », semble avoir été en moins en partie exaucé. Bon nombre de projets s'intéressent à l'échelle

européenne, nous l'avons vu (cf. 3.2.3), aux questions de la formation des enseignants de LE.

Afin que l'innovation de la formation puisse être réalisée il importe de connaître les obstacles qui s'y opposent. Il me semble qu'ils se situent plus au niveau des institutions et des formateurs qui les représentent qu'à celui des étudiants-stagiaires. Dans la mesure où la première phase de la formation est jusqu'ici quasi exclusivement dispensée par les départements de langues de universités, il faudrait non seulement s'intéresser aux formateurs dans les IUFM et sur le terrain, mais également aux universitaires enseignant dans les filières de langues. Je me propose donc de consacrer une future étude aux représentations des formateurs au sens large du terme. Ces représentations concernant notamment leur propre rôle, celui de leurs collègues dans les universités, les IUFM ou les établissements scolaires, ainsi que celui des étudiants-stagiaires, la place de la théorie et de la pratique, les contenus de la formation, les compétences à acquérir aux différents moments de la formation, les méthodes à utiliser.

Dans l'objectif d'une formation réellement adaptés aux exigences du métier, d'autres recherches seront nécessaires pour connaître encore mieux les difficultés des jeunes enseignants de langues, leurs besoins de formation ainsi que leurs attentes envers les institutions de formation.

J'ai également l'intention d'observer d'autres projets de télécommunication lors de futures études. Du fait que l'apprentissage interculturel a finalement quelque peu été négligé dans ma présente recherche, je voudrais y consacrer une autre étude, dans laquelle je pourrai idéalement me limiter à mon rôle de chercheuse, laissant aux enseignants le soin d'organiser et de réaliser le projet.

Il faudra en outre mener des recherches afin de trouver des réponses à la question d'une meilleure imbrication de projets de télécommunication et d'échanges scolaires avec le programme. C'est dans ce contexte qu'il pourrait être intéressant de développer des manuels qui intègrent la démarche de projet et facilitent par conséquent la réalisation de projets liés au programme.

Les possibilités qu'offrent les voyages scolaires et les programmes d'échanges, pour un apprentissage interculturel, notamment en s'appuyant sur des méthodes ethnographiques devront également faire objet de travaux de recherches.

L'utilisation en cours de LE de matériels d'apprentissage interculturel devrait être étudiée afin d'adapter ces matériels pour un enseignement/apprentissage scolaire, ou afin de développer si nécessaire d'autres matériels.

Il serait également souhaitable qu'on s'intéresse davantage à l'évaluation dans la mesure où la mise en place de méthodes d'évaluation adaptées aux pratiques innovantes est indispensable. Cela concerne non seulement le contrôle continu mais également les épreuves du baccalauréat.

**Conclusion : l'innovation
par les projets de
télécommunication
interculturels**

La question de l'intérêt didactique de la télécommunication pour l'enseignement/apprentissage scolaire des langues, qui était à l'origine du présent travail, a pu recevoir une réponse positive. Le projet München-Clermont semble confirmer la thèse selon laquelle la télécommunication peut contribuer à augmenter l'efficacité de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France. Mais il s'est également avéré qu'il ne suffit aucunement d'introduire une innovation technique dans le cours de langue dans l'objectif de son amélioration. Ce qui compte, c'est l'innovation didactique.

D'après ce que nous venons de voir, la télécommunication en tant qu'innovation technologique semble être particulièrement propice à déclencher des innovations didactiques. A elle seule, la télécommunication contribue certes déjà à changer le cours de langue, dans la mesure où elle facilite considérablement le contact avec des locuteurs natifs ou avec d'autres apprenants, agissant ainsi en faveur d'une ouverture de l'école et d'un rapprochement avec la réalité extrascolaire.

Mais ce n'est qu'intégrée dans une démarche de projet que l'activité de télécommunication déploie tout son potentiel didactique, puisqu'y sont réalisés un certain nombre de principes dont la valeur didactique ne fait plus de doute, notamment l'orientation vers l'apprenant, l'apprentissage par l'action et l'orientation vers un produit.

Le projet de télécommunication et l'apprentissage interculturel font bon ménage. Premièrement, la dimension interculturelle est automatiquement présente dans un projet de télécommunication mettant en contact des personnes d'origine culturelle différente. Pour autant, le simple contact avec l'autre culture ne suffit pas pour qu'un apprentissage interculturel ait réellement lieu. Mais celui-ci devient possible grâce aux tâches proposées au sein du projet. Du point de vue du projet de télécommunication, l'intégration de l'apprentissage interculturel est bénéfique dans la mesure où il peut remédier au manque de contenu.

La télécommunication, la démarche de projet et l'interculturel peuvent certes chacun de son côté contribuer à changer le cours de langue. Mais le potentiel d'innovation peut encore être augmenté dans un dispositif intégrant les trois composantes. Or, cette innovation est conséquente et met en cause l'organisation actuelle de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues. Afin qu'elle puisse se généraliser, il est nécessaire d'innover également ailleurs.

Plusieurs changements seraient ainsi nécessaires dans l'organisation générale des cours de langues. Une approche globale intégrant l'enseignement/apprentissages de toutes les langues fait encore défaut. La coopération entre les enseignants des différentes langues scolaires n'en est qu'à ses débuts, bien que les classes bilingues existent depuis quelques années et qu'une coopération entre les deux enseignants s'impose.

Dans l'objectif d'un véritable éveil aux langues, une coordination entre les LE et la LM serait souhaitable. L'éveil aux cultures devrait passer par une prise en compte des langues parlées par les élèves. L'éveil à l'apprentissage des langues pourra se servir d'un travail sur les représentations, qui devrait de toutes façons avoir une certaine importance notamment en début de l'apprentissage d'une LV1.

Tous ces changements dans l'enseignement/apprentissage des langues ne seront pas envisageables sans d'importantes modifications dans la formation des enseignants. Là aussi, les représentations devraient être au centre de l'intérêt, du fait qu'elles peuvent avoir une forte influence sur tout le processus de formation. C'est pourquoi je souhaite poursuivre mes recherches dans ce domaine, m'intéressant plus particulièrement aux représentations des formateurs au sens large.

Liste des tableaux

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 1 | Les horaires de la LV1 et de la LV2 au collège et au lycée | 25 |
| Tableau 2 | Le temps accordé à l'enseignement des différentes matières de la 6e à la Terminale (en heures de 60 minutes) | 26 |
| Tableau 3 | Les coefficients des différentes matières au baccalauréat..... | 27 |
| Tableau 4 | Les langues étrangères dans l'enseignement secondaire général en France et au <i>Gymnasium</i> bavarois..... | 43 |
| Tableau 5 | Les horaires des LV1, LV2 et LV3 au <i>Gymnasium</i> en Bavière..... | 45 |
| Tableau 6 | Les horaires du français en Bavière et de l'allemand en France..... | 46 |
| Tableau 7 | Temps accordé à l'enseignement des différentes matières au <i>Gymnasium</i> en Bavière | 48 |
| Tableau 8 | La formation des enseignants du secondaire en France et en Bavière..... | 55 |
| Tableau 9 | Le plan du projet par semaines pour les élèves Clermontois..... | 245 |
| Tableau 10 | Les groupes de travail et leurs membres | 261 |
| Tableau 11 | Mots notés sur les fiches de travail 2 | 305 |
| Tableau 12 | Les associations des élèves français sur l'Allemagne..... | 312 |
| Tableau 13 | Les éléments relevés sur les fiches de travail 3 des élèves français et allemands | 322 |
| Tableau 14 | L'évaluation du travail individuel des élèves par eux-mêmes et par les enseignantes | 348 |
| Tableau 15 | Eléments indispensables d'un projet de télécommunication interculturel | 386 |

Matériel pour l'apprentissage interculturel

Jeux

FORAREA (Bayrischer Forschungsverbund Area Studies) (2001). *Xenophilia. Das Interkulturelle Spiel über dich und andere. Lehrerbroschüre*. Erlangen : FORAREA.

REGIONALE ARBEITSSTELLEN FÜR AUSLÄNDERFRAGEN E.V. BERLIN UND BRANDENBURG (dir.) (nd). *Die Insel. Ein Planspiel zur Gewaltprävention*. Interkulturelle Beiträge 5

THIAGARAJAN Sivasailam & STEINWACHS Barbara. (1990). *Barnga. A Simulation Game on Cultural Clashes*. Yarmouth : Intercultural Press.

Manuels

BACHMANN Saskia, GERHOLD Sebastian, MÜLLER Bernd-Dietrich & WESSLING Gerd (1996a). *Sichtwechsel 2 : Bedeutungserschließung und – entwicklung & Kulturvergleich*. Stuttgart : Klett.

--- (1996b). *Sichtwechsel 3 : Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung & Manipulation durch Sprache*. Stuttgart : Klett.

--- (1995). *Sichtwechsel 1 : Wahrnehmung & Bedeutung*. Stuttgart : Klett.

Livres

DURAND Béatrice (2002). *Cousins par alliance. Les Allemands en notre miroir*. Paris : Editions Autrement.

HUGUES Pacsale (1998). *Le bonheur allemand*. Paris : Editions du Seuil.

TOMALIN Barry & STEMPLESKI Susan (1993). *Cultural awareness*. Oxford : Oxford University Press.

Emissions de télé

Karambolage :

<http://www.arte-tv.com/fr/connaissance-decouverte/karambolage/104016.html>

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1999). *L'éducation interculturelle. Que sais-je ?*. Paris : Presses universitaires françaises.

--- (1998). « Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité ». *Cahiers pédagogiques* 360, 49-51.

--- (1996). « Compétence culturelle, compétence interculturelle : Pour une anthropologie de la communication ». *Le Français dans le monde*, N° spécial « Cultures, culture », 28-38.

--- (1986a). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.

--- (1986b). « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations ». In : Porcher (1986), 71-87.

--- (1983). « La perception de l'autre ». *Le Français dans le monde* 181, 40-44.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine & PORCHER Louis (1999b). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

--- & --- (1996). *Éducation et communication interculturelles*. Paris : Presses universitaires françaises.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine & THOMAS Alexander (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : A. Colin.

ABENDROTH-TIMMER Dagmar (2000). « Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues ». In : Holtzer & Wendt (2000), 25-38.

--- (1998). *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

--- (1997). « Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen ». In : Bredella et al. (1997), 76-100.

AGUADO Karin (dir.) (2000a). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengehren : Schneider Verlag.

--- (2000b). « Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz ». In : Aguado (2000a), 119-131.

AGUADO Karin & RIEMER Claudia (dirs) (2001a). *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Hohengehren : Schneider-Verlag.

--- & --- (2001b). « Triangulation : Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung ». In : Aguado & Riemer (2001a), 245-257.

ALBERT Dietrich & STAPF Kurt-Hermann (dirs) (1996). *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen : Hogrefe.

ALBRECHT Corinna (1997a). « Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie ». In : Bizeul, Bliesener & Prawda (1997), 80-93.

--- (1997b). « Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität ». In : Bizeul, Bliesener & Prawda (1997), 116-122.

ALÉN GARABATO Carmen, AUGER Nathalie, GARDIES Patricia, KOTUL Eva (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*. Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.

ALIX Christian (1999). « Arbeit am Fremden und Eigenen – Lernraum internationale Schulkooperation ». *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 5, 35-38.

--- (1990). *Pakt mit der Fremdheit ? Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen*. Francfort : Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

ALIX Christian & BERTRAND Gilles (dirs) (1994). « Pour une pédagogie des échanges ». *Le Français dans le monde*, Numéro spécial.

ALIX Christian & KODRON Christoph (2002). « Les échanges : oui, bien sûr à condition que... !. Définition et exemples d'une conception dialogique de la pédagogie de l'échange et de la rencontre ». *Französisch heute* 2, 210-229.

--- (nd). *Coopérer, se comprendre, se rencontrer*. Consulté en février 2006 : <http://www.ofaj.org/paed/exemples/cooperer/index.html>.

--- & --- (1988). *Zusammenarbeiten : Gemeinsam lernen. Themenzentrierte Zusammenarbeit zwischen Schulen verschiedener Länder am Beispiel Deutschland-Frankreich. Ein Beitrag zu dialogischem Austausch und interkultureller Kommunikation*. Bad Honnef : Deutsch-Französisches Jugendwerk.

ALIX Christian & LACHER Monika (1993). « "Mehr als Austausch ? Lernort Begegnung." Ein Projektbeispiel zur deutsch-französischen Schulkooperation und zum dialogischen Lernen ». *Die Neueren Sprachen* 92 : 4, 345-357.

ALRED Geof, BYRAM Michael & FLEMING Mike (dirs) (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon : Multilingual Matters.

ALTMAYER Claus (1997). « Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2(2). Consulté en février 2006 : http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-2/beitrag/almayer3.htm

AMIÉL Michèle (2001). « "J'ai envie d'avancer le plus loin possible là où je suis." ». In : Bouchard (2001a), 17-25.

ANDERSON Patrick (2000). « Interculturel : Y a-t-il deux façons d'entendre ce terme dans le champ de la DLE ? ». In : Holtzer & Wendt (2000), 71-82.

- ANIS Jacques (1994). « Télématique et échanges ». In : Alix & Bertrand (1994), 59-63.
- ANSEL Michel (2001). *Visioconférence par Internet*. Consulté en février 2006 : <http://www.educnet.Education.fr/salon01/ansel.htm>.
- APELT Walter (1996a). « Motivation im Fremdsprachenunterricht - Bilanz und Ausblick (1) ». *Fremdsprachenunterricht* 2, 81- 89.
- (1996b). « Motivation im Fremdsprachenunterricht - Bilanz und Ausblick (2) ». *Fremdsprachenunterricht* 3, 166- 171.
- (1993a). « Projektmethode im Fremdsprachenunterricht. Ursprung und Grundlagen ». *Fremdsprachenunterricht* 37, 46, 253–257.
- (1993b). « Projektmethode im Fremdsprachenunterricht. Ziele, Inhalte, Verfahren ». *Fremdsprachenunterricht* 37, 46, 381–387.
- AREGGER Kurt (1976). *Innovation in sozialen Systemen – ein integriertes Modell am Beispiel Schule*. Bern/Stuttgart : Verlag Paul Haupt.
- ARENDT Manfred (1999). « Projektunterricht? Ja, bitte - und immer öfter! ». *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 33/40, 10 - 16.
- ARENILLA Jean, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie-Claire & ROUSSEL Marie-Pierre (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris : Bordas.
- ARNOLD Cindy, DUMONT Jean-Marc & LAPLACE Andrée (1998). *J'enseigne avec Internet les langues vivantes*. Rennes : CRDP.
- ARNOLD Cindy (1998). « Internet im Deutschunterricht. J'enseigne l'allemand avec Internet ». In : Arnold, Dumont & Laplace (1998), 9-41.
- (nd). *L'Internet en classe d'allemand*. Consulté en mars 2006 : <http://www.ac-toulouse.fr/allemand/internet.htm>.
- ASSENMACHER Karl-Heinz (2001). « Netmeetings : Video- und Audiokonferenzen als Herausforderung und Chance ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 34-38.
- ATHIAS Jacques (1995). *Linguistique & didactique de l'allemand. Évolution des théories et applications pédagogiques*. Paris.
- ATIENZA José-Luis (1995). « L'approche communicative : un appel à résistance ». *Études de Linguistique Appliquée* 100 : Où en est le communicatif ?, 21-38.
- ATIENZA José-Luis, BÉRARD Evelyne & DE CARLO Maddalena (1995). « Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question ». *Études de Linguistique appliquée* 100 : Où en est le communicatif ?, 151-160.
- ATLAN Janet (2000). « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». *Alsic* 3(1), 109-123. Consulté en février 2006 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm>.

AUDUC Jean-Louis (2005). « On tourne le dos aux besoins ». *Le Café Pédagogique*. Dossier « La loi d'orientation sur l'école ». Consulté en février 2006 : <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/loifillon/lf11.php#a2>

AUERNHEIMER Georg (2000). « Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung ». In : Bundeszentrale für politische Bildung (2000), 18-28.

AUGER Nathalie (2003). « Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne ». In : Alén Garabato et al. (2003), 35-71.

AUSTIN Roger & MENDIK Florian (1994). « Electronic mail in modern language development ». *Neusprachliche Mitteilungen* 47, 254-258.

BACH Gerhard (1998): « Interkulturelles Lernen ». In : Timm (1998), 192 - 200.

BACH Gerhard & TIMM Johannes Peter (dirs) (2004, 3e édition). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen/Bâle : Francke.

BAILLY Danielle (1998). « Didactique scolaire : Le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée* 111, 325-344.

BARDY Jeannine & COLAS Olivier (2002). *Projets d'échanges entre classes par courrier électronique*. Consulté en février 2006 : <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langues/echanges/mail.htm>

BARON Georges-Louis & BRUILLARD Éric (dirs) (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris.

BARTH Wolfgang (2000). « Multikulturelle Gesellschaft ». In : Bundeszentrale für politische Bildung (2000), 10-17.

BARRO Ana, JORDAN Shirley & ROBERTS Celia (1998). « Cultural practice in everydaylife : the language learner as ethnographer ». In : Byram & Fleming (1998), 76-97.

BARUCH Martine, CAIN Albane, DE PIETRO Jean-François et al. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Étude pilotée scientifiquement par l'INRP (Paris), avec le concours de chercheurs suisses (IRD, Neuchâtel) et bulgares. Paris : Commission française pour l'UNESCO.

BASS Randy (nd). *Engines of Inquiry : Teaching, Technology, and Learner-Centered Approaches to Culture and History*. Consulté en février 2006 : <http://www.georgetown.edu/crossroads/guide/engines.html>.

BASTIAN Johannes, GUDJONS Herbert, SCHNACK Jochen & SPETH Martin (dirs) (1997a). *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg : Bergmann und Helbig.

--- (1997b). « Einführung in eine Theorie des Projektunterrichts ». In : Bastian, Gudjons, Schnack & Speth (1997a), 7-15.

BAUMGRATZ-GANGL Gisela (1993a). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette.

--- (1993b). « Fremdsprachenerwerb und -gebrauch mit oder ohne Stereotypen? Eine falsche Frage ». In : Timm & Vollmer (1993), 372-284.

--- (1982). « Struktur und Organisationsform des Projekts "Frankreichkunde im Französischunterricht" und Bericht über die Erfahrungen ». In : Robert-Bosch-Stiftung & Deutsch-Französisches Institut (1982), 49-61.

BAUSCH Karl-Richard, CHRIST Herbert & KRUMM Hans-Jürgen (dirs) (2003, 4e édition complètement revue). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Bâle : Francke Verlag.

--- , --- & --- (1995, 3e édition revue et augmentée). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Bâle : Francke Verlag.

--- , --- & --- (dirs) (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen : Gunter Narr.

BAUSINGER Hermann (1988). « Stereotypie und Wirklichkeit ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 157-170.

--- (1980). « Zur Problematik des Kulturbegriffs ». In : Wierlacher (1980), 57-69.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2001). *Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Munich : Verlag Alfred Hintermaier.

BEACCO Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles de l'enseignement de langue*. Paris : Hachette.

--- (1986). « La civilisation entre idéologie et méthodologie ». In : Porcher (1996), 101-118.

BEBERMEIER Hans (1992). « Projekte im weiterführenden Englischunterricht der Sekundarstufe I ». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 45/3, 144-150.

BECHTEL Mark (1998). « Aspekte interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem : Eine Sequenzanalyse ». In : Meißner & Reinfried (1998), 151-167.

--- (1997). « Hypothesen zum interkulturellen Lernen im Tandem ». In : Bredella, Christ & Legutke (1997), 120-136.

BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS (1998). « 'Deutsch als Fremdsprache' : 24 Vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen » *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2,2. Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2.htm>.

- (1992). « 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland ». *Zielsprache Deutsch* 23 (2), 112-113.
- BENKHOFF Birgit (1998). « Stereotype durch Gruppenidentifikation ». In : Löschmann & Stroinska (1998), 59-71.
- BERNARDO DA SILVA Maria-Celeste (2002). *Le Travail de Projet associé à l'échange, une stratégie pour l'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures – les cas du PLE et du FLE*. Thèse de doctorat. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle.
- BERNAUS Mercè (coord.) (2004). *Langue et Éducation Au Plurilinguisme (LEA). La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Description du projet*. Graz : CELV. Consulté en février 2006 : <http://www.ecml.at/mtp2/LEA/Default.htm>
- BERTOCCHINI Paola & COSTANZO Edwige (1994). « Les uns et les autres ». *Le Français dans le Monde* 262, 46-51.
- BESSE Henri (1984). « Éduquer la perception interculturelle ». *Le Français dans le Monde* 24, 46-50.
- BETTERMANN Rainer (1998). « Interkulturelle Landeskunde in der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen ». In : Blei & Zeuner (1998), 12-29.
- (1993). « Fremdsprachenunterricht zwischen Internationalität und Kulturvergleich : Zur Gewichtung der landeskundlichen und linguistischen Elemente in der Sprachdidaktik ». In : Timm & Vollmer (1993), 143-156.
- BICKES Gerhard (1988). « Konversationsunterricht und interkulturelle Kommunikation ». In : Neuner (1988), 205-216.
- BILLIEZ Jacqueline (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- BIZEUL Yves, BLIESENER Ulrich & PRAWDA Marek (1997). *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge*. Weinheim/Bâle : Beltz.
- BLEI Dagmar & ZEUNER Ulrich (dirs) (1998). *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum : AKS-Verlag.
- BLEYHL Werner (1997). « Interaktion als Weg zum Verständnis der Komplexität des Fremdsprachenerwerbs ». In : Meißner (1997), 13-23.
- (1994). « Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 9-20
- (1988). « Der Computer als Prüfstein für das Verständnis vom Sprachenlernen ». *Praxis* 36, 130-136.

- BLIESENER Ulrich (2002). « Vom Interkulturellen Lernen spricht jeder – aber wie genau geht das im Unterricht ? ». In : Fehrmann (2002), 13-40.
- (1997). « Interkulturelles Lernen : eine pädagogische Notwendigkeit und Chance ». In : Bizeul, Bliesener & Prawda (1997), 202-232.
- (1991). « Der veränderte Schülertyp und die Herausforderung der 90er Jahre für den Fremdsprachenunterricht ». In : Raasch, Herold & Kiupel (1991), 162-170.
- BLIN Françoise & DONOHOE Roisin (2000). « Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue ». *Alsic* 3(1), 19-47. Consulté en février 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/blin/alsic_n05-rec8.htm
- BOISSAT Danielle (2002). « Formation à la communication interculturelle : un dispositif didactique réflexif en réseau ». *Les Langues Modernes* 3, 29-41.
- BOLTEN Jürgen (1993). « Grenzziehungen als interaktionaler Prozeß. Zur Theorie und Vermittlung interaktiv-interkultureller Handlungskompetenz ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 255-276.
- BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation.
- BORGMANN Elmar-Laurent (dir.) (1997). *Spr@chen lernen mit neuen Medien*. Francfort : VAS.
- BOUCHARD Pascal (2001a). *Innovation École ! De la maternelle au lycée*. Paris : Éditions Autrement.
- (2001b). « "Innovation" ? ». In : Bouchard (2001a), 15-16.
- BOUREL Dominique (1995). « Le rapport à sa propre langue et l'attitude face à une langue étrangère chez les Français et les Allemands. "Les Français ne sont pas doués pour les langues... !" ». In : DFJW/OFAJ (1995), 59-62.
- BOUTINET Jean-Pierre (1996, 4e édition augmentée). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires françaises.
- BRACHT Max (1998). « Eine Internet-Rallye durch Zeit und Raum ». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 51/2, 100-102
- BRACKE Agnès. (2001). « Activité langagière et pédagogie du projet ». *Le Français dans le Monde*, 175-187.
- BRAMMERTS Helmut (1995). « L'approche communicative et l'ordinateur ». *Études de Linguistique Appliquée*, 100, 67-77.
- BRAMMERTS Helmut & HEDDERICH Norbert (1998). « Lernen im Tandem per Internet ». In : Jung Udo (1998), 251-255.

BRAUER Markus (2005). « Stéréotypes ». In : Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui, Bernard Valade & Massimo Borlandi (dirs) (2005). *Dictionnaire Historique de la Pensée Sociologique*. Paris : Presses universitaires françaises.

BRAUER Markus, WASEL Wolfgang & NIEDENTHAL Paula (2000). « Implicit and Explicit Components of Prejudice ». *Review of General Psychology* 4, 79-1001.

BREDELLA Lothar (2003a). « For a Flexible Model of Intercultural Understanding ». In : Alred et al. (2003), 31-49.

--- (2003b). « What does it mean to be Intercultural ? ». In : Alred et al. (2003), 225-239.

--- (dir.) (2000). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen : Narr.

--- (1999). « Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ». In : Bredella & Delanoy (1999), 85-120.

--- (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Giessen, 4. - 6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer.

--- (1994). « Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 21-30.

--- (1993). « Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert ? ». In : Bredella & Christ (1993), 11-36.

BREDELLA Lothar & CHRIST Herbert (dirs) (1996). *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen : Verlag der Ferber'schen Buchhandlung.

--- & --- (dirs) (1995a). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

--- & --- (1995b). « Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen » In : Bredella & Christ (1995a), 8-19.

--- & --- (dirs.) (1993). *Zugänge zum Fremden*. Gießen : Ferber'sche Universitätsbuchhandlung.

BREDELLA Lothar & CHRIST Herbert & LEGUTKE Michael (dirs) (1997a). *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg « Didaktik des Fremdverstehens »*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

BREDELLA Lothar & DELANOY Werner (dirs) (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

BREDELLA Lothar, MEISSNER Franz-Joseph, NÜNNING Ansgar & RÖSLER Dietmar (2000a). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar*. Tübingen : Narr.

BREHM Sharon S. & KASSIN Saul M. (1993). *Social Psychology*. Boston/Toronto: Houghton Mifflin Company.

BREUGNOT Jacqueline (2001). « Courrier électronique : un outil pour une communication interculturelle ? ». *Les langues modernes* 4, 73-81.

BRIESEMEISTER Dietrich (1976). « Landeskunde – Kulturkunde – Auslandskunde. Historischer Rückblick und terminologischer Überblick » In : Weber (1976a), 158-182.

BRODIN Élisabeth (2002a). *Interactions entre innovation technologie de l'information et de la communication et apprentissage institutionnel des langues : l'exemple d'une recherche-action dans des lycées*. Thèse de doctorat, université du Maine.

--- (2002b). « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes ». *Alsic*, 5(2), 149-181. Consulté en février 2006 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm.

BRU Marc & NOT Louis (1987). *Où va la pédagogie du projet ?*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

BRUNZEL Peggy (2002). *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

BUBENHEIMER Felix (2001). « E-Mail-Projekte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ». Consulté en février 2006 : <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emdafkom.html>.

BUCHER-POTEAUX Nicole (1998). « Savoir raison garder ». *Études de Linguistique Appliquée* 111, 315-324.

BUFE Wolfgang (1991). « Plädoyer für einen grenzübergreifenden Fremdsprachenunterricht : ein Beitrag zu einer interkulturellen Begegnungsdidaktik ». In : Raasch, Herold & Kiupel (1991), 147-159.

BÜNNAGEL Werner & ZIMMERS Martin (1995). « Computerunterstütztes (Fremdsprachen-)Lernen : Lehrereinstellungen ». *französisch heute* 26.3, 259-271.

BULLETIN OFFICIEL N° 5 du 20 mai 2004. Consulté en janvier 2005 : <http://www.Éducation.gouv.fr/bo/2004/special5/default.htm>.

BULLETIN OFFICIEL N° 25 du 24 juin 1999 : *Enseignement des langues vivantes étrangères*. Consulté en février 2005 : <http://www.Éducation.gouv.fr/bo/mentor/acc.htm>

BULLETIN OFFICIEL N° 22 du 28 mai 1998. Circulaire di 11 mai 1998 : *Enseignement élémentaire et secondaire : enseignement des langues vivantes étrangères*. Consulté en février 2005 : <http://www.Éducation.gouv.fr/bo/mentor/acc.htm>

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2000, deuxième édition). *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung.

BURSTALL Clare, JAMIESON M. & COHEN S. & HARGEAVES M. (1974). *Primary French in the Balance*. Slough: National Foundation for Educational Research.

- BURWITZ-MELZER Eva (2000). « Crossing Borders on Tiptoe. Interkulturelles Lernen für Anfänger ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 11-17.
- BUTTJES Dieter (1995). « Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum ». In : Bausch, Christ & Krumm (1995), 142-149.
- (1991a). « Interkulturelles Lernen im Englischunterricht ». *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 25,1, 2-9.
- (1991b). « Mediating languages and cultures : the social and intercultural dimension restored ». In : Buttjes & Byram (1991), 3-16.
- (1991c). « Culture in German Foreign Language Teaching : Making Use of an Ambiguous Past ». In : Buttjes & Byram (1991), 47-62.
- (1983). « Bedeutung und Interesse. Zur Inhaltsorientierung durch Landeskunde ». In : Solmecke (1983), 85-99.
- (1981). « Kultur und Identität. Landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache ». *Zielsprache Deutsch* 12/3, 2-10
- BUTTJES Dieter & BYRAM Michael (dirs) (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM Michael (dir.) (2003a) (dir.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- (2003b). « On Being "Bicultural" and "Intercultural" ». In : Alred et al. (2003), 50-66.
- (2003c). « Teacher Education – visions from/in Europe ». *Babylonia* 3-4, 7-10.
- (dir.) (2000a). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge
- (2000b). « « Identité sociale » et enseignement des langues étrangères ». In : Byram & Tost-Planet (2000), 19-27.
- (1999). « Acquiring Intercultural Communicative Competence : Fieldwork and Experiential Learning ». In : Bredella & Delany (1999), 358-380.
- (1997a). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- (1997b). « Les représentations en didactique des langues et cultures. Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations ». In : Zarate (1997), 67-75.
- (1995). « Reflecting on « Intercultural Competence » in Foreign Language Learning ». In : Bredella (1995a), 269-275.
- (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Les Éditions Didier.

--- (1991). « Teaching culture and language : towards an integrated model ». In : Buttjes & Byram (1991), 73-83.

--- (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon/Philadelphia : Multilingual Matters.

BYRAM Michael & CAIN Albane (1998). « Civilisation/Cultural Studies : an experiment in French and English schools ». In : Byram & Fleming (1998), 32-44.

BYRAM Michael & FLEMING Michael (dirs) (1998a). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press.

--- & --- (1998b). « Approaches through ethnography : learner perspectives. Introduction ». In : Byram & Fleming (1998), 11-15.

BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella, STARKEY Hugh (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.

BYRAM Michael & GRUNDY Peter (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

BYRAM Michael & TOST PLANET Manuel (dirs) (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

BYRAM Michael, ZARATE Geneviève & NEUNER Gerhard (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

BYRAM Michael & ZARATE Geneviève (1997). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». In : Byram, Zarate & Neuner (1997), 7-42.

BYRNES Heidi (1991). « Reflections on the Development of Cross-Cultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom ». In : Freed (1991a), 205-218.

CAIN Albane (1998). « Contenus culturels et enseignement des langues : quelle conception selon quelle langue ? ». *Les Langues Modernes* 4, 6-17.

--- (1997). « Linguistique et apprentissage culture ». In : Zarate (1997), 39-41.

--- (1995). « Présupposés théoriques ». In : Baruch et al. (1995), 5-8.

CAIN Albane & BRIANE Claudine. (1996). *Culture, Civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris : INRP, Ophrys.

CAIN Albane & DE PIETRO Jean-François (1997). « Les représentations des pays dont on apprend la langue : Complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? ». In : Matthey (1997b), 300-307.

CAMILLERI Carmel (1995a). « Interkulturelles Lernen und interkulturelle Beziehungen ». In : Thomas & Abdallah-Preteille (1995), 133-142. (version allemande de 1995b)

--- (1995b). « Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble ». In : Abdallah-Preteille & Thomas (1995), 135-144.

--- (1989a). « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir ». In : Camilleri & Cohen-Émerique (1989), 21-73.

--- (1989b). « La communication dans la perspective interculturelle ». In : Camilleri & Cohen-Émerique (1989), 363-398.

--- (1982). « Culture et sociétés, caractères et fonctions ». *Les amis de Sèvres*, N° 108 (La communication interculturelle), 16-29.

CAMILLERI Carmel & COHEN-EMERIQUE Margali (dirs) (1989). *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

CANALE Michael & SWAIN Merrill (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.

CANDELIER Michel (1997). « Catégoriser les représentations ». In : Zarate (1997), 43-65.

--- (1995). « Les langues vivantes étrangères : spécificités et conséquences curriculaires ». *Études de Linguistique Appliquée* 98, avril-juin, 56-67.

CANDELIER Michel & HERMANN-BRENNECKE Gisela (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier (collection Crédif).

CARRIER Jean-Pierre (2000). *L'école et le multimédia*. Paris : CNDP/Hachette Éducation.

CARROLL Raymonde (1987). *Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil.

CASPAR-HEHNE Hiltraud (1999). « Interkulturelle Kommunikation. Neue Perspektiven und alte Einsichten ». *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (GAL-Bulletin)* 31, 77-107.

CASTELLOTTI Véronique (2001a). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.

--- (dir.) (2001b). *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen. Collection DYALANG.

--- (2001c). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ». In : Castellotti (2001b), 9-37.

--- (2001d). « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? ». *Études de linguistique appliquée* 123-124, 365-372.

---- (1997). « L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images de lycéens ». In : Matthey (1997b), 225-230.

CASTELLOTTI Véronique, COSTE Daniel & MOORE Danièle (2001). « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage ». In : Moore (2001), 101-131.

CASTELLOTTI Véronique & DE CARLO Maddalena (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : Clé International.

--- (1993). *Quelques priorités pour la formation des enseignants de langue-culture étrangère. Une étude franco-italienne*. Paris III : Thèse de doctorat.

CASTELLOTTI Véronique & MOORE Danièle (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté en février 2006 : http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/Education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Etudes/CastellottiMooreFR.pdf

CASTELLOTTI Véronique & PY Bernard (2002) (dirs). *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions. Col. "Notions en questions" n° 6.

CERLES Jean-François & GRESSO Hélène (2001). *Travail collaboratif en classe de langue. Pédagogie et techniques*. Consulté en février 2006 : <http://www.ac-grenoble.fr/heroult/langues/rap2001intro.htm>.

CHAPELLE Carole A (2000). « Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde en ELAO ». In : Duquette & Laurier (2000), 19-51.

CHARAUDEAU Patrick (2001). « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours ». In : Colles et al. (2001), 34-43.

--- (1990). « L'interculturel entre mythe et réalité ». *Le Français dans le Monde* 29/230, 48-53.

CHOTT Peter (1990). *Projektorientierter Unterricht : eine Einführung*. Weiden : Schuch.

CHRIST Herbert (2000). « De la « Realienkunde » à l'apprentissage interculturel : le développement du discours sur la conception de l'autre en Allemagne ». In : Holtzer & Wendt (2000), 11-24.

--- (1997). « Fremdverstehen und interkulturelles Lernen ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm>

--- (1994). « Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 31-42.

--- (1993). « Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen ». In : Bredella & Christ (1993), 181-202.

CHRIST Herbert & Legutke Michael K. (1996). *Fremde Texte verstehen : Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag*. Tübingen : Narr.

COHEN Rachel (dir.) (1995). *La communication télématique internationale : une mutation dans l'éducation. Des expériences à travers l'Europe*. Paris : Retz.

COLAS Olivier (2001). « Voyages scolaires et T.I.C.E. Choisir et utiliser les T.I.C.E. pour construire, préparer, réaliser et exploiter un projet de voyage scolaire ». *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* N° 77, septembre 2001, 16-23.

COLIN Lucette & MÜLLER Burkhard (dirs) (1998). *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd : Pädagogik interkultureller Begegnungen*. Francfort/New York : Campus.

COLIN Roland (1982). « La situation interculturelle, analyse et interprétation ». *Les amis de Sèvres* 108 : La communication interculturelle, 30-47.

COLLES Luc, DUFAYS Jean-Louis & FABRY Geneviève (2001). *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant : actes du colloque de Louvain-la-neuve, janv. 2000*. Bruxelles : De Boeck.

COMMISSION EUROPÉENNE (1996a). *Le livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Consulté en février 2006 : <http://europa.eu.int/comm/Éducation/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>.

--- (1996b). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Consulté en février 2006 : <http://europa.eu.int/comm/Éducation/doc/official/keydoc/lb-de.pdf> (version allemande de Commission Européenne 1996a)

CONONELOS Terri & OLIVA Maurizio (1993). « Using computer networks to enhance Foreign Language/Culture Education ». *Foreign Language Annals*, 527-534.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Paris : Les Éditions Didier.

--- (2000a). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté en février 2006 : <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>

---- (2000b). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Munich : Langenscheidt-Verlag. Consulté en février 2006 : <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (version allemande de Conseil de l'Europe 2000a).

CONSEIL GÉNÉRAL DE LA MOSELLE (nd). « *France Mobil* » - *Aktionsprogramm für die französische Sprache in Deutschland*. Consulté en janvier 2005 (plus retrouvable): http://www.cg57.fr/cg57/ressources/files/2_territoires/transfrontalier/FranceMobVD2b.pdf

COUDURIER Beate (coord.) (1991). *Les langues modernes : Se former pour demain*, N°4.

COSTE Daniel (2001). « De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? ». In : Castellotti (2001b), 191-202.

--- (1999a). « Politique linguistique, plurilinguisme et diversification des langues en contexte scolaire ». In : Krechel, Diemo & Meißner (1999), 17-28.

--- (1999b). « Stéréotypes, prototypes et dimensions culturelles de l'apprentissage des langues ». In : Krechel, Diemo & Meißner (1999), 11-123.

COSTE Daniel, MOORE Danièle & ZARATE Geneviève (dirs) (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. (paru également dans *Le français dans le monde*, N° spécial : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Juillet 1998).

CRANACH Mario von (1995). « Über das Wissen sozialer Systeme ». In : Flick (1995), 22-53.

CROS Françoise. (2005). « L'innovation en éducation, imprévue et rebelle ». Consulté en février 2006 : http://www.fing.org/jsp/fiche_actualite.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1120561692715&LANGUE=0&RH=UPFING

--- (1994). « Plutôt que de transférer l'innovation, il faut transférer l'innovateur ». Entretien avec Françoise Cros Café Pédagogique N° 55. Consulté en février 2006 : <http://www.cafepedagogique.net/disci/article/55.php>

--- (dir.) (1998). *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris : INRP.

--- (1996). « Temporalité et Historicité : le cas de l'innovation en éducation et en formation ». In : Cros & Adamczewski (1996), 41-50.

--- (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : Presses universitaires françaises.

CROS Françoise & ADAMCZEWSKI Georges (dirs) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

DABÈNE Louise (1997). « L'image des langues et leur apprentissage ». In : Matthey (1997b), 19-23.

D'ANCKWORTT Dieter (1995). « La recherche sur les échanges en Allemagne entre 1950-1990 ». In : Abdallah-Preteuille & Thomas (1995), 151-159.

DANEL Pierre (dir.) (1994). *Didactique de l'allemand. L'enseignement de l'allemand doit-il évoluer ?* Contribution de l'inspection d'allemand au débat. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.

DAUSENDSCHÖN-GAY Ulrich (1995). « Chancen und Möglichkeiten des Fremdsprachenerwerbs in der Begegnung ». In : DFJW/OFAJ (1995), 89-99.

DE CARLO Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.

--- (1995). « Lexique, culture et motivation à l'école ». *Études de Linguistique Appliquée* 97 : Lexiculture et enseignement, 74-83.

DE CARLO Maddalena & ACQUISTAPACE Silvia (1997). « Civilisation/culture : histoire et développement de concepts ». *Études de linguistique appliquée* 105, 9-31.

DE FLORIO-HANSEN Inez (2003a). « Französisch als Fenster zur Welt. Ein Beispiel für globales Lernen im französischen Anfangsunterricht ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts/Fremdsprachenunterricht. Sonderheft: Multi-Culti im Fremdsprachenunterricht*, 39-48.

--- (2003b). « Interaktion und Instruktion im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zum Zusammenhang von Fremdsprachenlernen und Identitätsentwicklung ». *Fremdsprachen und Hochschule* 67, 11-34.

--- (2002). « Von der Friedenserziehung zur *global education*: Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung ». *französisch heute* 33.3, 326-343.

--- (2001a). « Zur Entwicklung interkultureller Sensibilität im autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht. Vorschläge für den Englisch- und den Französischunterricht ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48.

--- (2001b). « Interkulturalität durch Fremdsprachenunterricht ». In : Weskamp (2001a), 65-72.

--- (2000a). « Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der Neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen. ». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 204-212

--- (dir.) (2000b). Themenheft: Les médias – mise en pratique. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 5/47, 3.

--- (2000c). « Auswahlbibliographie: Les médias – mise en pratique ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34.5/47, 14.

--- (2000d). « Cahin-caha - les médias en classe de langues. Plädoyer für eine reflektierte Nutzung alter und neuer Medien ». *Der fremdsprachliche Unterricht - Französisch* 5, 4-13.

--- (2000e). « Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd-)sprachenübergreifenden Konzept ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47.3, 227-234.

--- (1999). « Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem *journal d'apprentissage: le français et moi* ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 33.5/41, 26-31.

--- (dir.) (1998a). *Fremdsprachen lehren und lernen* 27. Themenschwerpunkt : Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern.

--- (1998b). « Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern - wozu? ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 3-11.

--- (1996). « Lernen, wie man Wortschatz lernt: von der Instruktion zur Lernerautonomie ». *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 23/3, 4-11.

--- (1995). « Ist Französisch eine schwere Sprache? Zur Lernbarkeit von Fremdsprachen und den Konsequenzen für den Französischunterricht ». *französisch heute* 4, 354-363.

--- (1994). « Wider die "interkulturelle" Euphorie. Fragen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 304-307.

--- (1991). « Sprachlehrforschung und Methodik: Über die Schwierigkeiten der empirischen Erforschung des Faktors "Methode" im Fremdsprachenunterricht ». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1, 26-28.

DE FLORIO-HANSEN Inez & HU Adelheid (dirs) (2003). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

DE FLORIO-HANSEN Inez & RÜCK Nicola (2003). « Innovationen im Fremdsprachenunterricht?! Was sollen Einführungen in die Fremdsprachendidaktik leisten? Was können sie bewirken? ». *Fremdsprachen und Hochschule* 67, 35-61.

DELANOY Werner (2000). « Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht ». In : Bredella et al. (2000a), 191-

(1999). « Fremdsprachenunterricht als *dritter* Ort bei interkultureller Begegnung ». In : Bredella & Delanoy (1999), 121-159.

--- (1995). « Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigung ». In : Bredella (1995a), 284-291.

DEMORGON Jacques (2001). *Europakompetenz lernen. Interkulturelle Ausbildung und Evaluation*. Francfort : Campus-Verlag.

--- (2000). « Les formations interculturelles. Une comparaison multiréférentielle et internationale ». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 539-558.

--- (2000, deuxième édition revue et augmentée d'une postface). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.

--- (1999). *Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik*. Francfort/New York : Campus.

--- (1998a). « Das Interkulturelle im Prozeß der Globalisierung: Theoretische und praktische Perspektiven der Ausbildung ». In : Colin & Müller (1998), 183-212.

--- (1998b). « Difficultés et chocs dans la communication franco-allemande ». In : Dibié & Wulf (1998), 33-44.

--- (1998c). « Dimensions d'interculturalité de l'eupéanisation et de la mondialisation en cours. Pour une pédagogie de leur exploration dynamique dans les échanges ». In : Dibié & Wulf (1998), 153-166.

- (1995a). « Die internationale Begegnung – Ein praktischer und theoretischer Zugang zur Interkulturalität ». In : Thomas & Abdallah-Preteille (1995), 49-69. (version allemande de 1995b)
- (1995b). « La rencontre internationale. L'abord vécu et pensé de l'interculturalité ». In : Abdallah-Preteille & Thomas (1995), 47-67.
- (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris : Colin.
- DENOUX Patrick (1995a). « La recherche interculturelle en France ». In : Abdallah-Preteille & Thomas (1995), 161-173.
- (1995b). « Interkulturelle Forschung in Frankreich ». In : Thomas & Abdallah-Preteille (1995), 157-169. (version allemande de 1995a)
- DE PIETRO Jean-François (1994). « Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand ». *Éducation et Recherches*, 1, 89-110.
- DESCO (2004). *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*. Actes du colloque national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire. Bureau de la Formation continue des enseignants. Paris. Desco.
- DESMARAIS Lise (1998). *Les Technologies et l'Enseignement des langues*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK/OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE (dir.) (1995). *Fremdsprache – Partnersprache. Langue étrangère – Langue du partenaire. Sprache und interkulturelles Lernen in Deutschland, Frankreich und Europa. La langue et l'apprentissage interculturel en France, en Allemagne et en Europe*. Baden-Baden : Nomos.
- DEWEY John (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DIBIE Pascal & WULF Christoph (dirs) (1998). *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos.
- DICKINSON Lesley & CARVER Davis (1981). « Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire ». *Études de linguistique appliquée* 41, (39-63)
- DIETRICH Ingrid (1995). « Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht ». In : Bausch, Christ & Krumm (dirs) (1995), 255-258.
- DIETZE Anke & MÜLLER Dagmar (1993). « Geschlechtsspezifische Schülerreaktionen ». In : Rautenhaus et al. (1993), 76-92.
- DOISE Willem (1989). « Attitudes et représentations sociales ». In : Jodelet (1989), 220-238..

--- (1988). « Les représentations sociales : un label de qualité ». Numéro spécial « Les représentations sociales ». *Connexions* 51, 99-113.

DÖRNYEI Zoltán. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow : Longman.

--- (2000). « Motivation ». In : Byram (2000a), 425-432.

--- (1994). « Motivation and motivating in the foreign language classroom ». *The Modern Language Journal*, 78/3, 273-284.

DÖRNYEI Zoltán & Czisér K. (1998). « Ten commandments for motivating language learners : results of an empirical study ». *Language Teaching Research* 2, 203-229.

DONATH Reinhard (2001). *E-Mail-Projekte : Praxistips*. Consulté en février 2006 : <http://www.englisch.schule.de/praxisti.htm>.

--- (2000a). « Electronic-Mail im Fremdsprachenunterricht : Da geht die Post ab ». In : Donath & Volkmer (2000), 123-136.

--- (2000b). « Ja lernen denn die Schüler bei E-Mail-Projekten überhaupt etwas ? ». In : Donath & Volkmer (2000), 205-213.

--- (1997a). « E-mail-Projekte und das WWW im Englischunterricht – The perfect classroom ? ». In : Borgmann (1997), 47-58.

--- (1997b). « Englischunterricht in der Informationsgesellschaft ». *Fremdsprachenunterricht – Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen* 4, 254-260.

--- (1996a). *E-Mail-Projekte im Englischunterricht*. Stuttgart : Klett.

--- (1996b). *Englischunterricht*. Consulté en février 2006 : <http://www.englisch.schule.de/berliner-projekte/vorbemer.htm>.

--- (1993). « Message Received From Bronx. Electronic Mail öffnet Klassenräume für interkulturelles Lernen ». *medien praktisch* 3, 6-9.

--- (1992). « Pancake and Pommes. Electronic Mail-Projekte Ostfriesland-USA ». *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 25,4, 30-32.

--- (1991). « Telekommunikation im Englischunterricht ». *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 38,2, 161-169.

DONATH Reinhard & SCHOBEN Roswitha (1998). *Internet en classes d'anglais et d'allemand : activités et ressources*. Paris : Nathan.

DONATH Reinhard & VOLKMER Ingrid (dirs) (2000 deuxième édition actualisée). *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tipps und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg : Körber.

DOYÉ Peter (1994). « Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 43-47.

- (1993). « Fremdsprachenunterricht ohne Stereotypen ? Sozialpsychologische, logische und pädagogische Aspekte ». In : Timm & Vollmer (1993), 408-416.
- (1992). « Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens ». *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 26,7, 4-7.
- DÜWELL Henning (1983a). « Motivierung im Fremdsprachenunterricht in Abhängigkeit einzelner Unterrichtsfaktoren ». In : Solmecke (1983), 179-198.
- (1983b). « Inhalte und Methoden der informellen Schülerbefragung im Fremdsprachenunterricht ». In : Solmecke (1983), 296-315.
- DUQUETTE Lise & LAURIER Michel (dirs) (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Outremont, Québec : Les Éditions LOGIQUES.
- DURKHEIM Émile (1967). « Représentations individuelles et représentations collectives ». In : *Sociologie et philosophie*. Paris : Presses universitaires françaises, 1-38.
- (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Revue de métaphysique et de morale*, VI, 273-302.
- ECK Andreas, LEGENHAUSEN Lienhard & WOLFF Dieter (1994a). « Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung : Möglichkeiten und Probleme ». In : Fechner (1994), 59-74.
- , --- & --- (1994b). « Der Einsatz der Telekommunikation in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht ». In : Gienow & Hellwig (1994), 43-57.
- , --- & --- (1995). *Telekommunikation im Fremdsprachenunterricht : Information, Projekte, Ergebnisse*. Bochum : AKS-Verlag.
- EDELHOFF Christoph (1996). « Kommunikative Grundlagen des Englischunterrichts ». In : Christ & Legutke (1996), 40-49.
- EDELHOFF Christoph & CANDLIN Christopher (dirs) (1989). *Verstehen und Verständigung. Zum 60. Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho*. Bochum : Kamp
- EDMONDSON Willis (1997). « Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Language Awareness*, 26, 88-110.
- (1994). « Was trägt das Adjektiv "interkulturell" zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei ? ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 48-55.
- EDMONDSON Willis & HOUSE Juliane (2000, 2ème édition actualisée). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Bâle : Francke Verlag.
- (2000b). « Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Antwort auf Hu 1999 ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 125-129.
- (1998). « Interkulturelles Lernen : ein überflüssiger Begriff ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 161-188.

EHLICH Konrad (1993). « Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb ». In : Timm & Vollmer (1993), 201-222.

ELLIS Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

--- (1998). *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

EMER Klaus & LENZEN Klaus-Dieter (1997). « Methoden des Projektunterrichts ». In : Bastian, Gudjons, Schnack & Speth (1997), 213-230.

EMER Wolfgang & LENZEN Klaus-Dieter (2002). *Projektunterricht gestalten - Schule verändern*. Hohengehren : Schneider-Verlag.

ERDMENGER Manfred (1991). « Leseübungen auf dem Computer ». *Praxis*, 38, 145-152.

EURYDICE (dir.) (2001). L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe. Consulté en février 2006 : <http://www.eurydice.org/Documents/FLT/Fr/FrameSet.htm>

FÄCKE Christiane (2000). « Pour une dimension socio-politique du discours interculturel ». In : Holtzer & Wendt (dirs) (2000), 51-59.

FAVARD Jean, BERNARDY Jean-Pierre, PALUCCI Régis, PROST Colette, THÉRON Catherine & TRUFFAUT Marie-France (1994). *Didactique de l'allemand. Problématiques et évolutions*. Paris : Nathan.

FECHNER Jürgen (dir.) (1994). *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin/Munich: Langenscheidt.

FEHRMANN Georg (2002). « Interkulturalität und Intertemporalität im Französischunterricht ». In : Fehrmann & Klein (2002), 81-99.

FEHRMANN Georg & KLEIN Erwin (dirs) (2002). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Beiträge zur 5. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 15. August 2001 in Aachen. Bonn : Romanistischer Verlag.

FEUILLET Jacqueline (dir.) (1992). *Apprentissage/Enseignement des langues étrangères: motivations, besoins, contenus*. Cahiers de l'EREL N° 4 (1992). Nantes : CLAN.

--- (1981). *Réflexions méthodologiques sur l'enseignement des langues*. Nantes. Université de Nantes.

FEUILLET Jacqueline & THOMIÈRES Daniel (1990). *L'enseignement des langues en Europe de l'ouest : Quels contenus ?* Actes de la rencontre de Nantes (25-30 août 1988) : L'approche communicative : bilan/l'élève et les cultures étrangères. Nantes: Université de Nantes.

FINKBEINER Claudia (2000). « Handlungsorientierter Unterricht (Holistic and action-oriented learning and teaching) ». In : Byram (2000a), 255-258.

- FINKBEINER Claudia & SCHNAITMANN Gerhard W. (dirs) (2001). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer
- FINSTER Gerhard & PRANKEL Dieter (1994). « Datenfernübertragung im Englischunterricht der Oberstufe. Mehr als eine Spielerei ? ». *Neusprachliche Mitteilungen* 47, 249-253.
- FISCHER Gerd (1998a). *E-Mail in Foreign Language Teaching. Toward the Creation of Virtual Classrooms*. Tübingen : Stauffenburg Verlag.
- FISCHHABER Katrin (2002). « Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7/1. Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-1/beitrag/fischhaber1.htm>
- FIX Ulla (1991). « Sprache : Vermittler von Kultur und Mittel soziokulturellen Handelns. Gedanken zur Rolle der Sprache und der Sprachwissenschaft im interkulturellen Diskurs "Deutsch als Fremdsprache" ». *Info DaF* 18/2, 136-147.
- FLICK Uwe (1998). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbeck : rororo.
- (dir.) (1995). *Psychologie des Sozialen - Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek : Rowohlt.
- FREED B. (dir.) (1991a). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington : Heath.
- (1991b). « Current Realities and Future Prospects in Foreign Language Acquisition Research ». In : Freed (1991a), 3-27.
- FREUDENSTEIN Reinhold (1994). « Alles interkulturell – oder was ? ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 56-62.
- FREY Karl (1982, 2002, 7e édition revue). *Die Projektmethode*. Weinheim/Bâle : Beltz.
- FRITZSCHE Klaus-Peter (1997). « Multiperspektivität : eine Schlüsselkompetenz beim Umgang mit dem Fremden ». In : Bizeul, Bliesener & Prawda (1997), 190-201.
- FUHRER Mechthilde (1995). « Landeskunde/"Civilisation" in den Curricula der Schulen und Hochschulen in Deutschland und Frankreich ». In : Röseberg & Lüsebrink (1995), 87-105.
- FUNKE Peter (1995a). « Interkulturelle Interaktion und der Prozeß des Verstehens einer fremden Kultur ». In : Thomas & Abdallah-Preteille (1995), 81-92 (version allemande de 1995b).
- (1995b). « L'interaction interculturelle et le processus de compréhension d'une culture étrangère ». In : Abdallah-Preteille & Thomas (1995), 81-95.
- (1990). « Das Verstehen einer fremden Kultur als Kommunikationsprozeß ». *Die Neueren Sprachen* 89/6, 584-596.

- FURNHAM Adrian (2000). « Culture shock ». In : Byram (2000a), 165-168.
- FURSTENBERG Gilberte et al.(2001). « Giving a virtual voice to the silent language of culture : The Cultura Project » *Language Learning & Technology* 5,1, 55-102. Consulté en février 2006 : <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>
- GALISSON Robert (1998). « Le « Français langue étrangère » montera-t-il dans le train en marche de la « Didactique scolaire » ? ». *Études de Linguistique Appliquée* 111, 265-281.
- (1995) « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? ». *Études de Linguistique Appliquée* 100, 79-98.
- (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International
- (1988). « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels » *Études de Linguistique Appliquée* 69, 74-90.
- (1987). « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. ». *Études de Linguistique Appliquée* 67, 119.
- GAONAC'H Daniel (dir.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Le Français dans le monde. Numéro spécial. Février-Mars. Paris : Hachette.
- (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Credif.
- GARDIES Patricia (2003). « Les représentations interculturelles de futurs enseignants de FLE ». In : Alén Garabato et al. (2003), 73-113.
- GARDNER Richard & LAMBERT Wallace (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley/Massachusetts: Newbury House.
- GAUTHIER Roger-François (2001). *Sans titre*. In : Bouchard (2001a), 35-44.
- (1996). « Institution et innovation en matière d'éducation ». In : Cros & Adamczewski (1996), 101-108.
- GEERTZ Clifford (1991). *Dichte Beschreibung : Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. (traduit par Brigitte Luchesi & Rolf Bindemann). Francfort : Suhrkamp.
- (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic.
- GEHRING Wolfgang, STIERSTORFER Klaus & VOLKMANN Laurenz (dirs) (2002). *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen : Narr.
- GEORGES Jacques (2001). « Clarifier la notion d'innovation ». In : Bouchard (2001a), 7-13.
- GERSTENMAIER Jochen & MANDL Heinz (1995). « Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive ». *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867-888.

GIENOW Wilfried (1993). « Differenzierte Informationspräsentation und –verarbeitung: Eine Begründung prozeßorientierter Arbeit mit Medien im Fremdsprachenunterricht ». In : Gienow & Hellwig (1993), 43-57.

GIENOW Wilfried & HELLWIG Karlheinz (1996). « Prozessorientierung – ein integratives Konzept ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 21, 4-11.

--- & --- (dirs): *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Francfort : Lang.

GIRARD Denis (1989). « Communication ou culture faut-il choisir ? ». *Les Langues modernes* 83/5, 25-33.

GNUTZMANN Claus (dir.) (1999). *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg.

--- (1994). « Interkulturelles Lernen : auch noch im Fremdsprachenunterricht ? ». In : Bausch, Christ & Krumm, 63-72.

GÖHRING Heinz (1976). « Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit » In : Weber (1976a), 183-193.

GOETHE-INSTITUT, ENS Fontenay /St-Cloud & BRITISH COUNCIL (dirs) (1998). *Fremdsprachenlernen mit Multimedia – Multimédia et Apprentissages des langues – Multimedia and Language Learning*. Triangle 17. Fontenay Saint-Cloud : ENS Éditions.

Goethe-Institut (2001). *Klassenpartnerschaften*. Consulté en février 2006 : <http://www.goethe.de/z/ekp/derahmen.htm>.

GÖTZE Lutz (1993). « Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik ». *Zielsprache Deutsch* 24 (1), 52-56.

GOGOLIN Ingrid (2003). « Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen ». In : Bausch, Christ & Krumm (2003), 96-102.

--- (1994). « Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. Einige Überlegungen zur Innovation, auch des Fremdsprachenunterrichts ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 73-84.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.

GOIGOUX Roland, CÈBE Silvie, ROBERT Aline & ELALOUF Marie-Laure (2005). « Améliorer la formation initiale des enseignants ». *Le Café Pédagogique*, N° 58, janvier 2005, 55-59. Consulté en février 2006 : <http://www.cafepedagogique.net/pdf/cafe58.pdf>

GOULLIER Francis (2001). *L'ouverture internationale dans et par l'enseignement des langues vivantes*. Consulté en septembre 2002 : <http://eduscol.Education.fr/D0033/langviv-acte8.htm>

GRÄTZ Ronald (1999a). « Odyssee – Ein interkulturelles Suchspiel ». *Fremdsprache Deutsch* N° 21 : Neue Medien im Deutschunterricht, 25.

--- (1999b) *Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Consulté en mars 2002 (plus trouvable): <http://www.goethe.de/oe/mos/despv7.htm>.

--- (nd). *Odysee*. Consulté en février 2006 : <http://www.goethe.de/oe/mos/odyssee.deintro.htm>.

GRENFELL Michael, KELLY Michael & JONES Diana (2003). *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Oxford et al. : Lang

GRENFELL Michael & KELLY Michael (nd.). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Consulté en février 2006 : http://europa.eu.int/comm/Éducation/policies/lang/doc/profilebroch_fr.pdf

GROEBEN Annemarie von der (1999). « Die Fremdsprache(n) und die Gastfreundschaft. Bericht über ein Austauschprojekt ». In : Hänsel (1999a), 118-137.

GROEBEN Norbert, WAHL Diethelm, SCHLEE Jörg & SCHEELE Brigitte (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien : eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen. Francke.

GROSCH Harald & LEENEN Wolf-Rainer (2000) « Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens ». In : Bundeszentrale für politische Bildung (2000), 29-46.

GROSS Annette (2000). « Parallele Konkordanzprogramme im Fremdsprachenunterricht ». In : Carolus-Magnus-Kreis (2000). *Moderne Medien in der Praxis : Wissensvermittlung und Lernen im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Bericht vom Austauschlehrerseminar 1998 in Fulda. Info Knoten, Jahrgang 13, Sonderheft Tagungsbericht, 23-26.

GROTJAHN Rüdiger (2000). « Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie ». In : Aguado (2000a), 19-30.

--- (1999). « Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (1), 133-158.

--- (1998). « Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung. Methodologische Grundlagen und Perspektiven ». In : De Florio-Hansen (1998a), 33-59.

--- (1995). « Empirische Forschungsmethoden : Überblick ». In : Bausch, Christ & Krumm (1995), 457-461.

--- (1993a). « Zur Arbeit der Sektion 2 : Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung ? ». In : Timm & Vollmer (1993), 195-200.

--- (1993b). « Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung. Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie ». In : Timm & Vollmer (1993), 223-248.

GROUX Dominique & PORCHER Louis (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.

GUDJONS Herbert (1997). « Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts ». In : Bastian, Gudjons, Schnack & Speth (1997), 111-132.

--- (2001, 7e édition complètement révisée et actualisée). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

GÜGOLD Barbara (1998). « Spielfilm als Kultursensibilisierung ». In : Blei & Zeuner (1998), 74-79

GÜLICH Elisabeth (1997). « Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels : une recherche pluridisciplinaire ». In : Matthey (1997b), 35-57.

GÜNTHER Frank (2000). *Deutschunterricht in Frankreich und Französischunterricht in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme zur Lage zweier Schulfremdsprachen im allgemeinbildenden Sekundarschulbereich*. Düsseldorf: Institut français.

GUILHERME Manuela (2000). « Intercultural competence ». In : Byram (2000a), 297-300.

HÄNSEL Dagmar (dir.) (1999a, deuxième édition revue). *Projektunterricht*. Weinheim/Bâle : Beltz Verlag.

--- (1999b). « Projektmethode und Projektunterricht ». In : Hänsel (1999a), 54-92.

HAGEN Lone, PETERS Thomas & RING KNUDSEN Annie (2001). *E-Mail-Freunde auf dem Internet*. Consulté en février 2006 : <http://www.bild-online.dk/fremd.htm>

HAHNE Klaus & SCHÄFER Ulrich (1997). « Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945 ». In : Bastian, Gudjons, Schnack & Speth (1997), 89-107.

HALL Edward T. (1984a). *Le langage silencieux*. Paris : Éditions du Seuil.

--- (1984b). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Éditions du Seuil.

--- (1979). *Au delà de la culture*. Paris : Éditions du Seuil.

--- (1971). *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil.

HAMARD Christèle (2001). *Correspondance électronique avec une classe américaine*. Consulté en février 2006 : <http://www.educnet.Education.fr/salon01/hamard2.htm>.

HAMELINE Daniel (1998³) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Suivie de *L'éducateur et l'action sensée*. Paris : ESF éditeur.

HAMEYER Uwe, AREGGER Kurt & FREY Karl (dirs) (1976). *Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation*. Weinheim/Bâle:

HANSEN Klaus P. (2003, 3e édition revue). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen/Bâle : Francke.

--- (2000). « Interkulturalität : Eine Gewinn- und Verlustrechnung ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 289-306.

--- (dir.) (1993a). *Kulturbegriff und Methode : Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften : eine Passauer Ringvorlesung*. Tübingen : Narr.

--- (1993b). « Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie ». In : Hansen (1993a), 95-114.

HARDEN Theo (2002). « "Verstehen" heißt nicht "mögen" ». *Linguistik online* 10, 1. Consulté en février 2006 : http://www.linguistik-online.org/10_02/harden.html.

--- (2000). « The Limits of Understanding ». In : Harden & Witte (2000), 103-123.

HARDEN Theo & WITTE Arnd (dirs) (2000). *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Bern : Peter Lang.

HASSAN Xavière & STARKEY Hugh (2000). « Civilisation ». In : Byram (2000a), 108-110.

HAUMERSEN Petra & LIEBE Frank (1990). *Eine schwierige Utopie. Der Prozeß interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen*. Berlin : Verlag für Wissenschaft und Bildung.

HAYMORE SANDHOLTZ Judith & RINGSTAFF Cathy & OWYER David C. (1997). *La Classe Branchée. Enseigner à l'ère des technologies*. Paris : CNDP.

HEENEN-WOLFF Susann (1998). « Contribution des rencontres à la formation en général et à la préparation aux relations internationales et interculturelles en particulier ». In : Dible & Wulf (1998), 87-92.

HELSPER Werner, HERWARTZ-EMDEN Lenie & TERHART Ewald (2001). « Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft ». *Zeitschrift für Pädagogik* 47, 251-269.

HENRICI Gert (2000). « Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs ». In : Aguado (2000a), 31-40.

--- (1990) « L2 Classroom Research : Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 21-61.

HENRIETTE-TOUSSAINT Françoise (nd). *Le courriel, objet pour une didactique*. Consulté en février 2006 : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/mel/index.html>.

HERFURTH Hans-Erich (1994). « Individualtandem und binationale Begegnungen. Ein Überblick über Verbreitung, Organisation und Konzeptionen des Sprachenlernens in binationalen Kontexten ». *Info DaF*, 21/1, 45-68.

--- (1993). *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. Munich : iudicium.

HERINGER Hans-Jürgen (2000). « How to Improve Your Understanding ». In : Harden & Witte (2000), 27-40.

- HERMANN Gisela (1983). « Affektive Variablen und Fremdsprachenlernen im Spiegel empirischer Forschung ». In : Solmecke (1983), 57-76.
- HERMANN-BRENNECKE Gisela (1993). « Schulisches Fremdsprachenangebot im Urteil der Lernenden ». In : Timm & Vollmer (1993), 434-443.
- HERMANN-BRENNECKE Gisela & CANDELIER Michel (1992). « Le choix des langues à l'école, motivation, abandon, influences ». *Le français dans le monde* 250, juillet, 42-47.
- HERRING Susan. C. (dir.) (1996). *Computer-Mediated Communication : Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam : John Benjamins.
- HERRMANN Josef (1994) « Datengewinnung in der Zweitsprachenforschung : Einige empirische Befunde zur Effizienz verschiedener Verfahren ». *Die Neueren Sprachen* 93, 564-587.
- HETZEL Karl-Heinz (1998). « Typisch französisch – typisch deutsch ? Bemerkungen zu den internationalen Stereotypen ». In : Colin & Müller (1998), 29-33.
- HEURSEN Gerd (1997). « Projektunterricht und Fachdidaktik ». In : Bastian et al., 199-212.
- HEXELSCHNEIDER Erhard (1988). « Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 127-136.
- HIORT Ingeborg, TRAN Anne Marie & LEDRU-MENOT Odile (1993). « Gestes et communication interculturelle : une activité de sensibilisation dans le cadre d'un appariement scolaire (France-Allemagne) ». In : Ledru-Menot (1993), 171-180.
- HOFFMANN Peter (1997). « Das Internet – Praktischer Einsatz im Unterricht. Eine Einführung mit praktischen Beispielen ». In : Borgmann (1997), 34-38.
- HOHMANN Manfred & REICH Hans H. (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster/New York.
- HOLEC Henri (1989a). « Autonomie et apprentissage des langues étrangères ». In : André (1989), 31-35.
- (1989b). « Autonomie et apprentissage autodirigé en langues ». In : André (1989), 105-113.
- (1989c). « Implications de l'apprentissage autodirigé ». In : André (1989), 115-117.
- (1988). « L'acquisition de compétences culturelles. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? ». *Études de Linguistiques Appliquée* 69, 101-110.
- (dir.) (1981a). *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*. (= *Études de linguistique appliquée* 41).

--- (1981b). « A propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion ». *Études de linguistique appliquée* 41, 7-23.

HOLTAPPELS Heinz Günter (1997). « Sozialisationstheoretische Begründungskontexte für Projektlernen ». In : Bastian et al., 133-150.

HOLME Randal (2003) « Carrying a baby in the back : Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language ». In : Byram & Grundy (2003), 18-31.

HOLTZER Geneviève & WENDT Michaël (2000). *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel - Stratégies - Conscience langagière*. Francfort : Peter Lang.

HOLZBRECHER Alfred (1997). *Wahrnehmung des Anderen – Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen : Leske und Budrich.

HOUSE Juliane (1999). « Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility ». In : Gnutzmann (1999), 73-89.

--- (1996). « Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>.

--- (1994). « Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen : von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 85-93.

--- (1993). « Mißverstehen im interkulturellen Diskurs ». In : Timm & Vollmer (1993), 178-192.

HU Adelheid (2000a). « Intercultural Learning and its Difficult Aspects - An Analysis of the Criticism in Relation to a Controversial Concept ». In : Harden & Witte (2000), 75-102.

--- (2000b). « Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999 ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 130-136.

--- (1999). « Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 277-303.

--- (1997) « Warum Fremdverstehen ? Anmerkungen zu einem leitendem Konzept innerhalb eines « interkulturell » verstandenen Sprachunterrichts ». In : Bredella, Christ & Legutke (1997), 34-54.

--- (1996). « 'Interkultureller Fremdsprachenunterricht' und die Heterogenität von 'Kulturen'. Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/hu.htm>.

--- (1995a). « Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle ? ». In : Bredella (1995a), 405-412.

- (1995b). « Ist 'Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie ? Überlegungen aufgrund einer personen-orientierten qualitativ-empirischen Studie ». In : Bredella & Christ (dirs) (1995), 20-35.
- HUBER Herbert & CHEVAL Mireille (1998). « Internet: comment s'y retrouver? Quelques aspects d'une terminologie en constante évolution (français-allemand) ». *Lebende Sprachen*, 4.
- HUBER Ludwig (1999). « Vereint, aber nicht eins : Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht ». In : Hänsel (1999a), 31-53.
- HUBER Michel (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale.
- HUBERMAN A. Michael & MILES Matthew B. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*, Traduit de l'américain, collection Pédagogies en développement, méthodologie de la recherche, De Boeck Université.
- HÜLLEN Werner (1994). « Das unendliche Geschäft der interkulturellen Kommunikation ». In : Gienow & Hellwig (1994), 16-26.
- (1992). « Interkulturelle Kommunikation – was ist das eigentlich ? ». *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 26,3, 8-11.
- HUMBOLDT Wilhelm von (1836, deuxième impression). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Bonn/Hannover/Munich : Ferdinand Dümmlers Verlag.
- (1973). *Schriften zur Sprache* (sous la direction de Michael Böhler), Stuttgart
- HUSEMANN Harald (1993). « Doktor Seltsam : Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben ». In : Timm & Vollmer (1993), 385-399.
- HUTMACHER Walo & TRIER Urs (1976). « Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis, Schulverwaltung und Politik ». In: Hameyer (1976, 97-115.
- HYMES Dell (1984, trad. fr.). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier/Didier.
- IUFM DE PARIS (2005). *Organisation de la formation*. Consulté en février 2006 : http://www.paris.iufm.fr/rubrique.php3?id_rubrique=182
- JANCKE Herbert (1999). « Auf der Suche nach der verborgenen Datei. Französische Navigationshilfen für die Klassenreise durchs Internet ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46,3.
- JANITZA Jean et al. (1985). *Enseignement Assisté par l'Ordinateur des langues étrangères. Théories – Pratiques – Perspectives*. Paris : Hatier.
- JIN Lixian & CORTAZZI Martin (1998). « The culture the learner brings : a bridge or a barrier ? ». In : Byram & Fleming (1998), 98-118.

JODELET Denise (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires françaises.

--- (1984). « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie ». In : Moscovici (1984), 357-378.

JOHNSON Lewis C. (1996). « The keypal connection ». In : Warschauer (1996a), 131-142.

JORDAN Ulrich (1997). *Unterrichtsprojekte mit e-mail. Handreichungen zum Vorhaben « Hamburger Schulen ans Netz »*. Consulté en février 2006 : <http://lbs.hh.schule.de/handreic/h1.html>.

JOST Axel & MULTHAUP Uwe (1996). « Prozeßorientierte Interpretation eines Telekommunikationsprojektes ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 31-36.

JOURDAN R. (1994). « Peut-on améliorer l'enseignement de l'allemand LV2 ? ». In : *Profession professeur* (1994), 47-59.

JUNG Udo O. H. (dir.) (1998). *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlerner*. Francfort : Peter Lang

JUNGE Michael (1997). *Erfahrungen mit E-Mail im Unterricht*. Consulté en février 2006 : <http://www.englisch.schule.de/Junge.htm>.

KAIKKONEN Pauli (2002). « Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellem Fremdsprachenunterricht ». *Info DaF* 29 (1), 3-12.

--- (1994). « Kultur und Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zur Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden und zur Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts ». In : Neuner (1994), 54-70.

--- (1990). « Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht ». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 230-236.

KALLENBACH Christiane (1996a). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen : Narr.

--- (1996b). « Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3). <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/kallenba.htm>.

KAPPE Gerhard & WITTHINRICH Peter (1994). « DFÜ (Datenfernübertragung) als Kommunikationsmedium im Bereich der modernen Fremdsprachen ». *Neusprachliche Mitteilungen* 47,1, 38-41.

KASPER Gabriele (1993). « Interkulturelle Pragmatik und Fremdsprachenlernen ». In : Timm & Vollmer (1993a), 43-77.

KAST Bernd & NEUNER Gerhard (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin : Langenscheidt

KAZERONI Abdi (2004). « La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques ». *Études de Linguistique Appliquée* 134, 159-171.

KELLER Gottfried (2001). *Didaktik des interkulturellen Lernens aus neurobiologisch-konstruktivistischer und sozialpsychologischer Sicht*. Consulté en février 2006 : <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Keller3.htm>.

--- (1996). « Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/3, 227-236.

--- (1994). « Interkulturelles Lernen aus der Perspektive von Systemtheorie und Sozialpsychologie ». *Neusprachliche Mitteilungen* 47,2, 81-85.

--- (1969). « Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozeß im kulturkundlichen Unterricht ». *Die Neueren Sprachen* 68, 175-186.

KERN Richard G. (1996). « Computer-mediated communication using e-mail exchanges to explore personal histories in two cultures ». In : Warschauer (1996a), 105-119.

--- (1995). « Restructuring classroom interaction with network computers: Effects on quantity and characteristics of language production ». *Modern Language Journal*, 79,4, 457-476.

KERNÉIS Françoise (1994). *Aide à l'apprentissage des langues via le réseau Internet*. Consulté en février 2006 : <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/lv/anglais/email.htm>

KESSLING Viola & MELDE Wilma (1992). « Projektorientierter Unterricht. Beispiele aus den Fächern Englisch und Französisch ». *Fremdsprachenunterricht* 4, 203-217.

KEUTEN Heinz-Peter (1998). « Tandemlernen mit E-Mail ». *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2, 37-42.

KIEL Ewald (2001). « Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens ». *Pädagogische Grundlagen* 1, 10-21. Consulté en février 2006 : <http://www.ups-schulen.de/forum/01-1/forum-10-21.pdf>

KIEWEG Werner (1999a). « Projektbezogener Englischunterricht ». *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 33/40, 4-9.

--- (1999b). « Zur Terminologie ». *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 33/40, 18 - 19.

--- (1998). « Project work – Projektarbeit – Projektunterricht ». *Fremdsprachenunterricht* 6, 405-409.

KLEINSCHMIDT Eberhard (2002). « Französischunterricht – innovativ ? ». *Fremdsprachen und Hochschule (FuH)* 66, 45-64.

KLEINSCHROTH Robert (1993). *Sprachenlernen mit dem Computer. Elektronische Lernpartner und wie man sie nutzt*. Reinbek : rororo.

KLIPPEL Friederike (1994). « Cultural Aspects in Foreign Language Teaching ». *Journal for the Study of British Cultures* 1, 49-61.

--- (1991). « Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht ». *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1, 15–21.

KNAPP Karlfried & KNAPP-POTTHOFF Annelie (1990). « Interkulturelle Kommunikation » *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.

KNAPP-POTTHOFF Annelie (1997). « Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel ». In : Knapp-Potthoff & Liedke (1997), 181-205.

KNAPP-POTTHOFF Annelie & LIEDTKE Martine (dirs) (1997). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich : Iudicium.

KNOX Edward (1986). « A propos de compétence culturelle ». In. Porcher (1986), 89-100.

KODRON Christoph (1989). « Kulturelle Begegnung und interkulturelles Handeln ». In : Kubina & Rutz (1989), 128-139.

KÖNIGS Frank G. (2000). « How to do research with words ? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung ». In : Aguado (2000), 55-61.

--- (1994). « Schillernd, aber spannend : Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 101-108.

KÖRBER Andreas (2000). « Ein Experiment : Themenkonferenzen im « Transatlantischen Klassenzimmer » ». In : Donath & Volkmer (2000), 37-42.

KOREIK Uwe (1998). « Das Problem der Erwartungshaltung bei der Vermittlung kultureller Inhalte ». In : Blei & Zeuner (1998), 80-88.

KRAMER Jürgen (2000a). « Doing (British) cultural studies. Ideen für ein Unterrichtsprojekt ». *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 34/43, 38 - 44.

--- (2000b). « Area studies ». In : Byram (2000a), 41-48.

--- (2000c). « Cultural studies ». In : Byram (2000a), 162-165.

-- (2000d). « Landeskunde/Kulturkunde ». In : Byram (2000a), 325-327.

--- (1993). « Zur Arbeit der Sektion 5 : Fremdsprachenunterricht mit (oder ohne) Stereotypen ? ». In : Timm & Vollmer (1993), 369-371.

KRAMSCH Claire (2003). « From Practice to Theory and Back Again ». In : Byram & Grundy (2003), 4-17.

--- (2001). « Intercultural Communication ». In : *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.

--- (1999). « Global and local identities in the contact zone ». In : Gnutzmann (1999). 131-143.

- (1998a). *Language and Culture*. Oxford. Oxford University Press.
- (1998b). « The privilege of the intercultural speaker ». In : Byram & Fleming (1998), 16-31.
- (1996). « The cultural component of language teaching ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(2). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramersch2.htm>.
- (1995). « Andere Worte – andere Werte : Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht ». In : Bredella (1995), 51-66.
- (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- KRANZ Dieter, LEGENHAUSEN Lienhard & LÜKING Bernd (dirs) (1997). *Multimedia – Internet – Lernsoftware : Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen ?* Münster : Agenda Verlag.
- KRECHEL Hans-Ludwig, MARX Diemo & MEISSNER Franz-Josef (dirs) (1999). *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht : Akten des Französischlehrtages der Vereinigung der Französischlehrer e.V./NRW an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal 1997*. Tübingen : Narr.
- KRETZENBACHER Heinz L. (1992). « Der « erweiterte Kulturbegriff » in der außenpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen/innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 170-196.
- KROEBER Alfred L. & KLUCKHOHN Clyde (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Cambridge/Massachusetts : The Museum.
- KRUMM Hans-Jürgen (2003). « Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation ». In : Bausch, Christ & Krumm (2003), 138-144.
- (2000). « The Languages of our Neighbours – How Realistic is a Concept of Multilingualism in a Multilingual and Multicultural Europe ? ». In : Harden & Witte (2000), 125-142.
- (1995). « Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation ». In : Bausch, Christ & Krumm (dirs) (1995), 156-161.
- (1994). « Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ». In : Bausch Christ & Krumm (1994), 116-127.
- (1992). « Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde ». *Fremdsprache Deutsch* 6, 16-19.
- KUHN J.-G. (1994). « La formation des jeunes enseignants à l'autonomie ». In : Danel (1994), 81-86.

KURTZ Gunde (1997). « "Interkulturell" - Ein Schlagwort, betrachtet am 01.04. 1021 ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2(1), 6 pp. Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/kurtz3.htm>.

LACH Friedhelm (1994). « Interkulturelle oder konzeptuelle Kompetenz ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 128-132.

LADMIRAL Jean-René (1998). « La communication interculturelle, une affaire franco-allemande ? ». In : Dibia & Wulf (1998), 45-64.

LADO Robert (1976). « Vergleich zweier Kulturen » In : Weber (1976a), 57-71.

--- (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.

LAMY Marie-Noëlle & GOODFELLOW Robin (1998). « Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone ». *Alsic* 1(2), 81-99. Consulté en février 2006 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>.

LANCIEN Thierry (1998). « Multimédia et apprentissage des langues : enjeux et limites » *Triangle* 17, 21-28.

LANG Rainer (1988). « Das Eigene und das Fremde – Kulturkontraste im Unterricht ». In : Neuner (1988), 193-203.

LASPEYRES Françoise (2001). « L'image de l'Allemagne dans les manuels d'enseignement de l'allemand en France et de l'allemand langue étrangère en Allemagne ». *Allemagne d'aujourd'hui* 157, 76-94.

--- (1999). *Enseignement/apprentissage de la civilisation. Image de l'Allemagne dans les manuels scolaires français et les manuels allemands d'enseignement de l'allemand langue étrangère depuis la réunification. : contenus et démarches*. Thèse de doctorat sous la direction de Hildegard Châtellier. Strasbourg : 1999.

LÁZÁR Ildikó (coord.) (2005). *La communication interculturelle dans la formation des enseignants (ICCinTE)*. Graz : CELV. Consulté en février 2006 : <http://www.ecml.at/mtp2/ICCinTE/Default.htm>

LEACH Edmund R. (1976). « Sprache und Anthropologie ». In : Weber (1976a), 138-157.

LE BERRE Marie-Bernadette (1998). « De la civilisation à l'anthropologie culturelle ». *Cahiers pédagogiques* 360, 54-55.

LEDER Gabriela (1998). « Schüleraustausch richtig nutzen : Ein Beitrag zur Entwicklung von Fremd- und Selbstverständnis ». In : Jung Udo (1998), 391-396.

LEDRU-MENOT Odile (dir.) (1993). *Langues, cultures, communications et formation interculturelle, vers une évolution des représentations et des pratiques*. Intercultures N° 23, novembre-décembre 1993. Paris : Société pour l'éducation, la formation et la recherche interculturelles.

LEENEN Wolf Rainer & GOSCH Harald (2000, deuxième édition). « Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung ». In : Bundeszentrale für politische Bildung (2000), 319-342.

LEGENDRE Jacques (2003). *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*. Consulté en janvier 2006 : <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>.

LEGENHAUSEN Lienhard (1998). « Wege zur Lernerautonomie ». In : Timm (1998), 78-85.

LEGENHAUSEN Lienhard & WOLFF Dieter (1991a). « Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen : Schreiben als Gruppenaktivität ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 38, 346-356.

--- (1987). *Computer assisted language learning and innovative EFL methodology*. Augsburg.

LEGUTKE Michael (2000a). « Begegnungen mit Fremden – via E-Mail ? ». In : Donath & Volkmer (dirs) (2000), 93-111.

--- (2000b). « Lehrer als Lerner. Fremdverstehen durch « entdeckende und erlebte Landeskunde » in der Lehrerfortbildung ». In : Bredella et al. (2000a), 18-42.

--- (1996). « Begegnung mit dem Fremden – via E-Mail ». In : Bredella & Christ (1996), 206-232.

--- (1989). « Projekte im Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven ». In : Edelhoff & Candlin (1989), 81-97.

LEH Amy S.C. (1999) « Computer-Mediated Communication and Foreign Language Learning via Electronic Mail ». *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 2. Consulté en février 2006 : <http://imej.wfu.edu/articles/1999/2/08/printver.asp>

LEININGEN Uwe & MÜLLER Dirk Carsten (1993). « Über den Abbau von Stereotypen im Englischunterricht durch den Einsatz von Telekommunikation. ». In : Rautenhaus (1993), 139-148.

LE LIÈVRE Françoise (2004). « Représentations des langues et de l'apprentissage chez les étudiants français ». Actes du Colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives », Paris, décembre 2002 - Marges Linguistiques. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur (France). Consulté en novembre 2004 : http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0199_colloque_paris/08_le_lievre_f.pdf.

LEUPOLD Eynar (2003a, 2e édition). *Französisch unterrichten*. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Seelze-Velber : Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

--- (2003b). « Landeskundliches Curriculum ». In : Bausch, Christ & Krumm (2003), 127-133.

--- (1999a). « Projektorientiertes Arbeiten im Französischunterricht ». *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 5, 4-8.

LEVIN James A., KIM Haesun & RIEL Margret M. (1990). « Analyzing Instructional Interactions on Electronic Message Networks ». In : HARASIM Linda (dir.). *Online Education*. New York, 185-213.

LIBBEN Gary & LINDNER Oda (1996). « Second culture acquisition and second language acquisition : faux amis ? ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(1). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/libben2.htm>.

LIPIANSKI Edmond-Marc (1998). « Représentations sociales et rencontres interculturelles ». In : Dibié & Wulf (1998), 101-109.

LIST Gudula (1994). « Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ? Fremdsprachenunterricht im Dienst des interkulturellen Lernens ? ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 133-139.

LITERS Ulrike (1995). « Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation ». In : Bredella & Christ (1995), 68-80.

LITTLE David (coord.) (2004). *Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues (ELP_TT)*. Graz : CELV. Consulté en février 2006 : http://www.ecml.at/mtp2/ELP_TT/Default.htm

--- (1994). « Cultural Competence and the negotiation of cultural meaning : some proposals for the exploitation of interactive multimedia in language learning ». In : Gienow & Hellwig (1994), 105-116.

LÖSCHMANN Martin & STROINSKA Magda (dirs) (1998). *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Francfort : Peter Lang.

LÖSCHMANN Martin (1998). « Stereotype, Stereotypie und kein Ende ». In : Löschmann & Stroinska (1998), 7-33.

--- (1994). « Zur Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmitteltheorie für den Fremdsprachenunterricht durch Einsatz von Computern ». In : Fechner (1994), 21-36.

LUCHTENBERG Sigrid (1999). *Interkulturelle kommunikative Kompetenz : Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen : Westdeutscher Verlag.

--- (1995). « Language awareness. Oder : Über den bewußten Umgang mit der Fremdsprachen im Unterricht ». *Fremdsprache Deutsch, Numéro spécial : Fremdsprachenlerntheorie*, 36-41.

LÜCK Willi van (1996). « Verändertes Lernen : eigenaktiv, konstruktiv und kommunikativ ». *Computer und Unterricht* 23, 5-9.

- LÜSEBRINK Hans-Jürgen & RÖSEBERG Dorothee (dirs) (1995). *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik : Theorieansätze, Unterrichtsmodelle, Forschungsperspektiven*. Tübingen : Narr.
- MADRICARDO Henri (2001). « Langues et cultures à l'école ». *Études de linguistique appliquée* 123-124, 325-331.
- MANDL Heinz & REINMANN-ROTHMEIER Gabi (1998). « Multimediales Lernen. Eine Chance für ein neues Rollenverständnis im Lehrberuf ». *Triangle* 17, 106-118.
- & --- (1996). « Lernen auf der Basis des Konstruktivismus ». *Computer und Unterricht* 23, 41-44.
- MANGENOT François (1998a). « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ? ». *Triangle* 17, 65-80.
- (1998b). « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues » *Alsic* 1(2), 133-146. Consulté en mars 2002 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm>.
- MARSCHALL Wolfgang (1993). « Die zweite Natur des Menschen. Kulturtheoretische Positionen in der Ethnologie ». In : Hansen (1993a), 17-26.
- MATEI Gabriela (coord.) (2005). *Former les formateurs des enseignants (TrainEd). Description du projet*. Graz : CELV. Consulté en février 2006 : <http://www.ecml.at/mtp2/TrainEd/>
- MATTHEY Marinette (2000). « Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative ». *Études de Linguistique Appliquée* 120, 487-496.
- (dir) (1997b). *Les langues et leur images*. Neuchâtel : IRDP Editeur.
- MATURANA Humberto & VARELA Francisco (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley.
- (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Berlin/Munich/Vienne : Scherz.
- MAUSE Doris (1997). « Let's talk about it. Chatten im Fremdsprachenunterricht ». *Medien Praktisch* 3, 30-33.
- MEAGER Mary Elaine & CASTAÑOS Fernando (1996). « Perceptions of American Culture : The Impact of an Electronically-Mediated Cultural Exchange Program on Mexican High School Students ». In : Herring (1996), 187-201.
- MEISSNER Franz-Joseph (2002). « Französisch und Deutsch – Partnersprachen, Konkurrenten, Brückensprachen zur Mehrsprachigkeit ? ». In : Kolboom & Rill (2002), 47-62.
- (1998). « Zum Interesse der Fremdsprachendidaktik an der Informatik - CALL, Multimedia und TELL ». *französisch heute* 27, 4-20.

--- (1997). *Interaktiver Fremdsprachenunterricht : Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen : Narr.

--- (1996b). « Multikulturalität, Multilateralität, Eurokulturalität – Orientierungen für einen europäischen Fremdsprachenunterricht ». In : Christ & Legutke (1996), 50-61.

--- (1994). « Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ? - Zu Stellung und Leistung eines didaktischen Begriffs ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 140-154.

--- (1993). « Texterstellung mit einem Orthographie- und Grammatikprüfer und einem elektronischen Wörterbuch in didaktischer Sicht ». *français heute* 24, 315-318.

MEISSNER Franz-Joseph & Reinfried Marcus (dirs) (1998). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen : Gunter Narr.

MENDEL Gérard (1998). « A propos des cultures allemande et française ». In : Dibie & Wulf (1998), 77-86.

MENDELSONN Patrick (1998). *Quand les technologies éducatives nous aident à repenser la question de l'efficacité de l'enseignement*. Consulté en février 2006 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/mendel-papers/hannart.html>.

MEY Hartmut (1993). « Problemtypen in der fremdsprachendidaktischen Forschung und Grundfragen ihrer Bearbeitung ». In : Timm & Vollmer (1993), 249-257.

MEYER Andrea (1993). « Kultur des Zielsprachenlandes als ein wichtiges Element eines völkerverständigenden Fremdsprachenunterricht ». *Neusprachliche Mitteilungen* 1, 48-51.

MEYER Meinert A. (1993). « Fremdsprachenunterricht ohne Kultur ? Zur Gewichtung sprachlich-kommunikativer und landeskundlicher Elemente aus pädagogischer Sicht ». In : Timm & Vollmer (1993), 123-142.

MEYER Wolfgang (1993). « Internationale Lernerkooperation durch elektronische Post ». *Die Neueren Sprachen* 82, 332-344.

MICHAUD Yves (dir.) (2001). *Qu'est-ce que la culture ?* Paris : Odile Jacob.

MIE Klaus (1984). « Lehrerausbildung und- fortbildung zum Projektunterricht : Bericht über drei Beispiele ». *Bildung und Erziehung* 37, 59-64.

MINDT Dieter (1993). « Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung : Eine irreführende Unterscheidung ». In : Timm & Vollmer (1993), 258-268.

MEN (MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE) (2003). *Allemand. Classe de seconde générale et technologique*. Programme. Paris : CNDP.

--- (2002, réédition). *Enseigner au collège. Allemand LV1-LV2. Programmes et accompagnement*. Paris : CNDP.

MINUTH Christian (1998). « Projekte im Französischunterricht – ein notwendiger Blick in die "Graue Literatur" » *Fremdsprachenunterricht* 6, 410-415.

--- (1997). « Deine Muttersprache – Meine Fremdsprache. Ein Modell des Fremdverstehens ». In : Meißner (1997), 201-210.

MITSCHIAN Haymo (2000). « Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus : Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und –philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik » *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(3). Consulté en février 2006 : http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm.

MOHN Heinz (2001). « E-Mail im Englischunterricht – Einsatzmöglichkeiten im schulischen Alltag ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 22-27.

MOHR Brigitte, WITTE Barthold C. & PARFAIT Daniel (1995). « L'importance de la langue du partenaire en France et en Allemagne ». In : DFJW/OFAJ (1995), 67-76.

MOLZ Markus (1996). « Deutsch-Französische Interkulturalität heute : zwischen Kultur und Sprache, Mißverständnis, Angst und Ignoranz ». *Bulletin de l'ADEAF : L'interculturel*, n° 55, 13-18.

MOMBERT Monique (1998). « L'objectif introuvable ». *Études de Linguistique Appliquée* 111, 287-302.

MONDADA Lorenza (1999). « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet ». *Alsic* 2(1), 3-25. Consulté en février 2002 : [http://\(alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm](http://(alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm)

MOORE Danièle (dir.) (2001a). *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Crédif, Coll. Essais.

---- (2001b). « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques ». In : Moore (2001a), 7-22.

MORAWIETZ Holger 1997). « Unterrichtsnavigator » *L.A. Multimedia* 2.Mai 1997.

MOSCOVICI Serge (dir.). « Des représentations collectives aux représentations sociales ». In : Jodelet (1991), 62-86.

--- (1984). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires françaises.

--- (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires françaises.

MOUSSOURI Evangélie (1998). « Propositions typologiques pour la catégorisation des représentations linguistiques dans le processus d'appropriation d'une langue seconde ». In : Billiez (1998), 199-207.

MÜLLER Bernd-Dietrich (1994). « Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 155-164.

--- (1993). « Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen schillernden Begriff ». In : *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 63-76.

MÜLLER-JACQUIER Bernd (2000a). « Intercultural communication ». In : Byram (2000a), 295-297.

--- (2000b). « Interkulturelle Didaktik (Intercultural didactics) ». In : Byram (2000a), 303-307.

MÜLLER-HARTMANN Andreas (2001). « Fichtenschonung oder Urwald ? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer – Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können ». In : Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2001), 206-237.

--- (1999) « Die Integration der neuen Medien in den schulischen Fremdsprachenunterricht : Interkulturelles Lernen und die Folgen in E-Mail-Projekten ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28, 58-79.

--- (1997). « Hello Europe ! oder wie man ein E-Mail Projekt in eine Projektwoche einbauen kann ». *Fremdsprachenunterricht* 4, 278-282.

MÜLLER-HARTMANN Andreas & LEGUTKE Michael (2001). « Lernwelt Klassenzimmer – Internet ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 4-9.

MÜLLER-HARTMANN Andreas & RICHTER Annette (2001). « From classroom learners to world communicators. Das Potential der Telekommunikation für den Fremdsprachenunterricht ». *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 4-11.

MÜLLER-HARTMANN Andreas & SCHOCKER-VON DITFURTH (dirs) (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen : Gunter Narr Verlag

MULLER Nathalie (1997). « Représentations, identité et apprentissage de l'allemand : Une étude de cas en contexte plurilingue ». In : Matthey (1997b), 211-217.

MULLER Nathalie & DE PIETRO Jean-François (2001). « Que faire de la notion des représentations ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue ». In : Moore (2001a), 51-64.

MUMMENDEY Hans Dieter (1999 troisième édition). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle : Hogrefe Verlag für Psychologie.

MUSEKAMP Claudia (2000). « Realistische Begeisterung ». In : Donath & Volkmer (2000), 17-26.

NARCY Jean-Paul (1998). « Le monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie ». *Études de Linguistique Appliquée* 112, 435-448.

NEUNER Gerhard (1997). « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement e l'apprentissage des langues vivantes ». In : Byram, Zarate & Neuner (197), 45-124.

- (1994a). « Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 155-164.
- (1994b). « Interkulturelle Kommunikation/Interkulturelle Didaktik ». In : Kast & Neuner (1994), 94-99.
- (1993). « Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 63-76.
- (1988). « Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie ». In : Neuner (1988), 33-84.
- (1980) « Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, 102-119.
- NEUNER Gerhard (2003). « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». In : Byram (2003b), 15-66.
- (2000). « The 'Key Qualifications' of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology ». In : Harden & Witte (2000), 41-52.
- (1999). « Interimswelten im Fremdsprachenunterricht ». In : Bredella und Delanoy (1999), 261-289.
- (1997). « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». In : Byram, Zarate & Neuner (1997), 43-124.
- (dir.) (1994a). *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. Eine Tagungsdokumentation*. Kassel : Universität-Gesamthochschule Kassel.
- (1994b). « Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Unterricht ». In : Neuner (1994a), 14-39.
- (dir.) (1988a, deuxième édition). *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. Munich : Iudicium.
- (1988b). « Fremdsprachlicher Text und universelle Lebenserfahrungen – Aspekte einer themenorientierten fremdsprachlichen Textdidaktik ». In : Neuner (1988a), 11-32.
- NEUSS Michael (1998). « Schulen ans Netz » *L.A.Multimedia* 1.Februar 1998.
- NEWBY David (coord.) (2006). *Du Profil au Portfolio : un cadre de réflexion dans la formation des enseignants en langues (FTE). Description du projet*. Graz : CELV. Consulté en février 2006 : <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/>
- NICKLAS Hans (1998). « Apprentissages interculturels et problèmes de communication ». In : Dibié & Wulf (1998), 25-32.

--- (1995a). « Kulturelle Identität und Kulturkonflikt – Über die Schwierigkeiten interkulturellen Lernens ». In : Thomas & Abdallah-Preteille (1995), 39-48. (version allemande de 1995b)

--- (1995b). « Identité culturelle et conflits entre les cultures. Des difficultés de l'apprentissage interculturel ». In : Abdallah-Preteille & Thomas (1995), 35-46.

NUNAN David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

NÜNNING Vera & NÜNNING Ansgar (2000). « British cultural studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht ». *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 34/43, 4 - 9.

OBERMEYER Jürgen (1997).(unter Mitwirkung von Cindy Arnold und Natacha Wostrikoff, sous la direction de Reinhard Donath). *Internet im Französischunterricht*. Stuttgart : Klett.

ODENTHAL Dagmar (1996). « Waiting for your answers. Yours...melanie@karsen.be.scule.de ». *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 3, 46-47.

ODENTHAL Dagmar & MEIER Elke (1995). « Teenage Life – live with E-Mail ». *Close-Up. Magazin für Englisch-Lehrer*. Stuttgart : Klett-Verlag.

O'DOWD Robert (2003). « Understanding the « other side » : intercultural learning in a spanish-english e-mail exchange ». *Language Learning & Technology* 7(2), 118-144. Consulté en février 2006 : <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/>

OELKERS Jürgen (1999). « Geschichte und Nutzen der Projektmethode ». In : Hänsel (1999a), 13-30.

OFAJ (2002). *40 années d'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse. Sondage représentatif des jeunes en France et en Allemagne. Une étude réalisée pour l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse*. Consulté en février 2006 : <http://www.dfjw.org/fr/ofaj/40ans/sondagerapport.pdf>.

OGAY Tania (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Bern et al. : Peter Lang.

OLBERDING Hermann (2000). « Aus der Werkstatt in die Welt ». In : Donath & Volkmer (2000), 31-36.

OLIVIÉRI Claude (1996). « La culture cultivée et ses métamorphoses ». *Le Français dans le monde*, N° spécial « Cultures, Culture », 8-18.

OLOGEANU Roxana (2002). *Visioconférence dans l'enseignement supérieur : le processus d'innovation, des expérimentations aux usages*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble III.

OPWIS Klaus & LÜER Gerd (1996). « Modelle der Repräsentation von Wissen ». In : Albert & Stapf (1996), 337-426.

- ORIOU Michel (1995). « Situationelle und strukturelle Aspekte interkultureller Beziehungen ». In : Thomas & Abdallah-Preteuille (1995), 125-132.
- ORTEGA Lourdes (1997). « Processes and outcomes in networked classroom interaction : Defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion ». *Language Learning and Technology* 1(1),2-93.
- O'SULLIVAN Emer & RÖSLER Dietmar (2000). « 'We're not like that !' – Using Stereotypes of the Learners' Culture in Target Language Texts to Increase Intercultural Awareness ». In : Harden & Witte (2000), 229-251.
- OTTO Kerstin (2000). « Moderation ist Motivation – Teens wollen « Teenage Life » ». In : Donath & Volkmer (2000), 65-82.
- OVERMANN Manfred (1999). « Lost in Cyberspace oder Gelehrsamkeit per Mausclick Plädoyer für den Interneteinsatz in einem autonomen Französischunterricht ». *Fremdsprachenunterricht* 3, 208-210.
- PARK Eunwook (nd.) *The Effectiveness of Electronic Discussion in Cooperative Second Language Learning*. Consulté en février 2006 : <http://www.coedu.usf.edu/itphdsem/eme7938/ep800.pdf>
- PARMENTER Lynne (2003). « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspective internationales ». In : Byram (2003b), 125-156.
- PAUELS Wolfgang (1995). « Aspekte des Einflusses interkulturellen Lernens auf den Spracherwerb ». *Neusprachliche Mitteilungen* 48,4, 222-225.
- (1993). « Interkulturelles Lernen – die neue Herausforderung im Fremdsprachenunterricht ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 341-348.
- PAULDRACH Andreas (1992). « Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren ». *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- (1987). « Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von DaF-Lehrwerken ». *Zielsprache Deutsch* 18(4), 30-42.
- PERREFORT Marion (1990). *Identité, compréhension et malentendus dans la communication interculturelle, à l'exemple franco-allemand*. Thèse de doctorat. Université de Besançon.
- PERRENOUD Philippe (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Consulté en février 2006 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html.
- PETERS Klaus (1998). « Optische Speichermedien und Telekommunikation : Eine Herausforderung und Chance für jede Schule ». In : Jung Udo (1998), 239-244.
- PHILLIPS J. (1994). « Travailler autrement ». In : *Profession professeur* (1994), 15-19.
- PICHT Robert (1995). « Le rapport à sa propre langue et l'attitude face à une langue étrangère chez les Français et les Allemands ». In : DFJW/OFAJ (1995), 53-58.

--- (1993). « Zur Arbeit der Sektion 1 : Fremdsprachenunterricht ohne Kultur ? ». In : Timm & Vollmer (1993), 117-122.

PLASSARD Marie (1998). « Les enfants rencontrent les francophones. Quoi de neuf avec l'internet ? ». *français aujourd'hui* 1, 57-63.

PÖPPEL Ernst (1998). « Lernen mit Multimedia – Neue Aspekte der Neurologie und Psychologie ». *Triangle* 17, 29-46.

POISSON Yves (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

POMMERIN Gabriele (1988). « Interkulturelles Lernen – eine Herausforderung an unsere Gesellschaft? ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 137-156.

PORCHER Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.

--- (1998). « De l'interculturel ». *Cahiers pédagogiques* 360, 48-49.

--- (1997). « Lever de rideau ». In : Zarate (1997), 11-27.

--- (1989a). « L'interculturel aujourd'hui ». *Le Trèfle. Rendez-vous des Enseignants de Français Langue Etrangère* N° 10, 19-25.

--- (1989b). « Glanz und Elend des Interkulturellen ? » In : Hohmann & Reich (1989), 33-46.

--- (1988). « Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée* 69, 91- 100.

--- (dir.) (1986). *La civilisation*. Paris : Clé international.

--- (1982). « L'enseignement de la civilisation en questions ». *Études de Linguistique Appliquée* 47, 39-49.

PORTINE Henri (1997). « L'espace en didactique des langues ». *Travaux de didactique du français langue étrangère* 37, 99-117.

POSTIC Marcel (6e édition augmentée 1994). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires françaises.

POTHIER Maguy (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris-Gap : Ophrys. Col. AEM (Autoformation et enseignement multimédia.).

POTHIER Maguy & ZEILINGER-TRIER Manuela (2004). « Un projet interculturel via Internet ». In : Tardieu & Pugibet (2004), 73-82.

POUTS-LAJUS Serge & RICHE-MAGNIER Marielle (1998). *L'école à l'heure de l'internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris.

PROULX Jean (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

PUCHTA Herbert & SCHRATZ Michael (1983). « Motivieren im Unterricht – Praktische Hinweise für den täglichen Unterricht ». In : Solmecke (1983), 348-363.

PUGIBET Véronique (2001). « La formation des enseignants de langue en IUFM : pour une compétence culturelle ». *Études de linguistique appliquée*, 123-124, 357-364.

--- (1986). « De l'utilisation des stéréotypes ». In : Porcher (1986), 59-70.

PUREN Christian (2004a). « La problématique des « objectifs » dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures ». *Administration et Éducation* (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation), 129-143. Consulté en février 2006 : http://allemand.paris.iufm.fr/grundrisse/article.php3?id_article=162

--- (2004b). « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? » *Études de linguistique appliquée* 134, 235-249. Consulté en février 2006 : http://allemand.paris.iufm.fr/grundrisse/article.php3?id_article=161.

--- (2003). « Pour une didactique comparée des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée* 129, 121-126.

--- (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues Modernes* 3, 55-71.

--- (dir.) (1998a). *La didactique des langues en contexte scolaire. Études de linguistique appliquée 111*. Juillet-Septembre 1998. Paris : Didier Erudition.

--- (1998b). « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée* 111, 359-383.

--- (1998c). « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires ». *Les langues modernes* 92, 40-46.

--- (1995). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ». *Études de linguistique appliquée* 100, 129-149.

--- (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

--- (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola & COSTANZO Edwige (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

PUREN Christian & KAZERONI Abdi (2004). *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. Études de linguistique appliquée* 134, avril-juin 2004.

QUASTHOFF Uta M. (1986). « Nichtsprachliches und «semisprachliches Wissen» in interkultureller Kommunikation und Fremdsprachendidaktik ». *Die Neueren Sprachen* 85 :3, 230-253.

QUIVY Mireille (1998). « Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues ? ». *Études de Linguistique Appliquée* 111, 345-358.

RAASCH Albert (1995a). « Sprachvermittlung im interkulturellen Lernprozeß ». In : DFJW/OFAJ (1995), 77-87.

--- (1995b). « Interculturalité – linguistiquement parlant ». *Zielsprache Französisch* 26.2, 73-78.

RAASCH Albert, HEROLD Dieter & KIUPEL Cläre (dirs) (1991). *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*. Saarbrück : Universität des Saarlandes - Romanistisches Institut.

RAMPILLON Ute (1995). « Lerntechniken ». In : Bausch, Christ, Krumm (1995), 261-263.

RATTUNDE Eckehard (dir.) (1993a) « Themenheft Partnerschaftliches Lernen ». *Die Neueren Sprachen* 92(4). Francfort : Diesterweg.

--- (1993b). « Schülerkontakte im Französischunterricht – Plädoyer für ein Lernen mit offenen Lektionseinheiten im Rahmen von Klassenpartnerschaften ». *Die Neueren Sprachen* 92(4) (Themenheft Partnerschaftliches Lernen), 394-411.

--- (1986). « Themenheft : Computer im Fremdsprachenunterricht? ». *Die Neueren Sprachen*, 85(2).

RAUTENHAUS Heike (1998). « Fremdsprachenunterricht in der Informations- und Kommunikationsgesellschaft ». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1, 12-21.

--- (1995a). « Können e-mail-Texte zur Förderung von fremdsprachlicher Kompetenz und Kulturverstehen beitragen ? ». In : Bredella (1995a), 311-320.

--- (dir.) (1993). *Telekommunikation im Englischunterricht. Bericht aus einem Seminar der anglistischen Fachdidaktik*. Oldenburger Vordrucke 185. Oldenburg : Universität.

REGIONALE ARBEITSSTELLEN FÜR AUSLÄNDERFRAGEN E.V. BERLIN UND BRANDENBURG (dir.) (nd). *Die Insel. Ein Planspiel zur Gewaltprävention*. Interkulturelle Beiträge 5

REIF Anja (2002). « E-Mail-Projekt im Französischunterricht der 9. Klasse. Vergleich der Essgewohnheiten in Frankreich und Deutschland » *Französisch heute* 33/2, 245 - 255.

REYMOND Christine & TARDIEU Claire (2001). *Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*. Rouen : CRDP.

REIMERS Irmhild (1998). « Internetprojekte im Französischunterricht: Ein Erfahrungsbericht ». *französisch heute* 3, 316-319.

- REINFRIED Marcus (1998a). « Konstruktion als Erkenntnisproblem. Eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit ». *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2, 43-46.
- (1998b). « Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht : ein neues methodisches Paradigma ». In : Meißner & Reinfried (1998), 1-20.
- REINFRIED Marcus & KOSCH Arlette (2003). « Sprachvermittlung in der Krise ? Die Entwicklung des Französischunterrichts in Deutschland seit dem Elysée-Vertrag ». *Dokumente* 1, 17-27.
- REISENER Helmut (1999). « Projekte praktisch ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4, 20-23.
- RENIÉ Delphine & CHANIER Thierry (1995). « Collaboration and computer-assisted acquisition of a second language ». *Computer Assisted Language Learning*, 8/1, 3-29.
- REVIERE Ulrike (1998). *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Francfort : IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- RICHTER Regina (1998). « Interkulturelles Lernen via Internet ? » *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3(2). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-2/beitrag/richter1.htm>.
- RIEL Margaret (2000). « Learning Circles make Global Connections ». In : Donath & Volkmer (2000), 135-163.
- RIEMER Claudia. (2001). « Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen ». In Finkbeiner & Schnaitmann (2001), 376–398.
- RIQUARTS Kurt (1984). « Hinweise auf « Projektunterricht in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West) ». *Bildung und Erziehung* 37, 37-46.
- RISAGER Karen (2000). « Cultural awareness ». In : Byram (200a), 159-162.
- RITTER, Markus (1995). *Computer und handlungsorientierter Unterricht. Zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums*. Donauwörth : Auer.
- (1996). « Neue Technologien : Chance für eine neue Schule und einen neuen Sprachunterricht ? ». In : Rüschoff & Schmitz (1996), 39-48
- ROBERT-BOSCH-STIFTUNG & DEUTSCH-FRANZÖSISCHES INSTITUT (dirs) (1982). *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen : Bleicher.
- ROCHE Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

RÖSLER Dietmar (2005). *E-Learning Fremdsprachen - eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg

--- (2000). *Foreign language learning with the new media : between the sanctuary of the classroom and the open terrain of natural language acquisition*. Consulté en février 2006 : <http://www.gfl-journal.de/1-2000/roesler.html>.

--- (1988) « Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 221-237.

--- (1987) « Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache Lehrmaterial der Grundstufe ». *Zielsprache Deutsch* 18/1, 23-29.

RÖTTGER Evelyn (1996). « Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik » *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7, 155-170.

ROST-ROTH Martina (1996). « Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation : Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich ». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(1). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm>.

RÜCK Heribert (1995). Der authentische Text : eine didaktische Fiktion ?. In : Bredella (1995a), 247-253.

RÜSCHOFF Bernd (1998). « Neue Medien als Grundlage neuer Lernwelten für das fremdsprachliche Lernen ». *französisch heute* 1, 21-33.

--- (1997). « Neue Medien als Mittel zur Förderung authentischer Lerninhalte und Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht ». In : Meißner (1997), 107-117.

--- (1995). « Technologiegestützte Lernsysteme und Datenbanken und Untersuchungen zu Spracherwerbs- und Sprachverstehensstrategien ». *Die Neueren Sprachen*, 94, 555-569.

RÜSCHOFF Bernd & SCHMITZ Ulrich (dirs). (1996). *Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien. Beiträge zum Rahmenthema « Schlagwort Kommunikationsgesellschaft » der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Francfort : Peter Lang

RÜSCHOFF Bernd & WOLFF Dieter (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Munich : Hueber.

--- WOLFF Dieter (1997). « Fremdsprachenlernen und Neue Technologien in der Wissensgesellschaft ». *Fremdsprachenunterricht* 4, 246-253.

RÜSCHOFF Bernd & WOLFF Dieter & ROSS Ernst (1997c). *Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Bielefeld : Bertelsmann.

SALABERRY M. Rafael (1996). « A theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication ». *CALICO Journal*, 14(1), 5-36.

- SALDERN von Matthias (2001). « Tunnelblick – kritische Anmerkungen zur Lehr-Lernforschung über Neue Medien ». In : Finkbeiner & Schnaitmann (2001), 141-158.
- SANDERS Ruth H. (1997). « Distance Learning Transatlantic Style: How Videoconferencing Widened the Focus in a Culture Course ». *Die Unterrichtspraxis – Teaching German* 2, 135-140.
- SANDHAAS Bernd (1988). « Interkulturelles Lernen – Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen ». *International Review of Education* 34(4), 415-438.
- SAPIR Edward (1958). *Culture, Language and Personality*. Berkley : University of California Press.
- SATZINGER Christa (2002). « Fremdsprachen lernen in der Begegnung voneinander, miteinander, füreinander ». *Informationen zur Deutschdidaktik* 26/3, 113 - 120.
- SCHART Michael (2001). « Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung ». In : Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2001), 40-61.
- SCHEEL Brigitte & GROEBEN Norbert (1998). « Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht ». In : De Florio-Hansen (1998a), 12-32.
- SCHINSCHKE Andrea (1995). « Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden » In : Bredella & Christ (1995), 36-50.
- SCHLANG-REDMOND Mechthild (2001). « Fremdsprachenlernen im Tandem per E-Mail ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 28-32.
- SCHLEMMINGER Gérald (2004). « Methoden in der Fremdsprachenforschung - ein kurzer Überblick ». In : *Karlsruher Pädagogische Beiträge* Nr. 57, 20- 34. Consulté en février 2006 : <http://www.ph-karlsruhe.de/wp/schlemminger/files/01Forschungsmeth-def.pdf>.
- (2001). « Fremdsprachenunterricht und reformpädagogische Einflüsse ». In : Weskamp (2001), 15-23.
- (1998). *Dossier « Internet »*. - *Tracer*, Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes. N° 13, mars 1998. Consulté en février 2006 : <http://www.ph-karlsruhe.de/wp/schlemminger/files/00TRACER13-Internet.pdf>.
- (1997). « Internet et les langues vivantes : première esquisse ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, Actes du XVIIIe congrès de l'APLIUT, vol. XVI, n° 3, 1997, 104 - 111.
- (1996). « Freinet-Pädagogik - (auch) ein Ansatz für den Fremdsprachenunterricht ? ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25, 87 - 105. Consulté en février 2006 : <http://www.ph-karlsruhe.de/wp/schlemminger/files/FSUFreinet-FSLuL.pdf>.
- (1987). « De l'innovation en didactique des langues à la réalité de l'enseignement ». *Nouveaux Cahiers d'Allemand* N°1, mars 1987, 56 - 76.

SCHLEMMINGER Gerald, BRYSCH Thomas & SCHEWE Manfred Lukas (dirs) (2000). *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

SCHLICKAU Stephan (2000). « Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen » *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(2). Consulté en février 2006 : <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/sschlick1.htm>.

SCHÖNHERR Hartmut & TIEDEMANN Paul (1999). *Internet für Germanisten. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

SCHMIDT Siegfried J. (1980). « Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen ? ». In : Wierlacher (1980), 289-299.

SCHNAITMANN Gerhard W. (dir.) (1996). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth : Auer.

SCHREIER Helmut (1997). « Drei Façetten der Projektidee. Die Sache des Projektunterrichts und das Problem der leeren Namen. Zur Begründung der Notwendigkeit eines Blicks in die Ideengeschichte ». In : Bastian, Gudjons, Schnack & Speth (1997), 71-88.

SCHRÖDER Konrad (1992). « Diversifizierter Fremdsprachenunterricht und Englisch als 1. Fremdsprache ». *Die Neueren Sprachen* 91, 474-491.

--- (1983). « Gesellschaftliche und politische Einflußfaktoren auf Motivation und Einstellung ». In : Solmecke (1983), 106-129.

SCHÜLE Klaus (1998). « France-Mail-Forum. Ein Erfahrungsbericht über produktive Internet-Arbeit und elektronisches Publizieren ». *französisch heute*, 27(2), 209-212.

--- (1997). « Brot und Information. Zur fremdsprachendidaktischen Bedeutung von Internet und E-Mail ». *Fremdsprachenunterricht* 4, 270-272.

--- (1994). « Interkulturelle Kommunikation in der « neuen deutschen Europa-Ordnung ». *Neusprachliche Mitteilungen* 47,2, 77-81.

SCHULZE Friederike (1981). *Innovation in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen von Reformen im Unterricht*. Thèse de doctorat. Université de Munich.

SCHULTZ Karl-Peter (1998). « Das Horrorkabinett oder der lehrerfreundliche Netzwerkraum ». *L.A.Multimedia*, 1. Februar 1998.

SCHUMPETER Joseph A. (2006, réimpression de la première édition de 1911, sous la direction de Jochen Röpke & Olaf Stiller). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Berlin : Duncker & Humblot.

SCHWENK Helga (1993). « Zugang zum Fremden durch Distanz zum Eigenen : Reflexionen über Sprache im muttersprachlichen Unterricht. ». In : Bredella & Christ (1993), 135-149.

SCHWERDTFEGER Inge C. (1994). « Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen – Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht ». In : Gienow & Hellwig (1994), 28-42.

--- (1993). « Begegnungen mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht, Erleichterungen und/oder Hindernisse ? ». In : Bredella & Christ (1993), 162-180.

SCOLLON Ron & WONG-SCOLLON Suzanne (2001, deuxième édition). *Intercultural communication: A discourse approach*. Oxford: Basil Blackwell.

SEELYE H. Ned (1976). « Analyse und Unterrichten des interkulturellen Kontexts ». In : Weber (1976a), 9-49.

SEIDEL Christoph & LIPSMEIER Antonius (1989). *Computerunterstütztes Lernen. Entwicklungen – Möglichkeiten – Perspektiven*. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.

SERCU Lise (2001). « La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand ». In : Zarate (2001a), 169-180.

SIEBOLD Jörg (1997). « What is « authentic » ? – Ein Resümee ». *Zielsprache Englisch* 3, 15-21.

SKOWRONEK Steffen & KIND Carol (1997). « Sprachenlernen und interkulturelles Lernen via Videokonferenz und Internet? Das transatlantische Seminar – ein Pilotprojekt ». *Fremdsprachenunterricht* 4, 273-277.

SÖLLNER Werner (1995). « Das Fremde, das Eigene und des Dazwischen ». In : Bredella (1995a), 35-50.

SOH Bee-Lay und SOON Yee-Ping (1991). « English by e-mail: creating a global classroom via the medium of computer technology ». *ELT Journal* 45:4, 287-292.

SOLMECKE Gert (1994). « Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 165-171.

--- (dir.) (1983, nouvelle édition complètement revue). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn : Schöningh.

SPACILOVA Libuse (1994). « Einige Bemerkungen zu Arbeitsverfahren in der interkulturell orientierten Landeskunde aus der Lernerperspektive ». In : Neuner (1994), 184-205.

SPETH Martin (1997). « John Dewey und der Projektgedanke ». In : Bastian, Gudjons, Schnack & Speth (1997), 19-37.

STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (1990). *Lehrplan für das bayrische Gymnasium von 1990*. Consulté en février 2006 : <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=c3b6a9c79091a86745c5f24643effd5e>.

STARKEY Hugh (2003). « Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues ». In : Byram (2003b), 67-88.

STEINIG Wolfgang (2000). « Kommunikation im Internet: Perspektiven zwischen Deutsch als Erst- und Fremdsprache ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11(2), 125-156.

STEINMANN Siegfried (1992). « Vorurteile ? Ja, bitte ! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht ». *Zielsprache Deutsch* 23/4, 217-224.

STROINSKA Magda (1998). « *Them and us* : On cognitive and pedagogical aspects of the language-based stereotyping ». In : Löschmann & Stroinska (1998), 35-58.

STUTTERHEIM Christiane von (1991). « European Research on Second Language Acquisition ». In : Freed (1991a), 135-154.

SUBLET Françoise (1987). « Projet pédagogique. Mise en place progressive dans le système scolaire. Fonctions par rapport aux apprentissages cognitifs, selon les types de pédagogie ». In : Bru & Not (1987), 43-65.

SUIN DE BOUTEMARD Bernhard (1997). « Projektnahe Konzeptionen in der deutschen Reformpädagogik und die Rezeption von Dewey in der Weimarer Zeit ». In : Bastian, Gudjons, Schnack & Speth (1997), 39-69.

SUOZZO Andrew (1995). « Dialogue and Immediacy in Cultural Instruction: The E-Mail Option ». *The French Review* 69, 78-87.

SZESZTAY Margit (2005). *Animation de groupe dans la formation des enseignants en langues (GroupLead)*. Graz : CELV. Consulté en février 2006 : <http://www.ecml.at/mtp2/GroupLead/Default.htm>

TAJFEL Henri (1981). *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.

TARDIEU Claire & PUGIBET Véronique (dirs) (2004). *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*. Colloque des IUFM du Pôle Ile-de-France les 11 et 12 décembre 2003. Paris : CNDP.

TARDIF Jacques (1998) *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

--- (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la science cognitive*. Montréal, Québec : Éditions LOGIQUES

TEICHMANN Virginia (1991a). « Fremdsprachenunterricht und moderne Telekommunikationsmittel: die Fremdsprache sofort anwenden und dabei dem Partner in einer anderen Kultur begegnen ». In : Raasch, Herold & Kiupel (1991), 214-221.

--- (1991b). « Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. Projekt « Internationale Schülerkontakte durch moderne Kommunikationsmittel » ». *Englisch*, 26(4), 142 – 146.

- TENBERG Reinhard (1999). « Theorie und Praxis bei der Vermittlung von « interkulturellen Kompetenzen » ». In : Bredella & Delanoy (1999), 65-84.
- TIEMANN Dieter (1982). *Frankreich- und Deutschlandbilder im Widerstreit. Urteile französischer und deutscher Schüler über die Nachbarn am Rhein*. Bonn : Europa Union Verlag.
- THIAGARAJAN Sivasailam & STEINWACHS Barbara. (1990). *Barnga. A Simulation Game on Cultural Clashes*. Yarmouth : Intercultural Press.
- THIERING Christian (1998). « Medieneinsatz und Persönlichkeitsförderung im Fremdsprachenunterricht ». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 51(2), 66-73.
- THOMA Heinz (1995). « Macht und Ohnmacht von Deutungsmustern, Civilisation/Kultur – Culture/Zivilisation ». In : Röseberg & Lüsebrink (1995), 13-22.
- THOMAS Alexander (1988) (dir.). *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken : Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für Internationale Probleme (SSIP), Bulletin 58.
- THOMAS Alexander & ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1995). *Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen*. Baden-Baden : Nomos (= Deutsch-Französische Studien 5). (version allemande de Abdallah-Pretceille & Thomas (1995)
- TIMM Johannes-Peter (dir.) (1998). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin : Cornelsen.
- TIMM Johannes-Peter & VOLLMER Helmut Johannes (dirs) (1993a). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.-9. Oktober 1991*. Bochum : Brockmeyer.
- & --- (1993b). « Fremdsprachenlernen in interkultureller Perspektive : Kontext, Konzepte, Kontroversen. » In : Timm & Vollmer (1993), 7-37.
- TODOROV Tzvetan (1982). *La Conquête de l'Amérique : la question de l'autre*, Paris : Éditions du Seuil.
- TOMALIN Barry & STEMPLESKI Susan (1993). *Cultural awareness*. Oxford : Oxford University Press.
- TORRES Catherine (2003). *Projet de correspondance par Internet – compte rendu d'expérience*. Consulté en février 2006 : http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langues/echanges/cr_ech_mail.htm.
- TOST PLANET Manuel A. (2002). « Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues ». *Les Langues Modernes* 3, 42-54.
- (1998). « Pour une stratégie d plurilinguisme. Repenser l'enseignement-apprentissage de certaines langues-cultures ? ». In : Billiez (1998), 355-360.

TOURNADRE Jean-François (1997). « Politique et image de l'Allemagne dans les manuels ». *Les Langues Modernes* 4, 26-35.

TRIBBLE Chris & JONES Glyn (1997, nouvelle édition). *Concordances In The Classroom : a resource book for teachers*. Houston : Athelstan.

TRIM (1997). « Introduction ». In : Coste, Moore & Zarate (1997), 7-8.

TSCHIRNER Erwin (1999). « Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse ». *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts : Neue Medien im Deutschunterricht*. 2, 54-58.

TULODZIECKI Gerhard & BLÖMEKE Sigrid (dirs) (1997). *Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung*. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung.

VALETTE Robert & VALETTE Yvette (1988). C.I.E.L. ! Mon modem. *Französisch heute*, 19, 233-247.

VAN BÖMMEL Heiner & WENDT, Michael (dirs) (1992). *Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Tübingen : Narr.

VAN DER MAREN Jean-Marie (1996 deuxième édition). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

VAN EK Jan (1988). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume I : Contenu et portée*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle.

--- (1986). *Objectives für Foreign Language Learning, Vol.1 : Scope*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

VASSILEFF Jean (1992). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique Sociale.

VERONIQUE Daniel (2000). *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. Études de linguistique appliquée 120*. Octobre-décembre 2000. Paris : Didier Érudition.

VERREMAN Alain (2000). « Didactique de l'allemand. L'Internet suscite-t-il de nouveaux modèles didactiques ? ». *Les langues modernes* 4, 52-60.

VIAL Jean (1975). *Pédagogie du projet. Essai de rationalisation du travail éducatif*. Paris : INRD.

VIGNERON Françoise (1994). « Représentations de la langue/culture étrangères et démarches d'aide aux élèves ». *Les Langues modernes* 88/1, 45-53.

VOLKMANN Laurenz (2002). « Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz ». In: Gehring, Stierstorfer & Volkman (2002), 11-47.

VOLLMER Anna E.(1999). « Kann E-Mail interkulturelles Lernen fördern? ». *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 46, 36-38.

- VOLLMER Helmut J. (1994). « Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren : Vom Wissen zum sprachlichen Handeln ». In : Bausch, Christ & Krumm (1994), 172-185.
- VYGOTSKY Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WAGNER Wolfgang (1994). *Alltagsdiskurs -- Die Theorie sozialer Repräsentationen*. Göttingen: Hogrefe.
- WALDENFELS Bernhard (2000). « Zwischen den Kulturen ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 245-261.
- WALKER James (2002). « Les Français sont-ils vraiment puristes ? Une comparaison interculturelle ». *Les langues modernes* 3, 15-28.
- WANDEL Reinhold (1999). « Marsmännchen – ein Video-Projekt zum Fremdverstehen ». *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4, 26-30.
- WARSCHAUER Mark (dir.) (1996a). *Telecommunication in Foreign Language Learning : Proceedings of the Hawaii Symposium*. Honolulu, HI : University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- (1996b). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In : Warschauer (1996a), 29- 46.
- WARSCHAUER Mark & DE FLORIO-HANSEN Inez (2003). « Multilingualism, Identity, and the Internet ». In : De Florio-Hansen & Hu (2003), 155-179.
- WATROWSKI Rafael (2002). « Kulturkunde oder Sprachunterricht ? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts ». *Info DaF* 29(1), 50-58.
- WAZEL Gerhard (1998). « Interkulturelle Landeskunde via CD-ROM und Telekommunikation ». In : Blei & Zeuner (1998), 89-104.
- WEBER Horst (dir.) (1976a). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. Munich : Kösel.
- (1976b). « Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde ». In : Weber (1976a), 214-224.
- WEGNER Dirk (2000). « Fahrschüler auf dem Daten-Highway ». In : Donath & Volkmer (2000), 83-91.
- WELLENREUTHER Martin (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim et Munich : Juventa Verlag.
- WELSCH Wolfgang (2000). « Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 327-351.
- WENDT, Michael (1998). « Fremdsprachenlernen ist konstruktiv ». *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 2, 4-10.

WERNISING Armin Volkmar (2000). « Warum Französisch auf der Roten Liste steht ». *Le Nouveau Bulletin de l'ADEAF* 73, 60-69.

--- (1992). « Computer und fremdsprachliche Textproduktion ». In : Van Bömmel & Wendt (1992), 112-129.

WESKAMP Ralf (dir.) (2001a). *Methoden und Konzepte des Fremdsprachlichen Unterrichts*. Hannover: Schroedel

--- (2001b). *Fachdidaktik : Grundlagen & Konzepte. Anglistik/Amerikanistik*. Berlin : Cornelsen.

WIDDOWSON Henry G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

--- (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.

--- (1978). *Teaching language as Communication*.

WIENNEHOLZ Margrit (1997). « Computereinsatz beim Sprachenlernen. Sechs Thesen aus der Praxis ». *Praxis* 44.3, 237-243.

WIERLACHER Alois (2000). « Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 263-287.

--- (dir.) (1980). *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band I*. Munich : Fink.

WILLIS Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

WIMMER Franz Martin (2000). « Kulturalität und Zentrismen im Kontext interkultureller Philosophie ». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 413-434.

WINZ-LUCKEI Peter (1994). « Neugierig werden: das Andere - die Anderen - wir selbst. Wege des sprachlichen und interkulturellen Lernens im anwendungsorientierten Französischunterricht ». *Die Neueren Sprachen* 93/3, 232 – 255.

WISMANN Heinz (1995). « Le rapport à sa propre langue et l'attitude face à une langue étrangère chez les Français et les Allemands. "Lingua franca" oder Sprache als Kulturträger ». In : DFJW/OFAJ (1995), 59-62.

WITTE Arnd (2000). « How to be an Alien - Learning a Foreign Language and Understanding Culture ». In : Harden & Witte (2000), 53 - 73.

WOLFF Dieter (2003). « Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen : Überblick ». In : Bausch, Christ & Krumm (2003), 321-326.

--- (2000). « Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, 91-105.

- (1998a). « Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme I ». *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 136-140.
- (1998b). « Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme II ». *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 205-211.
- (1998c). « E-Mail und moderner Fremdsprachenunterricht ». In : Jung Udo (1998), 244-251.
- (1997). « Computer und sprachliches Lernen : Können die Neuen Medien den Fremdsprachenunterricht verändern ? ». In : Kranz, Legenhausen & Lüking (1997), 14-29.
- (1996). « Kognitionspsychologische Grundlagen neuerer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik ». *Info DaF* 23(5), 541-560.
- (1994). « Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? ». *Die Neueren Sprachen*, 93, 407-429.
- (1993). « Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen ». *Die Neueren Sprachen* 92, 510-531.
- (1990). « Zur Bedeutung des prozeduralen Verstehens- und Lernprozesses im schulischen Fremdsprachenunterricht ». *Die Neueren Sprachen*, 89, 610-625.
- (1989). *Die Neueren Sprachen*, 88,1: Themenheft Neuere Technologien und Fremdsprachenunterricht II.
- (dir.) (1988). *Die Neueren Sprachen*, 87,6 : Themenheft Neuere Technologien und Fremdsprachenunterricht I.
- ZARATE Geneviève (2003a). « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles ». In : Byram (2003b), 89-123.
- (2003b). « The recognition of Intercultural Competences : From Individual Experience to certification ». In : Alred et al. (2003), 213-224.
- (2002). « Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes ». *Les langues modernes* 3, 5-14.
- (dir.) (2001a). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- (2001b). « Les non-dits de la didactique des langues ». In : Zarate (2001a), 7-9.
- (2000). « Anthropology ». In : Byram (2000a), 27-32.
- (1997a). *Les représentations en didactique des langues et des cultures*. Notions et Questions 2. Paris : Didier.
- (1997b). « La notion de représentation et ses déclinaisons ». In : Zarate (1997a), 5-9.
- (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

--- (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

--- (1983a). « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère ». *Le Français dans le Monde* 23/181, 34-39.

ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline, LUSSIER Denise & PENZ Hermine (dirs) (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

ZEILINGER-TRIER Manuela (2004a). « Le projet interculturel München-Clermont ». *Le nouveau bulletin de l'A.D.E.A.F.* 88 : Des mesures pour relancer l'allemand, 61-70.

--- (2004b). « Motivation durch Telekommunikation ? ». In : Carolus-Magnus-Kreis (dirs). *Zwei europäische Völker und ihre Identitäten im Wandel. 50 Jahre deutsch-französische Begegnungen im Prisma des Carolus-Magnus-Kreises. Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum des Carolus-Magnus-Kreises 1954-2004*, 87-92.

ZEITSCHRIFT FÜR INTERKULTURELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT (2004). Themenheft « Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung ». Consulté en février 2006 : http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/jornal24.htm.

ZEUNER Ulrich (1998). « Thesen zur interkulturellen Landeskunde ». In : Blei & Zeuner (1998), 5-11.

Index thématique

A

agrégation, 34, 35, 36, 54, 55, 115, 401

apprentissage interculturel, 6, 8, 30, 50, 51, 57, 70, 72, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 129, 130, 132, 136, 146, 148, 153, 160, 161, 162, 164, 178, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 197, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 220, 221, 226, 227, 230, 232, 234, 236, 258, 280, 284, 296, 299, 300, 308, 311, 317, 318, 324, 327, 338, 340, 342, 346, 354, 355, 367, 374, 375, 377, 385, 390, 399, 400, 401, 403, 407, 408, 411, 414, 427, 432, 457, 480, 481, 486, 490

apprentissage par l'action, 85, 86, 370, 406, 411

approche globale, 382, 400, 403, 412

approche interculturelle, 22, 29, 34, 50, 74, 133, 136, 137, 149, 160, 195, 205, 397

attitudes, 109, 112, 120, 126, 139, 141, 153, 172, 173, 175, 178, 180, 183, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 194, 197, 206, 219, 232, 233, 235, 243, 314, 334, 378, 432

authenticité, 9, 32, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 84, 91, 99, 101, 108, 226, 260, 280, 371, 480

authentique, 7, 32, 65, 67, 68, 235

autonomie, 8, 28, 29, 31, 32, 37, 60, 83, 84, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 189, 190, 343, 442, 443, 448

C

Cadre européen commun, 17, 32, 57, 149, 398, 404

Capes, 34, 35, 36

CCI, 132, 144, 145, 148, 161, 162, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 184, 185, 187, 188, 191, 206, 224, 245, 247, 280, 294, 374, 375

civilisation, 29, 30, 31, 34, 38, 49, 50, 52, 54, 73, 131, 134, 135, 136, 174, 191, 205, 401, 419, 449, 459

communication interculturelle, 70, 123, 131, 132, 144, 145, 148, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 178, 186, 189, 205, 206, 219, 224, 246, 350, 354, 366, 375, 384, 385, 388, 394, 398, 415, 421, 423, 426, 428, 442, 449, 458, 481

comparaison interculturelle, 129, 178, 202, 470

compétence culturelle, 170, 173, 174, 175, 203, 233, 447, 460

compétence de communication, 29, 31, 49, 53, 136, 147, 170, 224, 444
compétence interculturelle, 16, 53, 105, 160, 161, 162, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 184,
191, 415, 424, 425
compétence plurilingue, 17, 161, 173, 175, 185, 381
compétence socioculturelle, 170, 173, 175, 176, 177, 179, 425, 455, 456
conscience de l'apprentissage, 94, 101, 121, 378
conscience interculturelle, 75
conscience langagière, 29, 51, 98, 101, 121, 165, 172, 397
constructivisme, 81, 82, 83, 84, 233
contact, 9, 14, 18, 22, 30, 35, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 75, 86, 99, 108, 124, 143, 162, 163,
174, 178, 181, 182, 183, 189, 190, 191, 194, 232, 237, 247, 248, 277, 354, 371, 373,
397, 411, 447, 480
contraintes institutionnelles, 15, 281, 282, 285, 485
CULTURA, 4, 9, 12, 61, 62, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 245, 247,
249, 252, 253, 261, 262, 263, 265
cultural awareness, 75, 107, 121, 128, 178, 183, 196, 375, 378, 381

D

démarche de projet, 8, 9, 10, 30, 41, 50, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
92, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 150, 207, 208, 226, 249, 365, 369, 372, 373,
377, 396, 401, 404, 406, 407, 411, 480, 490
documents de base, 231, 251, 253, 254, 259, 264, 265, 271, 272, 286, 291, 292, 296, 298,
324, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 342, 355, 356, 367, 370, 373, 386, 387, 390,
391, 392, 395, 396, 484, 485

E

échange scolaire, 10, 32, 64, 99, 162, 190, 191, 245, 247, 283, 284, 285, 340, 344, 364,
373, 386, 394, 397, 483
éducation interculturelle, 163, 165, 166, 415
ethnographe, 189, 200, 202
éveil à l'apprentissage, 381, 412
éveil aux cultures, 168, 194, 375, 381, 403, 404, 412
éveil aux langues, 121, 208, 378, 381, 412

F

formateur, 95, 96

formateurs, 96, 119, 130, 212, 397, 398, 399, 404, 405, 406, 407, 412, 452

formation, 6, 10, 15, 16, 19, 20, 22, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 94, 96, 109, 118, 122, 123, 124, 125, 130, 154, 160, 161, 165, 166, 168, 184, 193, 206, 207, 208, 209, 225, 227, 252, 269, 270, 280, 307, 309, 358, 359, 362, 372, 374, 376, 377, 382, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 412, 413, 420, 426, 427, 428, 429, 438, 439, 440, 441, 444, 448, 449, 456, 460, 461, 467, 479, 480, 484, 486, 490

forum de discussion, 59, 60, 230, 235, 249, 250, 264, 285, 286, 354, 373, 383, 385, 389

G

groupe de travail, 266, 267, 268, 333, 361, 371, 391

groupes de travail, 220, 230, 251, 252, 255, 264, 269, 270, 283, 288, 311, 368, 373, 413

H

horaires, 19, 20, 24, 25, 28, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 56, 288, 412, 413, 479, 480

I

innovateur, 7, 9, 103, 210, 220, 429

innovateurs, 209, 210, 211, 482

innovation, 1, 5, 6, 10, 41, 58, 59, 77, 97, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 218, 226, 227, 280, 354, 383, 397, 399, 400, 404, 407, 409, 411, 423, 429, 437, 457, 464, 465, 472, 481, 482, 486

interaction interculturelle, 159, 164, 169, 170, 436

intercultural speaker, 169, 172, 177, 379, 448

interculturalité, 132, 160, 163, 431, 432

interculturel, 8, 10, 34, 64, 104, 105, 106, 107, 122, 127, 132, 144, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 162, 164, 165, 170, 171, 173, 177, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 199, 204, 205, 206, 216, 219, 220, 221, 226, 258, 265, 309, 350, 367, 374, 375, 384, 386, 389, 394, 401, 403, 411, 413, 415, 426, 427, 429, 431, 435, 454, 459, 469, 473, 481

intraculturel, 146, 152

intraculturelle, 144, 153, 154, 156, 158, 168, 169, 180, 384

intraculturelles, 310

IUFM, 34, 35, 36, 54, 55, 56, 57, 118, 399, 401, 405, 406, 407, 444, 460, 467

L

Landeskunde, 37, 49, 50, 73, 131, 134, 135, 136, 147, 171, 174, 205, 420, 423, 424, 436,
441, 445, 447, 448, 450, 452, 456, 458, 462, 466, 470, 473, 481

language awareness, 121, 378, 381

language learning awareness, 121, 378, 381

locuteur interculturel, 32, 169, 177, 178, 179, 182, 185, 186, 206

locuteur natif, 17, 32, 112, 145, 154, 156, 159, 167, 169, 176, 177, 178, 179, 180, 206, 403

locuteur plurilingue, 17, 18, 98, 120, 121, 175, 382, 383, 398, 400, 403, 420, 426, 429, 455

M

manuel, 32, 33, 34, 41, 50, 73, 155, 377, 398

motivation, 9, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 37, 47, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 89,
90, 93, 99, 108, 125, 225, 237

multiculturel, 16, 104, 146, 150, 151, 152

multiculturelle, 16, 28, 104, 105, 146, 152, 163, 164, 165, 166, 472

multiculturelles, 156, 163

O

objectifs, 12, 13, 19, 28, 29, 35, 37, 49, 51, 62, 63, 64, 67, 73, 80, 89, 90, 92, 100, 101,
102, 105, 107, 108, 150, 160, 166, 175, 177, 180, 181, 184, 187, 188, 189, 191, 193,
194, 208, 243, 245, 263, 264, 281, 290, 291, 293, 294, 295, 298, 350, 369, 371, 375,
381, 385, 406, 425, 440, 460, 469, 483, 485

orientation vers l'apprenant, 29, 73, 76, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 95, 103, 226, 280, 299, 372,
405, 406, 411

ouverture de l'école, 7, 67, 73, 86, 226, 285, 371, 411

P

pédagogie interculturelle, 137, 139, 165, 166, 415

phases plénières, 62, 93, 94, 106, 108, 252, 317, 318, 372, 392, 393

PLC2, 36, 405

pluriculturel, 146, 151, 152, 199

pluriculturelle, 16, 17, 142, 152, 165, 175, 398, 420, 429
plurilinguisme, 16, 17, 51, 161, 162, 380, 382, 398, 400, 402, 404, 420, 426, 428, 469, 472
Portfolio, 17, 380, 398, 404, 428, 451, 456
préjugé, 109, 125, 126, 238, 277, 327, 335, 338, 344, 348, 349, 350, 351, 352
préjugés, 16, 33, 103, 105, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 164, 190, 194, 195, 218, 238,
260, 277, 324, 327, 328, 330, 338, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 367, 375, 481
production, 37, 53, 63, 89, 105, 112, 122, 134, 180, 252, 290, 295, 298, 299, 323, 324, 371,
385, 388, 390, 393, 395, 396, 446
productions, 92, 231, 281, 285, 290
produit, 67, 76, 79, 80, 83, 86, 88, 89, 90, 98, 102, 104, 108, 134, 141, 180, 188, 219, 225,
233, 246, 278, 290, 371, 386, 393, 394, 396, 411, 484
programme, 13, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 50, 75, 96, 103, 114, 130, 217, 225, 242,
248, 281, 282, 285, 287, 336, 362, 368, 370, 373, 396, 397, 398, 407, 472
Projektunterricht, 78, 84, 95, 96, 97, 105, 417, 432, 435, 440, 442, 444, 446, 453, 462
projet CULTURA, 5, 9, 226, 232, 233, 235, 236, 261, 286, 387, 390, 482, 483
projet de télécommunication, 5, 8, 9, 10, 12, 60, 68, 70, 71, 75, 76, 77, 83, 88, 103, 104,
105, 106, 108, 129, 187, 194, 197, 201, 202, 203, 216, 220, 225, 226, 227, 228, 229,
232, 235, 247, 249, 253, 262, 265, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 293, 343, 350, 353,
361, 365, 368, 370, 371, 373, 374, 375, 377, 383, 384, 385, 386, 393, 394, 396, 411,
413, 482, 483, 486, 490
projets de télécommunication interculturels, 1, 6, 17, 190, 206, 397, 410, 486

Q

questionnaire Cultura, 253, 337, 366, 392, 395

R

recherche empirique, 5, 9, 19, 214, 216, 222, 281, 482
représentations, 5, 19, 20, 22, 33, 90, 94, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117,
119, 120, 121, 122, 123, 129, 139, 165, 186, 192, 193, 204, 206, 208, 210, 237, 288,
329, 357, 361, 362, 366, 367, 370, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 396, 401, 402, 407,
412, 416, 418, 424, 425, 426, 427, 432, 433, 434, 437, 445, 449, 452, 454, 455, 473,
480, 486

S

savoir-apprendre, 175, 176, 178, 179, 182, 185, 186, 189, 191, 206
savoir-faire, 206, 246
savoirs, 29, 30, 96, 102, 114, 122, 137, 158, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179,
180, 181, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 205, 206, 234, 245, 294
sensibilisation culturelle, 104, 168, 381, 403
stéréotype, 109, 123, 124, 125, 126, 127, 195, 198, 403
stéréotypes, 33, 105, 107, 112, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 168, 174, 192,
194, 197, 198, 217, 246, 260, 323, 330, 375, 440, 460, 481
subjektive Theorien, 109, 113, 114, 115, 480

T

tâche, 8, 64, 66, 73, 89, 90, 91, 92, 188, 196, 236, 253, 263, 265, 266, 267, 269, 271, 275,
276, 277, 281, 285, 299, 300, 302, 303, 304, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 316,
317, 323, 324, 325, 329, 330, 331, 346, 387, 388, 446
tâches, 8, 12, 32, 62, 63, 66, 68, 75, 76, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 99, 102, 104, 105,
106, 108, 149, 197, 221, 240, 242, 248, 253, 264, 268, 276, 281, 287, 290, 291, 293,
298, 299, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 315, 318, 325, 330, 342, 355, 357, 358,
361, 371, 372, 374, 375, 378, 386, 388, 390, 395, 400, 411, 452, 485
transculturel, 146, 147, 148, 149, 150, 481
transculturelle, 128, 419
travail de groupe, 63, 75, 76, 92, 93, 94, 102, 104, 106, 108, 220, 229, 230, 250, 252, 268,
271, 273, 274, 275, 287, 290, 293, 324, 331, 342, 346, 358, 360, 361, 369, 372, 388,
393, 483, 484, 486
travail individuel, 62, 108, 252, 253, 355, 358, 361, 390, 393, 413, 483, 485

Table des matières

| | |
|---|------------------|
| <u>Introduction</u> | <u>7</u> |
| <u>Première partie : le cadre institutionnel et théorique.....</u> | <u>11</u> |
| 1.1 L'enseignement/apprentissage scolaire des langues étrangères..... | 12 |
| 1.2 Les langues étrangères dans l'Europe d'aujourd'hui et de demain | 16 |
| 1.3 L'enseignement de la langue du partenaire dans le secondaire en France et en Allemagne | 19 |
| 1.3.1. La situation de l'enseignement de l'allemand en France..... | 20 |
| 1.3.1.1 Le paradoxe de la langue allemande en France | 20 |
| 1.3.1.2 Le choix de la langue | 23 |
| 1.3.1.3 Les horaires | 24 |
| 1.3.1.4 La place des langues étrangères dans l'éventail des matières..... | 25 |
| 1.3.1.5 Les textes officiels | 28 |
| 1.3.1.6 Les supports didactiques | 32 |
| 1.3.1.7 La formation des enseignants..... | 34 |
| 1.3.2. La situation de l'enseignement du français en Bavière..... | 39 |
| 1.3.2.1 La place du français en Allemagne..... | 39 |
| 1.3.2.2 Le choix de la langue | 41 |
| 1.3.2.3 Les horaires | 44 |
| 1.3.2.4 La place des langues étrangères dans l'éventail des matières..... | 47 |
| 1.3.2.5 Les textes officiels | 49 |

| | | |
|---------------|--|------------|
| 1.3.2.6 | Les supports didactiques | 50 |
| 1.3.2.7 | La formation des enseignants..... | 51 |
| 1.3.3. | Quelques remarques sur la politique linguistique de la France et de l'Allemagne | 55 |
| 1.4 | La télécommunication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères..... | 58 |
| 1.4.1. | Quels moyens ? Quelles utilisations ? | 58 |
| 1.4.2. | Le potentiel de la télécommunication en cours de langue étrangère | 62 |
| 1.4.2.1 | Le contact | 63 |
| 1.4.2.2 | L'authenticité | 64 |
| 1.4.2.3 | La motivation | 67 |
| 1.4.3. | L'activité de télécommunication au sein d'un projet..... | 75 |
| 1.4.3.1 | Justifications de la démarche de projet | 77 |
| 1.4.3.2 | Les caractéristiques de la démarche de projet..... | 82 |
| 1.4.4. | Télécommunication et apprentissage interculturel | 101 |
| 1.5 | Les représentations..... | 107 |
| 1.5.1. | Définition et rôle des représentations | 107 |
| 1.5.2. | Le concept des subjektive Theorien..... | 111 |
| 1.5.3. | Les <i>subjektive Theorien</i> et les représentations dans l'enseignement/apprentissage des LE | 113 |
| 1.5.4. | La place des stéréotypes et des préjugés dans l'enseignement/apprentissage des langues | 119 |
| 1.5.5. | Résumé..... | 126 |

| | | |
|---------------|---|------------|
| 1.6 | La dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère..... | 127 |
| 1.6.1. | La culture et la langue..... | 128 |
| 1.6.2. | Civilisation/<i>Landeskunde</i> – culture/<i>Kultur</i>..... | 130 |
| 1.6.3. | Qu'est-ce que la culture ? Définitions du terme en anthropologie, ethnologie et didactique des langues..... | 133 |
| 1.6.4. | Quelle(s) culture(s) pour le cours de langue étrangère ?..... | 139 |
| 1.6.5. | Quelles compétences pour la communication interculturelle ?..... | 139 |
| 1.6.5.1 | La compétence communicative..... | 139 |
| 1.6.5.2 | Inter-, intra-, multi-, pluri- et transculturel | 141 |
| 1.6.5.3 | La communication interculturelle..... | 148 |
| 1.6.5.4 | L'interculturel dans nos sociétés modernes sous différents angles et comme préoccupation de différentes sciences..... | 154 |
| 1.6.5.5 | Les compétences des différents interlocuteurs dans une situation de communication interculturelle | 160 |
| 1.6.5.6 | Un modèle de la compétence communicative interculturelle pour le cours de LE | 163 |
| 1.6.6. | L'apprentissage interculturel dans le cours de langue étrangère..... | 180 |
| 1.6.7. | Résumé | 199 |
| 1.7 | L'innovation..... | 201 |
| 1.7.1. | Le concept d'innovation..... | 201 |
| 1.7.2. | Les phases du processus d'innovation et les innovateurs | 203 |
| 1.7.3. | Les stratégies de l'innovation | 204 |

Deuxième Partie : mise en place et réalisation d'un dispositif de recherche empirique.....207

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.1 | Bilan sur la recherche empirique dans le domaine de la télécommunication en cours de langue..... | 208 |
| 2.2 | Le dispositif de recherche | 214 |
| 2.2.1. | Préliminaires sur la recherche empirique..... | 214 |
| 2.2.2. | La genèse de mon projet de recherche..... | 215 |
| 2.2.3. | Le contexte de recherche..... | 219 |
| 2.2.4. | Les participants | 220 |
| 2.2.5. | Les méthodes de recherche | 220 |
| 2.2.5.1 | L'observation participante | 221 |
| 2.2.5.2 | Le questionnaire d'évaluation..... | 221 |
| 2.2.5.3 | L'entretien semi-guidé | 222 |
| 2.2.6. | Les documents issus du projet..... | 223 |
| 2.3 | Le projet CULTURA, modèle de notre projet de télécommunication | 224 |
| 2.3.1. | Pourquoi un tel projet ? Quelques réflexions théoriques | 224 |
| 2.3.2. | Trouver une approche et des moyens adéquats..... | 225 |
| 2.3.3. | La méthodologie et la pédagogie de CULTURA | 226 |
| 2.3.4. | Quelques aspects techniques et organisationnels..... | 226 |
| 2.3.5. | L'utilisation des deux langues | 227 |
| 2.3.6. | Les étapes du projet CULTURA..... | 228 |
| 2.3.7. | Le rôle des enseignants..... | 231 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 2.3.8. | Le rôle et le travail des apprenants..... | 232 |
| 2.3.9. | Quelques suggestions pour l'évaluation du travail des étudiants | 233 |
| 2.3.10. | L'évaluation du projet par les étudiants | 234 |
| 2.4 | Le projet München-Clermont | 236 |
| 2.4.1. | Les objectifs..... | 236 |
| 2.4.2. | Le choix des classes..... | 238 |
| 2.4.3. | Le projet de télécommunication et l'échange scolaire | 238 |
| 2.4.4. | Aspects liés au lieu et au temps | 238 |
| 2.4.5. | Les élèves | 239 |
| 2.4.6. | Les enseignantes | 240 |
| 2.4.7. | Les moyens de communication..... | 240 |
| 2.4.8. | La mise en place du forum..... | 241 |
| 2.4.9. | Les différentes formes de travail..... | 243 |
| 2.4.9.1 | Le travail de groupe | 243 |
| 2.4.9.2 | Les séances plénières | 243 |
| 2.4.9.3 | Le travail individuel..... | 244 |
| 2.4.10. | L'utilisation des deux langues | 244 |
| 2.4.11. | Les constituants et le déroulement du projet..... | 245 |
| 2.4.11.1 | Le choix du sujet..... | 249 |
| 2.4.11.2 | Les documents de base..... | 250 |
| 2.4.11.3 | Les fiches sur l'autre pays..... | 251 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 2.4.11.4 | Le questionnaire sur la <i>computer literacy</i> | 251 |
| 2.4.11.5 | Le questionnaire CULTURA | 252 |
| 2.4.11.6 | Le dossier distribué aux élèves | 254 |
| 2.4.11.7 | Le carnet de bord..... | 256 |
| 2.4.11.8 | Le récit de vacances | 256 |
| 2.4.11.9 | La lecture des questionnaires | 257 |
| 2.4.11.10 | La publication des récits de vacances | 258 |
| 2.4.11.11 | La lecture des récits de vacances | 259 |
| 2.4.11.12 | La lecture des fiches sur l'autre pays | 260 |
| 2.4.11.13 | La formation des groupes..... | 260 |
| 2.4.11.14 | Le premier travail de groupe | 262 |
| 2.4.11.15 | Les textes 1..... | 263 |
| 2.4.11.16 | La deuxième séance de travail de groupe | 264 |
| 2.4.11.17 | Le troisième travail de groupe..... | 265 |
| 2.4.11.18 | Le texte surprise | 266 |
| 2.4.11.19 | Le quatrième travail de groupe | 266 |
| 2.4.11.20 | La séance plénière de clôture | 267 |
| 2.4.11.21 | Le document de synthèse individuel..... | 267 |
| 2.4.11.22 | Le « produit » final..... | 269 |

Troisième partie : résultats, analyse et perspectives.....271

3.1 Résultats et analyse critique du projet München-Clermont273

| | |
|---|------------|
| 3.1.1. L'analyse du projet au niveau du contexte organisationnel, institutionnel, temporel et spatial..... | 273 |
| 3.1.1.1 Quelques aspects organisationnels..... | 273 |
| 3.1.1.2 Les contraintes institutionnelles..... | 274 |
| 3.1.1.3 Le côté technique | 277 |
| 3.1.1.4 Le lieu et l'espace | 279 |
| 3.1.1.5 Le temps..... | 279 |
| 3.1.2. L'analyse du projet au niveau des objectifs, des contenus et des tâches | 283 |
| 3.1.2.1 Le thème du projet | 283 |
| 3.1.2.2 Les objectifs d'apprentissage..... | 286 |
| 3.1.2.3 Les tâches de rédaction et de lecture en relation avec les documents de base | 290 |
| 3.1.2.4 L'échange sur le forum | 323 |
| 3.1.2.5 Le carnet de bord | 335 |
| 3.1.2.6 La présentation des résultats | 336 |
| 3.1.2.7 Les synthèses individuelles..... | 339 |
| 3.1.3. L'analyse du projet au niveau des élèves | 345 |
| 3.1.3.1 Leur évaluation générale du projet | 345 |
| 3.1.3.2 Le travail individuel et l'engagement personnel..... | 347 |
| 3.1.3.3 Le travail de groupe | 350 |
| 3.1.3.4 Les représentations des élèves | 354 |
| 3.1.4. L'analyse du projet au niveau des enseignantes..... | 360 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3.1.4.1 | La vue des enseignantes sur le projet..... | 360 |
| 3.1.4.2 | La coopération entre les enseignantes et la chercheuse | 361 |
| 3.1.4.3 | Le rôle des enseignantes au sein du projet..... | 361 |
| 3.1.4.4 | Les représentations des enseignantes..... | 362 |
| 3.1.5. | Conclusions provisoires..... | 363 |
| 3.2 | Perspectives pour le cours de langue, la formation des enseignants et la recherche..... | 369 |
| 3.2.1. | Propositions générales pour l’enseignement/apprentissage scolaire des LE | 369 |
| 3.2.2. | Propositions pour une amélioration d’un projet de télécommunication du type München-Clermont | 375 |
| 3.2.3. | Des besoins de formation | 389 |
| 3.2.4. | Perspectives pour la recherche en didactique des langues | 398 |
| <u>Conclusion : l’innovation par les projets de télécommunication interculturels</u> | | |
| <u>Fehler! Textmarke nicht definiert.</u> | | |
| <u>Liste des tableaux</u> | | |
| <u>404</u> | | |
| <u>Matériel pour l’apprentissage interculturel</u> | | |
| <u>405</u> | | |
| <u>Bibliographie.....</u> | | |
| <u>406</u> | | |
| <u>Index thématique</u> | | |
| <u>465</u> | | |
| <u>Table des matières</u> | | |
| <u>471</u> | | |

Cette recherche qui relève de la didactique des langues consiste à étudier les conditions optimales d'utilisation de la télécommunication dans l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France. Il s'agit d'une étude de cas, qui se fonde sur l'analyse d'un projet de télécommunication mené entre une classe de seconde en France et sa classe partenaire en Allemagne.

Nous menons une réflexion théorique sur l'apprentissage d'une langue étrangère, portant un intérêt particulier aux spécificités de la télécommunication utilisée à des fins didactiques, la démarche de projet et l'apprentissage interculturel.

Nous procédons ensuite à une analyse de données recueillies lors de notre projet afin de déterminer les éléments constitutifs d'un projet de télécommunication efficace.

Enfin, nous abordons la question de la formation des enseignants, faisant des propositions pour une conception de la formation adaptée aux besoins de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues.

This thesis paper embedded in the field of language learning and language teaching investigates the prerequisites for successful implementation of telematics in German language classes at French secondary schools. The following case study analyzes the outcome of a telematics project realised with students from two school classes based in France and Germany.

Various language learning theories are introduced and evaluated with a specific focus on telematics in the language classroom, project learning and intercultural learning.

What follows is an in-depth evaluation of the data gathered during the project. The results are summarized in the prerequisites for successful implementation of telematics in the language classroom.

The research concludes in contemplating various aspects of teacher education and suggests a new approach which would be better suited to the needs of language learners at French secondary schools.

Die vorliegende Arbeit aus dem Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung setzt sich zum Ziel, die optimalen Bedingungen des Einsatzes von Telekommunikation im schulischen Deutschunterricht in Frankreich zu erforschen. Im Rahmen einer Fallstudie wird ein Telekommunikationsprojekt zwischen einer zehnten Klasse in Deutschland und ihrer französischen Partnerklasse analysiert.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird der Einsatz von Telekommunikation im Fremdsprachenunterricht auf dem Hintergrund von Fremdsprachenlerntheorien unter besonderer Berücksichtigung des projektorientierten Lernens und des interkulturellen Lernens reflektiert.

Der empirische Teil der Arbeit umfasst eine Analyse der Projektdaten im Hinblick auf eine Bestimmung der konstituierenden Elemente eines effizienten Telekommunikationsprojekts.

Abschließend werden Vorschläge für eine den Bedürfnissen des schulischen Fremdsprachenunterrichts besser angemessene Lehrerausbildung gemacht.

Université Clermont II – Blaise Pascal

UFR Lettres et Sciences Humaines

Thèse pour le doctorat de

l'Université Blaise Pascal

Discipline : Sciences du langage

2006

**Les projets de télécommunication interculturels :
un enjeu pour l'innovation de
l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand
en France**

ANNEXES

Présentée par Manuela Zeilinger-Trier

Sous la direction

de Maguy Pothier et d'Inez De Florio-Hansen

Liste des annexes

| | | |
|-----------|--|-----|
| Annexe 1 | Informations pour les élèves clermontois..... | 3 |
| Annexe 2 | Choix du sujet..... | 7 |
| Annexe 3 | Résultats du choix de sujet..... | 8 |
| Annexe 4 | Questionnaire d'évaluation..... | 9 |
| Annexe 5 | Synthèse des 28 questionnaires d'évaluation français..... | 19 |
| Annexe 6 | Synthèse des 18 questionnaires d'évaluations allemands..... | 49 |
| Annexe 7 | Questionnaire d'évaluation de l'enseignante française..... | 68 |
| Annexe 8 | Questionnaire d'évaluation de l'enseignante allemande..... | 75 |
| Annexe 9 | Interview avec le groupe Vulcans le 23 mars 2004..... | 82 |
| Annexe 10 | Interview avec le groupe 63Respect le 30 mars 2004..... | 90 |
| Annexe 11 | Interview avec le groupe Google le 2 avril 2004..... | 100 |
| Annexe 12 | Interview avec le groupe Silwen le 20 avril 2004..... | 106 |
| Annexe 13 | Interview avec le groupe Les Vaches le 30 avril 2004..... | 113 |
| Annexe 14 | Fiche sur l'Allemagne et Fiche sur la France..... | 119 |
| Annexe 15 | Synthèse de la fiche « L'Allemagne vue par les Français »..... | 120 |
| Annexe 16 | Synthèse de la fiche « La France vue par les Allemands »..... | 126 |
| Annexe 17 | Fiche de travail 3 : La France vue par les Allemands..... | 130 |
| Annexe 18 | Arbeitsblatt 3 : Deutschland aus Sicht der Franzosen..... | 132 |
| Annexe 19 | Analyse des fiches de travail 3 des élèves français..... | 134 |
| Annexe 20 | Analyse de fiches de travail 3 des élèves allemands..... | 144 |
| Annexe 21 | Questionnaire CULTURA..... | 148 |
| Annexe 22 | CULTURA-Fragebogen..... | 150 |
| Annexe 23 | Fiche de travail 1..... | 152 |
| Annexe 24 | Synthèse et analyse des questionnaires remplis..... | 156 |
| Annexe 25 | Synthèse des fiches de travail 1..... | 195 |
| Annexe 26 | Récits de vacances des élèves français..... | 212 |
| Annexe 27 | Récits de vacances des élèves allemands..... | 222 |
| Annexe 28 | Synthèse des récits de vacances..... | 230 |
| Annexe 29 | Fiche de travail 2..... | 256 |
| Annexe 30 | Synthèse des fiches de travail 2..... | 257 |
| Annexe 31 | Analyse de la discussion entre les groupes <i>63Respect</i> et <i>Noobs</i> | 266 |
| Annexe 32 | Analyse de la discussion entre les groupes <i>Google</i> et <i>Gollum</i> | 283 |
| Annexe 33 | Analyse de la discussion entre les groupes <i>Silwen</i> et <i>Servus</i> | 306 |
| Annexe 34 | Analyse de la discussion entre les groupes <i>Les Vaches</i> et <i>Edelstoff</i> | 331 |
| Annexe 35 | Analyse de la discussion entre les groupes <i>Vulcans</i> et <i>Wookie-FüÙe</i> | 349 |
| Annexe 36 | Présentations des résultats par les cinq groupes Clermontois..... | 366 |
| Annexe 37 | Présentation des résultats par les cinq groupes Munichois..... | 368 |
| Annexe 38 | Dépouillement et analyse des résumés individuels..... | 370 |
| Annexe 39 | Carnet de bord..... | 382 |
| Annexe 40 | Questionnaire Computer literacy..... | 387 |
| Annexe 41 | Lettre d'information..... | 389 |
| Annexe 42 | Dernière lettre d'information..... | 391 |

München - Clermont

- Informations pour les élèves clermontois -

I. Informations générales

Bien que la discussion avec les Allemands via le forum de discussion ne commence qu'en janvier, vous recevez ces informations déjà maintenant. Lisez-les jusqu'au bout pour être bien informé. Ceci est très important pour un bon déroulement de notre projet.

Tout au long du projet, vous avez différentes tâches à remplir. Pour que vous soyez toujours au courant de ce que vous devez faire et à quel moment vous devez le faire, vous recevrez encore un deuxième document informatif, le « plan par semaines ».

Il est indispensable que vous respectez les instructions ainsi que les dates butoir, sinon le projet ne fonctionnera pas.

La réciprocité étant un principe de base de notre projet, n'oubliez jamais que si vous manquez d'engagement et de responsabilité, et que vous ne faites p. ex. pas vos devoirs, vos partenaires allemands ne pourront pas continuer à travailler.

Toutes les informations que vous recevez de ma part, ainsi que tous les textes que vous ou vos partenaires allemands écrivent restent sur le forum tout au long du projet et peuvent y être consultés et imprimés (si p. ex. vous avez égaré un texte que vous avez déjà reçu sous format papier).

II. Les objectifs d'apprentissage du projet

L'objectif principal du projet est d'initier l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle. Ce terme englobe les compétences suivantes que le projet vous aidera à développer et que vous allez utiliser, dans l'immédiat, pendant le projet, dans un futur proche, pendant l'échange scolaire et, dans l'avenir, lors de séjours à l'étranger ou, plus général, dans tous vos contacts avec des membres d'une autre culture que la votre.

a) Les savoirs

- Savoir qu'il y a des similitudes et des différences culturelles et linguistiques entre sa propre langue-culture et d'autres langues-cultures
- Savoir que sa propre façon de comprendre, de penser et d'agir est dépendant de sa culture et de sa langue, et donc relative
- Savoir qu'on ne peut jamais supposer que l'autre me comprend et que je comprends l'autre

b) Les savoirs-faire : être capable de...

- réfléchir sur sa propre culture, sa propre identité, sur l'image que chaque peuple a de lui-même et sur l'attitude envers la culture cible
- accepter et de respecter l'originalité et la différence de l'autre culture tout en restant identique à soi-même et à sa propre origine culturelle
- se mettre à la place de l'autre (de l'étranger), changer de perspective
- communiquer avec des membres d'une autre culture
- poser des questions si l'on n'a pas compris ce que l'autre a dit ou fait (p. ex. « Pourquoi avez-vous dit ceci ou cela dans votre texte ? » « Nous avons l'impression

¹ Les élèves munichois ont reçu les mêmes informations en allemand. Pour des raisons d'espace, je ne les ai pas incluses dans les annexes. Pour certains des autres documents existant en français et en allemand (choix du sujet, questionnaire d'évaluation, fiches de travail, carnet de bord, questionnaire computer literacy), j'ai également supprimé la version allemande dans les annexes.

que pour vous, les choses sont comme ci ou comme ça. Est-ce que c'est vrai ? », en exprimant davantage des sentiments et en évitant les jugements)

- négocier le sens d'un mot, d'une expression, sa connotation
- juger s'il est adéquat ou non d'aborder tel ou tel sujet
- reconnaître et de dépasser les stéréotypes
- prévoir des malentendus, les éviter ou, quand un malentendu s'est déjà produit, être capable de le dissiper
- s'adapter à des situations nouvelles et éventuellement déroutantes
- communiquer, à long terme, dans une langue étrangère (la comprendre, l'écrire, la parler)
- à long terme également, d'apprendre d'une manière autonome dans une situation de communication interculturelle, p. ex. lors de futurs séjours dans un pays étranger

c) compétences affectives

- être à l'aise dans des situations étrangères, p. ex. lors d'un séjour dans un autre pays
- avoir une attitude positive, ouverte et tolérante envers les autres
- échanger pour mieux comprendre les autres
- établir des relations et des échanges verbaux avec des étrangers

III. La rédaction des textes

1. **Ce que vous allez écrire** : tous ces textes serviront de base à la discussion sur le forum

- a) Réponses à la fiche sur l'Allemagne (Vous l'avez déjà fait en novembre.)
- b) Réponses au questionnaire : Vous allez le faire cette semaine.
- c) Un texte sur vos vacances de Noël
- d) Un autre petit texte-surprise
- e) 4 textes avec votre groupe de travail : ces textes contiendront vos remarques et questions, ainsi que, à partir du texte 2, vos réponses aux questions allemandes
- f) Document de synthèse

2. **La langue**

Tout au long de l'échange sur le forum, vous écrirez vos textes en français. Il a y une seule exception : le travail de synthèse à la fin du projet.

Pourquoi en français et non pas en allemand ?

Il y a plusieurs raisons pour ce choix :

1. Vous n'apprenez l'allemand que depuis un peu plus de deux ans. Il vous serait donc encore très difficile d'exprimer toutes vos idées en allemand.
2. Les M écrivant également dans leur langue maternelle, vous aurez l'occasion de lire des textes écrits dans un allemand authentique, comme l'utilisent les jeunes de votre âge. Cela vous permettra d'apprendre beaucoup de nouveaux mots, expressions et structures en contexte. Vos nouveaux acquis, vous allez les appliquer directement à la fin du projet, quand vous rédigez votre travail de synthèse, cette fois en allemand.
3. L'objectif principal du projet étant de vous faire comprendre réciproquement vos cultures, et la culture influençant la langue (et vice versa), vous pouvez parler de votre culture d'une manière plus précise, plus juste, plus exacte, plus adéquate, si vous utilisez votre langue.
4. Au sein de l'Union Européenne, la communication pourrait être facilitée si chacun comprenait au moins deux autres langues, même s'il ne les parle pas ou très peu.

3. **Le niveau de langue**

Même s'il s'agit d'écrire un français authentique, il ne faut pas perdre de vue que vos partenaires allemands n'apprennent le français que depuis un peu plus d'un an. En rédigeant vos textes, essayez donc de vous mettre à la place d'un élève allemand qui veut comprendre votre texte. Evitez des mots savants de même que des expressions trop familières, mais n'écrivez pas non plus dans un français simplifié. Vous serez une sorte de prof pour les Allemands et vos textes leur serviront de modèle ; il est donc indispensable d'écrire un français sans fautes.

4. Le respect de l'autre

Evitez d'écrire tout ce qui est susceptible de blesser, d'offenser l'autre, tels les gros mots, les insultes. Pesez vos mots ! Ne provoquez pas !

Répondez si possible à toutes les questions que vos partenaires allemands vous posent. Si jamais vous ne pouvez ou vous ne voulez pas répondre à une question expliquez vos raisons.

IV. La lecture des textes

1. Les textes à lire

- a) Réponses au questionnaire (les vôtres et celles des Allemands)
- b) Textes sur les vacances de Noël (les vôtres et ceux des Allemands)
- c) Réponses allemandes à la fiche sur la France
- d) Les textes-surprise allemands
- e) Les 4 textes allemands contenant des remarques et des questions, ainsi que, à partir du texte 2, des réponses à vos questions

2. La quantité des textes

La quantité des textes à lire au début du projet peut vous paraître exagérée. Mais rassurez-vous, il y aura moins de textes à lire dans les semaines suivantes. Faites donc un effort et lisez l'intégralité des textes, qui forment la base de votre échange avec les Allemands. Seulement si chacun connaît tous les textes, la discussion sera intéressante et enrichissante pour tous.

V. Le Carnet de bord

Le carnet de bord vous permettra de garder trace de votre itinéraire personnel, tout au long du projet. C'est un dossier que vous constituez au fur et à mesure de vos lectures, de vos écrits, un outil de référence auquel vous pouvez revenir. Il vous sera entre autre nécessaire pour le travail en groupe et pour écrire votre document de synthèse à la fin du projet, qui sera d'ailleurs noté.

Vous y mettez tous les documents que vous allez recevoir au fur et à mesure.

Un classeur souple vous servira comme support.

VI. Les groupes de travail

Vous travaillez en groupes franco-allemands. Les 5 groupes seront constitués le lundi 6 pendant le cours d'allemand. (3 fois 6 et 2 fois 5 élèves)

→ Existents désormais 5 groupes franco-allemands appelés MC1, MC2, MC3, MC4 et MC5, constitué chacun de 9 ou 10 élèves. (MC = München – Clermont)

Chaque groupe aura sa salle privée sur le forum à laquelle seules les membres du groupe auront accès.

VII. Le travail avec le forum de discussion QuickPlace

1. Accéder au forum

- a) Tapez l'adresse suivante :
<http://www2.ac-nancy-metz.fr/adeafnet>
- b) Cliquez sur **Site coopératif AdeafNet**.
- c) Cliquez sur **connecter**.
- d) Benutzername :
Kennwort :
- e) Cliquez sur **AcaClermont** → Vous êtes sur la page d'accueil de notre projet.

2. Accéder aux différentes pages

Cliquez simplement sur le titre de la page sélectionnée qui se trouve en haut de la page d'accueil, dans la barre de navigation.

3. Accéder à la salle privée de votre groupe

Cliquez sur le bouton qui porte le nom de votre groupe → Vous êtes maintenant dans la salle privée de votre groupe.

4. Créer une page

- a) Allez dans la salle de votre groupe
- b) Cliquez sur **Créer**
- c) Dans **Que voulez-vous créer ?** sélectionnez **page**
- d) Cliquez sur **suivant**
- e) Donnez un titre à votre page (voir Titre de la page)
- f) N'écrivez pas directement votre texte dans le masque, mais dans un document Word. Importez-le ensuite par copier/coller.
- g) Si votre texte a été inséré dans le masque, cliquez sur **publier**.
- h) Dans **Où voulez-vous ranger cette page ?** cliquez sur **Forum**
- i) Cliquez sur **suivant** → La page est désormais publiée. Elle n'est lisible que pour les membres de votre groupe.

5. Titre de la page

Pour retrouver chaque page, il faut que son titre soit pertinent. Mettez le nom du groupe (p. ex. F3) est la date de publication (p. ex. 07/01/02).

6. Imprimer une page

- a) Cliquez sur **imprimer** tout en bas de l'écran.
- b) Dans la fenêtre qui s'est ouvert cliquez sur **fichier** et puis sur **imprimer**.
- c) Fermez la fenêtre.

**Projet entre la classe de seconde du Lycée Fénelon,
Clermont-Ferrand et la « 10.Klasse » du Karlsruhgymnasium,
Pasing**

Choix du sujet

Donne 5 points à ton sujet préféré, 4 points à ton deuxième choix, etc. C'est au sujet qui t'intéresse le moins que tu donnes 1 point.

Sujet 1: „Schüler sein in Deutschland – être élève en France“

Sujet 2: „Die Deutschen und die Sprache(n) – les Français et la (les) langue(s)“

Sujet 3: „Die Deutschen und die Ferien – les Français et les vacances“

Sujet 4: „Jung sein in Deutschland – être jeune en France“

Sujet 5: „Familienleben – vie de famille“

Annexe 3 Résultats du choix de sujet

Sujet 1 : « Schüler sein in Deutschland – être élève en France »

A 61 → 2

F 68 → 4

= 129 → 4

Sujet 2 : « Die Deutschen und die Sprache(n) – les Français et la (les) langue(s) »

A 47 → 5

F 52 → 5

= 99 → 5

Sujet 3 : « Die Deutschen und die Ferien – les Français et les vacances »

AD 56 → 3

F 107 → 2

= 163 → 2

Sujet 4 : « Jung sein in Deutschland – être jeune en France »

A 86 → 1

F 111 → 1

= 197 → 1

Sujet 5 : „Familienleben – vie de famille“

A 50 → 4

F 81 → 3

= 131 → 3

Annexe 4 Questionnaire d'évaluation

Nom, prénom :

Le projet München – Clermont, auquel vous avez participé, vient de se terminer. Le questionnaire suivant a pour objectif de me faire connaître votre opinion par rapport aux différents aspects du projet, pour que de futurs projets (et élèves !) puissent profiter des expériences que nous avons faites pendant notre projet.

S'il vous plaît, prenez votre temps pour répondre le plus précisément possible à toutes les questions.

Pour cocher une réponse, écrivez un + dans la petite case.

Le questionnaire n'est pas anonyme afin de permettre des entretiens complémentaires en cas de besoin. N'hésitez pas cependant à répondre de façon sincère. Evidemment, vos réponses n'auront aucune influence sur la note.

Merci de votre participation !

I. Questions générales

- 1a. L'objectif global du projet était de mettre en train l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle (voir « Informations aux élèves » et question 1b). Pensez vous que le projet vous a permis de démarrer l'acquisition d'une telle compétence ?

- | | |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | oui |
| <input type="checkbox"/> | en partie |
| <input type="checkbox"/> | non |

Expliquez pourquoi :

- 1b. Voilà la liste de toutes les compétences que le projet devait vous aider à développer. Lesquelles pensez-vous effectivement avoir acquises ? Vous pouvez cocher autant de réponses que vous souhaitez !

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | savoir qu'il y a des similitudes et des différences culturelles et linguistiques entre sa propre langue-culture et d'autres langues-cultures |
| <input type="checkbox"/> | savoir que sa propre façon de comprendre, de penser et d'agir est dépendante de sa culture et de sa langue, et donc relative |
| <input type="checkbox"/> | savoir qu'on ne peut jamais supposer que l'autre me comprend et que je comprends l'autre |
| <input type="checkbox"/> | être capable de réfléchir sur sa propre culture, sa propre identité, sur l'image que chaque peuple a de lui-même et sur l'attitude envers la culture cible |
| <input type="checkbox"/> | être capable d'accepter et de respecter l'originalité et la différence de l'autre culture tout en restant identique à soi-même et à sa propre origine culturelle |
| <input type="checkbox"/> | être capable de se mettre à la place de l'autre (de l'étranger), changer de perspective |
| <input type="checkbox"/> | être capable de communiquer avec des membres d'une autre culture |

- être capable de poser des questions si l'on n'a pas compris ce que l'autre a dit ou fait (par exemple « Pourquoi avez-vous dit ceci ou cela dans votre texte ? » « Nous avons l'impression que pour vous, les choses sont comme ci ou comme ça. Est-ce que c'est vrai ? », en exprimant davantage des sentiments et en évitant les jugements)
- être capable de négocier le sens d'un mot, d'une expression, sa connotation
- être capable de juger s'il est adéquat ou non d'aborder tel ou tel sujet
- être capable de reconnaître et de dépasser les stéréotypes
- être capable de prévoir des malentendus, les éviter ou, quand un malentendu s'est déjà produit, être capable de le dissiper
- être capable de s'adapter à des situations nouvelles et éventuellement déroutantes
- être capable de communiquer, à long terme, dans une langue étrangère (la comprendre, l'écrire, la parler)
- être capable, à long terme également, d'apprendre d'une manière autonome dans une situation de communication interculturelle, p. ex. lors de futurs séjours dans un pays étranger
- être à l'aise dans des situations étrangères, p. ex. lors d'un séjour dans un autre pays
- avoir une attitude positive, ouverte et tolérante envers les autres
- échanger pour mieux comprendre les autres
- établir des relations et des échanges verbaux avec des étrangers

Expliquez pourquoi :

2. Etes-vous globalement satisfait du déroulement du projet ?

- oui
- non

Expliquez pourquoi :

3. Auriez-vous envie de participer de nouveau à un projet du même genre ?

- oui
- non

Expliquez pourquoi :

Même si vous avez répondu affirmativement aux questions précédentes, il y a certainement des aspects que vous voyez d'un œil critique. Et si vous n'avez pas été satisfait du projet, vous avez sans doute beaucoup de remarques critiques à faire. Dans la suite, vous aurez donc l'occasion de vous exprimer par rapport aux différents aspects du projet.

II. Votre travail personnel

Le projet m'aurait apporté plus (vous pouvez cocher autant de réponses que vous voudrez)

- si j'avais pris plus de responsabilités par rapport à mon travail.
- si j'avais bien lu toutes les informations que j'ai reçues, afin d'être au courant de tout ce qui regarde le projet.
- si j'avais consacré plus de temps à la lecture des documents de base (questionnaires « Un bon ami... », fiches sur la France, récits de vacances).
- si j'avais rempli les fiches de travail 1, 2, et 3, qui accompagnaient la lecture des documents de base, d'une manière plus consciencieuse.
- si j'avais mieux exploité les documents de base pour la rédaction des textes.
- si j'avais lu plus attentivement les textes de notre groupe partenaire chez moi, afin d'être bien préparé à la discussion dans mon groupe et à la rédaction du prochain texte.
- si j'avais effectué un travail de vocabulaire pendant la lecture de tous les documents allemands.
- si j'avais essayé de comprendre à fond ce que les Allemands avaient écrit.

Expliquez pourquoi :

III. L'information

1. Après avoir lu les « Informations aux élèves » que j'ai reçues au début du projet, je (ne) me sentais

2.

- bien informé(e) sur les objectifs d'apprentissage du projet.
- pas assez bien informé(e) sur les objectifs d'apprentissage du projet.
- bien informé(e) sur la rédaction de textes.
- pas assez bien informé(e) sur la rédaction des textes.
- bien informé(e) sur la lecture des textes.
- pas assez bien informé(e) sur la lecture des textes.
- bien informé(e) sur la fonction du carnet de bord.
- pas assez bien informé(e) sur la fonction du carnet de bord.
- bien informé(e) sur le fonctionnement du forum.
- pas assez bien informé(e) sur le fonctionnement du forum.

3. Le plan par semaine

- m'a permis de toujours savoir ce qu'il fallait faire à chaque moment.
- ne m'a pas permis de toujours savoir ce qu'il fallait faire.

Expliquez pourquoi :

IV. Le facteur temps

J'aurais été plus satisfait du projet

- si nous avons eu plus de temps pour la rédaction des textes au sein de notre groupe.
- si nous avons eu plus de temps pour discuter des textes allemands au sein de notre groupe.
- si plus d'heures de cours avaient été réservées au projet.
- si nous avons eu plus de temps pour poser des questions à Madame Buisson ou à Manuela.
- si, dans notre cours d'allemand, nous avons uniquement travaillé pour le projet pendant quelques semaines.
- si j'avais dû investir moins de temps au projet en dehors du cours d'allemand.
- si le projet avait été plus court (moins de sept semaines).
- si le projet avait été plus long (plus de sept semaines).
- si la phase de préparation (entre le choix du sujet et le début de la discussion sur le forum) avait été plus courte.
- si la phase de préparation avait été plus longue.

Expliquez pourquoi :

V. Le sujet du projet

1. J'aurais préféré (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- que le projet ait eu un autre sujet. → Précisez lequel :
- que le projet n'ait pas eu de sujet précis et qu'on puisse discuter de tout ce qu'on veut.
- que le sujet du projet soit plus limité.
- qu'on nous demande nos idées par rapport au potentiels sujets au lieu de nous laisser seulement le choix parmi cinq sujets.
- que chaque groupe franco-allemand choisisse son propre sujet de discussion.

Expliquez pourquoi :

2. Je trouve que le sujet « Jung sein in Deutschland – être jeune en France » (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

- était trop limité.
- était trop vaste.
- n'a pas été respecté pendant la discussion avec notre groupe partenaire.
- n'avait rien à voir avec les documents de base (questionnaire « Un bon ami.... », fiches sur la France et sur l'Allemagne, récits de vacances).

Expliquez pourquoi :

VI. Les documents que vous avez élaborés en amont de la discussion

1. Comment avez-vous trouvé le fait de remplir la fiche de travail sur l'Allemagne ?

- très intéressant
- intéressant
- ennuyeux
- très ennuyeux

Expliquez pourquoi :

2. Comment avez-vous trouvé le fait de remplir le questionnaire « Un bon ami... » ?

- très intéressant
- intéressant
- ennuyeux
- très ennuyeux

Expliquez pourquoi :

3. Comment avez-vous trouvé la rédaction du récit de vacances ?

- très intéressant
- intéressant
- Ennuyeux
- très ennuyeux

Expliquez pourquoi :

VII. Les documents que vous avez lus en amont de la discussion

1. Comment avez-vous trouvé la lecture des questionnaires « Un bon ami... » ?

- très intéressant
- intéressant
- ennuyeux
- très ennuyeux

Expliquez pourquoi :

2. Comment avez-vous trouvé la lecture des récits de vacances ?

- très intéressant
- intéressant
- ennuyeux
- très ennuyeux

Expliquez pourquoi :

3. Comment avez-vous trouvé la lecture des fiches de travail sur la France ?

- très intéressant
- intéressant
- ennuyeux
- très ennuyeux

Expliquez pourquoi :

VIII. Les fiches de travail accompagnant la lecture des documents

1. Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 1, accompagnant la lecture des questionnaires ?

- très bien
- plutôt bien
- plutôt mal
- mal

Expliquez pourquoi :

2. Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 2, accompagnant la lecture des récits de vacances ?

- très bien
- plutôt bien
- plutôt mal
- mal

Expliquez pourquoi :

3. Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 3, accompagnant la lecture des fiches sur la France ?

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | très bien |
| <input type="checkbox"/> | plutôt bien |
| <input type="checkbox"/> | plutôt mal |
| <input type="checkbox"/> | mal |

Expliquez pourquoi :

IX. Votre groupe de travail national

1. Comment avez-vous pu coopérer avec les autres membres de votre groupe de travail ?

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | très bien |
| <input type="checkbox"/> | plutôt bien |
| <input type="checkbox"/> | plutôt mal |
| <input type="checkbox"/> | mal |

Expliquez pourquoi :

2. J'aurais préféré

| | |
|--------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | être dans un groupe plus petit. |
| <input type="checkbox"/> | être dans un groupe plus grand. |
| <input type="checkbox"/> | travailler seul. |

Expliquez pourquoi :

X. Votre groupe partenaire

1. Comment a fonctionné la coopération avec votre groupe partenaire ?

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | très bien |
| <input type="checkbox"/> | plutôt bien |
| <input type="checkbox"/> | plutôt mal |
| <input type="checkbox"/> | mal |

Expliquez pourquoi :

2. Auriez-vous préféré travailler avec un autre groupe partenaire ?

| | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | oui |
| <input type="checkbox"/> | non |

Expliquez pourquoi :

3. A mon avis, la discussion avec notre groupe partenaire était

- très intéressant
- intéressant
- ennuyeux
- très ennuyeux

Expliquez pourquoi :

4. La discussion aurait été plus intéressante, (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- si notre groupe avait écrit plus souvent.
- si notre groupe avait écrit des textes plus longs.
- si notre groupe avait fait plus de remarques sur les documents de base (questionnaire « Un bon ami... », fiches sur la France, récits de vacances).
- si notre groupe avait posé plus de questions à partir des documents de base.
- si notre groupe avait mieux répondu aux questions de nos partenaires.
- si nos partenaires avaient écrit plus souvent.
- si nos partenaires avaient écrit des textes plus longs.
- si nos partenaires avaient fait plus de remarques sur les documents de base.
- si nos partenaires avaient posé plus de questions à partir des documents de base.
- si nos partenaires avaient mieux répondu à nos questions.

Donnez éventuellement d'autres raisons et expliquez pourquoi :

5. Trouvez vous qu'il y avait beaucoup de malentendus pendant la discussion ?

- oui
- non

Expliquez pourquoi et donnez des exemples :

XI. Le forum de discussion

1. Comment avez-vous trouvé l'idée d'utiliser un forum pour la discussion?

- très bien
- plutôt bien
- plutôt mal
- mal

Expliquez pourquoi ?

2. Le travail avec le forum de discussion aurait été plus satisfaisant (vous pouvez cocher plusieurs réponses),

- si nous n'avions pas rencontré autant de problèmes techniques.
- si nous avons pu aller plus souvent sur le forum.
- si j'avais pu consulter le forum de chez moi.
- si le fonctionnement du forum nous avait été mieux expliqué avant la première séance.
- si nous avons pu publier nos textes sans problèmes à la fin de chaque cours.
- si nous avons eu libre accès à la salle informatique pendant toute la durée du projet.
- si j'avais eu moins de difficultés en utilisant le forum.

Expliquez pourquoi :

XII. La langue

1. Le fait que nous avons écrit dans notre langue maternelle et que nous avons lu dans la langue étrangère était à mon avis

- très bien
- plutôt bien
- plutôt mal
- mal

Expliquez pourquoi :

2. J'aurais préféré

- écrire et lire en français.
- écrire et lire en allemand.
- écrire en allemand et lire en français.
- écrire et lire dans les deux langues en alternant.

Expliquez pourquoi :

XIII. Le carnet de bord

J'ai trouvé le carnet de bord

- très utile
- utile
- pas très utile
- inutile

Expliquez pourquoi:

XIV. Le rôle de Madame Buisson et de Manuela

Le projet aurait été plus satisfaisant, (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | si Madame Buisson et Manuela nous avaient mieux informés sur les objectifs du projet. |
| <input type="checkbox"/> | si j'avais pu plus facilement contacter Madame Buisson ou Manuela en cas de besoin. |
| <input type="checkbox"/> | si Madame Buisson et Manuela nous avaient plus aidés pendant la rédaction des textes. |
| <input type="checkbox"/> | si Madame Buisson ou Manuela nous avaient plus aidés pour la compréhension des textes allemands. |

Expliquez pourquoi :

XV. Vous avez maintenant la possibilité d'ajouter tout ce que vous n'avez pas encore pu dire auparavant

Annexe 5 Synthèse des 28 questionnaires d'évaluation français

I. Questions générales

- 1a. L'objectif global du projet était de mettre en train l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle (voir « Informations aux élèves » et question 1b). Pensez vous que le projet vous a permis de démarrer l'acquisition d'une telle compétence ?

| | | |
|----|-----------|--|
| 5 | oui | FDA, FMB, FAC, FJM, FJN |
| 20 | en partie | FAB, FLB, FASB, FJC, FPC, FCC, FAD, FJD, FVE , FCF, FJF, FSG, FML, FCM, FJR, FBR, FFR, FLT, FLV, FJV |
| 3 | non | FLC, FAUD, FMM |

Expliquez pourquoi :

FDA : parce que nous avons pu **comparer la vie des Allemands et des Français** qui finalement ont **plusieurs points en commun**

FLB : car le projet ne m'a pas aidé à développer toutes les compétences de la question suivante

FMB : Oui, car j'ai trouvé frustrant de ne pas pouvoir exprimer ce que je pensais et cela m'a donné envie d'approfondir mes connaissances en allemand.

FPC : **C'était un bon début pour comprendre la culture étrangère.**

FAC : Je pense que j'ai démarré l'acquisition d'une telle compétence avec les sujets dont on a parlé lors de l'échange.

FCC : oui d'un côté ça a permis de savoir par exemple comment ils passaient Noël mais d'un autre côté, **pour qu'une telle compétence soit acquise il aurait fallu que le projet soit plus long** : on en apprend pas tellement : beaucoup de malentendus, de « hors sujets »... Il faudrait mieux expliquer le but du projet au début.

FLC : Nous avons parlé avec les Allemands par E-mail, il n'y a pas de suite après. Des fois on comprend pas trop pourquoi on leur écrit, c'est dur de tout comprendre en allemand.

FAUD : Je pense que le fait de travailler avec le lycée dans un cadre clairement défini (scolaire) **n'a pas permis une communication normale entre lycéens. Les sujets abordés n'étaient pas forcément ceux abordé par des ados.**

FJD : C'était très intéressant de pouvoir correspondre et discuter avec des personnes étrangères.

FVE : Car chaque groupe a parlé de ce qu'il voulait ou alors **les Allemands nous renvoyaient 3 lignes.**

FCF : parce que certaines personnes sont parties avec des a priori et les ont gardé jusqu'au bout. Certaines personnes n'ont pas été très sympa dès le début et je trouve que cela gâche un peu car il y avait non respect des consignes.

FJF : car on a bien communiqué avec les Allemands mais pas en « direct », il y avait toujours 2,3 intermédiaires (prof, forum, ...). Je pense que sur un tchat ç'aurait été mieux.

FSG : **On a pu discuter avec des élèves qui ont une autre culture que nous, mais la discussion a été brève avec les élèves allemands qui sont venus en France et je n'ai pas eu la chance d'avoir un correspondant, les dialogues via internet ont été trop rares et on a pas vraiment pu discuter**

FML : L'échange ne s'est pas fait complètement.

FJM : Parce qu'on a pu apprendre des choses de l'autre groupe et s'apercevoir de ce que pensaient ces deux groupes justement.

FJN : On a pu communiquer avec des jeunes étrangers de notre âge

FJR : Nous n'avons pas pu communiquer correctement à cause des ordinateurs.

FFR : Nous avons pu grâce à ce projet prendre en compte l'opinion (?) d'une autre culture et apprécier (?) les divergences ainsi que les similitudes d'idées

FJV : je pense que tout le monde avait déjà plus ou moins l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle

- 1b. Voilà la liste de toutes les compétences que le projet devait vous aider à développer. Lesquelles pensez-vous effectivement avoir acquises ? Vous pouvez cocher autant de réponses que vous souhaitez !

| | | |
|----|---|--|
| 23 | Savoir qu'il y a des similitudes et des différences culturelles et linguistiques entre sa propre langue-culture et d'autres langues-cultures | FDA, FAB, FASB, FMB (1), FJC, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FJF, FSG, FML, FJM, FCM, FJN, FJR, FBR, FLT, FJV |
| 15 | Savoir que sa propre façon de comprendre, de penser et d'agir est dépendante de sa culture et de sa langue, et donc relative | FDA, FAB, FASB, FAC, FCC, FLC, FVE, FSG, FJM, FCM, FMM, FJN, FJR, FBR, FLT |
| 9 | Savoir qu'on ne peut jamais supposer que l'autre me comprend et que je comprends l'autre | FMB, FJC, FAC, FLC, FAUD, FVE, FCF, FCM, FFR |
| 19 | Être capable de réfléchir sur sa propre culture, sa propre identité, sur l'image que chaque peuple a de lui-même et sur l'attitude envers la culture cible | FDA, FAB, FLB, FJC, FAC, FCC, FAUD, FJD, FJF, FML, FJM, FMM, FJN, FJR, FBR, FFR, FLT, FLV, FJV |
| 18 | Être capable d'accepter et de respecter l'originalité et la différence de l'autre culture tout en restant identique à soi-même et à sa propre origine culturelle | FDA, FAB, FJC, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FJF, FSG, FMM, FJN, FFR, FLT, FJV |
| 16 | Être capable de se mettre à la place de l'autre (de l'étranger), changer de perspective | FDA, FMB, FPC, FAC, FLC, FAD, FAUD, FVE, FSG, FML, FJM, FCM, FJR, FFR, FLV, FJV |
| 26 | Être capable de communiquer avec des membres d'une autre culture | FDA, FAB, FLB, FASB, FMB, FJC, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FCF, FJF, FSG, FML, FJM, FCM, FJR, FBR, FFR, FLT, FLV, FJV |
| 20 | Être capable de poser des questions si l'on n'a pas compris ce que l'autre a dit ou fait (par exemple « Pourquoi avez-vous dit ceci ou cela dans votre texte ? » « Nous avons l'impression que pour vous, les choses sont comme ci ou comme ça. Est-ce que c'est vrai ? », en exprimant davantage des sentiments et en évitant les jugements) | FDA, FAB, FLB, FASB, FJC, FPC, FAC, FCC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FJF, FSG, FML, FJM, FMM, FJN, FFR, FLT |
| 7 | Être capable de négocier le sens d'un mot, d'une expression, sa connotation | FDA, FPC, FAUD, FSG, FML, FJR, FFR |
| 10 | Être capable de juger s'il est adéquat ou non d'aborder tel ou tel sujet | FDA, FAB, FLB, FJC, FAC, FJD, FVE, FJF, FSG, FBR |
| 15 | Être capable de reconnaître et de dépasser les stéréotypes | FDA, FAB, FLB, FASB, FMB, FJC, FAC, FJD, FJF, FSG, FJM, FCM, FJN, FLT, FLV |

| | | |
|----|---|--|
| 16 | être capable de prévoir des malentendus, les éviter ou, quand un malentendu s'est déjà produit, être capable de le dissiper | FDA, FAB, FASB, FJC, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FJD, FVE, FJF, FSG, FCM, FMM, FJN |
| 11 | être capable de s'adapter à des situations nouvelles et éventuellement déroutantes | FMB, FPC, FLC, FVE, FJF, FSG, FML, FJM, FCM, FJR, FFR |
| 12 | être capable de communiquer, à long terme, dans une langue étrangère (la comprendre, l'écrire, la parler) | FDA, FMB (2), FJC, FPC, FCC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FCF, FCM, FBR |
| 10 | être capable, à long terme également, d'apprendre d'une manière autonome dans une situation de communication interculturelle, p. ex. lors de futurs séjours dans un pays étranger | FDA, FAB, FLB, FPC, FLC, FAUD, FVE, FJF, FCM, FLT |
| 8 | être à l'aise dans des situations étrangères, p. ex lors d'un séjour dans un autre pays | FLB, FJC, FPC, FAUD, FVE, FML, FCM, FBR |
| 20 | avoir une attitude positive, ouverte et tolérante envers les autres | FDA, FAB, FASB, FMB (3), FJC, FPC, FAC, FLC, FAUD, FJD, FVE, FJF, FSG, FJM, FCM, FMM, FBR, FFR, FLT, FJV |
| 14 | échanger pour mieux comprendre les autres | FDA, FAB, FASB, FMB, FPC, FAC, FLC, FJD, FVE, FSG, FJM, FCM, FJR, FFR |
| 16 | établir des relations et des échanges verbaux avec des étrangers | FDA, FAB, FASB, FAC, FLC, FAUD, FJD, FVE, FSG, FML, FJM, FCM, FMM, FBR, FLT, FLV |

Expliquez pourquoi :

FDA : car lors du séjour des Allemands en France je n'ai eu aucun mal à avoir une discussion avec les Allemands, garçons et filles sur tel ou tel sujet d'actualité. **Ce que j'ai trouvé très intéressant chez eux c'est la diversité d'opinion.**

FMB : (1) **J'ai été marquée par la différence de liberté qu'ont les jeunes allemand par rapport aux Français.** (2) J'essaye de parler tout le temps en Allemand avec mon correspondant (oral ou écrit) (3) Quand les Allemands étaient là, j'ai accepté le fait que par exemple ils n'avaient pas envie de venir avec nous en cours entre midi et 2 heures.

FJC : **Pendant ce projet nous nous sommes surtout rendus compte que les cultures françaises et allemandes étaient très différentes. Mais aussi que les Allemands ne voyaient pas toujours les Français sous un angle amical.**

FPC : ce projet a été intéressant car il m'a permis de mieux connaître nos correspondants.

FAC : L'échange s'est bien déroulé ; c'est bien que l'on a réussi à faire tout ce que j'ai coché.

FJD : **C'est très enrichissant de connaître une nouvelle culture et le quotidien des Allemands.**

FSG : **Il est difficile d'apprendre une langue en quelques années avec pour seule expérience linguistique notre scolarité, il faut être en contact avec des gens dont on apprend la langue, car sinon, on n'en apprend que le sens superficiel, c'est aussi très bien pour connaître la culture, ce qui explique parfois une façon de parler, je pense que ce projet a bien joué son rôle dans ce sens là. Pour certaines compétences, il s'agit de diplomatie ou d'éducation, ou encore d'expérience vécue.**

FML : L'échange est très important → communication humaine.

FJM : J'ai mis cela parce que nous avons bien échangé des propos, des idées et toutes sortes de choses durant le projet.

FCM : **Car je suis allé en Allemagne plusieurs fois avant le projet et que j'avais déjà ces compétences. Ma grand-mère est allemande et je parle allemand avec elle.**

FJR : Certains je les avais déjà acquis et d'autres m'ont aidé à les acquérir car on échangeait avec les Allemands j'ai appris à parler et à comprendre les autres

FFR : Je pense que ce projet nous a permis de découvrir certains aspects d'une nouvelle culture mais également de découvrir notre culture vu d'une autre façon et d'être donc plus tolérants et plus ouverts

FLV : Certes, ce projet était vraiment bien, mais il ne m'a quand même pas appris à vivre...a

1. Etes-vous globalement satisfait du déroulement du projet ?

| | | |
|----|-----|--|
| 20 | oui | FASB, FMB, FJC, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FCF, FJF, FSG, FML, FJM, FMM, FJR, FFR, FLT, FLV, FJV |
| 5 | non | FAB, FLB, FVE, FCM, FJN |

3 Oui et non : FDA, FPC, FBR

Expliquez pourquoi :

FDA : oui, car le projet était très intéressant et l'ambiance assez sympathique ; non pour les quelques problèmes techniques que l'on a eu durant le projet

FAB : C'était dur de comprendre bien les sentiments des étrangers.

FLB : Ça a été trop court et je n'ai pas vraiment vu les différences entre les Allemands et les Français

FASB : Le projet nous a permis de parler allemand ou d'essayer de le comprendre. **De discuter avec des jeunes est un moyen d'apprentissage plus intéressant qu'un simple cours.**

FMB : Qui, cela s'est bien déroulé, l'idée de faire des groupes était bien, C'est dommage qu'il y ait eu des problèmes techniques.

FJC : Car je pense que nous avons bien répondu (en partie) à notre problématique de départ.

FPC : Certaines choses ont été intéressantes (premier questionnaire du projet) mais d'autres ont été plutôt ennuyeuses (les derniers textes écrits)

FAC : Il s'est tout à fait bien déroulé.

FCC : ce que j'ai surtout aimé, c'est cette « correspondance » dans le cadre scolaire, même si le but du projet n'est pas vraiment atteint, **ça permet de pratiquer l'allemand de façon plus « ludique »**

FLC : Oui c'est tout de même très bien car cela nous permet de **comprendre d'autres points de vue** et de communiquer avec des étrangers.

FAD : Grâce au projet **on a pu parler et discuter entre différentes langues.**

FAUD : Globalement. C'est-à-dire qu'il m'a apporté certaines choses mais pas tout ce que j'attendais.

FJD : Cela aurait pourtant été bien que l'on puisse se rencontrer pendant le projet et ainsi confronter nos points de vue. A part ça il y avait vraiment beaucoup de feuilles à compléter et ce n'est pas toujours très passionnant.

FVE : Il y avait plein de problèmes techniques et il n'a pas duré assez longtemps et car des Allemands ne s'entendaient pas entre eux.

FCF : dans notre groupe tout s'est bien passé et notre groupe d'échange était très sympa (cela a pu être vérifié lors de leur venue en France)

FML : Tout s'est bien passé.

FJM : car ça n'a finalement pas donné énormément de travail en plus.

FCM : le projet était étalé sur un trop long terme et nous n'avons pas pu faire tout ce que nous aurions aimé

FMM : Le projet nous a permis de faire connaissance avec les Allemands de plus écrire en Allemand c'est de l'entraînement

FJR : Aucun problème sauf avec les ordinateurs

FFR : Malgré des problèmes techniques indéniables et quelques petits accro quand aux préjugés de chacun, ce projet était intéressant et de plus c'était une expérience nouvelle

FLV : C'était intéressant de pouvoir dialoguer avant de se rencontrer.

FJV : les correspondants avec qui nous étions en communication étaient très sympa et nous avons abordés des sujets intéressants

2. Auriez-vous envie de participer de nouveau à un projet du même genre ?

| | | |
|----|-----|---|
| 12 | Oui | FDA, FLB, FASB, FMB, FPC, FAC, FJD, FJF, FSG, FJM, FMM, FJR |
| 12 | Non | FBA, FJC, FLC, FAD, FAUD, FVE, FML, FCM, FJN, FBR, FLT, FLV |

3 Oui et non : FCF, FFR, FJV

Expliquez pourquoi :

FDA : pour approfondir les relations amicales entre Français et Allemands et créer des liens d'amitiés plus fort. Aussi pour découvrir les autres cultures non vu

FLB : Pourquoi pas ?

FASB : parce que c'était intéressant et instructif

FMB : Oui, mais seulement si on peut faire comme un dialogue, que les correspondants reçoivent immédiatement notre message et qu'ils nous répondent tout de suite, afin de pouvoir plus communiquer, de ne pas attendre une semaine avant d'avoir une réponse.

FJC : Je pense que le projet n'est pas à répéter enfin pas avec le même pays du moins car je pense que ce serait lassant.

FPC : Il y avait une bonne ambiance et ça m'a permis de connaître de nouvelles personnes.

FAC : Pour refaire la même expérience.

FCC : je ne sais pas, cela dépend du thème que l'on doit aborder et de la façon de l'organiser

FLC : pas du même genre, pas dans un cadre scolaire. Car on a en plus les autres cours. **Des fois il faut faire vite pour remplir les questionnaires car on a d'autres devoirs à faire. On peut pas s'investir totalement.**

FAD : Je trouve que le projet demande beaucoup de temps et de travail et cela rajoute des devoirs en plus des nôtres.

FAUD : Je préférerais garder le souvenir de ce projet là, pour ne pas avoir l'impression de tout recommencer à zéro, et de recommencer encore une fois. **Je préférerais partir à l'étranger pour mettre en application ce que nous avons vu lors de ce projet.**

FJD : Oui mais en tenant compte des remarques faites précédemment.

FVE : mal organisé, trop de feuilles, trop d'envoi d'e-mails

FCF : non, car j'estime que cela ne serai plus très amusant car on connaît pas mal de choses sur les Allemands et que l'on connaît maintenant le déroulement du projet. Oui, mais avec un pays anglophone car j'ai une meilleure maîtrise de la langue et que de plus on est plus éloigné culturellement avec les pays anglophones que avec les pays germanistes

FJF : Si certaines modifications sont apportées (voir 1.a)

FSG : Je trouve le fait de discuter avec des gens du même âge que moi, mais de culture différente très intéressant.

FML : trop compliqué au niveau de l'organisation

FJM : Oui car cela permet de pouvoir changer parfois la monotonie des cours.

FCM : on ne peut pas faire des jugements politiques

FMM : Pourquoi pas ? Mais il faudrait changer les groupes

FJR : ça m'apprendra d'autre chose

FFR : oui et non, car je pense que si nous participons à un autre projet, cela risque d'être moins intéressant que le premier

FLT ; car cela demande beaucoup de travail, et je pense qu'une fois c'est bien mais ça suffit !

FLV : Une fois ça me suffit, et je n'ai pas du tout aimé les questionnaires sur notre vie du début.

FJV ; J'ai coché les deux réponses car à la fois c'est instructif mais le dossier est contraignant

II. Votre travail personnel

Le projet m'aurait apporté plus (vous pouvez cocher autant de réponses que vous voudrez)

| | | |
|----|--|--|
| 4 | si j'avais pris plus de responsabilités par rapport à mon travail. | FJC, FPC, FAUD, FCM |
| 5 | si j'avais bien lu toutes les informations que j'ai reçues, afin d'être au courant de tout ce qui regarde le projet. | FASB, FLC, FAUD, FSG, FCM |
| 8 | si j'avais consacré plus de temps à la lecture des documents de base (questionnaires « Un bon ami... », fiches sur la France, récits de vacances). | FDA, FMB, FJC, FAC, FLC, FJF, FML, FMM |
| 3 | si j'avais rempli les fiches de travail 1, 2, et 3, qui accompagnaient la lecture des documents de base, d'une manière plus consciencieuse. | FJD, FSG, FJR |
| 11 | si j'avais mieux exploité les documents de base pour la rédaction des textes. | FAB, FJC, FPC, FAC, FLC, FJD, FJF, FSG, FJM, FMM, FLT |
| 5 | si j'avais lu plus attentivement les textes de notre groupe partenaire chez moi, afin d'être bien préparé à la discussion dans mon groupe et à la rédaction du prochain texte. | FASB, FAC, FJF, FML, FJM |
| 9 | si j'avais effectué un travail de vocabulaire pendant la lecture de tous les documents allemands. | FDA, FMB, FJC, FPC, FAUD, FSG, FJM, FJR, FLV |
| 18 | si j'avais essayé de comprendre à fond ce que les Allemands avaient écrit. | FAB, FASB, FMB, FPC, FAC, FLC, FAUD, FJD, FVE, FCF, FJF, FSG, FML, FMM, FJR, FLT, FLV, FJV |

Expliquez pourquoi :

FDA : Je pense que le temps que j'ai consacré au projet (à la maison) aurait pu être plus approfondi et alors j'aurais mieux compris le fond de certaines pensées développées par les Allemands

FLB : Toutes ces possibilités remettent en cause MON travail durant le projet... Je ne comprends pas pourquoi si le projet ne m'a pas vraiment plu ça devrait obligatoirement être de ma faute ! !...

FMB : C'est vrai que je n'ai lu que les récits des membres de mon groupe partenaire, il aurait été mieux que je les lise tous. Mais franchement, il fallait que je travaille aussi pour toutes les matières et **lire et traduire tous les textes, c'est très long !**

FJC : Car les documents à faire à la maison prenaient beaucoup de temps et comme nous avions beaucoup d'autres devoirs et donc nous ne pouvions pas faire document à fond.

FPC : Les textes allemands étaient des fois difficiles à comprendre.

FAC : Lorsqu'on a fini quelque chose on pense toujours qu'on aurait pu mieux faire

FCC : tout cela, je l'ai fait.

FAD : n'a rien coché et n'a donné aucun commentaire !

FAUD : L'allemand est une langue tout de même complexe. Et c'est sûrement à cause d'un peu de paresse que le travail reste superflu.

FJD : Il est vrai qu'il faut quand même pas mal s'impliquer pour retirer tous les bénéfices du projet.

FVE : Car il y a des expressions difficiles à traduire et que traduire 19 fiches pendant les vacances, pouf !!!!!

FCF : je comprenais en gros ce que notre groupe partenaire nous raconte et cela me suffisait.

FJF : J'ai fait le travail demandé mais pour m'améliorer il aurait fallu me donner à « fond » dans la lecture et la réflexion sur les textes

FSG : Vous devez savoir que quand on est au lycée, la plupart des élèves ont un tas d'autres trucs à faire et que le travail, ça n'est pas ce qu'on préfère faire, il est vrai que ce que vous nous avez donné à faire était plus intéressant que du travail traditionnel, mais c'était également beaucoup plus long et ça nous a demandé beaucoup de concentration et d'effort. Donc pour résumer, j'ai eu la flemme de tout analyser.

FML : Le fait que l'on écrive en français et qu'ils répondent en allemand était mal prévu.

FJM : Car je pense que finalement on a fait ce travail consciencieusement et qu'on aurait pu l'améliorer seulement avec les 3 trucs que j'ai coché.

FCM : Ce projet m'a blasé du début à la fin mais j'ai fait ce qui était demandé.

FMM : Lorsqu'on a beaucoup de devoirs, qu'il fut lire en plus un texte en allemand où l'on ne comprend rien, il est vrai que j'ai parfois abandonné

FJN : n'a pas répondu

FBR : n'a pas répondu

FFR : Je ne comprends pas bien l'utilité de cette partie car elle paraît être péjorative envers notre travail.

FLV : J'aurais eu plus de vocabulaire

III. L'information

1. Après avoir lu les « Informations aux élèves » que j'ai reçues au début du projet, je (ne) me sentais

| | | |
|----|--|--|
| 18 | Bien informé(e) sur les objectifs d'apprentissage du projet. | FDA, FLB, FASB, FMB, FJC, FPC, FAC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FJF, FSG, FML, FJM, FCM, FMM, FLV |
| 9 | Pas assez bien informé(e) sur les objectifs d'apprentissage du projet. | FAB, FCC, FLC, FJN, FJR, FBR, FFR, FLT, FJV |
| 13 | bien informé(e) sur la rédaction de textes. | FDA, FAB, FJC, FLC, FAD, FJD, FCF, FML, FJM, FJN, FBR, FFR, FLV |
| 13 | pas assez bien informé(e) sur la rédaction des textes. | FLB, FMB, FPC, FAC, FCC, FAUD, FVE, FJF, FSG, FCM, FMM, FBR, FLT |
| 18 | bien informé(e) sur la lecture des textes. | FAB, FLB, FMB, FJC, FPC, FCC, FJN, FAD, FAUD, FJD, FCF, FJF, FSG, FJR, FFR, FLT, FLV, FJV |

| | | |
|----|--|---|
| 7 | pas assez bien informé(e) sur la lecture des textes. | FAC, FVE, FML, FJM, FCM, FMM, FBR |
| 11 | bien informé(e) sur la fonction du carnet de bord. | FLB, FMB, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FML, FMM, FBR, FLV |
| 15 | pas assez bien informé(e) sur la fonction du carnet de bord. | FDA, FAB, , FAUD, FJD, FVE, FCF, FJF, FSG, FJM, FCM, FJN, FJR, FFR, FLT, FJV |
| 9 | bien informé(e) sur le fonctionnement du forum. | FDA, FAB, FMB, FPC, FCC, FCF, FJF, FLT, FLV |
| 19 | pas assez bien informé(e) sur le fonctionnement du forum. | FLB, FASB, FJC, FAC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FCF, FSG, FML, FJM, FCM, FMM, FJN, FJR, FBR, FFR |

2. Le plan par semaine

| | | |
|----|---|--|
| 23 | m'a permis de toujours savoir ce qu'il fallait faire à chaque moment. | FDA, FAB, FLB, FMB, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FCF, FJF, FSG, FML, FJM, FCM, FMM, FJR, FBR, FLT, FJV |
| 5 | ne m'a pas permis de toujours savoir ce qu'il fallait faire. | FASB, FJC, FJN, FFR, FLV |

Expliquez pourquoi :

FDA : Je consultais toujours le plan de la semaine (le dimanche soir) pour savoir ce que je devais faire pour la semaine.

FLB : Car bien présenté. Cependant, j'ai quelque chose à « critiquer » → on n'a pas toujours suivi ce plan!

FMB : J'ai souvent regardé le plan afin de ne pas être perdue et de savoir où en était !

FJC : Pour le plan de la semaine nous étions souvent en décalage donc ce n'était facile de tout faire en temps et en heure.

FPC : Le plan de la semaine m'a permis de savoir où j'en étais durant le projet.

FAC : Il était très pratique, on savait ce que l'on avait à faire à chaque moment.

FCC : Malgré quelques changements, le plan par semaine m'a vraiment permis de bien savoir ce qu'il fallait faire à chaque moment

FLC. Cela aide pour se repérer

FAD : Il permettait de toujours savoir ce que l'on allait faire et ce que l'on avait à faire pour le cours.

FAUD : C'est une excellente idée pour savoir où l'on se trouve par rapport au projet. Le travail non noté sur ?, était noté sur le plan. De plus nous savions ce que nous allons faire durant le cours.

FJD : Il est bien détaillé et peut-être même un peu trop !

FCF : parce que si on le suivait au fur et à mesure du projet il nous était utile

FJF : car c'était bien indiqué

FML : C'est une bonne idée, on n'est pas perdu.

FJM : Car tout était bien expliqué et on savait déjà le travail qu'on aurait à effectuer dans le futur

FJN : il n'était pas assez clair.

FJR : assez bien expliqué

FFR : à cause des différents problèmes techniques qui ont décalés l'emploi du temps prévu

FLV : je n'ai pas tout compris

FJV : Nous savions ce que nous allons faire un mois à l'avance ce qui est pas mal

IV. Le facteur temps

J'aurais été plus satisfait du projet

| | | |
|----|---|---|
| 16 | si nous avons eu plus de temps pour la rédaction des textes au sein de notre groupe. | FDA, FAB, FASB, FMB, FPC, FAC, FCC, FJD, FVE, FSG, FML, FCM, FJN, FJR, FFR, FLT |
| 14 | si nous avons eu plus de temps pour discuter des textes allemands au sein de notre groupe. | FDA, FASB, FJC, FPC, FAC, FCC, FAD, FVE, FJF, FJM, FCM, FMM, FJR, FFR |
| 23 | Si plus d'heures de cours avaient été réservées au projet. | FDA, FAB, FLB, FASB, FMB, FJC, FAC, FCC, FLC, FAUD, FJD, FVE, FCF, FJF, FSG, FJM, FCM, FMM, FJN, FJR, FLT, FLV, FJV |
| 9 | si nous avons eu plus de temps pour poser des questions à Madame Buisson ou à Manuela. | FMB, FPC, FCC, FLC, FVE, FCF, FSG, FJM, FBR |
| 13 | si, dans notre cours d'allemand, nous avons uniquement travaillé pour le projet pendant quelques semaines. | FDA, FAB, FLB, FCC, FLC, FAUD, FJD, FCF, FSG, FML, FCM, FJR, FLT |
| 12 | si j'avais dû investir moins de temps au projet en dehors du cours d'allemand. | FLB, FMB, FJC, FLC, FAD, FJD, FCF, FJM, FJN, FLT, FLV, FJV |
| 5 | si le projet avait été plus court (moins de sept semaines). | FJD, FCM, FBR, FLT, FLV |
| 11 | si le projet avait été plus long (plus de sept semaines). | FLB, FPC, FAC, FAUD, FVE, FJF, FSG, FML, FJM, FJR, FFR |
| 5 | si la phase de préparation (entre le choix du sujet et le début de la discussion sur le forum) avait été plus courte. | FAC, FCF, FMM, FLV, FJV |
| 6 | si la phase de préparation avait été plus longue. | FJC, FPC, FCC, FML, FJM, FCM |

Expliquez pourquoi :

FDA : Le fait que nous nous voyons que une seule fois par semaine réduisait considérablement le temps consacré au projet et donc le pouvoir **d'avoir plus d'explication**.

FLB : Projet trop court, trop de travail à faire à la maison (et quelque fois vraiment ennuyeux : comme par ex. lire les vacances de tous les Français.... Je ne vois pas bien le rapport avec le projet.)

FASB : Nous n'avons pas assez de temps pour la rédaction et la lecture des textes allemands.

FMB : Nous n'avons pas disposé d'assez de temps pour préparer et envoyer les messages.

FJC : Je pense que le travail sur le projet que nous avons effectué en cours d'allemand était plus bénéfique qu'à la maison.

FPC : certaines périodes ont été trop courtes (la rédaction des textes)

FAC : cela nous aurait permis de mieux rédiger et lire nos textes.

FCC : Au début du projet (phase de choix du projet) je ne comprenais rien de ce qu'il fallait faire, **Mme Buisson et Manuela n'ont pas pris assez de temps (car on n'avait sûrement pas le temps) de bien expliquer le projet**. Pour la rédaction des textes, la mise en commun se faisait toujours au dernier moment ce qui est dommage et donc on avait un peu de mal à exprimer tout ce que l'on voulait dire. **Lorsque l'on ne comprenait pas on demandait à**

Manuela ou Mme Buisson mais c'était toujours dans le bruit, on était pressés car c'était la fin du cours donc on avait peu de réponses claires à nos questions.

FAUD : Par rapport au fait que la phase de préparation aurait du être plus longue. Il n'y avait pas beaucoup de réflexion pour choisir entre les différents choix. Dommage. Les thèmes abordés n'ont pas forcément été ceux voulus.

FCF : **Le travail en classe aurait été mieux car il nous aurait permis d'échanger nos impressions avec toute la classe et pas seulement avec notre groupe.**

FJF : je trouve que le projet était trop court.

FSG : C'est un peu court la durée du projet, **on a pas le temps d'en savoir assez sur eux pour bien communiquer et se comprendre mieux, on a surtout buté sur des problèmes de compréhension.**

FML : Je trouve que l'on a pas eu assez de temps à ce projet pour aboutir réellement à un but.

FJM : **car je pense que le projet aurait gagné à être plus approfondi**

FJR : Nous n'avons pas eu beaucoup de temps surtout pour la rédaction des textes.

FFR : certains des réponses n'étaient pas réellement complets manque de temps et la fin du projet fut un peu brutal car nous commençons juste à bien discuter avec les Allemands

FLV : C'est surtout que ça demandait trop de temps de lire tous les textes allemands un par un en essayant de tous les comprendre, et ensuite d'en écrire nous même, c'était lassant

FJV : tous les jours où nous travaillions le dossier nous devons remplir le carnet de bord ce qui était contraignant

V. Le sujet du projet

1. J'aurais préféré (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

| | | |
|----|---|--|
| 1 | que le projet ait eu un autre sujet. → Précisez lequel : | FVE |
| 16 | que le projet n'ait pas eu de sujet précis et qu'on puisse discuter de tout ce qu'on veut. | FASB, FPC, FAC, FLC, FAUD, FJD, FCF, FJF, FSG, FJM, FCM, FBR, FFR, FLT, FLV, FJV |
| 2 | que le sujet du projet soit plus limité. | FJC, FJR |
| 6 | qu'on nous demande nos idées par rapport au potentiels sujets au lieu de nous laisser seulement le choix parmi cinq sujets. | FDA, FAB, FVE, FJF, FML, FJV |
| 17 | que chaque groupe franco-allemand choisisse son propre sujet de discussion. | FDA, FMB, FJC, FPC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FVE, FJM, FCM, FMM, FJN, FJR, FFR, FLT, FLV |

Expliquez pourquoi :

FDA : je pense que cela aurait créé un choix divers et que chaque groupe étudie un autre sujet aurait été plus intéressant, notamment lors de la mise en commun des idées.

FLB : Le sujet ne m'a pas dérangé. J'ai trouvé que c'était un bon choix.

FMB : je pense que la communication aurait été plus facile mais également le démarrage beaucoup plus long.

FJC : Tout d'abord le sujet était vague et donc nous n'avons pas été totalement satisfait ; et je pense que si chaque groupe avait eu son sujet à la fin le débat aurait été plus intéressant.

FPC : Je pense que l'on aurait eu plus de choses à dire si nous avions été libre sur le sujet de discussion.

FAC : On aurait pu parler de beaucoup plus de choses et d'apprendre plus de choses.

FCC : Parce que sur le sujet choisi on sait pas vraiment quoi demander, qu'en dire et ce n'est pas forcément le sujet dont nous voudrions vraiment discuter avec eux.

FAD : J'aurai préféré que chaque groupe aurait un sujet pour mieux limiter la discussion et ne pas parler de tout et de rien.

FAUD : à cause de la différence entre les élèves et les professeurs. Pas les mêmes idées, pas les mêmes points de vues.

FJD : On aurait ainsi pu apprendre plus de choses sur la vie de tous les jours des Allemands et leurs activités.

FCF : parce que cela aurait permis de faire plus ample connaissance sur leur culture en tant que jeunes (pas qu'ils nous parlent de leur cours de français)

FSG : Entre jeunes, on ne peut pas parler que d'un seul thème, même s'il est assez large.

FML : Je trouve que l'on a pas demandé assez notre point de vue.

FJM : Car je pense que chacun pense à quelque chose de différent !

FCM : Cela aurait été plus enrichissant.

FMM : Ça aurait été plus intéressant !

FJN : Ce projet c'était nous et les Allemands qui le faisons et comme c'est quelque chose qui sort des cours habituelles on aurait pu choisir notre ou nos sujets de dialogue

FFR : Nous avons très déçus de voir la discussion sur l'actualité du monde interdite

FLT : Cela nous aurait permis d'être plus à l'aise dans la discussion

FLV : On ne pouvait pas dire ce que l'on aurait aimé dire car ce n'était pas en rapport avec le sujet.

2. Je trouve que le sujet « Jung sein in Deutschland – être jeune en France » (Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)

| | | |
|----|---|---|
| 10 | Etait trop limité. | FPC, FAC, FAUD, FVE, FSG, FML, FJM, FCM, FFR, FLV |
| 5 | Etait trop vaste. | FDA, FJC, FCC, FMM, FJR |
| 8 | n'a pas été respecté pendant la discussion avec notre groupe partenaire. | FCC, FJD, FVE, FCM, FMM, FBR, FFR, FLV |
| 10 | n'avait rien à voir avec les documents de base (questionnaire « Un bon ami.... », fiches sur la France et sur l'Allemagne, récits de vacances). | FAB, FLB, FMB, FAUD, FVE, FJM, FCM, FJN, FLT, FLV |

Expliquez pourquoi :

FDA : le sujet ne comportait pas de thème précis sur lequel on pourrait traiter plus profondément avec les Allemands (on pourrait choisir par exemple le tabagisme chez les jeunes des 2 pays).

FLB : Je n'ai pas bien vu, grâce aux documents de base, ce que c'est qu'être jeune en Allemagne.

FMB : C'est vrai que je n'ai pas vu le rapport.

FJC : Comme précédemment nous ne pouvions pas vraiment nous concentrer sur tout le sujet.

FPC : Nous n'avions pas eu beaucoup de temps pour parler exactement du sujet.

FAC : Justement pour avoir plus de sujets de discussion.

FCC : Etre jeune c'est un sujet trop vaste et je crois que le projet était plutôt axé sur leur culture. **En plus on a pas vraiment parlé de ce que c'est qu'être jeune.**

FLC : ce sujet allait très bien. Rien à dire.

FAUD : Etant donné la rapidité du choix au début du projet, les thèmes abordés ne correspondaient pas à l'attente de chacun. **Le questionnaire était intéressant mais n'avait pas de rapport direct avec le sujet.**

FJD : Pas vraiment car on préférerait parler de sport ou des choses auxquelles on s'intéresse plus.

FCF : C'était un bon sujet

FSG : On ne peut pas cibler une discussion sur un seul sujet, il y a toujours un moment où on parle d'autres choses.

FML : On a pas eu assez de temps.

FJM : Car je pense qu'il aurait également gagné à être approfondi !

FMM : D'abord, j'ai trouvé le sujet vraiment ennuyant et je ne vois en quoi ça respecte le sujet quand on parle de « rôti de porc »

FJR : il aurait fallu que le sujet soit plus précis, donc moins vaste

FFR : Nous n'avons pas réellement pu exposer nos idées.

FLV : Cela ne servait à rien de faire un sujet.

VI. Les documents que vous avez élaborés en amont de la discussion

1. Comment avez-vous trouvé le fait de remplir la fiche de travail sur l'Allemagne ?

| | | |
|----|------------------|--|
| 3 | très intéressant | FDA, FCC, FVE |
| 16 | Intéressant | FLB, FASB, FJC, FPC, FAC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FJF, FJM, FJN, FJR, FFR, FLT, FLV |
| 7 | Ennuyeux | FAB, FCF, FML, FMM, FBR, FFR, FJV |
| 1 | très ennuyeux | FCM |

Expliquez pourquoi :

FDA : J'ai pu grâce à cette fiche exposer mes idées intérieures et bien sur recevoir la réponse à ces idées. (Dans le cas contraire chez les Allemands pour la Franc)

FLB : Ça m'a permis de réfléchir sur ce que je pensais de l'Allemagne.

FMB : Je ne me souviens pas de cette fiche de travail.

FJC : Nous pouvions nous rendre compte de nos propres a priori sur l'Allemagne.

FPC : Ca a permis aux correspondants de voir ce que l'on pensait de l'Allemagne.

FAC : On a appris de nouvelles choses.

FCC : c'était une bonne idée car c'est comme cela que l'on exprime le mieux ses idées (et qu'ils les comprennent le mieux) mais là encore c'est dommage que rien n'ait été expliqué car je n'avais alors rien compris (au moment de le faire)

FLC : C'est toujours intéressant d'apprendre des choses sur d'autres pays que la France.

FAD : Cela nous permettait de mieux savoir ce que l'on pense de l'Allemagne et d'y réfléchir.

FAUD : apport(s) pour la culture générale de chacun

FJD : C'est bien de savoir ce que tout le monde pense de l'Allemagne.

FCF : parce que cela m'a donné l'impression de perdre mon temps

FSG : C'était à la fois intéressant et ennuyeux, c'était ennuyeux pour nous de dire tout ce à quoi nous faisait penser l'Allemagne, car il n'y a pas que des choses positives et ce sont les premières auxquelles on pense. Mais c'était intéressant pour eux de savoir quelle vision d'ensemble on avait sur l'Allemagne.

FML : On savait ce que l'on avait déjà fait.

FJM : Car on se rend mieux compte de ce que l'on pense sur le travail car on ne s'est pas réellement déjà posé la question !

FCM : Cela servait à rien.

FJN : m'a permis de découvrir un peu plus les Allemands

FFR : Ces fiches n'étaient pas réellement objectives.

2. Comment avez-vous trouvé le fait de remplir le questionnaire « Un bon ami... » ?

| | | |
|----|------------------|---|
| 3 | très intéressant | FDA, FAUD, FML |
| 14 | Intéressant | FAB, FLB, FASB, FMB, FJC, FPC, FAC, FCC, FCF, FJF, FMM, FJR, FFR, FLT |
| 7 | Ennuyeux | FLC, FAD, FJD, FVE, FSG, FJM, FJN |
| 3 | très ennuyeux | FCM, FLV, FJV |

Expliquez pourquoi :

FDA : Mes idées concernant l'amitié sont très vastes ; pourtant cette question m'a permis de préciser l'amitié dans ma tête et de savoir ce que j'attendais le plus d'une amie.

FLB : Ça m'a permis de réfléchir sur des questions que je ne me pose pas tous les jours ! !

FMB : Cela m'a permis de me poser des questions et de me demander de que je pensais vraiment

FJC : J'ai trouvé cela plutôt amusant même si le fait que tout le monde ait pu le lire ne m'a pas vraiment plu.

FPC : Ça m'a permis de réfléchir sur la question car on ne se la pose pas souvent.

FAC : Cela m'a fait réfléchir sur des sujets auxquels je n'avais jamais vraiment pensé.

FCC : On réfléchit sur notre vie.

FAD : Chacun a sa propre conception des choses et des fois ce n'est pas facile de l'exprimer.

FAUD : Connaître les points de vue d'autres jeunes.

FJD : Je pense que ça ne regarde que nous.

FCF : parce que même au sein du groupe classe Clermont il y avait des points de vue différents

FSG : Un bon ami ne représente pas toujours la même chose pour tout le monde, mais c'est à peu près toujours la même chose qui revient.

FML : On parle de nous, et quelque part c'est attractif.

FJM : Car je ne pense pas que cela ait de rapport avec la culture allemande et que je pense que c'est plutôt personnel !

FCM : Je ne crois pas que cela diffère selon les cultures, c'est très personnel.

FMM : On a pu s'évaluer nous-mêmes.

FJR : Les autres nous connaissent mieux et nous aussi on connaît mieux les autres.

FBR : pas intéressant, **cela ne regarde personne**

FFR : intéressant pour comprendre la façon de penser mais pas évident (traduction)

FLV : parce que ça regarde personne d'autre que moi

FJV : cela ne regarde personne

3. Comment avez-vous trouvé la rédaction du récit de vacances ?

| | | |
|----|------------------|--|
| 1 | très intéressant | FPC |
| 10 | Intéressant | FAB, FAC, FCC, FAD, FJD, FJF, FML, FJM, FMM, FJR |
| 9 | Ennuyeux | FDA, FASB, FMB, FJC, FAUD, FCF, FSG, FJN, FLT |
| 6 | très ennuyeux | FLB, FLC, FVE, FCM, FFR, FLV |

Expliquez pourquoi :

FDA : Tout simplement parce que lors des vacances d'hiver je n'ai pas fait quelque chose de super, mais juste de la routine (famille, dîners...)

FLB: **Trop personnel** (sujet des vacances). Tout le monde n'a pas le même niveau social et c'est très maladroit de demander ce qu'ils ont fait pendant les vacances à des personnes de niveau social ou de situation familiale différentes.

FMB : Le fait de dire aux gens ce que je fais de mes vacances n'est pas intéressant.

FJC : c'était trop long

FPC : Comme ça j'ai montré ce que j'ai fait pendant mes vacances et c'était super.

FAC : On a pu raconter nos vacances.

FCC : C'est bien mais je ne savais pas trop s'il fallait en dire beaucoup ou pas mais sinon cela ne m'a pas dérangé d'écrire ce texte.

FLC : On a l'habitude de faire cela depuis la 6e ; à force c'est un peu ennuyeux !

FAD : Cela permet d'expliquer nos vacances et comment on les passe.

FAUD : **Ce n'est pas forcément intéressant de raconter ses vacances, certaines peuvent être personnelles de plus**, d'un point de vue personnel je n'avais pas grand chose à raconter.

Cela m'a pénalisé puisque je n'avais rien à faire partager si ce n'est que des déceptions

FJD : C'est bien de savoir ce que l'on fait pendant les vacances chacun de notre côté pour étudier les différences entre Français et Allemands.

FCF : parce que certains n'avaient pas toujours envie de raconter leur vacances ou rien d'extraordinaire à dire

FSG : C'est intéressant pour eux mais pas pour nous, **dans un même pays, tout le monde fait à peu près la même chose car c'est dans notre culture, c'était plus intéressant pour nous, à mon avis, de lire les récits allemands (c'est le but du projet, d'échanger nos cultures)**

FML : parce que l'on parle de nous

FCM : Cela ne dépend pas de la culture

FMM : Le fait d'écrire les récits de vacances nous a permis de nous remémorer de bons souvenirs.

FJN : J'avais l'impression d'être à l'école primaire où en sujet de rédaction on nous demande de raconter nos vacances

FJR : Intéressant mais pas précis du tout

FBR ; pas intéressant, personne n'a envie de savoir de qu'on a fait pendant les vacances

FFR : Je ne comprends pas en quoi savoir qu'ils sont allés chez « Papi à la neige » pouvait être instructif

FLV : Parce qu'une fois de plus, c'est ma vie

FJV : mais somme tout à l'heure cela ne regarde que nous

VII. Les documents que vous avez lus en amont de la discussion

1. Comment avez-vous trouvé la lecture des questionnaires « Un bon ami... » ?

| | | |
|----|------------------|---|
| 4 | Très intéressant | FDA, FJC, FAUD, FML |
| 14 | Intéressant | FAB, FLB, FASB, FMB, FAC, FCC, FLC, FVE, FCF, FJF, FSG, FJM, FMM, FLT |
| 7 | Ennuyeux | FPC, FAC, FJD, FJN, FJR, FBR, FLV |
| 2 | Très ennuyeux | FAD, FCM |

Expliquez pourquoi :

FDA : Je trouve que cela m'a permis de voir la conception de l'amitié chez chacun de mes camarades. Il s'avère que c'est à peu près la même pour tous

FLB : C'était bien de voir les opinions des autres sur ces questions.

FMB : J'ai pu voir ce que pensaient les Allemands, mais aussi les Français et voir les différences et similitudes.

FJC : Même si l'idée de faire lire ces questionnaire était bizarre cela s'est révélé très intéressant pour connaître nos différentes pensées.

FPC : Car la plupart n'ont pas répondu sérieusement.

FAC : C'était intéressant de connaître les points de vue des autres mais c'était aussi ennuyeux car c'était très long à lire.

FCC : Ceux des Français étaient bien, j'ai moins aimé ceux des Allemands.

FLC : C'est sympa de lire les questionnaires des autres.

FAUD : Du côté français le questionnaire pouvait faire connaître nos camarades de classe avec lesquels nous ne discutons pas forcément. Du côté allemand, il nous faisait d'autres points de vues différents d'un autre. Cela réjouit les curieux dont je fais partie. Pour l'écrire, il était difficile de trouver les mots justes.

FJD : On n'est pas censés savoir ce que pensent tous les autres (aussi bien Français et Allemands).

FVE : Juste pour les Français que je connaissais.

FCF : parce que même au sein du groupe classe Clermont il y avait des points de vue différents

FSG : C'était assez intéressant malgré le fait que je n'ai malheureusement pas tout compris, pour la même raison que j'ai évoqué précédemment.

FML : On apprend à connaître les autres et soi-même.

FJM : Car par curiosité on aime bien savoir ce que pensent les autres !

FCM : pareil que pour la rédaction

FJN : c'est toujours la même chose qui revenait

FJR : car certaines questions étaient indiscrettes

FFR : n'a pas répondu

FLV : Ce n'était pas très intéressant

FJV : inutile

2. Comment avez-vous trouvé la lecture des récits de vacances ?

| | | |
|----|------------------|--|
| 2 | Très intéressant | FPC, FAD |
| 7 | Intéressant | FAB, FAC, FAUD, FJD, FSG, FML, FJR |
| 12 | Ennuyeux | FDA, FASB, FMB, FAC, FLC, FAUD, FCF, FJF, FJM, FMM, FBR, FLT |
| 7 | Très ennuyeux | FLB, FJC, FCC, FVE, FCM, FJN, FLV |

Expliquez pourquoi :

FDA : Ce que les autres avaient fait pendant les vacances ne m'intéresse pas vraiment surtout lorsque c'était détaillé.

FLB : Les Allemands, j'ai trouvé, sont partis dans les grandes explications de leurs vacances ; je n'ai pas un super bon niveau d'allemand, j'ai pratiquement rien compris, j'ai traduit les 5 premiers mais vu la longueur, j'ai abandonné après !!

FMB : Savoir ce que font les gens lorsqu'ils sont en vacances n'est pas intéressant (selon moi).

FJC : Il y avait trop de récits et au bout de quatre ou cinq nous étions lassés.

FPC : on a pu voir ce qu'on fait les autres et on a bien rigolé.

FAC : de même que pour la question précédente.

FCC : **Tout traduire pour bien comprendre, c'était très laborieux** et je n'ai pas encore tout compris. Sinon lire ceux des Français c'était intéressant.

FLC : Ils se répètent souvent.

FAD : Cela permet de connaître comment les jeunes passent leurs vacances et qu'il y a toujours les traditions de Noël.

FAUD : Ce n'est pas quelque chose qui m'a intéressé. Mais c'est un partage enrichissant, quand on voudrait tout savoir sur tout le monde.

FJD : C'est bien de voir les différences.

FVE : A quoi cela nous sert de savoir qu'un tel a passé ses vacances chez sa grand-mère ???

FCF : **parce que certains n'avaient pas toujours envie de raconter leur vacances ou rien d'extraordinaire à dire**

FSG : déjà expliqué

FML : On apprend à connaître les autres et soi-même.

FJM : Parce que c'est un peu la même situation dans chaque famille à Noël !

FMM : les mots allemands étaient compliqués !

FJN : Savoir que untel ou untel est allé passer ses vacances chez ses grands-parents ça me passionne.

FJR : mais indiscret (un peu), **je pense que c'est rentrer dans la vie privée des autres**

FFR : n'a pas répondu

FLT : je n'ai pas vu l'intérêt de connaître tous les faits et gestes de tout le monde pendant les vacances !

FLV : C'était long, très long, et pas très intéressant non plus

FJV : chacun fait sa vie, personne n'est obligé de le savoir

3. Comment avez-vous trouvé la lecture des fiches de travail sur la France ?

| | | |
|----|------------------|---|
| 7 | très intéressant | FMB, FJC, FCC, FSG, FJM, FLT, FLV |
| 14 | intéressant | FDA, FAB, FLB, FASB, FAC, FLC, FAD, FJD, FCF, FJF, FMM, FJN, FJR, FFR |
| 4 | ennuyeux | FAUD, FVE, FML, FFR |
| 1 | très ennuyeux | FCM |

Expliquez pourquoi :

FDA : On pouvait voir que certains veulent avoir une bonne image de la France. Ce qui n'est pas forcément un défaut, mais une qualité puisque cela représente leur personnalité

FLB : C'était intéressant de voir les idées sur la France par les Allemands ; très intéressant aussi de se faire critiquer, rabaisser, à la limite de l'injures ... par eux !

FMB : savoir comment les étrangers voient mon pays m'intéresse beaucoup

FJC : Nous avons pu découvrir la vision et les a priori que les Allemands avaient sur les Français.

FPC : Je l'ai trouvée désagréable de la part des Allemands.

FAC : On a appris de nouvelles choses et de **nouveaux points de vue.**

FCC : ça c'était vraiment génial parce que nous n'avions pas besoin de traduire alors ça nous motivait pour lire, en plus c'était marrant

FLC : idem que la question 1

FAD : Cela permet de voir ce que pensent les Allemands de la France.

FAUD : Nous savions on majorité un grand nombre de choses. De plus ces connaissances ont déjà été expliqués durant d'autres cours. Il était dommage de ne pas s'enrichir que sur l'Allemagne

FJD : C'est amusant de voir que les Allemands, aussi bien que les Français, ont des préjugés quelquefois bizarres sur la France.

FVE : trop fouilli !!!!

FCF : parce que cela nous a donné un aperçu concret de la vision des Allemands

FSG : Il est intéressant de savoir ce que les ados d'un autre pays pensent de la France malgré le fait qu'on a été un peu déçus sur certaines remarques.

FJM : Car on se rend compte des préjugés ou simplement des pensées de chacun !

FJN : maintenant je sais ce que pensent , en générale , les Allemands sur la France

FJR : on sait ce que pensent les Allemands sur la France

FBR : n'a pas répondu

FFR : très peu objectif

FLT : cela nous a permis de voir la France du point de vue des étrangers

FLV : Cela a permis de mieux nous rendre compte de ce à quoi pensent les Allemands par rapport à la France

FJV : on voit l'opinion des autres

VIII. Les fiches de travail accompagnant la lecture des documents

1. Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 1, accompagnant la lecture des questionnaires ?

| | | |
|----|-------------|--|
| 1 | très bien | FAUD |
| 13 | plutôt bien | FDA, FASB, FJC, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FJD, FCF, FJF, FJR, FLT |
| 8 | plutôt mal | FAB, FLB, FVE, FSG, FML, FJM, FCM, FFR |
| 2 | mal | FMM, FJN |

Expliquez pourquoi :

FDA : bonne organisation qui permettait un remplissage simple et compréhensif

FLB : C'était plutôt long et ennuyeux

FMB : Je ne me souviens pas de cette fiche 1.

FJC : Elle était simple, claire et donc facile d'utilisation.

FPC : Ça m'a permis de faire le point

FAC : On a pu rassembler les idées générales.

FCC : C'est une bonne méthode de travail pour comparer les 2 pays sur le thème

FAD : Cela a permis de voir des similitudes de pensée entre les pays.

FAUD : C'était sympa. Cela a forcé à lire les questionnaires et à faire un travail de recherche. Bien pour les curieux.

FJD : C'était bien de voir ce que chacun pensait de l'autre pays.

FVE : cela nous sert à rien

FSG : Je n'ai pas été très emballée par le fait d'éplucher une dizaine de fois un gros paquet de feuilles, pour noter des choses sur chacune d'elles. Je n'ai pas très bien compris le sens des connotations positives ou négative.

FML : c'était plutôt ennuyeux et je ne voyais l'intérêt.

FJM : car ce n'était pas très intéressant

FCM : pas assez précis

FMM : il fallait tout lire et c'était nul !

FJN : C'était pas facile à faire.

FJR : Les mots étaient durs à trouver

FBR : n'a pas répondu

FFR : certaines parties comme « connotation » n'étaient pas très bien définis , plus problème de traduction – expression

FLV : Je ne me souviens plus de ce que c'était

FJV : mais trop long

2. Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 2, accompagnant la lecture des récits de vacances ?

| | | |
|----|-------------|--|
| 1 | Très bien | FAD |
| 14 | Plutôt bien | FDA, FAB, FPC, FAC, FCC, FJD, FCF, FJF, FSG, FML, FJM, FMM, FJR, FLT |
| 6 | Plutôt mal | FASB, FJC, FLC, FCM, FBR, FFR |
| 4 | Mal | FLB, FAUD, FVE, FJN |

Expliquez pourquoi :

FDA : idem

FLB : C'était, je l'ai déjà dit, très maladroit cette étude. Chercher ce que un tel a fait pendant ses vacances n'est pas que la une chose de « bon ».m

FMB : je ne me souviens pas non plus.

FJC : Il y avait beaucoup de récits différents et donc c'était trop dur de la remplir.

FPC : idem

FAC : C'était bien, mais il fallait rassembler toutes les idées et ce n'était pas si facile.

FCC : Là aussi c'est une bonne méthode de travail malgré le gros travail que cela exige.

FLC : car les textes allemands étaient un peu difficiles à comprendre

FAD : Cela a permis de voir que d'un pays à l'autre il y a des traditions et des façons de passer ses vacances qui sont les mêmes.

FAUD : il était dur de faire une synthèse de tant de documents. De plus les récits de vacances ne m'ayant pas convaincue le travail sur fiche ne m'a pas intéressé.

FJD : On a appris pas mal de vocabulaire.

FSG : Ça nous a permis de regrouper un certain nombre de similitudes suivant le pays, mais le fait de marquer les points communs dans les récits français, c'était pas super car on savait à l'avance ce qui allait être pareil et différent.

FML : C'était plus intéressant et plus informative.

FJM : Car comme je l'ai déjà dit c'est intéressant de savoir ce que pensent les autres même si le sujet aurait pu être plus intéressant !

FCM : pareil

FMM : Mais les mots allemands étaient compliqués

FJN : idem

FFR : problèmes de traduction des expressions

FLV : oublié

FJV : aucun intérêt, il aurait mieux fallu parler de la France ou de l'Allemagne

3. Comment avez-vous trouvé la fiche de travail 3, accompagnant la lecture des fiches sur la France ?

| | | |
|----|-------------|---|
| 5 | Très bien | FCC, FAD, FSG, FJM, FLT |
| 14 | Plutôt bien | FDA, FAB, FASB, FMB, FJC, FAC, FLC, FJD, FVE, FCF, FJF, FML, FMM, FJR |
| 5 | Plutôt mal | FLB, FPC, FCM, FBR, FFR |
| 1 | Mal | FJN |

Expliquez pourquoi :

FDA : idem

FLB : long et ennuyeux

FMB : Cela m'a permis de dire ce que je pensais à propos des avis des Allemands.

FJC : Comme pour la fiche 1 le travail à faire était clair.

FPC : J'ai trouvé que c'était pas sympa de la part des Allemands.

FAC : Elle permettait de connaître les points de vue des autres.

FCC : toujours pareil mais j'ai mieux aimé car j'avais mieux aimé les textes.

FAD : Cela a permis de se poser des questions comme pourquoi pensent-ils cela.

FAUD : Tout était déjà ou pratiquement acquis

FJD : C'était amusant car les Allemands avaient des préjugés quelquefois très bizarres sur la France et les Français.

FVE : intéressant de savoir...

FSG : Ça nous a permis de nous faire une idée générale de l'opinion que les Allemands avaient sur nous.

FML : C'est amusant de savoir ce que l'on pense de notre pays (étranger ou pas).

FJM : Car j'ai trouvé le sujet intéressant !

FCM : trop vague

FJN : idem

FFR : il n'y avait pas tellement de matière pour travailler

FLV : oublié

FJV : instructif

IX. Votre groupe de travail national

1. Comment avez-vous pu coopérer avec les autres membres de votre groupe de travail ?

| | | |
|----|-------------|--|
| 11 | Très bien | FDA, FAB, FASB, FJC, FPC, FAC, FAD, FJD, FVE, FJM, FJR |
| 9 | Plutôt bien | FMB, FCC, FCF, FMM, FJN, FBR, FFR, FLT, FLV |
| 5 | Plutôt mal | FLB, FJF, FML, FCM, FFR |
| 3 | Mal | FLC, FAUD (très) , FSG |

Expliquez pourquoi :

FDA : super entente des 2 côtés de plus nous avons eu des sujets très intéressants à étudier ensemble

FLB : pas tout le temps le même avis → ce qui a donné une ambiance assez tendue ; pas assez de temps ensemble

FASB : Nous nous entendions bien ensemble.

FMB : La plupart des membres de mon groupe étaient des copines à moi. Je me sentais assez bien avec elles.

FJC : Nous avons toujours à peu près les mêmes idées et donc cela n'entraînait pas de longs débats.

FAC : Il y avait une bonne entente dans le groupe de travail.

FCC : tout le monde était sympa avec moi dans le groupe, en plus c'est nous qui avons choisi les membres

FLC : On a pas d'affinités.

FAD : On s'entendait tous bien et on est toujours à peu près d'accord sur les mêmes idées.

FAUD : Il n'y avait aucune affinité, les groupes ont été formés par obligation, des binômes auraient pu être envisagés.

FJD : On s'entendait bien et on rigolait bien quand on travaillait ensemble.

FVE : car on a nous même fait les groupes

FCF : parce qu'on savait déjà qu'on s'entendait à peu près avant

FSG : Je n'apprécie pas trop ces filles, je n'ai pas eu d'autres choix que de me mettre dans leur groupe car je n'étais pas là le jour où les groupes ont été faits, je n'étais pour la plupart du temps pas d'accord avec ce qu'elles écrivaient.

FML : Il y a 2 personnes de notre groupe qui ne semblaient pas intéressées.

FJM : Car ce sont mes amis.

FCM : On ne s'entendait pas très bien.

FMM : Nous sommes bonnes copines !

FJN : Car en s'entendait bien.

FJR : on se connaissait tous

FFR : bien sûr, il y a toujours des malentendus

FLV : Par internet, c'était pratique

FJV : mais il y avait des personnes que je n'aime pas du tout

2. J'aurais préféré

| | | |
|---|---------------------------------|--|
| 9 | Etre dans un groupe plus petit. | FLB, FLC, FAUD, FSG, FML, FCM, FMM, FJN, FFR |
| 1 | Etre dans un groupe plus grand. | FDA |
| 1 | Travailler seul. | FJF |

Expliquez pourquoi :

FDA : plus il y a d'idées divers, d'opinions différentes plus le projet est intéressant

FAB : C'était très bien comme cela, il y avait assez de personnes pour avoir un point de vue globale ou différents points de vue.

FLB : Ça aurait donné plus de complicité , moins d'avis différents

FASB : C'était très bien comme ça.

FMB : Cela m'a bien convenu.

FJC : Aucun des trois car je pense que le nombre de personnes que nous étions était parfait.

FPC : J'étais très bien avec mon groupe.

FAC : Je n'aurais rien préféré, on était assez nombreux et pas trop, c'est bien réparti.

FCC : C'était bien

FLC : C'est plus facile quand on est que deux.

FAD : C'était parfait.

FAUD : voir au dessus

FJD : C'était très bien comme ça parce que si on est trop nombreux on ne peut plus bien discuter entre nous.

FSG : Si on avait été moins, on aurait eu mieux le temps de se connaître.

FML : Les avis aurait été moins éparpillés.

FJM : J'ai bien aimé le groupe où j'étais.

FCM : on se serait mieux entendu

FMM : Car on aurait pu aller plus loin dans la recherche

FJN : c'est plus facile pour exposer ses idées

FJR : comme on était c'était parfait

FBR : rien

FFR : pour pouvoir exprimer l'opinion de chaque membre

FLT : C'était très bien comme ça.

FLV : n'a pas répondu

FJV : plus de communication

X. Votre groupe partenaire

1. Comment a fonctionné la coopération avec votre groupe partenaire ?

| | | |
|----|-------------|--|
| 5 | Très bien | FDA, FAB, FPC, FAC, FJD |
| 17 | Plutôt bien | FLB, FASB, FMB, FJC, FCC, FLC, FAD, FVE, FJF, FSG, FML, FMM, FJN, FJR, FBR, FFR, FLT |
| 2 | Plutôt mal | FJM, FCM |
| 1 | Mal | FAUD |

Expliquez pourquoi :

FDA : la réponse à nos texte se faisait régulièrement + idées développées cool et intéressants

FLB : ça s'est bien passé sur ce point de vue

FASB : Nous avons eu quelques malentendus mais le reste s'est bien passé.

FMB : Beaucoup des membres des deux groupes étaient correspondants, cela nous a motivé pour bien coopérer.

FJC : Je pense que nous n'étions pas trop différents dans nos idées.

FPC : Tout le monde travaillait et discutait beaucoup sur les Allemands et leurs habitudes.

FAC : On s'est bien entendu.

FCC : tout allait bien sauf qu'ils ne répondaient pas toujours aux questions posées.

FAD : Au début ils ne répondaient pas à nos questions et ne nous en posaient pas mais après tout s'est passé très bien avec eux.

FAUD : aucune affinité, donc aucune communication

FJD : Ils ont bien répondu à nos questions et je pense que nous aussi (enfin j'espère)

FVE : car on a évité certains sujets comme les guerres bien que certains élèves parlent encore de Nazis

FCF : n'a pas répondu

FSG : même si on ne se comprenait pas toujours, on a pu échanger quelques trucs, on a quand même pu discuter.

FML : Nous avons toujours su nous entendre sur les sujets que nous parlions ensemble.

FJM : Car finalement les liens étaient inexistantes.

FCM : nous étions submergés de textes de leur part

FMM : il répondait toujours à nos questions

FFR : ils étaient tous sympathiques

FLV : Bien malgré un léger malentendu vers la fin du projet

FJV : ils étaient très sympa même s'ils faisaient de l'ironie

2. Auriez-vous préféré travailler avec un autre groupe partenaire ?

| | | |
|----|-----|---|
| 3 | Oui | FAUD, FVE, FJF |
| 22 | Non | FDA, FAB, FLB, FASB, FMB, FJC, FAC, FCC, FLC, FAD, FJD, FCF, FSG, FML, FCM, FMM, FJN, FJR, FBR, FFR, FLT, FLV |

1 Oui et non : FPC

Expliquez pourquoi :

FDA : je pense que même si c'était un groupe de garçons la discussion est bien passé entre nous

FLB : je ne connais pas les autres groupes d'abord, puis les personnes de notre groupe partenaire étaient sympathiques

FASB : parce que je ne connais pas les autres.

FMB : J'ai aimé travailler avec le groupe Edelstoff.

FJC : Car les autres ne m'ont pas semblé plus ou moins bien.

FPC : Pour moi ça n'a pas beaucoup d'importance du moment que tout le monde travaille.

FAC : Idem que pour la question préférence.

FCC : tout s'est bien passé avec le groupe avec lequel nous avons travaillé donc pourquoi vouloir changer, mais après tout pourquoi pas : le projet se serait sûrement aussi bien déroulé avec d'autres

FLC : Celui-là était très bien

FAD : Ils étaient très agréable et avaient des bonnes idées.

FAUD : ce groupe ne me correspondait pas, j'aurais préféré discuter avec tout le monde (au moins une fois) et après avoir trouvé ceux qui partageaient les mêmes goûts, commencer le projet.

FJD : Ils étaient sympa Wookiefuesse.

FVE : Car je ne parlais pas avec ma correspondante

FCF : parce que je ne reviens jamais sur le passé

FJF : car dans un autre, il y avait mon correspondant

FSG : Je n'ai rien à reprocher à ce groupe.

FML : Je l'ai bien aimé

FJM : Je ne sais pas car de toute manière nous ne les connaissions pas.

FJN : il y avait mon correspondant. J'ai pu apprendre à le connaître un petit peu.

FBR : de toutes façons nous ne les connaissions pas

FLT : il y avait une bonne entente

FLV : J'aimais bien celui là

3. A mon avis, la discussion avec notre groupe partenaire était

| | | |
|----|------------------|---|
| 1 | très intéressant | FDA |
| 18 | Intéressant | FAB, FLB, FASB, FMB, FJC, FPC, FAC, FLC, FAD, FJD, FVE, FCF, FJF, FSG, FML, FJR, FFR, FLT |
| 6 | Ennuyeux | FPC, FCC, FJM, FCM, FBR, FLV |
| 1 | très ennuyeux | FAUD |

Expliquez pourquoi :

FDA : Il y a eu des sujets dont nous n'avons pas pu traiter (guerre en Irak), sinon les autres sujets étaient d'actualité.

FLB : C'était bien de voir leur point de vue.

FMB : On s'est posé des questions et y avons répondu. **C'était assez vivant.**

FJC : Même si nous n'avons pas pu aborder le thème de la guerre **ils nous ont bien exposé leurs points de vue sur différents sujets.**

FPC : Ça dépendait de certains sujets.

FAC : **On parlait de sujets qui nous intéressaient.**

FCC : **c'était un peu un dialogue de sourd car ils nous parlaient de valeurs comme la tolérance etc. dans de longs textes en allemand où nous ne comprenions rien alors que nous n'avions jamais abordé de tels sujets**

FLC : On parlait de plein de choses, politique...

FAUD : je ne me suis pas intéressée puisque ce groupe ne me correspondait pas.

FJD : On a parlé de sujets variés et on se comprenait assez bien.

FCF : parce qu'on était assez ouverts des deux côtés

FJF : car l'entente entre mes camarades et le groupe partenaire était moyenne

FSG : Je regrette le fait qu'on a passé trop de temps à pinailler sur des problèmes de soit disant compréhension.

FML : on a appris beaucoup de choses, je pense.

FJM : Car les sujets étaient inintéressants !

FCM : on ne parlait que de la guerre

FMM : Bof. C'était toujours à nous de poser les questions.

FJN : n'a pas répondu

FBR : on parlait toujours des mêmes choses. Ce qui m'énervait c'était de parler de Counter Strike (jeu vidéo) alors que les Allemands ne connaissent pas.

FFR : sujets divers, réponses à chaque question

FLT : on parlait de pas mal de sujets différents

FLV : Ils nous parlaient toujours de la même chose.

FJV : même si nous n'avons pas abordé des sujets sérieux comme la guerre en Irak

4. La discussion aurait été plus intéressante, (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

| | | |
|----|---|--|
| 13 | si notre groupe avait écrit plus souvent. | FDA, FAB, FMB, FCC, FAUD, FJF, FSG, FJM, FCM, FJR, FFR, FLT, FLV |
| 6 | si notre groupe avait écrit des textes plus longs. | FDA, FJC, FSG, FJM, FJR, FLV |
| 7 | si notre groupe avait fait plus de remarques sur les documents de base (questionnaire « Un bon ami... », fiches sur la France, récits de vacances). | FDA, FPC, FAD, FJF, FSG, FMM, FJR |
| 9 | si notre groupe avait posé plus de questions à partir des documents de base. | FLB, FJC, FPC, FAC, FCC, FAD, FJF, FSG, FML |
| 6 | si notre groupe avait mieux répondu aux questions de nos partenaires. | FLB, FJF, FSG, FJM, FJN, FJR |
| 41 | | |
| 8 | si nos partenaires avaient écrit plus souvent. | FDA, FMB, FPC, FAUD, FVE, FSG, FML, FJM |
| 5 | si nos partenaires avaient écrit des textes plus longs. | FDA, FJC, FVE, FML, FJM |
| 10 | si nos partenaires avaient fait plus de remarques sur les documents de base. | FAB, FASB, FPC, FAC, FCC, FAD, FJF, FSG, FMM, FLV |
| 10 | si nos partenaires avaient posé plus de questions à partir des documents de base. | FAB, FLB, FPC, FAC, FAD, FJF, FSG, FMM, FLT, FLV |
| 13 | si nos partenaires avaient mieux répondu à nos questions. | FAB, FLB, FASB, FJC, FPC, FAC, FCC, FAD, FVE, FJM, FMM, FLT, FLV |
| 46 | | |

Donnez éventuellement d'autres raisons et expliquez pourquoi :

FDA : Le temps que nous passions pour le projet n'était pas assez long.

FLB : Je pense qu'on a pas assez posé de questions.

FMB : je trouve que nous ne nous sommes pas écrit assez souvent.

FJC : Je n'ai aucune autre suggestion à faire, **je pense que 1 heure de cours ne nous a pas permis d'écrire des textes assez riches.**

FAC : **Je pense que l'on a pas assez utilisé les documents de base.**

FLC : les discussions étaient intéressantes dans tous les cas.

FAUD : si nous avons pu discuter librement de tout ce que nous voulions.

FJD : C'était bien comme ça.

FCF : n'a pas répondu

FSG : **Si les filles de mon groupe avaient passé moins de temps à vanter les « mérites » et la « beauté » de la France.**

FCM : si le forum avait marché, si les textes étaient plus courts.

FBR : si le forum avait marché tout le temps correctement

5. Trouvez vous qu'il y avait beaucoup de malentendus pendant la discussion ?

| | | |
|----|-----|--|
| 6 | oui | FCC, FJF, FCM, FMM, FJN, FJR, |
| 20 | non | FDA, FAB, FLB, FASB, FMB, FJC, FPC, FAC, FLC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FCF, FSG, FML, FJM, FLT, FLV, FJV |

1 Oui et non : FFR

Expliquez pourquoi et donnez des exemples :

FDA : Presque tout les termes ont été compris des 2 côtés. En plus les explications étaient très explicites et très clair.

FAB : On a à peu près les mêmes idées ou points de vue et si les points de vue étaient différents nous les comprenions quand même.

FLB : Il y en a pas eu.

FASB : Nous en avons eu seulement 1 ou 2

FMB : Les questions étaient claires des deux côtés, il n'y a pas eu de problèmes.

FJC : Non car avec notre groupe tout s'est bien déroulé sauf pour un texte où nous demandions pourquoi les Wookies trouvaient les Français arrogants.

FPC : Non je pense pas. Il y avait certains quiproquo mais ce n'était pas important.

FAC : On évitait les sujets à malentendus.

FCC : en oubliant une lettre d'un mot ils ont écrit que Paris était la capitale du monde, donc nous leur avons demandé ce qu'ils voulaient dire (mode ou monde ?). Ils nous ont répondu que nous étions arrogants de penser que la capitale de la France était la capitale du monde. Je pense que si nous avons pu leur écrire en allemand, et qu'ils nous écrivent en français il y aurait eu moins de malentendu. En effet, les malentendus pour les régler, il faut que chacun comprenne bien le problème et vu que chacun reçoit une réponse en langue étrangère c'est plus difficile de comprendre.

FJD : Tout allait bien.

FJF : voir question 3

FSG : **Les filles de mon groupe ont discuté pendant tout le temps du projet du fait qu'un jeune du groupe partenaire avait écrit : « Paris est la capitale de la monde » au lieu de « Paris est la capitale de la mode », à tel point que les Allemands ont cru que nous disions que Paris était la capitale du monde !!**

FML : Nous avons surtout parlé de politique et notre point de vue sur l'Irak était tous le même.

FJM : On s'est bien entendu sauf pour l'histoire de la coupe du monde mais ce n'était que du chambrage ☺

FCM : pour les brotchen

FJR : certaines fois on ne comprenait pas tout ce qu'ils disaient

FBR : n'a pas répondu

FFR : Il y a eu quelques petits malentendus car le sujet de la guerre s'est posé et nous n'avons pu répondre

FJV : une amitié s'est installée

XI. Le forum de discussion

1. Comment avez-vous trouvé l'idée d'utiliser un forum pour la discussion?

| | | |
|----|-------------|--|
| 10 | Très bien | FDA, FASB, FPC, FAC, FLC, FJD, FSG, FJM, FMM, FLV |
| 15 | Plutôt bien | FAB, FMB, FJC, FCC, FAD, FAUD, FVE, FCF, FJF, FML, FJM, FJR, FBR , FLT, FJV |
| 2 | Plutôt mal | FBR , FFR |
| 2 | Mal | FCM, FJN |

1 Ni bien, ni mal FLB

Expliquez pourquoi ?

FDA : pour avoir un accès plus rapide avec les Allemands.

FAB : plus facile d'accès

FASB : parce que c'est un moyen rapide

FMB : L'idée était bonne mais les problèmes techniques ont été handicapants.

FJC : C'était plus court et plus pratique.

FPC : Comme ça c'était rapide pour avoir des réponses à nos questions.

FAC : C'est plus rapide que les lettres.

FCC : ça permet d'aller plus vite que par la poste, c'est plus pratique

FLC : Ça va plus vite que les lettres.

FAD : Car cela allait plus vite et on savait où trouver les documents.

FAUD : c'était bien puisqu'il ne pouvait pas y avoir de réactions extérieures (en dehors des personnes concernées)

FJD : C'est très pratique parce qu'on peut consulter les messages à tout moment.

FSG : C'est vrai que l'idée était très bien, si ça avait bien marché, nous aurions pu discuter beaucoup plus souvent et ça aurait été plus rapide.

FML : J'ai appris à m'en servir.

FJM : Car cela rend la communication plus facile que par papier lettre !

FCM : problèmes techniques

FMM : on peut y circuler librement, et c'est plus rapide que si on écrivait des lettres.

FJN : ça ne marchait pas

FJR : mais beaucoup de problèmes pour envoyer

FBR : c'était une bonne idée mais il ne marchait que quand il voulait

FFR : Il y a toujours des problèmes techniques

FLT : c'était une bonne idée mais malheureusement la technique n'était pas au rendez-vous

FLV : c'était pratique, tout le monde pouvait y avoir accès de chez lui

FJV : c'est plutôt marrant

2. Le travail avec le forum de discussion aurait été plus satisfaisant (vous pouvez cocher plusieurs réponses),

| | | |
|----|--|---|
| 22 | si nous n'avions pas rencontré autant de problèmes techniques. | FDA, FLB, FMB, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FVE, FCF, FJF, FSG, FJM, FCM, FMM, FJN, FJR, FBR, FFR, FLT, FLV |
|----|--|---|

| | | |
|----|--|---|
| 17 | si nous avons pu aller plus souvent sur le forum. | FDA, FAB, FJC, FPC, FAC, FAUD, FVE, FCF, FJF, FSG, FJM, FCM, FJN, FJR, FBR, FFR, FLV |
| 6 | si j'avais pu consulter le forum de chez moi. | FDA, FAB, FASB, FML, FCM, FMM |
| 19 | si le fonctionnement du forum nous avait été mieux expliqué avant la première séance. | FASB, FJC, FPC, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FVE, FCF, FJF, FSG, FJM, FCM, FJN, FBR, FFR, FLT, FLV |
| 20 | si nous avons pu publier nos textes sans problèmes à la fin de chaque cours. | FDA, FAB, FLB, FMB, FPC, FAC, FCC, FAD, FAUD, FJD, FVE, FJF, FSG, FJM, FCM, FMM, FJR, FBR, FFR, FLT |
| 15 | si nous avons eu libre accès à la salle informatique pendant toute la durée du projet. | FDA, FAB, FLB, FJC, FAUD, FVE, FCF, FJF, FSG, FJM, FCM, FMM, FLV, FJN, FBR (il y insiste) |
| 10 | si j'avais eu moins de difficultés en utilisant le forum. | FASB, FAC, FCC, FLC, FAD, FAUD, FVE, FJF, FCM, FBR |

Expliquez pourquoi :

FDA : certains de ces problèmes sont apparus à plusieurs reprises et cela a nui au bon déroulement du projet.

FLB : en gros s'il y avait une meilleure organisation dans le lycée

FMB : mes réponses précédentes expliquent pourquoi

FJC : Contrairement aux Allemands nous n'avions pas accès à la salle informatique en dehors de heures du projet en cours d'allemand et je pense que c'est dommage.

FAC : Le plus gros souci était quand même les problèmes techniques.

FCC : **Quand on a essayé des dizaines de fois, qu'on ne comprend pas comment et ce qu'il faut faire, qu'on doit toujours se dépêcher, alors on en a marre du projet et donc ça démotive**

FAUD : Le forum n'a donné lieu qu'à un à peu près : je veux dire par là que nous n'étions pas à l'aise et que les problèmes techniques ont finis par être pesant !

FJD : On aurait ainsi pu communiquer d'un jour à l'autre.

FVE : utilisation mal expliquée

FML : je n'ai pas d'ordinateur.

FJM : Car nous n'y sommes allés qu'une seule fois sans rencontrer aucun problème....

XII. La langue

1. Le fait que nous avons écrit dans notre langue maternelle et que nous avons lu dans la langue étrangère était à mon avis

| | | |
|----|-------------|--|
| 8 | très bien | FAB, FPC, FLC, FAD, FJD, FJM, FJR, FLT |
| 11 | plutôt bien | FDA, FASB, FMB, FJC, FAC, FVE, FCF, FJF, FSG, FJN, FBR |
| 7 | plutôt mal | FLB, FCC, FML, FMM, FBR, FFR, FLV |
| 2 | mal | FAUD, FCM |

Expliquez pourquoi :

FDA : peut-être qu'il aurait fallu l'écrire en allemand pour approfondir les connaissances de chacun. **Mais le fait qu'il était en français est bien aussi puisque nous avons pu exprimer**

nos idées clairement ce que nous n'aurions peut-être pas pu faire en Allemand par manque de vocabulaire.

FLB : J'ai pas fait de progrès en allemand. Je sais déjà écrire le français : on m'a appris en CP !!

FASB : C'était plus facile pour nous.

FMB : C'était plus facile pour nous de nous exprimer

FJC : Nous pouvions mieux exprimer par rapport aux sujets qui nous touchent.

FPC ; Comme ça j'ai pu apprendre un peu plus en allemand sans avoir de difficultés à m'exprimer.

FAC : On a pu s'améliorer dans ce sens.

FCC : parce qu'il y tellement de travail à faire pour lire et comprendre ce qu'ils nous disent que ça ne donne pas envie de lire. Donc on ne cherche pas à comprendre ce qu'ils nous disent précisément et on se retrouve avec des malentendus

FLC : Cela est mieux, plus facile dans ce sens que l'inverse.

FAD : Cela nous permettait mieux d'exprimer nos idées et aussi pour eux.

FAUD : Le contraire aurait été largement mieux, Le fait de parler dans sa langue maternelle incite à parler de manière complexe. La compréhension n'était pas totale. Dommage !

FJD : ça permet de dire vraiment ce qu'on veut et de faire quand même des efforts de compréhension.

FSG : Il n'y a pas eu de contresens

FML : J'ai trouvé ça difficile.

FJM : Car cela est plus facile pour s'exprimer !

FCM : cela ne nous entraîne pas à la syntaxe allemande et les malentendus en étaient multiples

FMM : J'aurais préféré faire le contraire car j'ai plus de difficultés à écrire en allemand ; ça m'aurait fait un très bon entraînement

FJN : J'ai pu mieux exprimer mes idées.

FJR : on apprend à traduire et comprendre

FBR : notre LV2 est l'allemand, nous aurions dû lu écrire en allemand et vice versa

FFR : car nous utilisons des formulations « bien françaises » que les autres pouvaient avoir du mal à comprendre et vice versa

FLT : c'était très intéressant mais la seule ombre au tableau était le fait que souvent les Allemands employaient... ???

FLV : J'aurais préféré écrire en allemand et lire en français.

2. J'aurais préféré

| | | |
|----|--|---|
| 4 | Ecrire et lire en français. | FCF, FML, FLT, FLV |
| 1 | Ecrire et lire en allemand. | FLB |
| 6 | Ecrire en allemand et lire en français. | FCC, FAUD, FVE, FMM, FFR, FLV |
| 11 | Ecrire et lire dans les deux langues en alternant. | FDA, FMB, FAC, FAD, FSG, FJM, FCM, FJN, FJR, FBR, FLT |

Expliquez pourquoi :

FDA : Favoriser les connaissances des deux côtés puisqu'il s'agissait d'un cour d'allemand et de Français.

FAB : Comme c'était, c'était très bien.

FLB : pour faire des progrès en allemand

FMB : Car cela aurait été un peu plus difficile pour écrire (mais cela nous aurait pris plus de temps) et plus facile pour comprendre.

FJC : Aucun. Ecrire en français et lire en allemand m'a très bien convenu.

FPC : Ça me convenait très bien comment on procédait.

FAC : On a pu s'améliorer dans les deux sens.

FCC : écrire en allemand, à force, ça aide pour parler allemand à l'oral : on sait mettre les phrases dans l'ordre, on prend le temps de réfléchir à ce qu'on veut dire et ensuite on parle. Mais lire en allemand, ça aide moins et c'est plus difficile. On passe beaucoup de temps dans le dictionnaire.

FAUD : voir réponse précédente

FJD : C'était très bien.

FSG : Ça nous aurait appris à communiquer aussi dans l'autre langue..

FML : Plus simple et plus pratique.

FJM : Car peut-être que nous aurions mieux progressé !

FJN : pour savoir bien manier l'allemand

FJR : ça nous aurait permis de voir nos erreurs

FBR : pour une meilleure compréhension

FFR : pour se ??? dans l'autre langue

FLT : En fait écrire et lire en français aurait été plus facile et nous aurait permis de mieux comprendre les Allemands mais cela ne nous aurait pas apporté grand chose pour l'apprentissage de la langue

XIII. Le carnet de bord

J'ai trouvé le carnet de bord

| | | |
|----|----------------|--|
| 3 | Très utile | FAC, FML, FJM |
| 3 | Utile | FCC, FMM, FJR |
| 13 | Pas très utile | FDA, FASB, FMB, FJC, FPC, FLC, FAD, FJD, FCF, FJF, FSG, FFR, FLT |
| 8 | Inutile | FAB, FLB, FAUD, FVE, FCM, FJN, FBR, FLV |

Expliquez pourquoi:

FDA : Je n'ai pas toujours trouvé de mots à mettre dedans.

FAB : Car il y avait assez d'explications

FLB : J'ai pas compris à quoi il servait !

FASB : Je l'ai rempli dans les dernières semaines alors il ne m'a pas trop servi.

FMB : J'ai trouvé que cela m'a pris trop de temps.

FJC : Je l'ai trouvé lassant et sans grand intérêt.

FPC : Vu qu'on avait déjà les fiches de travail, le carnet de bord était peut-être en trop.

FAC : On pouvait rassembler les idées générales.

FCC : moi ça m'a permis de m'y retrouver et d'apprendre du vocabulaire

FLC : Nous avons beaucoup de choses à remplir déjà avec les questionnaires.

FAD : Car avec les problèmes matériels et des absences on ne pouvait noter grand chose et après chaque séance on ne se souvenait pas forcément de ce que l'on avait mis.

FAUD : Je n'ai pas vu l'intérêt. De plus n'ayant pas tout compris, je ne l'ai pas tenu de façon sérieuse, et m'en suis désintéressé rapidement.

FJD : On voit au jour le jour ce qu'il faut faire, le carnet de bord est inutile.

FCF : **parce que rechercher les mots de vocabulaire ne m'a pas plu et je ne l'ai pas fait tellement cela m'énerve**

FSG : A part au fait qu'il nous a servi à se rappeler ce qu'on avait fait dans la semaine, je n'ai pas bien compris son intérêt.

FML : Je savais où j'en étais.

FJM : Pour mieux savoir ce qui nous attendait dans les semaines à venir !

FJN : J'ai pas compris à quoi ça servait.

FFR : il n'y avait parfois pas assez de mots intéressants

FLT : je n'ai pas vu l'utilité du carnet de bord à part le vocabulaire relevé

FLV : il ne m'a jamais servi, sauf pour le remplir par obligation

XIV. Le rôle de Madame Buisson et de Manuela

Le projet aurait été plus satisfaisant, (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

| | | |
|----|--|--|
| 4 | si Madame Buisson et Manuela nous avaient mieux informés sur les objectifs du projet. | FCC, FSG, FMM, FJN |
| 2 | si j'avais pu plus facilement contacter Madame Buisson ou Manuela en cas de besoin. | FCC, FSG |
| 7 | si Madame Buisson et Manuela nous avaient plus aidés pendant la rédaction des textes. | FLB, FPC, FAC, FVE, FML, FJM, FLV |
| 18 | si Madame Buisson ou Manuela nous avaient plus aidés pour la compréhension des textes allemands. | FLB, FASB, FJC, FPC, FAC, FCC, FAD, FAUD, FJD, FVE (insiste là-dessus), FJF, FJM, FMM, FJN, FJR, FBR, FLT, FLV |

Expliquez pourquoi :

FDA : Je pense que trop développer c'est pas bon et pas assez non plus, donc c'était bien comme ça. Cela nous aura permis de prendre plus d'initiative.

FAB : Elles ont fait leur travail comme il faut

FLB : Parce que je pense qu'on a pas été assez aidés.

FMB : Mme Buisson et Manuela ont été là quand nous avions besoin d'elles.

FJC : Je pense que lors de la lecture des textes allemands nous n'avons pas eu beaucoup l'occasion de poser des questions à Mme Buisson ou Manuela.

FPC : Vous n'étiez pas toujours très disponible pour que l'on vous pose certaines questions.

FAC : On avait eu un peu de mal avec le vocabulaire.

FCC : Je trouve que je n'étais pas assez bien informée sur les objectifs du projet. Nous n'avons pas assez de temps et de clame pour vous demander des explications.

FLC : Madame Buisson et Manuela étaient très bien. Elles ont fait tout ce qui a été cité ci-dessus.

FAUD : Je n'ai rien à dire à ce sujet si ce n'est que la disponibilité était rare

FJD : C'était quand même assez compliqué à comprendre.

FML : C'était assez difficile de leur écrire en allemand et de se faire comprendre.

FJM : Car parfois nous ne comprenions pas les textes !

XV. Vous avez maintenant la possibilité d'ajouter tout ce que vous n'avez pas encore pu dire auparavant

FDA : Je voudrai vous dire que malgré les quelques problèmes qui sont intervenus dans le bon déroulement du projet, c'était très intéressant de pouvoir dialoguer avec les Allemands et d'avoir leurs points de vue sur tel ou tel sujet. Bien que je ne vais pas en Allemagne je voudrai bien que vous nous donniez des nouvelles des Allemands. Je voudrais aussi savoir s'il ne serait possible d'avoir un ou une correspondant(e) même si je ne vais en Allemagne. Voilà ce que j'ai pensé du projet que j'espère refaire ultérieurement. Merci.

FLB : Ce questionnaire qui m'a pris 45 minutes de mon temps ne m'a rien apporté dans ma scolarité.

FPC : Le projet était globalement intéressant mais malgré cela je ne me suis pas plu avec mon correspondant allemand lors de son séjour et je pense que si nous réalisions ce projet seulement dans la classe de notre correspondants j'aurais sûrement appris un peu plus sur lui et son attitude... A bientôt pour un nouveau projet

FAC : Je suis désolée, j'ai du mal à expliquer le choix de mes réponses, ce ne doit pas être très pertinent. Je trouve que c'est dommage de ne pas avoir eu notre carnet de bord et les fiches de travail pour remplir ce questionnaire.

FCC : Pour résumer : ce projet était éducatif, m'a permis de communiquer mais il a pas assez été expliqué.

FAUD : Je dirais juste que ce questionnaire était bien, mais trop long. Les justifications demandaient un grand temps de réflexion pour ne pas répondre à côté et pour répondre le plus sincèrement possible. Le temps que j'y ai consacré est important, j'espère ne pas avoir répondu à travers et avoir répondu à vos attentes.

Le projet en lui même était intéressant mais l'aurait été encore plus s'il avait donné suite à des relations amicales futures. Seuls ceux faisant l'échange pourront continuer. De plus je ne connais pas tous les Allemand et aucun d'entre eux ne me connaît. Je trouve seulement que c'est dommage : et que passer du temps sur un projet pour faire avancer une thèse est une réelle perte de temps pour les élèves lorsqu'il n'y a pas de suite. J'espère ne pas avoir été trop loin en dévoilant ,es pensées. Ce n'est absolument pas le but recherché. Je regrette (encore une fois) de ne pas avoir de suite par rapport à ce sujet.

FJD : On attend plus que le voyage en Allemagne !

FSG : Ça aurait été bien si les élèves qui étaient restés à Clermont avaient eu eux aussi un correspondant, même si on ne faisait pas d'échange.

Annexe 6 Synthèse des 18 questionnaires d'évaluations allemands

I Allgemeines

- 1a. Das übergeordnete Lernziel des Projekts war die Anbahnung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit (siehe Informationen für die Schülerinnen und Schüler und Frage 1b). Glauben Sie, daß das Projekt den Erwerb einer solchen Fähigkeit in Gang gesetzt hat?

| | | |
|----|----------|--|
| 2 | Ja | VP, MP |
| 11 | zum Teil | BW, PN, SR, AW, MN, JF, RW, SL, PF, MG, SK |
| 6 | Nein | FE+JM, SF, AM, FP, DA |

Erklären Sie, warum:

BW: Weil viele nicht wirklich mitgemacht haben und sich einfach keine richtige Konversation entwickelt hat

SR: weil man sich mit der anderen Sprache und dem Land beschäftigt hat

AW: weil nicht jeder richtig mitgemacht hat

FE+JM: war halt einfach so

MN: da es am Anfang einige Probleme gab, die das Erlernen der Fähigkeiten ein bißchen blockiert haben

JF: weil nicht alle mit ihren Partnern gesprochen haben

SL: Nicht in Gang gesetzt, da ich bereits durch „internationalen“ Chat im Internet ähnliche Erfahrungen sammeln konnte. Allerdings nur Englisch

AM: Es wurde zu wenig diskutiert, die Kommunikation war auf beiden Seiten zu gehemmt

VP: Übung durch Sprachgebrauch

MP: Man konnte sich überlegen und Zeit nehmen, was man schreibt und hatte auch genug Zeit, sich die Beiträge der Franzosen durchzulesen. Das hat sehr geholfen, mit der Gruppe zu kommunizieren.

FP: weil das Projekt nicht genügend ausgereift war und zu viele Dinge unklar waren

DA: Ich glaube nicht an die internationale Kommunikationsfähigkeit per Internet. Auch hat es nicht den Anstoß dazu gegeben, da das Interesse eine solche zu erwerben mangeln lies.

MG: anfnags kamen kaum Antworten und am Ende zu viele; zu wenig Zeit

- 1b. Bitte sehen Sie sich die folgende Liste der Kompetenzen an, zu deren Erwerb das Projekt beitragen sollte. Welche dieser Fähigkeiten glauben Sie, tatsächlich erworben zu haben? Sie können beliebig viele Antworten ankreuzen!

| | | |
|----|---|---|
| 11 | Wissen, daß es sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und fremden Sprach- und Kulturgemeinschaften gibt | PN, SR, AW, FE+JM, MN, RW, SL, VP, MG, SK |
| 4 | Wissen, daß die eigene Art und Weise zu verstehen, zu denken und zu handeln von der Sprache und der Kultur abhängig und somit relativ ist | FE+JM, MP, FP |

| | | |
|----|--|--|
| 6 | Wissen, daß man nie davon ausgehen kann, daß ein anderer einen versteht und daß man selbst von einem anderen verstanden wird | BW, AW, RW, SF, MP, SK |
| 5 | In der Lage sein, über seine eigene Kultur, seine eigene Identität, über das Bild, das jedes Volk von selbst hat, und über die Haltung gegenüber der Zielkultur nachzudenken | SR, SF, SL, PF, MG |
| 11 | in der Lage sein, die Eigenartigkeit und die Unterschiedlichkeit der anderen Kultur zu akzeptieren und sich dabei dennoch mit sich selbst und seiner eigenen Kultur zu identifizieren | PN, AW, FE+JM, MN, RW, SF, SL, PF, MG, SK |
| 7 | in der Lage sein, sich in den anderen (den Fremden) hineinzusetzen, die Perspektive zu wechseln | BW, SR, AW, FE+JM, SL, PF |
| 9 | in der Lage sein, mit Angehörigen einer anderen Kultur zu kommunizieren | BW, AW, MN, RW, SL, PF, MP, MG, SK; DA :Das kann doch jeder! |
| 9 | in der Lage sein, Fragen zu stellen, wenn man nicht verstanden hat, was der andere gesagt oder getan hat (z.B. „Warum habt ihr in eurem Text dies oder jenes gesagt? Wir haben den Eindruck, daß die Dinge für euch so oder so aussehen. Stimmt das? Also eher Gefühle auszudrücken und Urteile zu vermeiden.) | PN, SR, AW, MN, JF, SL, MG, SK; DA: Das kann doch jeder! |
| 2 | in der Lage sein, die genaue Bedeutung, die Konnotation eines Begriffs auszuhandeln | PN ? FE+JM, (AM) |
| 2 | in der Lage sein zu beurteilen, ob es angemessen ist oder nicht, ein bestimmtes Thema anzuschneiden | SL, (AM), MP, DA: Das kann doch jeder! |
| 10 | in der Lage sein, Stereotypen zu erkennen und zu überwinden | BW, SR, AW, MN, RW, SF, SL, (AM), MP, MG, SK |
| 7 | in der Lage sein, Mißverständnisse vorzusehen, zu vermeiden oder ein bereits entstandenes Mißverständnis zu beseitigen | SR, AW, MN, RW, SF, SL, MG |
| 5 | in der Lage sein, sich an neue und möglicherweise verwirrende Situationen anzupassen | FE+JM, RW, VP, SK |
| 6 | auf lange Sicht: in der Fremdsprache kommunizieren zu können (sie zu verstehen, sie zu schreiben, sie zu sprechen – in dieser Reihenfolge) | AW, FE+JM, RW, SL, SK |
| 6 | ebenfalls auf lange Sicht: in interkulturellen Kommunikationssituationen autonom zu lernen, z.B. während eines Auslandsaufenthalts | FE+JM, RW, SL, MG, SK; DA: Das kann jeder! |
| 3 | sich in ungewohnten Situationen wohl fühlen, z.B. während eines Auslandsaufenthalts | RW, VP, SK |
| 7 | eine positive, offene und tolerante Haltung gegenüber anderen haben | SR, AW, RW, SF, SL, MG, SK |
| 6 | sich auszutauschen, um die anderen besser zu verstehen | MN, RW, SF, SL, MG, SK; DA: Das kann doch jeder! |
| 6 | Beziehungen und verbalen Austausch mit anderen (Fremden) aufbauen | AW, FE+JM, SF, SL, SK |

Erklären Sie, warum:

FE+JM: die Erklärung wär viel zu komplex

MN: weil es bei manchen Erklärungen Verständnisprobleme gab, und auf manche Fragen nicht eingegangen worden ist

JF: Ich denke, die meisten Möglichkeiten, die Sie angegeben haben, sind viel zu hochgestochen und so hoch gesetzt war das Ziel des Forums oder des Austausches einfach nicht.

SL: hatte ich teils schon, wurden vertieft

AM: Ein Großteil obiger Punkte war als Kompetenz schon vorhanden. Bvei den angekreuzten Punkten bezweifle ich, daß es möglich ist, diese zu erfüllen. Zudem ist mir nicht klar, was Sie mit „Erkennen und Überwinden von Stereotypen“ meinen.

FP: Eine tolerante Haltung anderen gegenüber nur durch Ihr Projekt????? Wofür halten Sie sich?

DA: Hier bedingt irgendwie eine Ankreuzmöglichkeit die Andere, ich hab deshlab mal besser gar nichts angekreuzt. Das sind zwar alles Punkte, die ich ankreuzen würde, wenn man mich fragte, ob ich mit ihnen einverstanden sei... Durch das Projekt aber wurden diese Punkte nicht verdeutlicht.

2. Sind Sie im großen und ganzen mit dem Ablauf des Projekts zufrieden?

| | | |
|---|------|-----------------------------------|
| 7 | ja | SR, MN, RW, SL, VP, MP, SK |
| 9 | nein | FE+JM, JF, SF, AM, PF, FP, DA, MG |

3 ja und nein: BW, PN, AW,

Erklären Sie, warum:

BW: es war nicht wirklich toll aber schätzungsweise hätte es auch schlimmer sein können

PN: war ganz nett, aber zu viele Probleme

SR: weil es nach anfänglichen Schwierigkeiten gut lief

AW: weil ich mich nicht für eins entscheiden kann

FE+JM: Weil überhaupt keine Diskussionen zu Stande kamen, trotz wiederholter Anläufe von beiden Seiten, aber eher von der Seite der Deutschen

MN: Da es interessant war, an diesem Projekt teilzunehmen, die Franzosen und ihre Gewohnheiten kennenzulernen und ich es spannend fand, dass das Kennenlernen über das Internet von statten ging

JF: es hat einfach nicht geklappt

RW: genug Zeit, sich vorzubereiten

SF: keine Motivation, kein wirkliches Ziel

SL: Ich hätte es zwar gut gefunden, einmal per Chat „direkt“, also live, mit den Franzosen in Kontakt zu kommen, was leider aufgrund der mangelnden Zeit bei den Franzosen nicht klappte. Allerdings wäre durch den direkten Kontakt vielleicht auch einiges schwieriger geworden, vor allem die „schnelle“ Kommunikation. Insgesamt hätte das Projekt länger dauern können, da man noch viel hätte lernen können.

AM; Wie bereits erwähnt, wurde viel zu wenig diskutiert, aus dem Thema wurde viel zu wenig gemacht. Das Engagement auf beiden Seiten war zu dürftig, anfangs aktive Schüler wurden aufgrund ausbleibender Antworten demotiviert. ☹

PF: es kam keine richtige Kommunikation zustande!!

MP: Anfangsprobleme wurden gelöst, lockere Atmosphäre in der Gruppe, lernen von neuen Wörtern

MG: zu wenig Zeit für eine gute Kommunikation

FP: zu wenig Zeit. Benachteiligung der Leute die sich mit Computern nicht auskennen.

3. Hätten Sie Lust, noch einmal an einem Projekt dieser Art teilzunehmen?

| | | |
|----|------|---|
| 15 | Ja | BW, PN, SR, AW, FE+JM, JF, RW, SL, AM, PF, VP, MP, DA, SK |
| 4 | Nein | MN, SF, FP, MG |

Erklären Sie, warum:

BW: weil es mal etwas anderes ist und man ja eventuell auch Vorteile davon beziehen kann

PN: war zum größten Teil ganz lustig

SR: es hat Spaß gemacht

AW: weil es eine angenehme Alternative zum normalen Unterricht ist

FE+JM: weil man Unterricht damit interessanter gestalten kann

MN: weil ich es beim zweiten Mal langweilig fände

JF: nur wenn es besser funktionieren würde

SF: zu langweilig

SL: siehe oben

AM: Meine Antwort hat eine Einschränkung: Es muß sichergestellt sein, daß nur Interessierte an dem Projekt teilnehmen, da sonst, wie man gesehen hat, nichts wirklich Produktives entsteht

PF: in der Hoffnung, dass es erfolgreicher wird

VP: Spassfaktor

MP: Es hat sowohl Spaß gemacht als auch meinem Französisch geholfen

FP: Zu viel Aufwand mit fast keinem Ergebnis

DA: Um mich zu verbessern

MG: zu viel Streß

II. Ihre persönliche Arbeit

1. Das Projekt wäre für mich effektiver gewesen (Sie können so viele Antworten ankreuzen, wie Sie wollen),

| | | |
|---|--|-----------------------|
| 4 | wenn ich mehr Verantwortung gegenüber meiner Arbeit übernommen hätte. | SR, RW, PF, MG |
| 3 | wenn ich alle erhaltenen Informationen aufmerksam gelesen hätte, um auf dem Laufenden zu sein. | AW, PF, MG |
| 3 | wenn ich mehr Zeit für das Lesen der Ausgangstexte (Fragebögen „Ein guter Freund...“, Blätter über Deutschland, Ferienberichte) aufgewendet hätte. | SL, MP, MG |
| 4 | wenn ich die Arbeitsblätter 1, 2 und 3, die die Lektüre der Ausgangstexte begleiten sollten, sorgfältiger ausgefüllt hätte. | FE+JM, MP, DA (etwas) |
| 2 | wenn ich die Ausgangstexte in stärkerem Maße für das Verfassen der Gruppentexte verwendet hätte. | FE+JM |

| | | |
|---|--|---------------------------|
| 4 | wenn ich die Texte unserer Partnergruppe zu Hause aufmerksamer gelesen hätte, um gut auf die Diskussion in der Gruppe und auf das Verfassen des nächsten Textes vorbereitet zu sein. | MN, RW, MG, SK |
| 7 | wenn ich während des Lesens der französischen Texte Vokabelarbeit gemacht hätte. | AW, FE+JM, MN, SF, MP, MG |
| 4 | wenn ich versucht hätte, genau zu verstehen, was die Franzosen geschrieben haben. | FE+JM, RW, SK |

Erklären Sie, warum:

BW: Wenn einfach alle bissl engagierter gewesen wären und dadurch ein größerer Anreiz sich ausgiebig mit dem Projekt zu beschäftigen vorhanden gewesen wäre

SR: man hätte sich noch etwas mehr reinhängen können

FE+JM: da gibt's nix zu erklären

MN: weil es zu wenig Anreiz für das Verstehen der Texte gab

JF: Ich denke, das ist hier sehr einseitig dargestellt und man kann seine Meinung nicht durch Ankreuzen extrem einseitiger und oberflächlicher Bemerkungsmöglichkeiten ausdrücken.

SL: Man hätte die Franzosen besser kennen lernen und evtl. auch über ihren Hintergrund sie besser verstehen können.

AM: Genau das habe ich doch versucht. Aber wenn keine Antworten kommen, kann ich mit „mehr Eigenverantwortung“ auch nichts machen. Und da kann ich die Texte hundertmal so aufmerksam lesen wie vorher, es kommen trotzdem keine Antworten...

VP: Viel zu viel Stoff, der zu bewältigen war. Folgerung: meist schlampige Arbeit!!!

FP: Jetzt suchen Sie die Schuld bei mir oder was?

DA: Hab ich doch alles! Ausser den Arbeitsblättern! Aber die hätten höchstens etwas für das ein oder andere Wort gebracht!

III. Die Informationen

1. Nachdem ich die „Informationen für die Schülerinnen und Schüler“, die ich zu Projektbeginn bekommen habe, gelesen hatte, fühlte ich mich

| | | |
|----|---|--|
| 6 | gut über die Lernziele des Projekts informiert. | PN, SR, FE+JM, SL, AM |
| 10 | nicht gut genug über die Lernziele des Projekts informiert. | BW, AW, MN, RW, SF, MP, FP, DA, MG, SK |
| 11 | gut über das Schreiben der Texte informiert. | SR, AW, RW, SF, SL, AM, PF, MP, DA, MG, SK |
| 5 | nicht gut genug über das Schreiben der Texte informiert. | BW, FE+JM, MN, FP |
| 11 | gut über das Lesen der Texte informiert. | BW, SR, AW, MN, RW, SF, SL, AM, MP, DA, SK |
| 5 | nicht gut genug über das Lesen der Texte informiert. | FE+JM, VP, FP, MG |
| 7 | gut über die Funktion des Projekttagbuchs informiert. | SR, AW, RW, SF, AM, DA, SK |

| | | |
|----|---|---|
| 9 | nicht gut genug über die Funktion des Projektstagebuchs informiert. | BW, FE+JM, MN, SL, PF, MP, FP, MG |
| 14 | gut über die Funktionsweise des Forums informiert. | PN, SR, AW, FE+JM, MN, RW, SF, SL, AM, VP, MP, DA, MG |
| 3 | nicht gut genug über die Funktionsweise des Forums informiert. | BW, FP, SK |

Erklären Sie, warum:

BW: Ich habe diese Informationen erst sehr spät gelesen und sie waren auch irgendwie nicht so wahnsinnig fesselnd geschrieben und oft so dass man zwar eine vage Vorstellung hatte was man machen sollte aber nichts genaues

MN: die Einführungszeit war zu kurz

JF: ich weiß nicht, was das für ein Blatt war.

AM: Es stand ja eigentlich alles drin, was man wissen mußte

FP: weil es halt nicht gut genug erklärt war

DA: Lernziel. „Internationale Kommunikationsfähigkeit“ was ist das? Als ich mir 1b durchgelesen habe, kam mir die frage, ob es sich dabei um reine Intelligenz handeln mag. „Schreiben“, „Lesen“, „Funktion des Projektstagebuchs“. Was „schreiben“ bedeutet wusste ich schon davor, „lesen“ übrigens auch, zu welchem Zeitpunkt welcher Text geschrieben werden sollte war auch klar, da es immer nur eine Wochenstunde ermöglichte. Tagebuch ist allgemeinhin bekannt, zu welchem Zweck es dient auch. Funktionsweise des Forums fand ich mangelhaft erklärt als einer der von dem Ganzen Ahnung hat. Deshalb auch meine Antwort: gut...informiert

2. Durch den Wochenplan war ich immer auf dem Laufenden, was wann für das Projekt zu tun war.

| | | |
|----|------|---|
| 7 | ja | AW, SF, SL, AM, VP, MG, SK |
| 12 | nein | BW, PN, SR, FE+JM, MN, JF, RW, PF, MP, FP, DA |

Erklären Sie, warum:

BW: Weil man ihn total vergessen hatte und meistens nur drinstand man solle die Texte der Franzosen lesen was ja sowieso selbstverständlich war

SR: weil er nicht immer gestimmt hat

FE+JM: weil ich den Wochenplan eigentlich nie angeschaut hab

MN: Projektplan war nicht ansprechend gestaltet und lies keinen Freiraum für Individualität

JF: Wir haben ihn vergessen und nicht oder zu spät gelesen

RW: Termine wurden nicht immer eingehalten

AM: Es stand schon alles drin, jedoch war ich manchmal etwas verwirrt, da zuweilen andere Arbeitsanweisungen von Frau Haim erfolgten.

MP: wurde nicht immer eingehalten (die Termine)

DA: Ich fand den Wochenplan zu starr. Wie beim Fernsehen: „SDO sie bekommen jetzt 1 min Zeit ihren Standpunkt darzulegen, abzüglich der Zeit die ich zum Erläutern des überaus umfassenden Projekts benötige, welches... Bla bla bla... und damit ich auch bals zum Ende komme Bla Bla Bla! So bitte: „...“ Ok. Das reicht nächstes Thema“ Bof!

MG; weil ich lesen kann

IV. Der Zeitfaktor

1. Das Projekt wäre für mich zufriedenstellender verlaufen,

| | | |
|----|--|--|
| 8 | wenn wir mehr Zeit für das Verfassen der Gruppentexte gehabt hätten. | PN, SR, FE+JM, MN, PF, MG, SK |
| 8 | wenn wir mehr Zeit gehabt hätten, innerhalb unserer Gruppe über die französischen Texte zu diskutieren. | FE+JM, MN, VP, MP, FP, DA, MG |
| 13 | wenn mehr Unterrichtsstunden für das Projekt reserviert gewesen wären. | BW, PN, SR, AW, FE+JM, MN, JF, PF, MP, FP, DA, MG |
| 1 | wenn wir mehr Zeit gehabt hätten, Frau Haim Fragen zu stellen. | MP |
| 8 | wenn wir einige Wochen lang im Französischunterricht ausschließlich am Projekt gearbeitet hätten. | BW, PN, AW, FE+JM, MN, JF, MG |
| 5 | wenn ich außerhalb des Unterrichts weniger Zeit in das Projekt hätte investieren müssen. | FE+JM, JF, MP, MG |
| 0 | wenn das Projekt kürzer gewesen wäre (weniger als sieben Wochen). | |
| 13 | wenn das Projekt länger gedauert hätte (mehr als sieben Wochen). | BW, PN, SR, AW, FE+JM, MN, SL, MP, FP, DA (viel länger ehrlich!), MG, SK |
| 4 | wenn die Vorbereitungsphase (zwischen Themenwahl und Beginn der Diskussion auf dem Forum) kürzer gewesen wäre. | PN, JF, RW, VP |
| 6 | wenn die Vorbereitungsphase länger gewesen wäre. | FE+JM, MN, SL, FP, SK |

Erklären Sie, warum:

BW: man hätte die Zeit zusammenhängender mit dem Projekt verbringen müssen

SR: da es gegen Ende am besten lief

AW: weil so viel Zeit zwischen der Antwort auf einen Text und dem Ausgangstext war

FE+JM: das ist doch alles schon in den angegebenen Antworten erklärt

JF: Es wäre vor allem zufriedenstellender verlaufen, wenn nur interessierte Leute mitgemacht hätten und das Projekt nach dem Austausch stattgefunden hätte.

SF: das Projekt war gut organisiert, doch für mich uninteressant

SL: Bessere Vorbereitung, durch längere Dauer mehr Möglichkeiten Neues zu lernen

AM: Ich finde, Sie haben den Punkt, „Wenn die Franzosen mehr Unterrichtszeit für das Verfassen ihrer Antworten und für das Stellen von Fragen an ihre Lehrkraft gehabt hätten“ vergessen. Nicht, daß ich sagen will, die Franzosen seien an allem Schuld, aber sie haben nicht wie wir die Möglichkeit, zu Hause an dem Projekt zu arbeiten, und auch aufgrund technischer Probleme zog sich das Gespräch immer weiter in die Länge, so daß manchmal überhaupt kein Text von französischer Seite ins Netz kam ☹

MP: manchmal gab es Probleme, die Fragestellungen richtig zu verstehen

DA: Zeitfaktor ist relativ egal, die Gedanken zum Projekt kann man sich auch auf der Toilette oder sonstwo machen. Ich denke keiner braucht länger als eine halbe Stunde für ne Seite Schriftgröße 18;-)

V. Das Thema des Projekts

1. Ich hätte es besser gefunden (Sie können mehrere Antworten ankreuzen),

| | | |
|----|---|---|
| 1 | wenn das Projekt ein anderes Thema gehabt hätte. → Präzisieren Sie, welches: | DA |
| 14 | wenn das Projekt kein präzises Thema gehabt hätte und man über alles Mögliche hätte diskutieren können. | BW, PN, AW, FE+JM, SF, SL, AM, PF, MP, FP, DA, MG, SK |
| 0 | wenn das Thema des Projekts stärker eingegrenzt gewesen wäre. | |
| 10 | wenn wir Schüler Themen hätten vorschlagen können, statt nur aus fünf Themen auswählen zu können. | BW, PN, AW, FE+JM, RW, PF, MP, DA, SK |
| 5 | wenn jede deutsch-französische Gruppe ihr eigenes Thema hätte auswählen können. | BW, PN, AW, DA, MG |

Erklären Sie, warum:

BW: weil es interessanter ist wenn man die Themen selbst bestimmen kann

FE+JM: was weiß denn ich

JF: Was war denn das Thema

SL: Hat meine Gruppe im weitesten Sinne eh praktiziert, da das Thema sehr weitläufig gewählt war.

AM: man wäre nicht dagesessen und hätte sich gefragt „was schreiben wir jetzt bloß zu diesem Thema“ sondern hätte damit angefangen, den anderen nach seinen Interessen zu fragen. Da wäre bestimmt was gegangen... ☺

VP: War so in Ordnung

MP: zu eingeschränkt

DA: Was war denn das Thema? – Hä? Präzises Thema? – Ah, achso, das war also das Thema? Ich hab mir eh mein eigenes Thema gesucht, weil man „jung sein in Deutschland“ genauso gut „être âgé en France“ gegenüberstellen hätte können. Denn beispielsweise Weihnachten feiern auch die Älteren.

2. Ich finde, daß das Thema „Jung sein in Deutschland – être jeune en France“ (Sie können mehrere Antworten ankreuzen)

| | | |
|----|--|---|
| 1 | zu eng gefaßt war. | AM |
| 2 | zu umfassend war. | MP, DA |
| 8 | in den Diskussionen mit unserer Partnergruppe nicht respektiert wurde. | PN, FE+JM, RW, PF, VP, DA, MG |
| 10 | nichts mit den Ausgangstexten (Fragebogen „Ein guter Freund...“, Blätter über Deutschland, Ferienberichte) zu tun hatte. | BW, AW, FE+JM, JF, SF, AM, MP, DA (wenig), MG |

Erklären Sie, warum:

MN: Wir hatten gar nicht die Wahl, pro Gruppe ein komplett eigenständiges Thema zu wählen!!!

JF: Es hatte allgemein nichts mit dem Forum und der Diskussion zu tun

AM: Wie gesagt, man saß da und hat sich gefragt „was paßt bloß zu diesem Thema“. Die Ferienberichte hatten sicher was mit dem Thema zu tun, jedoch was das Oktoberfest jetzt speziell mit „Jung sein in Deutschland – être jeune en France“ zu tun hat... das ist eigentlich mehr „leben in München“ oder so. Für manche wäre das komplette Themaverfehlung ☺

VP: kein Interesse

MP: fast kein Zusammenhang

DA: zu umfassend → deshalb nicht respektiert! Oben fehlt mir bei den Fähigkeiten: Können, die Unterschiede zwischen den Kulturen zu erraten. D u. F sind sehr ähnlich. Deshalb war schwer zu ergründen, auf was die Ausgangstexte abzielen.

VI. Die in der Vorbereitungsphase ausgearbeiteten Ausgangsdokumente

1. Wie fanden Sie das Ausfüllen des Arbeitsblattes über Frankreich?

| | | |
|---|------------------|--------------------------------|
| | sehr interessant | |
| 6 | interessant | PN, SR, PF, MP, FP, MG |
| 8 | langweilig | BW, AW, MN, RW, SL, AM, VP, SK |
| 4 | sehr langweilig | FE+JM, SF, DA |

Erklären Sie, warum:

BW: das Ausfüllen war nicht so spannend aber das Lesen war eigentlich recht interessant

FE+JM: weil mich davon gar nichts interessiert hat

MN: nicht sehr spannende Fragen

JF: Total sinnlos, weil viel zu früh (so weit vom anderen Projekt entfernt) außerdem kein Arbeitsblatt und dumme Frage

SL: noch zu geringe Kenntnisse, vielleicht eher gegen Ende des Projekts sinnvoll

AM: Das war meiner Meinung nach nicht sehr effektiv, da man dadurch nichts gelernt hat.

VP: Man hatte die Möglichkeit, andere interessantere Dinge zu machen.

MP: interessante Thematik

DA: Ich hab's nämlich schon wieder vergessen. Rückschluss: Es war langweilig!

MG: hat sich schon gepaßt ;)

2. Wie fanden Sie das Ausfüllen des Fragebogens „Ein guter Freund...“?

| | | |
|---|------------------|-----------------------------------|
| 1 | Sehr interessant | AM |
| 9 | Interessant | BW, PN, AW, FE+JM, SL, MP, FP, MG |
| 5 | Langweilig | SR, MN, RW, PF, SK |
| 2 | Sehr langweilig | SF, VP |

Erklären Sie, warum:

SR: da es nichts neues war, lesen war interessant ☺

FE+JM: man konnte seine Meinung zum besten geben

MN: siehe oben

JF: Schlecht, weil es nichts mit dem Projekt zu tun hatte und nicht gelesen wurde

SL: die Antworten der anderen zu lesen

AM: Man ist mal ins Nachdenken gekommen, was einem wirklich wichtig ist im Leben. Das Lesen der anderen Fragebögen war auch ganz interessant, bisweilen sogar unterhaltsam.

VP: Schlechtes Thema

MP: interessante Thematik

DA. blöd

3. Wie fanden Sie das Schreiben des Ferienberichts?

| | | |
|---|------------------|------------------------|
| 0 | sehr interessant | |
| 6 | Interessant | PN, SL, PF, VP, MP, SK |
| 6 | Langweilig | BW, SR, AW, MN, RW, SF |
| 4 | sehr langweilig | FE+JM, AM, MG |

Erklären Sie, warum:

BW: weil man nicht wußte was man da schreiben soll

FE+JM: ich weiß doch selber, was ich da erlebt hab, das muss ich nicht immer wieder aufwärmen. Ich denke auch, dass das die anderen auch nicht besonders interessiert.

MN: siehe oben

JF: Was soll das dauernde Ankreuzen. Ich fand es weder interessant noch langweilig. Es war einfach ein Bericht meiner Ferien. Die Toll waren, aber doch nicht der Bericht.

SL: siehe 2

AM: Ich habe nichts übrig für Berichte, und ich finde es nun mal nicht interessant, noch mal Revue passieren zu lassen, daß ich in den Ferien nur geschlafen, gegessen und gezeigt habe *gäh*
 gäh

VP: gute Grundlage für eine Konversation

MP: interessante Thematik

DA: Mensch, muss man denn immer seine eigenen Antworten dazu schreiben? Man wird schon wieder in ein Schema hineingezwängt mit wenigen Möglichkeiten. Geht so fand ich's! Wieso soll es für mich interessant sein ein Erlebnis auf Französisch zu schildern?

VII. Die in der Vorbereitungsphase gelesenen Ausgangsdokumente

1. Wie fanden Sie das Lesen der Fragebögen „Ein guter Freund...“?

| | | |
|---|------------------|----------------------------|
| 6 | Sehr interessant | BW, PN, AW, FE+JM, AM |
| 7 | Interessant | SR, MN, SL, PF, FP, DA, MG |
| 4 | Langweilig | RW, SF, MP, SK |
| 1 | sehr langweilig | VP |

Erklären Sie, warum:

SR: Unterschiede und Übereinstimmungen

FE+JM: man konnte etwas über die anderen erfahren

MN: halbwegs interessantes Thema

JF: ich habe sie nicht gelesen

SL: Gemeinsamkeiten/Unterschiede

AM: Upsa, hab ich da was vorweggenommen?? Lesen interessant, bisweilen sogar unterhaltsam

VP: schlechtes Thema

MP: zu langatmig

DA. Es war interessant das von den mir bekannten Personen Geschriebene mit meinem Bild von ihnen abzugleichen.

2. Wie fanden Sie das Lesen der Ferienberichte?

| | | |
|---|------------------|----------------------------|
| 0 | sehr interessant | |
| 7 | Interessant | BW, RW, SF, PF, VP, MP, SK |
| 6 | Langweilig | PN, SR, AW, MN, SL, FP |
| 4 | sehr langweilig | FE+JM, DA, MG |

Erklären Sie, warum:

BW: man konnte bissl was über seinen correspondant erfahren

SR. Ähnlich wie bei uns

MN: immer das gleiche

JF: die meisten habe ich auch nicht gelesen

RW: man erfährt, was die anderen in den Ferien machen

SL: es haben fast alle das gleiche gemacht

AM: Es stand in allen dasselbe drin: Bei den Franzosen, daß sie sich den Bauch vollgeschlagen haben, und bei den Deutschen, daß sie mangels Schnees nicht Ski fahren konnten. *Schnarch*

VP: gute Grundlage für eine Konversation

MP: es war interessant zu sehen, was die Franzosen in den Ferien machen

DA: Überall stand drin, dass am 24. Weihnachten war und am 25. Der erste am 26. der 2. Weihnachtsfeiertag und dass Tanten kamen und Onkel und Omas und Opas, sofern sie nicht schon tot sind, und dass der Christbaum dieses Jahr besonders schön war. Natürlich gab es insgesamt weit mehr als 30x den 24. usw.

MG: weil da nichts besonderes drinstand (hat mich nicht interessiert, was die gemacht haben)

3. Wie fanden Sie das Lesen der Arbeitsblätter über (Frankreich: Fehler von mir!) Deutschland?

| | | |
|---|------------------|----------------------------|
| 3 | Sehr interessant | PN, PF, FP |
| 7 | Interessant | BW, SR, AW, RW, VP, DA, MG |
| 4 | Langweilig | MN, SL, MP, SK |
| 3 | Sehr langweilig | FE+JM, SF |

Erklären Sie, warum:

SR: war halt so ☺

FE+JM: immer dasselbe nervt

JF: man mußte die doch nicht lesen sondern Ausfüllen und das war langweilig

AM: Warum gibt's kein Feld für lustig? Bei „M. Vandervelde“ muß man einfach lachen

MP: auch zu langatmig

DA: Hat man a bissal was erfahren was die Franzosen über Deutschland sagen

VIII. Die Arbeitsblätter

1. Wie fanden Sie das Arbeitsblatt 1, das die Lektüre der Fragebögen begleiten sollte?

| | | |
|----|---------------|---------------------------------------|
| 0 | sehr gut | |
| 6 | eher gut | BW, SR, AW, SL, VP, MG |
| 10 | eher schlecht | PN, FE+JM, MN, RW, PF, MP, FP, DA, SK |
| 2 | Schlecht | JF, AM |

Erklären Sie, warum:

PN: Konnotation war ein Schmarrn

Fe+JM: weil halt

MN: zu viele gesetzte Grenzen

JF: keiner hat die Fragebögen gelesen

SF: kann mich nicht erinnern

AM: Ich finde es unsinnig, Wörter zu zählen. Entweder fällt einem beim Durchlesen der Fragebögen etwas auf und man bezieht sich darauf, oder es fällt einem nichts auf, dann bringt Wörter zählen auch nichts. Das wäre nämlich der Beweis dafür, daß man nicht aufmerksam gelesen hat.

MP: hat nicht genau das Thema getroffen

DA: ganz weglassen!

2. Wie fanden Sie das Arbeitsblatt 2, das die Lektüre der Ferienberichte begleiten sollte?

| | | |
|----|---------------|---|
| 0 | sehr gut | |
| 4 | eher gut | SR, RW, VP, MP |
| 12 | eher schlecht | BW, PN, AW, FE+JM, MN, SL, PF, FP, DA, MG, SK |
| 2 | Schlecht | JF, AM |

Erklären Sie, warum:

PN: siehe 1

JF: keiner hat die Ferienberichte gelesen. Ich kann mich an die Arbeitsblätter nicht mehr erinnern

SF: kann mich nicht erinnern

SL: zu zeitaufwendig

AM: Hier gilt das Gleiche wie oben, Wörter zählen ist einfach eine stupide Mathematikerstklassaufgabe. ☹

DA: ganz weglassen!

3. Wie fanden Sie das Arbeitsblatt 3, das die Lektüre der Arbeitsblätter über Deutschland begleiten sollte?

| | | |
|---|---------------|-----------------------------------|
| 0 | sehr gut | |
| 6 | eher gut | PN, SR, AW, VP, MP, SK |
| 9 | eher schlecht | BW, FE+JM, MN, RW, SL, PF, FP, DA |
| 1 | Schlecht | AM |

Erklären Sie, warum:

BW: langsam nervt das ewige warum
 MN: nicht ansprechend
 JF: wie oben
 SF: kann mich nicht erinnern
 SL: zu zeitaufwendig
 AM: Ich fang an, mich zu wiederholen...
 DA: ganz weglassen

IX. Ihre nationale Arbeitsgruppe

1. Wie konnten Sie mit den anderen Mitgliedern Ihrer Arbeitsgruppe zusammenarbeiten?

| | | |
|---|---------------|----------------------------|
| 7 | sehr gut | SR, RW, SL, AM, VP, MP, MG |
| 7 | eher gut | BW, PN, FE+JM, SF, PF, SK |
| 3 | eher schlecht | MN, JF, FP |
| 2 | Schlecht | AW, DA |

Erklären Sie, warum:

BW: weil wir alle recht viel geschrieben haben
 SR: waren nett
 AW: weil ich die einzige war, die Texte geschrieben hat
 FE+JM: weil einige unsere Austauschpartner waren
 MN: keine Motivation, da die Arbeitsverteilung eher schlecht war
 JF: es gab Unstimmigkeiten in der Gruppe
 RW: gutes Gruppenklima
 AM: Sie waren sehr aktiv, interessiert und man konnte sich bei Fragen an sie wenden.
 PF: Westside ☺
 VP: gutes Gruppenklima
 MP: sehr gute Atmosphäre
 DA: Demotivation

2. Ich hätte es vorgezogen,

| | | |
|---|--|----------------------------|
| 4 | in einer kleineren Gruppe zu arbeiten. | SR, MN, JF, MP |
| 2 | in einer größeren Gruppe zu arbeiten. | PF, FP |
| 1 | alleine zu arbeiten. | DA |
| 7 | War ok | BW, PN, FE, JM, SF, MG, SK |

Erklären Sie, warum:

BW: die hat doch gepasst
 PN: war ok
 SR: 2-2 wäre besser gewesen, bessere Absprache möglich
 AW: ich hätte gern überhaupt in einer Gruppe gearbeitet, weil ich bei meiner „Gruppe“ alles alleine machen musste
 FE+JM: die Gruppen haben gepaßt
 JF: Weil man dann besser einen gemeinsamen Nenner in der Meinung finden kann
 SF: war gut so

AM: Ich fand das eigentlich ganz gut (Erklärung siehe oben)
 MP: zu viele passive Gruppenmitglieder
 DA: wegen Demotivation
 SK: war ok so

X. Ihre Partnergruppe

1. Wie hat die Zusammenarbeit mit Ihrer Partnergruppe funktioniert?

| | | |
|---|---------------|-----------------------|
| 5 | sehr gut | SR, RW, PF, VP, MP |
| 5 | eher gut | PN, AW, SL, MG, SK |
| 6 | eher schlecht | BW, FE+JM, MN, JF, SF |
| 2 | schlecht | AM, DA |

Erklären Sie, warum:

BW: zu wenig Texte ihrerseits

SR: Texte kamen bald zurück, waren einige Fragen enthalten

FE+JM: weil kaum Antworten kamen

MN: kein Eingehen auf unsere Fragen

JF; weil zu wenig geschrieben wurde und wir zu wenig verstanden haben

RW. Siehe 9.1 (gutes Gruppenklima)

SF: nicht auf alles eingegangen

SL: nicht immer geantwortet

AM: Ich fang echt an, mich zu wiederholen...aber hier noch mal: Es kamen auf manche Fragen keine Antworten, dadurch wurden wir demotiviert.

PF: Westside ☺

VP: gutes Gruppenklima

DA: Keine Ahnung!

2. Hätten Sie lieber mit einer anderen Partnergruppe zusammengearbeitet?

| | | |
|----|------|---------------------------------------|
| 4 | ja | MN, SF, DA, SK |
| 11 | nein | PN, SR, FE+JM, RW, SL, AM, PF, VP, MP |

Erklären Sie, warum:

MN: sehr wenige Texte

BW: ich weiß doch nicht wie die anderen Gruppen waren

PN: alles OK

SR: hat gut geklappt

AW: weiß ich nicht

FE+JM: sind alle faul

JF: ich kannte die damals noch nicht und kann deshalb nicht sagen, ich hätte lieber eine andere gehabt

AM: Ich weiß nicht, ob die besser gearbeitet hätte.

MP: gute Zusammenarbeit

DA: Weil die Zusammenarbeit mit der Partnergruppe „schlecht“ funktioniert hat!

3. Meiner Meinung nach war die Diskussion mit unserer Partnergruppe

| | | |
|---|------------------|--------------------------------|
| 1 | sehr interessant | MP |
| 5 | Interessant | SR, RW, SL, VP, SK |
| 8 | Langweilig | BW, PN, AW, MN, AM, PF, DA, MG |
| 3 | sehr langweilig | FE+JM, SF |

Erklären Sie, warum:

PN: das Thema war langweilig; es hat immer so lang gedauert bis man eine Antwort bekommen hat

MN: zu wenig Material von den Franzosen

JF: siehe oben, die Frage wiederholt sich

AM: Ceterum censeo: Keine Beantwortung von manchen Fragen...

MP: gutes deutsch der Gruppe

FP: da war keine Diskussion

DA: Zu wenig interessanter Inhalt!

4. Die Diskussion wäre interessanter gewesen, (Sie können mehrere Antworten ankreuzen),

| | | |
|----|---|---|
| 8 | wenn unsere Gruppe häufiger geschrieben hätte. | SR, AW, JF, SF, PF, VP, DA, SK |
| 4 | wenn unsere Gruppe längere Texte geschrieben hätte. | MN, SF, MG, SK |
| 1 | Wenn unsere Gruppe mehr Bemerkungen über die Ausgangstexte (Fragebögen „Ein guter Freund...“, Arbeitsblätter über Deutschland, Ferienberichte) gemacht hätte. | AW |
| 5 | wenn unsere Gruppe mehr Fragen ausgehend von den Ausgangstexten gestellt hätte. | BW, AW, FE+JM, MG |
| 6 | wenn unsere Gruppe die Fragen unserer Partnergruppe besser beantwortet hätte. | FE+JM, MN, PF, VP, MG |
| 24 | | |
| 13 | wenn unsere Partnergruppe häufiger geschrieben hätte. | BW, SR, AW, FE+JM, JF, RW, SF, SL, AM, MP, DA, SK |
| 8 | wenn unsere Partnergruppe längere Texte geschrieben hätte. | BW, FE+JM, SF, MP, DA, MG, SK |
| 3 | wenn unsere Partnergruppe mehr Bemerkungen über die Ausgangstexte gemacht hätte. | AW, RW, MG |
| 4 | wenn unsere Partnergruppe mehr Fragen ausgehend von den Ausgangstexten gestellt hätte. | BW, FE+JM, MG |
| 8 | wenn unsere Partnergruppe unsere Fragen besser beantwortet hätte. | BW, PN, AW, MN, SF, SL, AM, PF |
| 36 | | |

Geben Sie eventuell andere Gründe an und erklären Sie warum:

JF: schon wieder unzureichende Ankreuzmöglichkeiten

AM: Hätte unsere Partnergruppe oben genannte Kriterien erfüllt, wäre vielleicht eine Diskussion entstanden.

DA: Ausgangstext ;-)

5. Finden Sie, daß es während der Diskussion viele Mißverständnisse gab?

| | | |
|----|------|---|
| 3 | ja | JF, PF, SK |
| 15 | nein | BW, PN, SR, AW, FE+JM, MN, RW, SF, SL, AM, VP, MP, DA, MG |

Erklären Sie warum und nennen Sie Beispiele:

JF: weil wir die Texte nicht verstanden haben

AM: Wo nichts ist, kann auch nichts entstehen...

MP: es gab keine großen Mißverständnisse

DA: Sie rechnen wohl mit ja?

XI. Das Diskussionsforum

1. Wie fanden Sie die Idee, ein Forum für die Diskussion zu benutzen?

| | | |
|----|---------------|--|
| 8 | sehr gut | FE+JM, JF, SF, VP, MP, DA, MG |
| 11 | eher gut | BW, PN, SR, AW, MN, RW, SL, AM, PF, FP, SK |
| 0 | eher schlecht | |
| 0 | Schlecht | |

Erklären Sie, warum:

PN: Chat wäre besser gewesen (echte Unterhaltungen)

SR: besser wären Chat und Forum gewesen

AW: aber es gab zu viele technische Probleme

FE+JM: weil man da brabbeln konnte

MN: das einzig mögliche

JF: prinzipiell eine gute Idee, in der Ausführung mangelt es

RW: gute Konversationsmöglichkeit

AM: Wie hätte man es sonst machen sollen? Per e-mail wäre da bestimmt noch weniger passiert, da man die richtigen Anschreibpartner gar nicht erst gefunden hätte.

VP: gute Möglichkeit der Konversation

MP: Abgeschottetheit und trotzdem offene Diskussion möglich

FP: Die Idee war schon gut, aber irgendwie hats net so ganz geklappt

DA: weil das Internet, funktioniere es denn, eine schnelle Möglichkeit bietet, Daten auszutauschen.

2. Die Arbeit mit dem Diskussionsforum wäre zufriedenstellender verlaufen, (Sie können mehrere Antworten ankreuzen),

| | | |
|----|--|---|
| 16 | Wenn wir nicht so viele technische Probleme gehabt hätten. | BW, PN, SR, AW, FE+JM, MN, JF, RW, SF, AM, PF, MP, DA, MG, SK |
|----|--|---|

| | | |
|----|---|--|
| 8 | wenn wir häufiger ins Forum hätten gehen können. | BW, FE+JM , JF, PF, MP, DA, SK |
| 0 | wenn ich das Forum von zu Hause hätte konsultieren können. | SF? |
| 5 | wenn uns die Funktionsweise des Forums vor der ersten Sitzung besser erklärt worden wäre. | BW, PN, SF?, PF, FP |
| 11 | wenn wir unsere Texte problemlos am Ende jeder Stunde hätten veröffentlichen können. | PN, SR, AW, RW, SL, AM, VP, MP, DA, MG, SK |
| 2 | wenn ich weniger Schwierigkeiten mit der Benutzung des Forums gehabt hätte. | PN, AM |

Erklären Sie, warum:

MN: Jeder hätte seinen eigenen Account haben sollen!!!

JF: es lag doch nicht nur an der Technik

SF: wir konnten das Forum von zu Hause aus benutzen

AM: Was ich angekreuzt habe, sagt im Prinzip das Gleiche aus: Durch geringere Zeitabstände zwischen den Antworten hätte eine Diskussion entstehen können.

MP: die technischen Probleme haben genervt

DA: Probleme gab es mit der ActiveX-Komponente des Forums, was eigentlich völlig untypisch für ein solches ist. Aus Sicherheitsgründen war ActiveX an den Schulcomputern aber nicht installiert → Es war nicht möglich den Datenaustausch mit dem Server zu gewährleisten. Das nächste mal sollten sie sich ein einfaches Forum organisieren ! – mit schönerem Design.

XII. Die Sprache

1. Daß wir in unserer Muttersprache geschrieben und in der Fremdsprache gelesen haben, fand ich

| | | |
|---|---------------|------------------------------------|
| 5 | sehr gut | PN, SR, FE+JM, AM |
| 9 | eher gut | AW, MN, RW, SF, SL, VP, MP, MG, SK |
| 3 | eher schlecht | BW, PF, DA |
| 0 | schlecht | |

Erklären Sie, warum:

BW: weil man sich so fast nicht mit der Sprache auseinandergesetzt hat und es anspruchsvoller gewesen wäre sich in der Fremdsprache ausdrücken zu müssen

SR: War einfacher

AW: weil dabei nicht so viele Fehler gemacht werden und man die Fremdsprache zu verstehen lernt und man lernt, sich mit Texten in der Fremdsprache auseinanderzusetzen

FE+JM: weil ich nix französisch kann

JF: egal

RW: andernfalls hätte es wahrscheinlich mehr Mißverständnisse gegeben

SL: die Fähigkeit, selbst französisch zu schreiben wird nicht geschult

AM: Auf französisch hätte A das Verfassen der texte eeewig gedauert (und die Franzosen hätten's wahrscheinlich immer noch nicht verstanden) B ich gar nicht alles schreiben können, was ich wollte (mangels Wortschatz)

MP: leichter

DA: Weil ich es andersrum eher gut gefunden hätte!

2. Ich hätte es bevorzugt,

| | | |
|---|---|------------------------|
| 4 | auf Deutsch zu schreiben und zu lesen. | FE+JM, MN, AM |
| 1 | auf Französisch zu schreiben und zu lesen. | PF |
| 3 | auf Französisch zu schreiben und auf Deutsch zu lesen. | BW, SF, DA |
| 6 | Abwechselnd in den beiden Sprachen zu schreiben und zu lesen. | BW, SR, SL, MP, FP, DA |

Erklären Sie, warum:

PN: alles OK

SR: Größerer Lernerfolg

AW: Ich fand es gut, so wie es war

FE+JM: wegen der Faulheit

MN: einfacher

JF: egal

SF: wäre sinnvoller

SL: siehe 1. Und faire Lösung für beide (die Franzosen lesen auch mal deutsche Texte)

AM: Klar, das hätte keine Arbeit gemacht, allerdings hätten wir nichts gelernt, und überhaupt wäre das nicht realisierbar gewesen, da die Franzosen sich (zu Recht) etwas blöd vorgekommen wären, hätten sie auf Deutsch lesen und schreiben müssen. Insofern war die gehabte Durchführung wohl die bestmögliche.

DA: Weil man bei der Textproduktion wesentlich mehr lernt! Und man gleich Stoff hat über den man sich unterhalten kann, nämlich die Fehler.

XIII. Das Projekttagbuch

1. Ich fand das Projekttagbuch

| | | |
|----|----------------------|---------------------------------------|
| 0 | Sehr nützlich. | |
| 1 | Nützlich. | SR |
| 7 | Nicht sehr nützlich. | PN, MN, RW, VP, DA, MG, SK |
| 10 | Überflüssig | BW, AW, FE+JM, SF, SL, AM, PF, MP, FP |

Erklären Sie, warum:

BW: ich konnte keinen Sinn darin erkennen

AW: ich konnte keinen Sinn darin erkennen

FE+JM: zu viel Arbeit

JF: das hat nichts mit Nützlichkeit zu tun

RW: nicht notwendig

SF: warum soll ich meine so „spannenden“ Erlebnisse festhalten?

AM: Für die Arbeit hat es nichts gebracht, es mußte wohl lediglich für die Benotung geführt werden.

MP: hat nichts gebracht

DA: weil das Projekt nicht gelungen war
 MG: s.o.

XIV. Die Rolle von Frau Haim und von Manuela

2. Das Projekt wäre für mich zufriedenstellender verlaufen, (Sie können mehrere Antworten ankreuzen),

| | | |
|----|--|---|
| 13 | Wenn Frau Haim und Manuela uns besser über die Ziele des Projekts informiert hätten. | BW, AW, FE+JM, MN, JF, RW, SF, PF, MP, DA, MG, SK |
| 0 | Wenn ich Frau Haim oder Manuela im Falle von Schwierigkeiten leichter hätte kontaktieren können. | |
| 0 | Wenn Frau Haim uns beim Verfassen der Texte mehr geholfen hätte. | DA: hat sie |
| 3 | Wenn Frau Haim uns mehr beim Verstehen der französischen Texte geholfen hätte. | AM, MP; MG; DA: Hat sie |

Erklären Sie, warum:

PN: wenn sich Frau Haim und Manuela besser abgesprochen hätten (Fr. Haim sagt, wir sollen auf Französisch schreiben, dann kommen wieder einige Mails von Ihnen, wir sollen doch bitte auf deutsch schreiben)

JF: wir wußten nicht, daß so viel Arbeit auf uns zukommt

AM: Frau Haim hat uns schon geholfen. Jedoch nur im Schnelldurchlauf (ich erinnere nur mal an die texte der Franzosen über ihre Weihnachtsferien), das war nicht sonderlich effektiv.

VP: Das Projekt ist meiner Meinung nach gut verlaufen.

DA: Weil ich mit dem Begriff internationale Kommunikationsfähigkeit mich nicht zufrieden gebe...

XV. Sie haben nun die Gelegenheit, all das hinzuzufügen, was Sie bislang nicht schreiben konnten

BW: Ich fand es eine gute Idee aber nicht überzeugend umgesetzt. Man hätte vielleicht versuchen können schon durch das Projekt einen Kontakt zu den Austauschpartnern herzustellen. Eine Anmerkung zu allen Fragebögen: Dieses ewige Warum nervt total weil man eigentlich immer nur das gleiche da schreiben kann und manchmal auch einfach nicht erklären kann warum man eine bestimmte Meinung hat.

SR. Chatten wäre eine gute Erweiterung

AW: Trotz vieler Probleme, die es gab, finde ich es notwendig auch Projekte dieser Art im Unterricht zu machen. Ich hoffe Ihnen hilft dieser Fragebogen weiter für die nächsten Projekte. Viel Glück!

MN: Anregungen: längere Stundenzzeit am Stück, jeder einen eigenen Account, nicht so harte Themeneingrenzung

JF: Ich denke, wenn Sie uns von Anfang an besser informiert hätten, hätten zwar weniger Leute mitgemacht, aber dann auch nur die, die es wirklich interessiert und die gewillt sind, auch Zeit dafür zu opfern. Mehr dazu, wenn Sie kommen.

AM: Was, war das schon alles??? ;-)

MP: das Projekt war sinnvoll

MG: Westside! ;)

Questionnaire d'évaluation

Le projet München – Clermont auquel tu as participé avec ta classe d'allemand est maintenant terminé. Ce questionnaire a pour objectif de me faire connaître ton opinion sur plusieurs de ses aspects, afin que de futurs projets (et d'autres enseignants et élèves !) puissent profiter des expériences accumulées tout au long de notre projet.

N'hésite pas à prendre du temps pour répondre le plus précisément possible à toutes les questions.

Pour cocher une réponse, écris « X » dans la petite case devant la réponse.

Merci de ta participation !

I. Questions générales

1. Es-tu globalement satisfaite du déroulement de notre projet ?

Oui
 Non

Pourquoi ?

Je ne pensais pas être capable de mener à bien un tel projet.

2. Quels aspects du projet te semblaient être les plus positifs ?

Communication avec l'Allemagne

3. Quels ont été les facteurs qui, à ton avis, ont le plus gêné le bon déroulement du projet ?

Problèmes techniques

4. Si nous organisions un autre projet du même type l'année prochaine, que changerais-tu ?

Nombre d'élèves trop important

5. L'objectif global du projet était d'amorcer l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle (voir " Informations aux élèves "). Penses-tu que le projet a permis à tes élèves de commencer à acquérir une telle compétence ?

Oui
 En partie
 Non

Pourquoi :

Prise de conscience des différences culturelles

II. Ton rôle dans le projet

1. Pendant les heures de cours consacrées au projet, ton rôle a-t-il été différent par rapport au reste du cours ?

Oui
 Non

Si oui, en quoi était-il différent ?

Aide-implication

As-tu eu des difficultés de faire face à ce changement de rôle ? Lesquelles ?

non

2. Penses-tu avoir agi de façon à faciliter au maximum le travail des élèves ?

Oui
 Non

Si non, que ferais-tu différemment lors d'un prochain projet ?

3. Penses-tu que le fait que tu n'aies pas été entièrement responsable, avec l'enseignante de la classe partenaire, de l'organisation du projet ait eu une quelconque influence sur le déroulement du projet ?

Oui
 Non

Pourquoi :

Je connais mieux les élèves et leurs capacités

4. Penses-tu que le fait qu'une personne extérieure (moi en tant que chercheuse) ait organisé le projet ait été à l'origine de certains des problèmes ?

Oui
 Non

Pourquoi :

Les élèves ont pris les choses moins au sérieux

5. As-tu eu quelquefois l'impression qu'il ne s'agissait pas vraiment de ton projet et de celui de tes élèves, mais que vous étiez " mes cobayes " ?

Oui
 Non

Pourquoi :

J'étais bien informé

III. Le rôle des élèves

1. Tes élèves se sont-ils comportés différemment pendant les heures de cours consacrées au projet ?

Oui
 Non

Si oui, quels changements as-tu pu observer ?

Moins d'implication (pour certains)

2. Le projet aurait été plus satisfaisant et plus efficace pour les élèves,

- s'ils avaient été plus impliqués dans l'organisation du projet.
- si nous les avons mieux préparés aux particularités du travail de projet.
- si nous les avons mieux initiés au travail de groupe.
- si nous les avons davantage guidés pendant les phases de travail de groupe.

Pourquoi ?

Il faut qu'ils soient plus autonomes

IV. Le travail personnel des élèves

Le projet leur aurait apporté davantage (plusieurs réponses possibles)

- si tous avaient pris plus de responsabilités par rapport à leur travail.
- si tous avaient bien lu toutes les informations reçues, afin d'être au courant de tout ce qui concerne le projet.
- si tous avaient consacré plus de temps à la lecture des documents de base (questionnaires " Un bon ami... ", fiches sur la France, récits de vacances).
- si tous avaient rempli de manière consciencieuse les fiches de travail 1, 2, et 3 qui accompagnaient la lecture des documents de base.
- si tous avaient exploité au mieux les documents de base pour la rédaction des textes.
- si tous avaient lu attentivement les textes de leur groupe partenaire chez eux, afin d'être bien préparés à la discussion dans leur groupe et à la rédaction du prochain texte.
- si tous avaient effectué un travail de vocabulaire pendant la lecture de tous les documents allemands.
- si tous avaient essayé de comprendre à fond ce que les Allemands avaient écrit.

Pourquoi :

Trop d'information en même temps

V. Le facteur information

1. Estimes-tu qu'à chaque phase du projet tu as été bien informé de tout ce que toi et les élèves deviez faire ?

- Oui
- Non

Pourquoi :

Les fiches étaient claires

2. A ton avis, les " Informations aux élèves " et le " Plan par semaines " étaient-ils suffisamment clairs et complets pour que, théoriquement, les élèves soient bien informés à tout moment ?

3.

- Oui
- Non

Pourquoi :

VI. Le facteur temps

1. Il aurait été préférable

- que les élèves aient eu plus de temps pour la rédaction des textes au sein de leurs groupes.
- que les élèves aient eu plus de temps pour discuter des textes allemands au sein de leurs groupes.
- que plus d'heures de cours aient été réservées au projet.
- que plus de phases plénières aient été prévues, par exemple pour discuter ensemble des textes reçus, pour un travail linguistique, etc.
- que les élèves aient eu plus de temps pour se poser des questions pendant les phases de travail en groupe.
- que quelques semaines aient été réservées exclusivement au projet, afin de travailler dans la continuité
- que les élèves investissent moins de temps dans le projet en dehors du cours
- que le projet ait été plus court (moins de sept semaines).
- que le projet ait été plus long (plus de sept semaines).
- que la phase de préparation (entre le choix du sujet et le début de la discussion sur le forum) ait été plus courte.
- que la phase de préparation ait été plus longue.

Pourquoi :

2. La période entre les vacances de Noël et les vacances d'hiver était le bon moment pour la réalisation de notre projet.

- Oui
- Non

Si non, quelle période aurait été plus propice ?

VII. Les documents de base

1. A ton avis, était-ce globalement une bonne idée de vouloir baser la discussion sur les questionnaires “ Un bon ami... ”, “ Fiche sur la France ”, “ Fiche sur l'Allemagne ” et “ Récit de vacances ” ?

- Oui
- Non

Pourquoi :

Moyen d'entamer la discussion

2. Comment t'expliques-tu que les élèves n'aient quasiment pas utilisé ces documents pour la rédaction de leurs textes ?

Trop longs - préjugés

3. Quel(s) documents garderais-tu dans un prochain projet ? Pourquoi ?

Récits de vacances, vécu des élèves

4. Penses-tu que la discussion entre les élèves aurait été plus animée sans cette base de documents ?

- Oui
 Non

Pourquoi :

S'ils pouvaient parler de ce qu'ils voulaient

VIII. Les fiches de travail accompagnant la lecture des documents

1. A ton avis, les fiches de travail étaient-elles utiles ?

- Oui
 Non

Pourquoi :

Pour cadrer le travail

2. Quelles modifications y apporterais-tu afin de les améliorer ?
+ courtes

IX. Les formes de travail

Penses-tu que le travail en petits groupes était la forme de travail appropriée ?

- Oui
 Non

Si non, quelles formes de travail auraient peut-être été plus favorables ?

Binômes franco-allemands

X. Le forum de discussion

1. Comment as-tu trouvé l'idée d'utiliser un forum pour la discussion?

- très bonne
 plutôt bonne
 plutôt mauvaise
 mauvaise

Pourquoi ?

1^{ère} expérience

2. Le travail avec le forum de discussion aurait été plus satisfaisant (plusieurs réponses possibles),

- si nous n'avions pas rencontré autant de problèmes techniques.
- si nous avons pu aller plus souvent sur le forum.
- si les élèves avaient plus facilement pu consulter le forum de chez eux.
- si les élèves avaient été mieux informés sur le fonctionnement du forum avant la première séance.
- si les élèves avaient pu publier leurs textes sans problèmes à la fin de chaque cours.
- si les élèves avaient eu libre accès à la salle informatique pendant toute la durée du projet.
- si les élèves avaient eu moins de difficultés en utilisant le forum.

Pourquoi :

XI. La langue

1. Le fait que les élèves aient écrit dans leur langue maternelle et qu'ils aient lu dans la langue étrangère était

- très positif
- plutôt positif
- plutôt négatif
- négatif

Pourquoi ?

2. J'aurais préféré que les élèves puissent

- écrire et lire en français.
- écrire et lire en allemand.
- écrire en allemand et lire en français.
- écrire et lire dans les deux langues en alternance.

Pourquoi :

C'est aussi comme ça que je fonctionne avec mes amis allemands

XII. Le carnet de bord

1. A priori, l'idée d'un carnet de bord était

- très bonne
- plutôt bonne
- plutôt mauvaise
- mauvaise

Pourquoi:

Pour qu'ils sachent où ils en sont

2. Comment t'expliques-tu le fait que les élèves n'aient que modérément apprécié le carnet de bord ?

Ils n'ont pas l'habitude d'utiliser cet outil

XIII. L'échange scolaire et le projet

1. Si cela avait été facilement réalisable, aurais-tu préféré lier notre projet et l'échange scolaire ?

Oui
 Non

Pourquoi ?

Faciliter les contacts

2. Penses-tu que les élèves auraient été plus motivés pour le projet si celui-ci avait eu lieu après l'échange scolaire ?

non

XIV. Autres remarques

J'aurais aimé avoir les résultats du questionnaire d'évaluation des élèves avant de remplir le mien.

Evaluationsfragebogen

Das Projekt München – Clermont, an dem du mit deiner Französisch-Klasse teilgenommen hast, ist nun abgeschlossen. Dieser Fragebogen dient dazu, herauszufinden, wie du das Projekt einschätzt, damit nachfolgende Projekte (sowie Lehrer und Schüler!) von den Erfahrungen, die wir während unseres Projekts gemacht haben, profitieren können.

Bitte nimm dir etwas Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens und beantworte alle Fragen so genau wie möglich.

Um eine Antwort anzukreuzen, schreibe bitte ein X in das Kästchen vor der entsprechenden Antwort.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

I. Allgemeine Fragen

1. Bist du insgesamt mit dem Ablauf unseres Projekts zufrieden ?

| | |
|-------------------------------------|------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Ja |
| <input type="checkbox"/> | Nein |

Warum? Ja, da die Schüler sich mit ihren Vorurteilen und mit denen der Franzosen auseinandersetzen mussten.

2. Welche Aspekte des Projekts hast du als besonders positiv empfunden?
Ich war gerne mit ihnen im Computerraum und verfolgte die Spannung oder auch Enttäuschung, wenn nicht Neues im Forum war.
3. Welche Faktoren haben einen reibungslosen Projektablauf deiner Meinung nach am stärksten beeinträchtigt?
Die technischen Pannen, und das durch nicht gleichzeitig im Netz sein zu wenig spontane.
4. Was würdest du ändern, wenn wir im nächsten Jahr ein ähnliches Projekt organisieren würden?
Die Äußerungen sollten weniger reglementiert sein und die Gruppen kleiner.
5. Das übergeordnete Lernziel des Projekts war die Anbahnung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten bei den Schülern (siehe "Informationen für die Schüler"). Denkst du, daß das Projekt den Erwerb einer solchen Kompetenz bei deinen Schülern in Gang gesetzt hat?

| | |
|-------------------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Ja |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Teilweise |
| <input type="checkbox"/> | Nein |

Warum: Die Neugier ist geweckt worden und denke ich auch der Wille verstärkt worden sich mit Gleichaltrigen auszutauschen.

II. Deine Rolle im Projekt

1. Hattest du während der Projektstunden eine andere Rolle als im übrigen Unterricht mit deiner Klasse?

- Ja
 Nein

Wenn ja, worin bestanden die Unterschiede? Ich war mehr Dolmetscher und Mittler.

Hattest du Schwierigkeiten mit dieser veränderten Rolle? Welche?

Nein, warum auch. Es macht das Unterrichten interessanter und man lernt. Man hat mehr Zeit sich mit dem einzelnen Schüler zu unterhalten.

2. Denkst du, daß dein Verhalten während des Projekts den Schülern die Arbeit so gut wie möglich erleichtert hat?

- Ja
 Nein

Wenn nicht, was würdest du beim nächsten Projekt anders machen?

3. Denkst du, die Tatsache, daß du nicht gemeinsam mit der Lehrerin der Partnergruppe die gesamte Verantwortung für das Projekt hattest, hat sich in irgendeiner Weise auf den Projektverlauf ausgewirkt?

- Ja
 Nein

Warum? Der Druck der Themenwahl... war nicht da, es war entspanntes Arbeiten und meine Schüler konnten sehr selbständig arbeiten.

4. War deiner Meinung nach die Tatsache, daß eine dritte Person (ich als Forscherin) das Projekt organisiert hat, der Grund für manche Probleme?

- Ja
 Nein

Warum? Du warst immer für uns erreichbar und der Arbeitsplan war sehr detailliert.

5. Hattest du manchmal den Eindruck, daß es sich nicht wirklich um dein Projekt und das deiner Schüler handelt, sondern, daß ihr meine „Versuchskaninchen“ seid?

- Ja
 Nein

Warum? Ich/Wir konnten uns sehr gut mit dem Projekt identifizieren.

III. Die Rolle der Schüler

1. **Haben sich deine Schüler während der Projektstunden anders verhalten als sonst?**

- Ja
 Nein

Wenn ja, welche Veränderungen konntest du feststellen?

2. Das Projekt wäre für die Schüler zufriedenstellender und effektiver gewesen,

- wenn sie stärker in die Organisation des Projekts eingebunden gewesen wären.
 wenn wir sie besser auf die Besonderheiten der Projektarbeit vorbereitet hätten.
 Wenn wir sie besser in die Gruppenarbeit eingeführt hätten.
 Wenn du sie während den Gruppenarbeitsphasen stärker angeleitet hättest.

Warum? Ich glaube dass Gruppen und Projektarbeit gelernt werden muss.
 Andererseits ist die effektive Zusammenarbeit immer Voraussetzung.

IV. Die persönliche Arbeit der Schüler

Das Projekt wäre für die Schüler effektiver gewesen (Mehrfachantworten sind möglich)

- wenn sie gegenüber ihrer Arbeit mehr Verantwortung übernommen hätten.
 wenn alle die erhaltenen Informationen gut gelesen hätten, um über alles, was mit dem Projekt zusammenhängt, auf dem Laufenden zu sein.
 wenn alle sich mehr Zeit für das Lesen der Ausgangstexte genommen hätten (Fragebögen "Ein guter Freund ist...", Arbeitsblätter über Deutschland, Ferienberichte).
 wenn alle die Arbeitsblätter 1, 2 und 3, die die Lektüre der Ausgangstexte begleiten sollten, sorgfältig ausgefüllt hätten.
 wenn alle die Ausgangstexte möglichst gut für das Verfassen der Texte genutzt hätten.
 wenn alle aufmerksam die Texte ihrer Partnergruppe gelesen hätten, um gut auf die Diskussion in ihrer Gruppe und das Schreiben des nächsten Textes vorbereitet zu sein.
 Wenn alle während des Lesens der französischen Texte ausreichend Wortschatzarbeit gemacht hätten.
 Wenn alle versucht hätten, genau zu verstehen, was die Franzosen geschrieben haben.

Warum? Es wurde viel aneinander vorbei diskutiert, das lag aber auch daran, dass die Schüler sich an das Thema halten sollten und nicht frei Schnauze schreiben konnten.

V. Der Faktor Information

1. Findest du, daß du in jeder Projektphase gut darüber informiert warst, was du und deine Schüler zu tun hatten?

- Ja
 Nein

Warum? Du hast erinnert, wir fragten nach, besser geht es denke ich nicht.

2. Waren deiner Meinung nach die “Informationen an die Schüler” und der “Wochenplan” klar genug und vollständig, so daß die Schüler theoretisch jederzeit gut informiert waren?

- Ja
 Nein

Warum? Wenn man ernsthaft arbeiten wollte, war man perfekt vorbereitet.

VI. Der Zeitfaktor

1. Es wäre besser gewesen,

- wenn die Schüler mehr Zeit für das Schreiben der Gruppentexte gehabt hätten.
 wenn die Schüler mehr Zeit gehabt hätten, innerhalb ihrer Gruppe über die französischen Texte zu diskutieren.
 wenn mehr Unterrichtsstunden für das Projekt reserviert gewesen wären.
 wenn mehr Plenumsphasen vorgesehen gewesen wären, beispielsweise um gemeinsam über die erhaltenen Texte zu diskutieren, um Spracharbeit machen zu können, usw.
 wenn die Schüler mehr Zeit gehabt hätten, dir in den Gruppenarbeitsphasen Fragen zu stellen.
 wenn einige Woche ausschließlich dem Projekt gewidmet gewesen wären, um eine kontinuierliche Arbeit zu gewährleisten
 wenn die Schüler außerhalb des Unterrichts weniger Zeit in das Projekt hätten investieren müssen.
 wenn das Projekt kürzer gewesen wäre (weniger als sieben Wochen).
 wenn das Projekt länger gewesen wäre (mehr als sieben Wochen).
 wenn die Vorbereitungsphase (zwischen Themenwahl und Beginn der Diskussion auf dem Forum) kürzer gewesen wäre.
 wenn die Vorbereitungsphase länger gewesen wäre.

Warum? Schwer zu sagen. Man hätte wirklich schneller starten sollen nach der Themawahl, da dann die Motivation größer ist. Die Frage ist ob man statt 7 Wochen z.B. 7 Tage am Stück arbeiten könnte.

2. Die Phase zwischen den Weihnachts- und den Faschingsferien war der geeignetste Zeitraum für die Durchführung unseres Projekts.

- Ja
 Nein

Wenn nicht, welcher andere Zeitraum hätte sich besser geeignet? Zwischen den Austauschbesuchen, da man sich dann schon kennt und einen anderen Bezug hat.

VII. Die Ausgangstexte

1. War es deiner Meinung nach im großen und ganzen eine gute Idee, die Fragebögen, die Arbeitsblätter über Deutschland und Frankreich und die Ferienberichte zur Diskussionsgrundlage machen zu wollen?

Ja
 Nein

Warum? Weil hier Traditionen und Gebräuche auftauchen und das Erlebte erzählt werden konnte. Und anhand der Arbeitsblätter ja auch manches geklärt werden musste.

2. Wie erklärst du dir, daß die Schüler diese Dokumente praktisch kaum für das Schreiben ihrer Texte herangezogen haben? Sie wollten wohl spontaner <chatten> ohne Thema.
3. Welche(s) Dokument(e) würdest du in einem neuen Projekt wiederverwenden? Warum? Die Arbeitsblätter zum Wortschatz vielleicht kürzer. Die Arbeitsblätter über Deutschland und Frankreich finde ich als Einstieg gut.
4. Denkst du, daß die Diskussion zwischen den Schülern ohne diese Ausgangstexte angeregter gewesen wäre?

Ja
 Nein

Warum? So haben die Schüler doch auch gelernt, dass man andere Befindlichkeiten hat und was nervt.

VIII. Die Arbeitsblätter, die die Lektüre der Ausgangstexte begleiteten

1. Waren die Arbeitsblätter deiner Meinung nach nützlich?

Ja
 Nein

Warum? Weil man nachlesen konnte, sofern man sie nicht am Ende en bloc bearbeitet hat.

2. Welche Veränderungen würdest du vornehmen, um sie zu verbessern? Die Schüler sollten auch mit ihrem Vokabelheft arbeiten.

IX. Die Arbeitsformen

Denkst du, daß die Kleingruppenarbeit die geeignete Arbeitsform war?

Ja
 Nein

Wenn nicht, welche anderen Arbeitsformen wären vielleicht sinnvoller gewesen?

X. Das Diskussionsforum

1. Wie fandest du die Idee, ein Diskussionsforum zu benutzen?

- | | |
|-------------------------------------|---------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sehr gut |
| <input type="checkbox"/> | Eher gut |
| <input type="checkbox"/> | Eher schlecht |
| <input type="checkbox"/> | Schlecht |

Warum? Es ist für mich eine neue Form. Aber gleichzeitig wäre es noch besser gewesen.

2. Die Arbeit mit dem Diskussionsforum wäre zufriedenstellender verlaufen (Mehrfachantworten möglich),

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | wenn wir nicht so viele technische Probleme gehabt hätten. |
| <input type="checkbox"/> | wenn wir häufiger ins Forum hätten gehen können. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | wenn die Schüler das Forum einfacher von zu Hause hätten konsultieren können. |
| <input type="checkbox"/> | wenn die Schüler vor der ersten Sitzung besser über die Funktionsweise des Forums informiert gewesen wären. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | wenn die Schüler ihre Texte ohne Probleme am Ende jeder Stunde hätten veröffentlichen können. |
| <input type="checkbox"/> | wenn die Schüler mit der Nutzung des Forums weniger Schwierigkeiten gehabt hätten. |

Warum?

XI. Die Sprache

1. Daß die Schüler in ihrer Muttersprache geschrieben und in der Fremdsprache gelesen haben, war

- | | |
|-------------------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | sehr positiv |
| <input checked="" type="checkbox"/> | eher positiv |
| <input type="checkbox"/> | eher negativ |
| <input type="checkbox"/> | negativ |

Warum? Man hätte vielleicht mehr mischen sollen um eine Herausforderung zu haben und mundartliche Beiträge (David) wären vermieden worden.

2. Ich hätte es vorgezogen, daß die Schüler

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | auf Deutsch schreiben und lesen. |
| <input type="checkbox"/> | auf Französisch schreiben und lesen. |
| <input type="checkbox"/> | auf Französisch schreiben und auf Deutsch lesen. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | abwechselnd in beiden Sprachen schreiben und lesen. |

Warum? s.o.

XII. Das Projekttagbuch

1. Im Prinzip war die Idee, die Schüler ein Projekttagbuch führen zu lassen

| | |
|-------------------------------------|---------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | sehr gut |
| <input type="checkbox"/> | eher gut |
| <input type="checkbox"/> | eher schlecht |
| <input type="checkbox"/> | schlecht |

Warum? Wenn man ernsthaft arbeiten will hat man die Unterlagen zusammen und die Kontrolle für den Lehrer und dich idt einfacher. Man muss ja auch rechtfertigen können, warum man die Zeit mit den Schülern investiert.

3. Wie erklärst du dir, daß die Schüler das Projekttagbuch nur bedingt geschätzt haben? Das war mit Arbeit verbunden und wiederholte sich in manchem zu oft.

XIII. Der Schüleraustausch und das Projekt

1. Wenn dies leicht zu realisieren gewesen wäre, hättest du es dann vorgezogen, den Austausch und das Projekt zu verbinden?

| | |
|-------------------------------------|------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Ja |
| <input type="checkbox"/> | Nein |

Warum? Man hätte in dt-frz Gruppen effektiver auch mündlich arbeiten können.

2. Denkst du, die Motivation der Schüler für das Projekt wäre größer gewesen, wenn dieses nach dem Austausch stattgefunden hätte? ja

XIV. Weitere Anmerkungen

Leider musste ich den Bogen in eile nochmals ausfüllen. Ich hoffe, Dir trotzdem geholfen zu haben. Ich wünsche Dir Erfolg bei der Arbeit, Im September bin ich wieder erreichbar.

Annexe 9 Interview avec le groupe Vulcans le 23 mars 2004

Participants : FPC, FVE, FAC, FJD, FAD ; absente : FJR (a quitté l'établissement)

Pour commencer, je vous présenterai quelques résultats de notre projet que j'ai tirés de vos questionnaires d'évaluation. Parlons d'abord des aspects que vous avez ressentis comme positifs :

- Il y a le contact avec des Allemands,
- la meilleure compréhension de la culture allemande,
- l'utilisation d'un forum, même si celui-ci n'a pas toujours fonctionné comme on aurait souhaité,
- la bonne ambiance dans votre groupe de travail national et binational,
- la discussion avec votre groupe partenaire à Munich,
- les fiches sur la France que vous avez lus ainsi que les fiches sur l'Allemagne rédigées par vous
- la rédaction et la lecture des récits de vacances
- et finalement le fait d'écrire dans votre langue maternelle et de lire dans la langue étrangère.

(Tous les membres du groupe acquiescent ces points.)

Mais il y avait aussi des aspects jugés comme étant négatifs :

- le manque de temps
- les problèmes techniques concernant l'accès Internet et le forum
- la surcharge de travail
- le manque d'aide pour la compréhension
- et finalement le sujet.

Sur certains de ces points je voudrais encore vous interroger.

Pourriez-vous tout d'abord expliquer dans quelle mesure c'était trop de travail.

FJD : On n'avait pas forcément le temps. De temps un temps, c'était du jour au lendemain qu'on avait à faire certaines choses. Ce n'était pas forcément facile avec les autres matières.

FPC : Je pense que c'est plutôt un truc, ce n'est pas du travail. C'est pour s'amuser, c'est un truc, c'est un peu à part l'allemand. C'est un projet. Donc on ne doit pas trop se prendre la tête à faire les devoirs. Ce n'est pas être si stricte par rapport à ce qu'on a fait. Faire le travail, mais sans vraiment être...

MZT : Si j'ai bien compris, pour vous un projet ça doit être un peu à part du cours normal, du cours avec le manuel, et surtout être du plaisir..

FPC : Voilà, c'est ça. Même quitte à ce que ce ne soit pas entre les cours d'allemand, que ce soit peut-être à part, si on a une heure ou qu'on y aille vraiment à part de l'allemand.

MZT : En plus alors, en plus mais plus ludique. C'est à dire vous étiez pas vraiment prêts à investir beaucoup de temps en plus. Mais disons, si vous imaginez qu'il y avait pas de cours d'allemand normal pendant ce temps, vous auriez pu vous investir plus.

FJD : Ça aurait pu peut-être remplacer, on se serait investi à la place de s'investir en allemand.

MZT : En plus c'était trop, mais au lieu ça aurait été acceptable.

FPC : Oui, par exemple si on a deux heures d'allemand par semaine qu'on fasse une heure de correspondance et une heure allemand ou quelque chose comme ça.

MZT : Mais je pense en ce qui concerne la surcharge de travail c'était surtout avec les documents qu'il avait à lire aussi

FAC : Oui aussi parce que c'était vachement long et puis des fois comme c'était écrit en allemand il fallait qu'on cherche à traduire.

MZT : Alors, il y avait un autre problème. Vous avez tous dit qu'il y avait trop peu d'aide pour la compréhension des textes allemands de notre part, de la part de Madame Buisson et de moi.

FPC : C'est vrai, pour les récits de vacances, les Allemands ont écrit leurs trucs, c'était vachement long. Il y avait des trucs qu'on comprenait pas. On n'était pas forcément avec les profs, on pouvait pas forcément vous demander ou on ne le faisait pas en classe. On ne comprenait pas à chaque fois ce que ce voulait dire, alors pour la suite du projet c'était moins évident.

MZT : Oui c'est vrai qu'on a tout de suite attaqué après les vacances. Vous aviez lu les documents et vous étiez censés commencer tout de suite la discussion. Or, on aurait dû avoir du temps pour..

FJD : discuter ensemble de ce qu'on a compris.

MZT : On l'a fait pendant une petite heure seulement concernant les récits de vacances. Moi aussi j'ai senti que c'était trop peu. Sur tout cela on partage à peu près le même avis. Mais il y a un truc que je n'ai pas compris dans vos questionnaires d'évaluation et aussi dans ceux des autres groupes. C'est partout un peu pareil, c'est le sujet du projet. Et sur cela j'ai quelques questions. Alors, je voudrais savoir quelle était selon vous le thème de notre projet.

FAC : C'était les jeunes en France et en Allemagne, non ?

MZT : oui je pense bien. Les autres l'ont compris comme ça ?

FJD : Oui, les relations entre les jeunes. Comment vivent les jeunes en France et comment ils vivent en Allemagne ?

FPC : Les différences, les comparaisons aussi.

MZT : Oui, tout à fait. Mais, alors vous l'avez compris comme moi. Mais apparemment il y avait quand même de petits malentendus, parce qu'il y avait certains qui ont dit que c'était ou bien trop large ou bien trop limité. Il y avait les deux évaluations. Selon moi, le sujet était très large et c'était voulu, pour que vous puissiez, comme vous l'avez dit, parler de votre vie de jeunes, de tout ce qui vous occupe, de l'école, de votre loisir, de tout ça. Il y a Amélie, Véronique et Pauline qui ont dit qu'elles auraient préféré que chaque groupe choisisse son sujet. Quel sujet auriez-vous proposé ?

FPC : Si on avait déjà choisi un sujet par groupe, ça aurait été plus sympa déjà parce qu'après on aurait pu en discuter avec les autres Français. Mais après en thème, il faut voir. Non, en idée de thème...

MZT : Alors c'était plutôt l'idée que chaque groupe ait un sujet à part et qu'on puisse faire une mise en commun de temps à autre.

FPC : Oui je pense que ça aurait été plus sympa. Parce qu'après en parlant avec les autres Français on aurait plus appris sur les Allemands. Parce que comme ça on arrivait un peu

différemment mais tous au même résultat., les Allemands vivent comme ça. Mais si on avait eu un thème différent ça aurait été plus intéressant, je pense.

MZT : Mais vous êtes un peu à court d'idées concernant les thèmes. Là si je vous dis on recommence demain, de quoi auriez-vous envie de discuter ?

FPC : Bon, mais ça revient un peu au même : qu'est-ce que font les Allemands en dehors de l'école, quels sont leurs loisirs préférés.

MZT : Mais ça, vous auriez pu en discuter. C'était pas exclu. Alors question : Pourquoi n'avez-vous pas plus posé de questions sur leurs préoccupations, sur leurs loisirs, leur hobbies, etc.

FJD : Bonne question.

MZT : Merci. Parce que ça c'est quelque chose qui m'a frappé. Je n'ai pas vraiment compris pourquoi il n'y avait pas plus de questions. J'ai souvent ressenti une sorte de manque d'intérêt, il n'y avait pas assez de curiosité des deux côtés. Pourquoi ?

FPC : Ça revient au problème de l'heure, qu'il n'y avait pas assez de temps. On n'y réfléchissait pas forcément. On faisait ça comme ça. Et puis voilà. On avait une idée, un texte. On ne cherchait pas vraiment à envoyer quelque chose d'intéressant.

FJD : On avait à la fois l'allemand à faire et à la fois ça. Donc pour travailler, on passait le plus de temps possible sur l'allemand et puis le temps qui nous restait on passait sur le projet. Ce n'est pas forcément ce qu'il faut faire pour bien entrer dans le truc.

FPC : On faisait un message, mais on s'y intéressait pas forcément.

MZT : Mais c'est toujours à cause de la surcharge de travail. Trop de travail en même temps. D'accord. Autre question : Il y a qui ont écrit qu'ils auraient préféré qu'il n'y ait pas de sujet précis. Vous dites que comme ça vous auriez pu parler de plus de choses...

FPC : Ah oui, voilà. Qu'on a un sujet par groupe, que vraiment on soit plus libre à écrire ce qu'on veut, comme ça, ça aurait été plus ouvert, on aurait eu plus d'idées.

MZT : Moi, mon idée c'était justement de limiter un petit peu mais pas trop, limiter un peu pour donner un cadre. « La vie des jeunes », c'est seulement un cadre, c'est très large. C'est votre vie, tout ce que vous faites, les rôles que vous jouez dans la vie : lycéens, enfant de vos parents, les relations avec vos profs. Mais j'avais peur que s'il n'y avait pas de documents de bas auxquels vous référer, qu'il n'y a pas beaucoup d'idées.

FJD : Ce n'est pas pour être gentil, c'était une bonne idée. Ça aurait peut-être permis de nous lancer sur quelque chose, mais nous on n'a pas vraiment, on a plus cherché à discuter avec les Allemands parce qu'on voulait savoir plus sur eux. On n'a pas vraiment cherché à faire le projet.

MZT : C'est vrai, vous avez posé des questions. Et dans votre groupe ça a encore le mieux marché. C'était la discussion la plus complète par rapport aux autres groupes. Quand même, j'ai constaté en dépouillant tout qu'il n'y avait aucune question par rapport aux questionnaires « un bon ami », « les parents devraient », etc. Vous vous souvenez de quelque chose ?

FJD : De la part des Allemands non plus. Eux apparemment ils devaient y porter le même intérêt que nous.

FPC : Une fois qu'on avait rempli le questionnaire, on avait lu celui des Allemands, le nôtre, et après on est passé à autre chose sans vraiment vouloir s'y intéresser à la suite. On n'était plus vraiment curieux à savoir ce qu'ils voulaient dire sur ce que ce sont les parents, etc.

MZT : Moi, j'ai vraiment regardé à fond et j'ai pu constater qu'il y avait des différences. Or, la plupart des groupes, dans leur résumé, disaient, qu'ils ne voient que très peu de différences entre les jeunes Allemands et les jeunes Français.

FJD : On s'en est aperçu après, quand on y est allée, qu'il y avait des différences. Eux, ils sortent tous les soirs au « Biergarten », l'après-midi ils font ce qu'il veulent.

FPC : Aussi au lycée ils sont beaucoup plus libres que nous, ils sortent pour fumer, ils mangent dans les classes. Je ne sais pas si c'était parce que nous étions là et les profs laissaient un peu passer. Mais c'était vachement cool. Parce nous si on arrive au cours de français en mangeant... Nous on n'a pas le droit de fumer dans l'établissement.

MZT : Alors est-ce que ça aurait été plus intéressants, selon vous, de faire le projet après l'échange ?

FJD : oui, oui je pense, parce que on se serait connu, on aurait pu échanger plus parce qu'on aurait plus de centres d'intérêts, comme on se connaissait.

MZT : Mais tout le monde n'a pas participé. Vous vous avez tous participé, je pense. Mais, Julie n'a pas participé. Et dans d'autres groupes, c'était moitié moitié. Pour cela, j'avais peur que ceux qui ne parlaient pas se sentent exclus.

FAC : Voilà, qu'ils se sentent à part.

FPC : On les a connus par internet, c'était pas évident. Si on avait fait le projet après, on se serait déjà connu. Alors on aurait peut-être écrit plus de choses, on disant par exemple « tiens c'était bien quand on était chez vous... »

MZT : Vous pensez donc que c'est important de se connaître. On ne peut pas parler de choses quand même un peu personnelles avec des inconnus.

FAC : C'est plus délicat.

FPC : On peut parler de certaines choses avec des inconnus, style « école, comment ça se passe ? », mais après des choses plus personnelles, c'est pas évident. On connaît pas la personne, on ne sait pas comment ça se passe dans sa vie.

FAC : On peut faire des erreurs, toucher à des sujets qui la touchent vraiment, qu'elle pourrait prendre un peu mal.

FJD : Quand on était là-bas, on a vu ce qu'ils font l'après-midi, on voit ce qui les intéresse. Je pense que ça aurait été plus intéressant.

FPC : Si par exemple on avait vu que notre correspondant faisait un sport, on aurait pu parler de ce sport, que nous peut-être nous pratiquons aussi.

MZT : Mais cela, vous auriez pu le faire même sans l'avoir vu. Parce que par exemple dans les récits de vacances il était beaucoup question de sport.

FPC : Mais l'idée nous vient peut-être pas toute de suite : « Tiens, tu fais quel sport ? », mais si nous l'avions vu, ça nous vient plus facilement à l'idée d'en parler.

MZT : Et pourtant je pense vous avez parlé un peu de sport pendant vos discussions.

FAC : On a parlé du rugby, de plusieurs sports.

FJD : Ils n'étaient pas passionnés par le rugby je pense.

MZT : C'est même pas ça, il connaissent pas. Et là, c'est une différence culturelle qui est ressorti mais que vous n'avez pas vraiment saisie. On en joue pratiquement pas en Allemagne, il y a le American Football par contre, qui a plus de côte en Allemagne qu'en France. Ça

aurait été intéressant, mais malheureusement aucun Allemand a dit « Le rugby n'existe pas chez nous. » Ils ont juste dit qu'ils connaissent pas.

FPC : Ils auraient par exemple pu demander comment ça se passe.

MZT : Ça c'est quelque chose qui me manquait, les questions, les remarques, pourquoi, comment. Ce n'était pas vraiment développé ni chez vous ni chez les Allemands. Bon, on revient au sujet précis qu'il aurait mieux valu ne pas avoir. De quoi auriez vous parlé avec les Allemands ?

FJD : De leur famille, comment ça se passe, leurs relations avec leurs parents, leurs amis, leurs frères et sœurs. Leurs relations avec leurs familles.

MZT : Je suis tout à fait d'accord, mais vous ne l'avez pas vraiment fait. Pourquoi ?

FJD : On en a parlé après quand on y est allé. Quand ils sont venus aussi.

MZT : Alors vous diriez que, pendant l'échange, quand vous étiez à Munich, quand les Munichois étaient ici, vous avez quand même pas mal appris sur leur vie, sur leur culture, sur les différences qui existent entre vous et eux.

FPC : Par exemple quand ils sont venus en France, nous on ne les a pas du tout fait sortir le soir, à Clermont on a dû sortir une fois pour qu'ils se retrouvent un peu. Eux, ils nous ont fait sortir tous les soirs ce qu'ils nous ont reproché un peu en France. Du style « vous ne sortez jamais », « c'est un peu stricte chez vous ». Les parents les laissent complètement faire ce qu'ils veulent. Ils peuvent rentrer à minuit, c'est pas grave, les parents savent où ils sont.

FJD : Nous, ça nous vient pas à l'idée d'aller tous les soirs dans un bar.

FAC : C'est toujours un problème d'habitude, nous en France on n'est pas du tout habitué à ça. On n'a pas eu cette éducation.

MZT : Pas à votre âge de toutes façons. Après les étudiants d'accord, mais pas les lycéens.

FJD : Mais là-bas, c'est même les retraités. On retrouvait tout le monde dans les « Biergärten ».

MZT : Mais vous y étiez vraiment quand il faisait très beau.

FJD : Mais il y avait de jours où il a plu et il y avait quand même du monde.

MZT : Je pense que les Allemands profitent peut-être plus quand il fait très beau pendant quelque temps que les Clermontois qui sont habitués à des périodes de beau temps peut-être plus longues.

FJD : Il ne faisait pas beau quand ils sont venus. Ce serait bien de faire l'échange au mois de juin qu'au mois de mars.

FPC : Cette année, les 2^{ndes} sont déjà en Allemagne, je pense que c'est trop rapproché.

MZT : Vous avez dit que c'est trop rapproché. Chez vous, c'était assez éloigné l'un de l'autre. Est-ce que vous avez communiqué entre les deux rencontres avec votre correspondant ? Comment ?

FPC : Par des textos, par Internet, par les messages. Aujourd'hui on correspond encore.

MZT : Et vous Amélie, vous êtes encore en contact ?

FAD : Oui, je correspond toujours avec Magdalena par internet. On se demande de trucs, on discute.

MZT : Magdalena n'était pas dans le projet, elle était dans l'autre classe. Est-ce que vous avez regretté ça ? Est-ce que cela faisait une différence pour vous ?

FAD : Non, parce que entre temps on communiquait quand même par Internet, on de renseignait, on faisait connaissance.

MZT : Et là vous avez communiqué dans quelle langue ?

FAD : Moi j'écris en allemand et elle en français.

MZT : Donc le contraire du projet. En général vous avez apprécié le fait d'écrire en français et de lire en allemand, mais...

FPC : Ce n'est pas évident. Nous, on écrit en français on va écrire, on va écrire, parce que ça nous paraît simple. Mais eux quand ils vont recevoir... C'est comme nous, quand ils nous ont envoyé un texte en allemand, c'est pas évident. Alors que s'ils écrivent en français on va quand même le déchiffrer, c'est plus court. Ce serait plus facile si eux ils écrivaient en français et nous en allemand.

MZT : Vous aviez dit c'est plus facile pour vous exprimer dans votre langue maternelle, mais pour lire après les textes en allemand ou pour eux les textes français, c'était plus difficile.

FJD : Oui, ça aurait été plus bénéfique de s'exprimer dans la langue de l'autre pour qu'on comprenne mieux. Parce qu'on utiliserait des phrases simples.

FAD : On aurait simplifié les phrases pour exprimer ce qu'on voulait dire.

MZT : C'est justement ce que j'avais demandé, simplifier un peu les phrases, ne pas écrire dans un français très compliqué, ne pas utiliser des expressions très difficiles ou alors les expliquer, pour qu'ils puissent comprendre. Moi je suis un peu réticente quant à l'expression en langue étrangère...

FJD : On s'exprimerait peut-être moins.

MZT : C'est ce que je redoutais. J'avais peur que vous n'aviez pas vraiment la possibilité de tout exprimer.

FJD : Le problème est un peu dans les deux sens : quand on s'exprime en allemand, on a dû mal, mais en français on écrit de façon trop compliquée.

FPC : On ne se rend pas forcément compte que c'est compliqué pour eux.

MZT : Mais vous auriez aussi pu poser des questions par rapport au vocabulaire. C'était pas interdit. Autre question : Il y avait Véronique et Jérémy qui ont jugé que le sujet n'avait pas été respecté pendant la discussion. Pourquoi ?

FJD : On a tous dit qu'on parlait de ce qu'on voulait, on ne parlait pas forcément des jeunes.

MZT : Mais si, vous avez parlé des jeunes tout le temps, à mon avis.

FPC : Je trouve que le sujet était vachement gros, donc on parlait de tout et de rien. On se répétait vachement. On posait une question et deux semaines après on posait peut-être encore une fois la même question. On parlait un peu dans n'importe quoi des fois.

MZT : Pour moi c'était respecté dans la mesure où vous avez tout le temps parlé de vous, de votre vie de jeunes, du sport, des loisirs. Mais moins peut-être concernant les documents de base que vous avez lu en amont. Parce là vous n'avez pas vraiment posé des questions. Vous auriez pu par exemple remarquer qu'il y avait beaucoup d'Allemands qui faisaient du ski et très peu de Français.

FJD : C'est encore une différence de culture je pense. Parce que nous c'est peut-être plus famille.

FPC : Peut-être eux, là où ils sont, le ski c'est habituel, comme nous on fait peut-être du tennis.

MZT : Vous l'avez donc compris, mais vous n'en avez pas parlé. Il y a une autre différence que j'ai constaté mais dont vous n'avez pas du tout parlé : c'est l'importance de la famille, qui semble être plus grande en France.

FPC : oui, c'est peut-être aussi part rapport aux relations avec les parents. C'est vrai que chez nous les parents sont vachement stricts, on ne sort pas après 11 heures du soir. Mais chez nous c'est normal. Ma correspondante elle pouvait faire ce qu'elle voulait. Peut-être c'est aussi un problème de culture.

MZT : Et vous avez une idée là dessus. C'est dû à quoi que les Allemands sortent plus ? Les parents ont moins peur ?

FPC : Oui c'est ça. Et les enfants ont l'air plus autonomes. Déjà ils circulent vachement en vélo. Alors ils prennent leur vélo, ils partent. Nous on est toujours en voiture, on dépend de nos parents.

MZT : Autre différence, le vélo. Vous avez vraiment ressenti beaucoup de différences, mais cela ne ressortait pas vraiment du projet. Moi, je pensais que vous n'avez pas vu ces différences.

FPC : Avant d'aller en Allemagne, on ne pouvait pas savoir cela. (le fait qu'ils circulent en vélo)

MZT : Véronique, vous êtes la seule à avoir écrit que les documents de base n'avaient rien à voir avec le sujet « être jeune en France... » Pourquoi ? Vous êtes toujours d'accord ?

FPC : Moi, je pense pas, au contraire. Toutes les questions, par exemple sur la famille, toutes les questions étaient en rapport, aussi le récit de vacances, c'était vachement intéressant. Moi j'ai trouvé le questionnaire intéressant.

MZT : Beaucoup ont trouvé intéressants les questionnaires, mais après ils n'ont pas été exploités pendant la discussion. C'est quelque chose que j'ai pas compris, mais c'est peut-être aussi ma faute, parce que j'aurais dû vous inciter plus.

FPC : on n'avait pas vraiment le temps à faire cela.

MZT : Si je vais faire un autre projet de ce type, pensez-vous qu'il serait une bonne idée de garder les questionnaires ? les questions étaient à peu près les bonnes ?

FJD : L'idée des questionnaires c'était surtout qu'on les réutilise dans les questions qu'on leur pose, c'est ça ?

MZT : C'était mon idée.

FJD : Ça aurait été sympa que nous on pose les questions sur Internet.

MZT : Par exemple il y avait beaucoup de Français qui associaient la France à l'Europe, mais aucun allemand. Vous auriez pu les interroger là dessus. Et ce n'était pas encore le truc le plus intéressant. Il y avait par exemple le mauvais prof. Ils y avait beaucoup de Français qui associaient le mauvais prof au prof qui crie, qui râle, mais pas un seul Allemand.

FPC : Les profs sont peut-être pas pareils.

FJD : Leur mode de vie vient surtout de cela Qu'ils sont assez libre. En classe ils font ce qu'ils veulent, ils mangent, ils boivent.

MZT : Leurs relations avec les profs sont meilleures ?

FPC : C'était uniquement chez la prof de français. Alors on sait pas si c'était seulement parce qu'on était là.

MZT : Non, non, nous à mon époque on le faisait déjà.

Je vois la dans notre discussion que vous avez bien saisi ces différences. Or dans la discussion avec les Allemands, vous n'avez pas abordé ces questions. Les Allemands auraient par exemple pu demander pourquoi vous pensez aux profs qui crient. Mais il n'y avait pas de questions de ce type.

FJD : La relation entre profs et élèves en France est un peu coincée. C'est bizarre.

FPC : On n'a pas le droit de l'appeler le week-end.

MZT : Vous vous souvenez, je vous ai donné mon e-mail, mais ça n'a très peu été utilisé.

FAC : C'est dans la mentalité, c'est comme ça. Les profs c'est les profs.

FJD : C'est encore une question de culture.

MZT : Je suis un peu étonné que vous n'ayez dit qu'à la fin que les sujet ne vous convenait pas. Pourquoi vous n'avez rien dit au début ou pendant le projet ?

FPC : Le projet qu'on a fait c'était quelque chose de nouveau. Moi personnellement je n'en avais jamais fait. On se dit « Les jeunes en France et en Allemagne, on en a plein de choses à dire ». Mais après quand on devait écrire les messages, on se dit « en fait, on n'a pas tant de choses à se dire ». On ne savait pas exactement de quoi on pouvait parler.

MZT : Mais pourquoi vous n'aviez rien à dire ?

FJD : On se disait qu'on allait pouvoir en tirer des questions, c'est ce qu'on aurait pu faire, mais on ne l'a pas fait. Je ne sais pas pourquoi.

MZT : Si on regarde un peu votre discussion, il y a par exemple un petit échange sur la musique française. Mais c'est dommage que les Allemands n'aient rien dit sur la musique allemande.

FPC : C'est vrai que nous en France on la connaît pas du tout. Alors qu'eux ils connaissent un peu la musique française. Apparemment la musique française est plus développée en Allemagne.

MZT : Encore une question : Est-ce que vous avez été motivés ?

FPC : Au début oui. Mais à cause du manque de temps, c'était moins intéressant. Mais on voulait faire connaissance avec nos correspondants. Ça nous motivait qu'après il y avait le voyage. S'il n'y avait pas eu le voyage à la fin, on aurait vite été démotivé.

MZT : Je vous remercie de votre aide. Vous m'avez donné beaucoup d'idées.

Annexe 10 Interview avec le groupe 63 Respect le 30 mars 2004

Présents : FJF, FJM, FJV et FJN. Absent : FBR

MZT : Pour commencer, je vais vous dire quelques résultats que j'ai tirés de vos questionnaires d'évaluation et vous allez me dire si vous êtes d'accord :

Il y avait heureusement pas mal de choses positives :

- Le contact avec des Allemands
- Une meilleure compréhension de la culture allemande
- Le projet a pu changer la monotonie des cours
- Une bonne ambiance dans le groupe
- Egalement une bonne coopération avec le groupe allemand
- La rédaction de la fiche sur l'Allemagne
- La lecture de la fiche sur la France.

Après, il y avait des avis un peu partagés sur :

- la lecture du questionnaire
- la rédaction du récit de vacances
- la langue (l'utilisation du français pour la rédaction, lecture en allemand)
- le forum (à cause des problèmes techniques)

Vous êtes d'accord jusque là ?

Il y avait aussi des choses négatives :

- Vous avez eu trop peu de temps en général.
- Nous avons rencontré plein de problèmes techniques.
- Vous n'avez pas du tout aimé le remplissage du questionnaire « Un bon ami... » etc.

FJN : C'était long.

MZT : Même le remplissage était long ?

FJN : C'était contraignant un petit peu.

MZT : Pourquoi ? Parce que c'était personnel, comme certains l'ont dit ? Vous le trouvez aussi ?

FJN : Oui, oui !

MZT : Mais après pour le lire, c'était pas mal quand même ?

FJM : Pour le lire c'était plutôt pas mal.

MZT : La lecture du récit de vacances, vous avez aussi émis des avis très négatifs là-dessus. C'était ennuyeux, très ennuyeux. Pourquoi ?

FJF : Moi personnellement j'ai pas trouvé que c'était ennuyeux. Ça nous apprenait des choses sur les Allemands avec qui on dialoguait. Ça nous permettait de connaître la culture allemande, vu que c'était pendant les vacances de Noël. Donc c'était intéressant.

MZT : Et les autres ? Vous pouvez le dire si c'était ennuyeux !

FJM : Moi c'est pareil, ça m'a pas dérangé. C'était intéressant de savoir ce que les Allemands faisaient, ce qu'ils mangeaient, ce qu'ils recevaient comme cadeaux à Noël.

MZT : Vous vous souvenez, il y avait une fiche de travail pour accompagner la lecture des récits de vacances et qui devait permettre de comparer les récits français et allemands.

FJN : Moi personnellement je connaissais déjà un peu comment ça se passait, Noël en Allemagne. Ça m'a pas apporté grand chose de plus. Juste un témoignage.

MZT : Comment ça se fait que vous étiez déjà au courant ?

FJN : Parce que ça fait six ans, sept ans que je fais de l'allemand.

MZT : vous avez beaucoup parlé de ça avec la prof, les profs ? Mais c'était peut-être moins directe, moins authentique si c'est une prof française qui en parle ?

FJN : J'en avais aussi déjà discuté avec des Allemands parce qu'il en a qui sont venus chez moi.

MZT : D'accord, vous aviez donc déjà des témoignages d'Allemands. Ce qui était le plus négatif selon vous, c'était le sujet.

FJN : C'était quoi le sujet ?

MZT : Justement, c'était la question que j'allais poser. Quel était le sujet ?

FJV : Le style de vie entre les jeunes français et allemands.

FJM : La jeunesse française et la jeunesse allemande. C'était un comparatif finalement.

MZT : Moi, j'avais formulé « Etre jeune en France – jung sein in Deutschland » Mais vous l'avez compris comme moi, j'ai l'impression. Mais dites moi quand même comment vous l'avez compris ce sujet ! Vous Jean-Roger, vous avez compris « style de vie, c'est ça ?

FJV : Oui, plutôt comme ils vivaient à l'école, ce qu'ils faisaient l'après-midi.

FJM : Une sorte de comparatif entre les Français et les Allemands pour voir ce qui était positif pour l'un négatif pour l'autre.

MZT : Il y en avait qui ont dit qu'ils pensaient qu'en allait parler de la culture mais finalement on a parlé des jeunes. Vous voyez une contradiction là-dedans ?

FJM : Non, parce que le sujet c'était être jeune en France et être jeune en Allemagne. Je ne vois pas trop pourquoi on aurait parlé de la culture allemande. Parce que les jeunes ne sont pas trop proches de la culture.

MZT : La vous comprenez culture comme cinéma, théâtre, littérature et tout ça. Mais si je vous dit « culture de tous les jours » ça existe aussi, c'est votre culture.

FJF : Oui ça existe et on aurait pu en parler avec ce sujet.

MZT : Moi, je ne voyais pas de contradiction entre « culture allemande » et « être jeune en Allemagne ». On a appris la culture quotidienne allemande. Alors j'avais compris le sujet d'une manière très large. Il devait vous donner l'occasion de parler de votre vie de jeunes français ou allemand, de comparer, comme Jean-Roch l'a dit.

Julien et Jean-Roch, vous auriez préféré que chaque groupe choisisse son propre sujet. Vous avez dit que c'était votre projet. Alors quel sujet auriez vous choisi pour votre groupe ?

FJN : Il faut que je réfléchisse.

FJM : Comme ils vivent tous les jours. Combien de fois ils vont au cinéma par mois, qu'est-ce qu'ils mangent, qu'est-ce qu'ils font l'après-midi après les cours. Parce que là c'est vrai c'était plus général, peut-être on aurait préféré parler de ce qu'ils font.

MZT : Apparemment il y a eu une sorte de malentendu par rapport au sujet entre moi et vous, parce que moi je l'ai compris comme cela. Vous auriez pu parler de tout ça, demander par

exemple : « Combien de fois par mois vous allez au cinéma? » « Qu'est-ce que vous mangez ? », etc. Pourquoi vous ne l'avez pas fait ?

FJN : Parce qu'on n'a pas compris le sujet comme ça.

MZT : Alors comment l'avez-vous compris ?

FJM : C'était plutôt sur les cours, sur les traditions.

FJV : C'était la vie de tous les jours.

MZT : Il y avait quand même ce petit problème par rapport au sujet.

FJM : On n'a pas bien cerné le sujet.

MZT : Pourquoi ? C'était un peu abstrait ?

FJN : C'était assez vague, assez large, il n'y avait pas de sujet bien défini.

MZT : Justement, ci c'était large, vous auriez pu poser des questions telles que « Vous allez au cinéma combien de fois », « Qu'est-ce que vous faites pendant vos loisirs ». Vous l'avez fait d'ailleurs, au moins un peu.

Vous vous souvenez peut-être que vous aviez le choix parmi cinq sujets. A part « être jeune en France – jung sein in Deutschland », il y avait « vie de famille - Familienleben », « Les Français et les vacances – die Deutschen und die Ferien », « être écolier en France – Schüler sein in Deutschland » ainsi que « Le français et la/les langue(s) – die Deutschen und die Sprache(n) ». Mais peut-être auriez-vous eu envie de faire un sujet complètement différent ?

FJV : Là on n'a pas d'idée. Mais peut-être sur le sport, autre chose, j'ai pas d'idées là.

FJN : Un sujet peut-être qui va plus avec nos centres d'intérêt. En fait là on parlait des traditions, de l'école, ce n'est pas ça qui nous tient les plus au cœur.

MZT : Mais vous avez un peu parlé de vos centres d'intérêt, du sport.

FJN : un petit peu mais pas énormément.

MZT : Pourquoi pas en avoir parlé plus ?

FJN : On n'avait pas le temps.

MZT : Alors vous aviez eu plus de temps, vous auriez parlé de plus de choses ?

FJV : Ce qu'ils faisaient l'après-midi, quel sport ils faisaient, pour voir si c'était bien différent de la France ou si ça se rejoignait un petit peu.

MZT : J'ai constaté aussi que souvent, vous étiez un peu à court d'idées. Pas seulement vous, les autres groupes et les Allemands aussi. Et c'était justement pour cela que j'ai eu l'idée des documents de base. Or, vous les avez pratiquement pas utilisés, exploités pour la discussion. Pourquoi ?

FJM : On a fait cela vite fait. On n'a pas vraiment réfléchi à ce qu'on mettrait et tout.

FJF : Et puis on a vu ça plus comme un travail qu'une aide. Une fois quand on l'avait fait, on le mettait sur le forum et puis on en parlait plus.

MZT : tandis que moi j'aurais souhaité que vous l'utilisiez, comme idées pour la discussion. Parce qu'il y avait beaucoup de choses là-dedans, par exemple dans les récits de vacances il y avait beaucoup de choses sur leurs loisirs.

FJM : C'était quand même un gros dossier, de tout relire c'était.

FJN : C'était fastidieux de tout relire. On pouvait pas tout faire aussi par rapport à nos cours. Alors on a privilégié le travail en cours que sur le dossier.

MZT : Si vous dites votre travail en cours, vous parlez du cours d'allemand ?

FJN : Non, de tous nos autres cours.

FJM : Il y avait quand même pas mal de choses à faire et à chaque fois ça prenait beaucoup de temps de faire les questionnaires après de lire ceux des Allemands. Parfois on tournait un peu vite fait les pages.

MZT : En tout, c'était trop de travail en trop peu de temps.

FJM : Si ça avait été plus reparti dans le temps, on l'avait peut-être fait avec plus de sérieux.

FJF : Plus de sérieux et plus d'intérêt.

MZT : Et si vous imaginez que pendant le cours d'allemand, on n'aurait travaillé que sur le projet pendant deux mois, pas d'autres cours avec le manuel.

FJM : On aurait peut-être perdu le niveau, on n'aurait peut-être pas trop suivi le programme, mais ça aurait été plus intéressant. Parce que là on menait plusieurs choses de front en allemand. On venait un vendredi on se souvenait vaguement du dernier vendredi, je crois c'était un jour par semaine. On se souvenait plus trop de ce qu'on avait fait, on y allait un peu sans être très motivé.

MZT : Tout ça est dû au problème de temps, si je comprends bien. Mais là vous avez dit vous auriez peut-être perdu un peu votre niveau d'allemand

FJN : Moi je pense pas parce qu'on aurait déjà appris beaucoup de choses sur la culture allemande, ce qu'on ne fait pas en cours parce qu'on nous apprend que des règles de grammaire, du vocabulaire et pas forcément une tradition allemande ni une culture allemande.

FJM : C'était original de faire ça, c'était intéressant. Mais peut-être au niveau grammatical, orthographe etc. Après si on avait fait un DS dans les semaines qui suivent on se serait peut-être un peu perdu.

FJN : Pas forcément, il y avait les Allemands en même temps, on aurait parlé, on aurait eu toutes les structures grammaticales, on aurait appris beaucoup plus de vocabulaire, et du vocabulaire actuel et pas du vocabulaire littéraire comme en cours. On voit beaucoup de vocabulaire littéraire en cours, et ce n'est pas forcément ce qui sert le plus quand on parle avec des Allemands, quand on va en Allemagne. Le problème c'est qu'on a aucun vocabulaire.

MZT : Alors vous, Julien et Jean-Roger, contrairement à Jean-Roch, vous pensez quand même que ça vous aurait permis ou ça vous a permis d'élargir votre vocabulaire, peut-être d'apprendre des structures.

FJF : Un petit peu, ça nous a permis d'apprendre du vocabulaire un petit peu.

FJN : C'est pas au niveau des structures, c'est plutôt au niveau du vocabulaire, parce qu'ils nous apprenaient des mots, et pas n'importe quels mots.

MZT : Des mots peut-être un peu plus utiles pour la vie des jeunes ?

FJN : Des mots plus actuels dont on se servira si on se rend en Allemagne.

MZT : Mais pourquoi vous pensez que c'était pas utile au niveau des structures. Vous avez pourtant lu en allemand, des textes allemands.

FJM : Mais je veux dire quand on parlait avec les Allemands c'était plutôt un assemblage de mots, on faisait pas trop attention à la grammaire finalement. On essayait de se faire comprendre.

FJN : Peut-être au bout d'un moment, à force de regarder comme ils écrivaient les Allemands, peut-être que après, nous on aurait... C'est vrai que une fois par semaine on n'a pas le temps d'apprendre grand chose, comment on écrivait quoi

MZT : Vous vous souvenez peut-être du carnet de bord que presque tous ont détesté. Mais pourtant il y avait une partie vocabulaire où il s'agissait de noter des mots. C'était à vous de choisir, c'était vraiment votre responsabilité.

FJM : Ça nous demandait beaucoup de travail, et quand on sait qu'à côté, on a quand même pas mal de choses. C'est sur que l'allemand ce n'est pas la matière la plus importante. Si on veut se focaliser sur quelque chose, on se focalise plus sur les maths, etc.

FJN : On va se focaliser sur les matières importantes.

FJF : Et par rapport au vocabulaire, on mettait celui qu'on connaissait moyennement mais qui n'était pas trop dur, pour s'en débarrasser, parce qu'on avait quasiment pas le temps.

MZT : Vous trouvez que c'est en général un problème dans les cours de langues, qu'on a trop peu de temps.

FJN : On n'a que deux heures par semaine. En deux heures par semaine, on n'a pas le temps d'apprendre une langue.

MZT : C'est pareil pour l'anglais ?

FJM : Oui. Par exemple en anglais on a un cours le lundi, un cours le mardi, ce qui fait qu'on a tout oublié de mardi à lundi. A part si on a vraiment travaillé l'anglais chez soi.

FJN. En France c'est ça le problème : ça fait six ou sept ans que je fais de l'allemand, et je ne sais pas parler allemand.

MZT : Pourquoi vous ne vous sentez pas capable de parler ?

FJM : Je crois que les Allemands ont quatre ou cinq heures de français, c'est déjà une quantité beaucoup plus importante que nous. Ça fait un moment que je fais de l'allemand et je ne suis pas bon en classe. Peut-être c'est un manque de travail, mais si on faisait plus de choses intéressantes en allemand quoi. Là on n'est pas très intéressé par ce qu'on fait.

FJN : Moi je pense qu'en France on nous apprend pas à parler une langue mais à réciter des formules grammaticales et à mettre du vocabulaire. On nous apprend pas à communiquer en allemand. On nous apprend plein de structures grammaticales, mais ça veut pas dire qu'à la fin on sait parler.

MZT : C'est parce que vous parlez trop peu en cours ?

FJN : On nous apprend pas le vocabulaire dont on a besoin pour parler dans la rue, en communiquant avec les jeunes. Par exemple le vocabulaire de la guerre, on s'en sert pas tous les jours.

FJF : Par exemple je me souviens que, l'année dernière, on avait appris le vocabulaire de la ferme. On s'en sert rarement.

FJN : On cours en fait on ne parle quasiment pas allemand, on apprend des mots, on ne parle pas. Il faudrait peut-être qu'on parte plus souvent, plus longtemps en Allemagne, parce que c'est qu'en Allemagne qu'on parle allemand.

FJV : C'est sur le terrain qu'on apprend une langue. On apprendrait plus si on partait deux semaines par an que une année de cours d'allemand je pense.

FJN : En plus il y a une différence de niveau entre les Allemands qui apprennent du français et des Français qui apprennent l'allemand. Eux, les Allemands, quand ils sont venus, en un an

et demi, ils savaient plus parler français que nous on savait parler allemand après quatre, cinq ans.

MZT : Pourquoi c'est le cas ? Vous avez des idées là-dessus ?

FJN : En France on ne sait pas apprendre une langue aux élèves.

FJF : Ils ont plus d'heures et peut-être ils apprennent du vocabulaire plus intéressant et plus utile aussi.

FJN : Ils travaillent plus les langues peut-être.

MZT : Alors là c'est vrai, les maths et les langues, c'est aussi important l'un et l'autre.

FJM : Les maths c'est coefficient sept, l'allemand c'est coefficient deux, et le sport c'est coefficient deux aussi.

MZT : Revenons un peu au sujet de notre projet. Jean-Roch et Jérémie vous auriez préféré qu'il n'y aurait eu pas de sujet précis. Pourquoi ? De quoi auriez-vous parlé avec les Allemands ?

FJF : On aurait pu parler au jour le jour de ce qu'on avait envie, de ce qui nous plaisait.

MZT : Mais vous auriez trouvé des sujets ?

FJM : On aurait forcément trouvé des sujets. Parce qu'à la fin ça devenait un peu banal.

MZT : Justement. Je vous explique encore une fois pourquoi j'ai choisi d'utiliser des documents de base. J'ai eu connaissance d'autres projets entre deux classes, et souvent, au bout de quelques semaines, les élèves étaient à court d'idées.

FJM : Avant de commencer tout ça, on aurait peut-être dû partir, parce qu'on commençait à parler avec eux sans absolument les connaître. Donc on ne savait absolument pas quoi se dire. Si on était déjà parti chez eux avant, si eux étaient venus, on se serait plus connus, ça aurait été plus facile de parler de choses.

MZT : D'accord, alors ça c'est le problème que vous vous n'êtes pas connu avant.

FJN : Il aurait peut-être été mieux de commencer le projet cette année, après qu'on soit parti en Allemagne.

MZT : Oui, c'est une bonne idée.

FJM : Partir en octobre et qu'on aurait fait le projet en janvier, février. On aurait eu les idées.

MZT : Mais ça veut dire qu'on aurait dû lier l'échange et le projet ? Mais il y avait le problème que tout le monde ne participait pas à l'échange.

FJN : Ils étaient minoritaires ceux qui ne venaient pas.

MZT : Chez vous oui, mais les Allemands sont repartis sur deux classes de français.

FJM : Nous on aurait vu tous les Allemands, et eux ils auraient vu presque tous les Français, peut-être ils auraient pas eux les rapports identiques. Mais au moins on aurait déjà pu voir la jeunesse allemande, on aurait plus pu discuter de ce qui se passe. Là on a parlé de la jeunesse allemande sans vraiment la connaître. C'est pas sur des feuilles qu'on va apprendre.

MZT : Alors les documents de base, vous ne les avez finalement pas beaucoup aimés.

FJN : Dans le contexte ils étaient pas forcément utilisables. Comme l'a dit Jean-Roch, on a parlé de la jeunesse allemande sans vraiment la connaître. C'est pas sur les papiers qu'on pouvait l'apprendre.

MZT : Moi je trouve que si on lisait tous les récits de vacances par exemple, il y avait beaucoup d'informations d'ordre culturel.

FJF : Ces documents, moi personnellement je les ai plus pris comme un travail, même comme une corvée, que comme une aide.

MZT : Vous n'avez pas vraiment vu l'utilité de ces documents.

FJM : Les récits des personnes, ils nous auraient peut-être plus intéressés si on les avaient connus avant. Parce qu'en fait c'étaient des personnes virtuelles au début.

MZT : Imaginez vous de faire un projet avec des gens que vous n'allez probablement pas rencontrer parce qu'aucun appariement existe entre les deux établissements. Ça vous dirait quand même d'apprendre quelque chose sur leur culture ou c'est moins intéressant ?

FJN : C'est moins intéressant, je pense.

FJM : Là on était quand même motivé par le fait qu'on savait qu'on allait les voir plus tard. Alors on était quand même un peu obligé de sympathiser avec eux. Alors que si on sait qu'on va pas les voir on pourrait leur dire un peu n'importe quoi.

MZT : Mais tout à l'heure vous avez dit que vous n'apprenez pas assez l'allemand dans le cours, que vous ne parlez pas assez. Un tel projet, même si vous ne rencontrez pas les correspondants, ça peut aider, non, pour parler allemand ?

FJV : On n'a pas vraiment communiqué avec eux. Il aurait fallu qu'on soit en contact directe avec eux.

FJM : Ce serait plus vivant de le faire sur un chat parce que le forum c'était quand même comme si on envoyait une carte.

FJF : Et en plus avec tous les problèmes techniques qui ont freiné le contact, c'était plus... Et puis c'est vrai que le chat aurait été mieux.

MZT : Alors vous avez dit que les documents de base n'avaient rien à voir avec le sujet. Jérémie a même dit tout à l'heure que c'était une corvée.

FJM : C'était trop lourd en trop peu de temps. On avait beaucoup de devoirs à côté et on préférait se consacrer à nos matières plus coefficientées, qui valaient plus que ce dossier qui n'a même pas été noté.

MZT : Ça aurait donc pu être un peu plus intéressant si vous aviez vraiment eu le temps pour les lire à fond, pour faire un travail de vocabulaire.

FJM : C'est sûr que s'il y avait eu une note à la fin, on se serait beaucoup plus manifesté.

MZT : Non mais attendez, il y avait une note.

FJN : Oui mais tout le monde a eu une bonne note.

MZT : On n'a pas non plus voulu vous pénaliser pour des problèmes techniques qu'on a eu, etc. On savait bien que votre motivation était aussi un peu baissée par cela.

FJM : Je me souviens, il fallait chercher les mots qu'on ne comprenait pas. En fait on mettait quatre mots et on cherchait même pas la traduction. Ça nous aidait pas vraiment.

FJV : Moi, j'ai l'ai fait, j'ai noté les mots avec leur traduction.

MZT : Vous avez dit tout à l'heure que vous n'apprenez pas vraiment à parler ou à écrire l'allemand dans vos cours. Mais là je sens que vous êtes pas vraiment prêts à travailler à côté du cours, ni pour le projet ni en général. Bon vous n'avez pas le temps, je le sais bien, vous avez trop de choses à faire pour tous les cours que vous avez. Vous ne voyez pas là un

problème ? On n'apprend pas une langue dans deux heures par semaine. Alors on devrait faire un travail à part. Lire en allemand, regarder la télé en allemand, etc. Vous faites ça ?

FJN : On devrait faire ça pour approfondir toutes les matières et déjà le travail qu'on a c'est assez fatiguant. On n'aurait pas le temps de le faire ni l'envie, parce qu'une fois qu'on a fait tous nos devoirs, on n'a qu'une envie c'est de se reposer.

MZT : Moi, je comprends. Je trouve que vous êtes vraiment surchargé.

FJM : Et en général quand on voit du vocabulaire en cours et elle nous dit de l'apprendre, je ne l'apprend quasiment pas, le vocabulaire. Et ça nous sert pas énormément pendant les devoirs.

FJV : Les devoirs n'ont aucun rapport avec ce qu'on a fait en cours. C'est rare qu'on ait un texte en devoir qui ait un rapport avec ce qu'on a fait en cours.

MZT : Alors ça aurait été intéressant de faire un vrai devoir sur notre projet, pour donner plus d'impact, plus d'envergure.

FJF : En même temps, comme personne s'était vraiment impliqué dans le projet, s'il y avait eu un devoir à la fin ça aurait fait de sales notes.

FJM : Si on avait su que la note était très importante dans notre moyenne d'allemand, on aurait plus travaillé.

MZT : Parce que vous travaillez que pour des bonnes notes. C'est triste.

FJM : Sur le bulletin il y a écrit les notes. Si on n'a pas la moyenne on passe pas, si on a la moyenne on passe.

MZT : Vous avez dit que vous n'apprenez pas l'allemand dans le cours, mais est-ce que vous êtes prêts de partir en dehors de l'école.

FJN : On voudrait le faire, on voudrait peut-être partir une semaine, dix jours en Allemagne.

FJM : mais on n'arriverait pas à le gérer, il faudrait que ce soit l'école qui l'organise, même si on y va pendant la période des vacances.

MZT : Vous n'êtes jamais allé en Allemagne avec vos parents.

FJM : Si, si, mais mes parents sont profs d'allemand. Je vais souvent en Allemagne, c'est intéressant. On va voir des amis de mes parents à Wiesbaden.

MZT : Et vous parlez allemand là-bas ?

FJM : Bas oui, enfin je parle allemand, je parle quelques mots d'allemand.

MZT : Normalement, c'est une motivation si vous partez en Allemagne.

FJM : Mais il y a mes parents qui font les interprètes.

MZT : Et vous les autres, vous n'êtes jamais partis ?

FJV : Une fois avec mon village pour cinq jours dans une famille.

MZT : Et vous avez parlé allemand avec eux.

FJV : J'avais pas le choix puisqu'ils ne parlaient pas anglais, pas français.

MZT : Vous vous êtes quand même débrouillé ?

FJV : J'ai essayé. Mais c'est comme ça qu'on apprend. J'ai plus appris en cinq jours qu'en deux ans, c'est sûr.

MZT : Alors le contact avec des Allemands c'est primordial.

FJM : Si on est obligé de le parler, parce que dès qu'on peut parler en français ou en anglais... Parce que finalement avec les correspondants on parlait beaucoup en anglais.

FJN : Moi je parlais allemand et mon correspondant parlait français. Comme ça tous les deux on parlait la langue qu'on devait apprendre. En France, on n'arrive pas à parler parce que ce qu'on regarde c'est surtout la grammaire, et dès qu'on fait une tournure grammaticale fautive on se fait saquer. Alors que les Allemands, ce qui les intéresse, c'est nous comprendre. Alors ce que les professeurs n'ont pas compris, c'est que le but d'une langue c'est de se faire comprendre et communiquer.

FJM : Le but ce n'est pas de faire des belles phrases, c'est mieux si on peut faire des belles phrases, mais le but c'est de se faire comprendre.

FJN : Au début on se comprenait pas du tout avec mon correspondant parce qu'on parlait mal. Le plus important c'est peut-être que le prof devrait faire attention à ça, à nous apprendre à communiquer, et pas faire de la grammaire tout le temps.

FJM : Ça aide vachement de partir en Allemagne, parce que je vois qu'à l'oral ça va, j'arrive à parler avec les Allemands, alors qu'en écrit je suis vraiment mauvais.

MZT : Vous avez un peu regretté que dans le projet, vous avez écrit en français et lu en allemand.

FJM : On aurait tout le temps dû faire de l'allemand, ça nous aurait plus aidé, mais si c'était plus pénible.

FJV : Mais je pense que si on avait écrit en allemand et lu en allemand, eux ça leur aurait servi strictement rien. Ils auraient répondu en français, ça leur aurait servi.

MZT : Vous avez compris pourquoi j'ai fait ce choix ?

FJM : C'était plus facile à nous faire comprendre.

FJN : C'était pour exprimer mieux nos idées, mais peut-être si on avait écrit en allemand on aurait plus progressé.

FJF : Pour exprimer nos idées, on aurait été obligé de faire un effort de recherche pour écrire en allemand.

MZT : Moi je vois quand même une difficulté pour exprimer vos idées et surtout pour parler de votre culture, de votre vie de jeunes. C'est difficile de parler après deux ans d'allemand seulement de tous les sujets qu'on voudrait.

FJM : Il y a les profs à côté qui peuvent aider. Pour moi, en lisant l'allemand on apprend pas trop finalement, parce qu'on retient les mots, on retient pas les tournures grammaticales. Quand on écrit en allemand, on est obligé de faire une manœuvre intellectuelle.

MZT : Moi je ne suis pas tout à fait d'accord. J'ai beaucoup appris en lisant, en reprenant les structures que j'ai lues.

FJM : Quand on écrit, on essaye plus de chercher des mots. Alors que quand on lit, on peut en déduire le sens d'un mot et pas forcément le sens exacte.

FJV : Nous on préfère lire que écrire, parce que écrire c'est beaucoup plus dur finalement.

FJF : Moi je suis d'accord avec Jean-Roch. Parce que effectivement quand on écrit en allemand il faut une manœuvre intellectuelle alors que quand on lit on essaye de comprendre l'idée générale du texte et il y a des morceaux de phrases ou des phrases entières qui sautent, qu'on comprend pas. Mais on a compris le sens général du texte. Lire allemand ça nous apprend pas grand chose parce qu'on loupe de grands morceaux.

MZT : Moi je suis toujours pas tellement d'accord, parce que je pense que pour pouvoir écrire dans une langue il faut avoir lu aussi.

FJF : Il faut faire les deux, il faut alterner.

MZT : Encore une dernière question par rapport à votre motivation : Au début, vous étiez motivés ?

FJN : On était assez motivé je pense.

FJM : Mais quand on a vu toutes les feuilles, c'est descendu un peu.

MZT : Alors c'est le trop de travail qui vous a démotivé. Alors si je vous dit qu'on commence un deuxième projet demain, qu'est-ce qu'il faudrait faire ?

FJV : Il faut pas trop d'écriture, surtout de l'ordinateur, du chat. Mais il faut vraiment partir, parce que si on part pas, il n'y a pas de motivation.

MZT : Alors pour vous, c'est pas la peine qu'on fasse des questionnaire genre « un bon ami c'est... » ? Qu'est-ce que vous avez le plus aimé parmi les trois documents de base.

FJM : Plutôt les comparatifs entre pays. C'est un peu amusant. Savoir ce que chacun fait a Noël, moi personnellement j'ai pas trop regardé, c'était assez long, il y avait plus de trente feuilles. Mais regarder ce que l'autre pense de la France ou de l'Allemagne, c'est intéressant.

FJF : Je suis d'accord.

MZT : Très bien, tout le monde est d'accord. Merci à tous.

Annexe 11 Interview avec le groupe Google le 2 avril 2004

Présentes : FCC, FAS, FMM et FLV. Absente : FSG

MZT : Pour commencer je vous présente quelques résultats que j'ai tirés de vos questionnaires d'évaluation. Commençons par les points positifs. Vous me dites si je me trompe, si c'est pas vrai ce que je dit.

- Vous avez bien aimé travailler avec un forum.
- Vous jugez qu'il y avait une bonne ambiance dans votre groupe national et que la coopération avec le groupe Gollum était également bonne. Su ce dernier point, j'étais un peu étonnée, parce que vous n'avez pas été très positives sur la discussion. Mais vous trouvez quand même que la coopération était bonne ?

FMM : Oui , parce qu'ils nous ont pas parlé méchamment. C'était amical. Et ça s'est bien passé quand nous avons retrouvé les gens du groupe Gollum en Allemagne.

MZT : Et vous avez également aimé la lecture des fiches sur la France. Mais il y avait des avis partagés sur la rédaction des fiches sur l'Allemagne, les récits de vacances et les questionnaires. L'avis était également partagé sur la lecture des questionnaire. Moi, j'imagine que c'était peut-être parce que c'était beaucoup de travail.

FMM : Pas tant que ça.

FAS : Le carnet de bord, ça c'était du travail de le tenir. Moi, je ne l'ai pas toujours très bien tenu.

MZT : En général, vous n'avez tous pas tellement apprécié le carnet de bord. Il en avait très peu d'élèves qui l'ont vraiment trouvé utile. Un autre point sur lequel vous n'étiez pas unanime, c'était la discussion avec Gollum, et puis le choix de la langue.

FAS : On écrivait en allemand.

FCC : Quand on avait le choix on préférait écrire en allemand, parce que après ils allaient nous répondre. Alors si on écrivait en allemand ils allaient nous répondre en français. S'ils nous répondaient en allemand c'est sur qu'on comprenait rien.

FMM : Mais non, on écrivait en français.

MZT : Voilà, l'idée c'était que chacun écrit dans sa langue maternelle. Mais pourquoi on avait fait ce choix.

FAS : Ça allait plus vite, non ?

MZT : Ce n'était pas la seule raison.

FCC : On pouvait mieux exprimer les idées, parce que les expression et tout ça...

MZT : Avez-vous regretté de ne pas avoir écrit en allemand ?

FCC : Moi j'aurais préféré l'inverse, que chacun écrive dans la langue de l'autre, parce que essayer de lire leur langue c'est trop compliqué, justement parce leurs idées ils les disent avec leurs expressions que nous, comme on fait pas l'allemand depuis longtemps, on arrive pas à comprendre.

MZT : Mais vous auriez pu poser des questions si vous ne compreniez pas...

FAS : Moi je trouvais que c'était mieux de s'exprimer en français, c'était plus simple pour nous de lire plutôt que d'écrire.

MZT : Mais il y avait quand même des problèmes de compréhension, pour comprendre bien les textes qu'ils avaient écrit ?

FMM : Ils ont fait la traduction d'un texte, mais on a rien compris. Et quand on leur a demandé de recommencer, ils n'ont pas voulu.

MZT : Le problème dans votre groupe était vraiment un peu spécial : Gollum avait écrit un énorme premier texte de présentation, qui était très difficile. Et au lieu de le résumer, comme on avait demandé, ils en fait une traduction.

FMM : Ils l'ont fait par Internet, donc c'était littéral.

MZT : C'est pourquoi je n'ai pas vraiment compris pourquoi vous dites qu'il y avait une bonne coopération. Moi je trouvais que c'était un peu comme un dialogue de sourds.

FCC : La coopération n'était pas vraiment bonne, parce qu'on ne se comprenait pas. Ils écrivaient en allemand des choses compliquées.

FMM : Mais chacun a fait de son mieux.

MZT : Parmi les choses que vous trouviez carrément négatifs, il y avait la lecture des récits de vacances. Pourquoi c'était si ennuyeux.

FCC : J'ai trouvé ça très ennuyeux parce qu'il y avait énormément de vocabulaire à chercher et je ne comprenais rien à ce qu'ils racontaient. Même si à la fin je comprenais, il y avait tellement de choses à chercher, on avait tellement de mal que j'ai été un peu dégoûté de la lecture des récits.

MZT : Alors vous les autres, vous trouvez aussi que c'était vraiment trop difficile.

FMM : Si ça aurait été écrit en français, ça aurait été mieux.

MZT : Mais est-ce que, eux, ils auraient été capables d'exprimer en français tout ce qu'ils ont écrit en allemand?

FMM : Ils auraient pu le dire plus simplement, mais en français.

MZT : Et s'ils l'avaient écrit plus simplement mais en allemand. Des phrases plus courtes, des expressions plus simples, des tournures moins compliqués. Je n'ai peut-être pas assez insisté sur cette consigne : écrire dans un langage compréhensible, pas trop difficile. Qu'il faut bien garder en tête l'idée que ce sont des étrangers auxquels on s'adresse. Restons encore un moment aux récits de vacances. Y a-t-il d'autres choses à rajouter ?

FCC : Les us et coutumes des étrangers. On voyait que c'était différent par rapport à la France, si on comprenait...

MZT : Parce que vous insistez toujours sur le fait de ne pas avoir suffisamment compris ces textes ? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que vous les compreniez mieux ?

FMM : Donner du vocabulaire, essayer de traduire des phrases.

MZT : Parce que pour comprendre vous avez toujours besoin de traduire ?

FCC : On a beaucoup besoin de traduire, même si les profs ne le font pas parce qu'ils disent qu'en Allemagne on ne le fait pas.

FMM : Quand on voit un mot dans une langue étrangère on se sent obligé de le traduire pour le comprendre. C'est quand même naturel.

FCC : On a besoin de comprendre dans notre langue, et il faut ramener.

MZT : Mais si vous lisez un texte, vous n'allez quand même pas traduire mot par mot.

FMM : On a besoin de faire ça.

MZT : Résumons : c'était trop long, trop compliqué, incompréhensible. Après le projet il m'est venu l'idée de former de groupes par thème : Chaque groupe aurait cherché dans les

récits des informations concernant son sujet, par exemple les fêtes, les sports, la famille, les amis, etc.

FMM : Séparer par thèmes, c'est compliqué aussi. Mieux vaut avoir un ou deux textes, les meilleurs, et ensuite les travailler.

MZT : Ça passe un peu à côté de mon idée initial : il faut un certain nombre de textes pour avoir suffisamment d'informations sur la vie des autres, pour pouvoir comparer. Si on a un seul texte, cela ne permet pas de comparer la culture, la vie des jeunes dans les deux pays.

FMM : On aurait pu travailler toute la classe ensemble sur ce que c'est Noël pour eux, et ensuite écrire un seul texte à partir de l'ensemble. Comme ça il y aurait eu les us et coutumes des deux pays.

MZT : D'accord. – Un autre problème était le manque de temps.

FMM : Madame Buisson nous donnait en plus du travail. Donc ça faisait trop pour l'allemand, alors qu'on avait énormément de choses à faire. On aurait dû travailler plus en classe en moins à la maison.

MZT : Ça aurait été mieux de faire que le projet pendant quelques semaines au lieu de faire projet + cours normal ?

FMM : Ça faisait trop sinon.

FAS : Réserver deux heures par semaines au projet.

MZT : Autre question : Est-ce que le projet pour vous était un peu à part ?

FMM : Ce n'était pas du tout des cours d'allemand normaux.

FAS : C'était plus intéressant quand même.

MZT : Moi, je voyais une sorte de contradiction dans ce que vous avez dit sur le projet dans vos questionnaires d'évaluation : D'un côté, vous trouviez que c'était une bonne idée, plus intéressant, plus actif, que ça changeait par rapport au cours normal, mais de l'autre côté vous vous n'êtes pas vraiment investis.

FAS : Le travail par groupe c'est toujours plus intéressant, plus vivant.

FMM : C'est mieux, mais est-ce qu'on travaillait vraiment ? Ça restait assez superficiel, je pense.

MZT : J'avais l'impression que le problème venait du fait que vous n'avez pas vraiment l'habitude de travailler en groupe. Pensez-vous que vous auriez plus pris au sérieux ce travail si vous le faisiez plus souvent, si c'était une forme de travail normal pour vous ?

FAS : Toutes les heures on est séparés, alors dès qu'on se retrouve ce sera toujours ludique.

FCC : On fait des TPE, des ECGS, etc., et on le voit, c'est jamais un travail pendant deux heures, on discute autant qu'on travaille. On a une appréciation sur le bulletin, mais il n'y a même pas de note.

MZT : Mais vous prendrez peut-être plus au sérieux un tel travail en groupe si vous étiez notés et si c'était une forme de travail habituelle.

FAS : On a quand même un peu travaillé.

MZT : Je suis bien d'accord. Mais ça aurait pu mieux marcher si tout le monde s'était plus impliqué, engagé.

FMM : Dans notre groupe il y avait Sophie, et on s'entendait pas très bien avec elle. Alors si on avait été deux au lieu de cinq ou six.

MZT : Ou travailler seul avec un partenaire allemand, ça vous aurait plu ?

FCC : Ça aurait vraiment été trop de travail.

FAS : On avait d'autres choses à faire. Et pas pouvoir partager le travail...

FMM : On s'y serait pris plus sérieusement.

MZT : Maintenant je voudrais parler avec vous du sujet de notre projet. Je me suis rendu compte qu'il y a apparemment eu quelques malentendus. Vous vous souvenez quel était le thème de notre projet ?

FAS : C'était la jeunesse, être jeune en France ou en Allemagne.

MZT : C'est bien ça. Alors, de quelle manière avez-vous compris ce sujet ?

FMM : C'est différent selon les pays.

MZT : D'accord. Mais qu'est-ce qui entrainait dans ce sujet ?

FCC : Les coutumes des jeunes allemands et des jeunes français, les différences.

MZT : Si vous dites coutumes, c'est quoi pour vous ?

FCC : Leur vie, leur vie habituelle.

FMM : Les fêtes de Noël, tout ça. Comment ça se passe à l'école, le soir, avec les parents.

MZT : C'est bizarre : moi je pensais qu'il y avait un malentendu, mais non. Vous avez compris le sujet comme moi.

FCC : Dans nos messages, on parlait un peu de nos coutumes, mais on leur a jamais dit « nous on fait ça, on fait comme ci ». Dans deux messages, on a fait ça, on a posé des questions. Mais un jour, il nous ont envoyé un drôle de message où ils dialoguaient entre eux, tu te rappelles pas ? Et donc on leur avait demandé pourquoi ils faisaient ça. Et après on avait des associations de mots. Et il y a eu un petit malentendu à propos de. On avait dit « Paris – capitale de la mode », et eux ils ont compris qu'on avait dit « Paris – capitale du monde ». Alors ils se sont un peu énervés. Puis la fois d'après ils nous ont dit « Nous en tout cas on ne critiquera pas, on est contre le fascisme, le nazisme et tout ça ». Alors nous on savait pas pourquoi ils nous disaient ça. Alors en fait on s'est rendu compte qu'on parlait pas vraiment du sujet. On savait pas trop pourquoi ils nous envoyaient ces messages qui n'avaient rien à voir.

MZT : C'est un bon résumé de votre discussion.

FMM : Mais moi je ne trouve pas que ça se soit mal passé entre les Allemands et les Français.

MZT : Peut-être faudrait-il faire une différence entre « est-ce qu'on s'est trouvé sympa » et « est-ce qu'on a bien discuté ». Pour moi ce sont deux choses différentes.

FMM : On ne s'est pas trop compris, c'est vrai.

MZT : Revenons au problème du sujet : Myriam, Lorène et Claire, vous auriez préféré que chaque groupe choisisse son sujet. Quel sujet auriez-vous choisi s'il n'y avait eu aucune restriction ?

FMM : En tout cas, nous on était pas d'accord pour le sujet être jeune en France et en Allemagne.

MZT : Alors vous vous souvenez des autres sujets ? Il y avait : être élève en Allemagne et en France, la langue, les vacances et vie de famille.

FCC : C'était beaucoup plus général, les jeunes, parce qu'on pouvait parler de tout, être élève, les vacances, et tout.

FMM : C'était sûrement trop vague. Les vacances ça aurait été plus ludique, sur ce qu'ils font en été, en hiver. On aurait pu choisir, je ne sais pas, d'une ville, choisir un sujet en fonction de notre groupe allemand, de quoi ils auraient envie de parler ainsi que nous.

MZT : Alors vous auriez aimé chercher un sujet avec vos partenaires allemands. Moi, j'avais peur que vous ne trouviez pas vraiment des sujets sur lesquels parler. C'est en fait ce qui s'est passé dans d'autres projets. Je pensais que des supports, des documents de base peuvent aider à discuter. Qu'en pensez-vous ?

FMM : C'était souvent sur le vocabulaire, on n'avait pas de questions précises sur les documents.

FCC : Je pense que le sujet être jeune, je pense pas qu'on puisse juste en dialoguant... Par exemple il y a des choses qui nous semblent évidentes donc on va pas les raconter, et en fait eux c'est surtout pas pareil. Quand on allait en Allemagne après pour l'échange, là on s'est rendu compte. On peut pas faire un texte par exemple en disant « les profs sont sévères, nous on a l'école toute la journée ».

MZT : Mais il y avait pourtant la phrase « Un mauvais prof c'est... ». Plusieurs Français y avaient associé le prof qui crie, qui râle. J'étais étonné que personne n'abordait ce point pendant la discussion.

FCC : Je trouve qu'on ne peut pas comparer les jeunes en Allemagne et en France juste par dialogue. C'est pas du tout par dialogue qu'on peut s'en rendre compte, il faut aller là-bas. Parce que eux ils vont pas nous dire « je me lève à telle heure ». Ce qu'ils leur semblera évident, c'est pas forcément pareil pour nous.

MZT : Mais vous aviez déjà certaines informations sur l'Allemagne, notamment sur le fait qu'ils ont école que le matin. Vous auriez pu poser des questions là-dessus, par exemple « Comment vous rendez-vous à l'école ? Où mangez-vous à midi ? Comment passez-vous vos après-midi ? Vous passez combien d'heures sur vos devoirs ?, etc. ».

FCC : Moi je pense que si chacun doit raconter ça, il va trouver ça évident et ennuyeux, même si pour l'autre, pour l'allemand ou le français, il découvre pleines de choses.

MZT : D'accord, pour vous c'est peut-être ennuyeux, mais pour l'autre, qui le lit, c'est intéressant. C'est un peu ce qui s'est passé avec les récits de vacances : vous trouviez la rédaction super ennuyeuse mais la lecture plutôt intéressante. Encore une autre question : Lorène, vous dites que vous n'avez pas pu dire ce que vous auriez aimé dire car ce n'était pas en rapport avec le sujet ? Par exemple ?

FLV : Je ne sais pas exactement, mais c'est vrai que le sujet « être jeune » ne nous inspirait pas forcément. On sait pas trop quoi dire, c'était vague en fait.

MZT : Mais c'est votre vie, vous auriez pu parler des sujets desquels vous parlez aussi entre vous.

FAS : Mais c'était des gens qu'on connaissait pas.

MZT : Bon, il ne s'agissait pas non plus de raconter votre vie personnelle, des choses très privées. Mais alors pour vous c'était un problème que c'était des inconnus ?

FCC : Moi, ce n'est pas vraiment ça qui m'a gêné. Ce que je trouve ça bizarre de raconter... Bon c'est sûrement la meilleure façon de voir comment l'autre jeune vit dans son pays qu'on voit un peu les détails comment ça se passe dans sa vie. Mais il va pas forcément raconter les détails intéressants.

MZT : Dans les récits de vacances il y avait quand même certains détails.

FCC : C'est pareil, on pouvait pas les comprendre.

MZT : Si au lieu d'avoir nos documents de base on avait regardé un film sur la vie en Allemagne, et eux un film sur la France.

FAS : Mais justement on n'aurait plus rien eu à demander.

MZT : Mais si, vous auriez vu plein de choses que vous ne comprenez pas.

FCC : Je trouve ça bizarre de poser des questions, il faut qu'on voit. Je préfère découvrir des choses en les voyant au lieu de poser des questions.

MZT : Mais vous pensez pas qu'on apprend on posant des questions ?

FCC : On a essayé.

MZT : Encore une dernière question sur les documents de base : Est-ce que vous pensez que ces documents étaient complètement inutiles ?

FAS : Oui ça servait à quelque chose, à nous montrer des différences entre les Allemands et les Français.

MZT : Si je vous dis « on commence un autre projet demain », qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'il y ait une vraie discussion ? Vous avez une idée ?

FCC : On va chez les autres et on discute là-bas. C'est compliqué par Internet. Moi à la fin du projet j'ai cru qu'il n'y avait pas trop de différences, en fait si, mais quand j'y suis allée...

Annexe 12 Interview avec le groupe Silwen le 20 avril 2004

Participants : FML, FLT, FCM, FAU, FLC ; absente : FAB

MZT : Dans votre groupe, les avis étaient assez partagés sur pratiquement tous les aspects du projet. On regardera maintenant ces points l'un après l'autre, et je vous poserai des questions. Par rapport à la coopération avec Servus, que vous trouviez en majorité plutôt bien, vous Caroline, vous trouvez que vous avez été submergés de textes de leur part.

FCM : Oui, il y avait beaucoup de textes et on n'a pas eu le temps d'y répondre.

MZT : Un problème de temps donc. Est-ce aussi pourquoi vous n'avez pas écrit plus de textes ?

FCM : Oui, on n'avait pas le temps.

MZT : Alors si vous aviez eu plus de temps vous auriez écrit plus ?

FCM : Si les ordinateurs marchaient.

MZT : Alors pas seulement problèmes de temps, mais aussi problèmes techniques. Mais ce n'était pas un problème de motivation ?

FAU : Non, on avait envie, on s'intéressait aux autres, de connaître les avis différents et tout.

MZT : Venons maintenant au choix de la langue. Souvenez-vous dans quelle langue vous avez écrit et dans quelle langue vous avez lu ?

FAU : Les Allemands nous écrivaient en allemand et nous on répondait en français.

MZT : Tout à fait. Avez-vous compris pourquoi nous avons fait ce choix ?

FLT : Comme ça les textes qu'on faisait et que les Allemands faisaient n'avaient pas de fautes. Sinon on aurait eu plus de fautes.

MZT : C'est une des raisons. Sinon, voyez vous d'autres avantages, par exemple en ce qui concerne votre expression.

FAU : Oui, en s'exprimant en français les mots viennent plus facilement. On dit ce qu'on a à dire plus facilement que si on avait à le dire en allemand. On aurait eu du mal à trouver les mots pour le dire.

MZT : Qu'est-ce que vous pensez les autres ? Pas d'autre avis là-dessus ?

FLC : Je pense pareil qu'Aurélie.

FCM : Je trouve qu'en recevant les textes en allemand, on comprenait un peu rien, donc ce n'était pas très pratique..

MZT : C'était donc difficile à comprendre. Pourquoi ?

FCM : Parce qu'ils utilisaient des mots, du vocabulaire courant parfois.

MZT : Et vous ne saviez pas trop comment les comprendre. De quelle manière avez vous essayé de comprendre ces textes ?

FAU : On a essayé de traduire.

MZT : Avez-vous cherché des mots dans le dictionnaire ? Non ? Et vous n'aviez pas l'idée de demander des mots au groupe partenaire à Munich ? Vous l'avez fait, d'accord. Certaines trouvaient ce choix de langue plutôt mal. Vous Caroline, vous trouvez que cela ne vous entraîne pas à la syntaxe allemande et que les malentendus en étaient multipliés. Pourriez-vous expliquer cela ?

FCM : Je trouve que ça aurait été mieux de faire le contraire parce que si on avait dû s'exprimer en allemand on aurait utilisé un vocabulaire qu'on connaissait, donc ils nous auraient compris facilement et vice versa.

MZT : Mais l'expression aurait quand même été plus difficile. Ou pensez vous, Caroline, que vous arrivez à tout exprimer en allemand ?

FCM : Pas tellement, mais on peut chercher dans le dictionnaire et après on s'aide, et eux ils comprendront de toutes façons même si ce n'est pas du bel allemand.

MZT : Et vous, Aurélie, vous dites aussi que le contraire aurait été largement mieux, parce que le fait de parler dans sa langue maternelle incite à parler de manière complexe et que par conséquent la compréhension n'était pas totale. La compréhension aurait-elle été meilleure dans le cas contraire ?

FAU : Oui, parce que c'est vrai ce qu'a dit Caroline. En s'exprimant dans la langue étrangère, nous en allemand, on aurait utilisé un vocabulaire plus simple et plus facile ce qui aurait permis aux Allemands de comprendre plus facilement et de nous répondre avec des mots que nous on comprend aussi plus facilement.

MZT : Vous Loren, par contre, vous trouviez ce choix très bien, mais vous dites que le seul ombre au tableau était que le fait que souvent les Allemands employait.... Et puis votre phrase se termine comme ça. Qu'avez-vous voulu dire ?

FLT : Ce que j'ai voulu dire ce que souvent ils employaient des mots un peu... Moi je me souviens qu'on a cherché un peu dans le dictionnaire et on a aussi demandé à la prof. Et on leur demandait mais eux ils oubliaient de nous répondre.

FAU : On passait plus de temps à décoder ce qu'ils avaient écrit qu'à écrire.

MZT : Venons au problème de temps. Selon que vous avez dit par rapport à ça, vous semblez toutes trouver que le temps n'était pas suffisant. Pourriez-vous expliquer pour quelles activités vous auriez eu besoin de plus de temps ?

FAU : Le temps passé sur les ordinateurs. On faisait pratiquement jamais de textes parce qu'il y avait un problème de réception, alors on avait tous les textes en même temps. Il fallait répondre à tous les textes en même temps, c'était une horreur.

MZT : Alors si vous aviez eu les trois heures d'allemand par semaine pour le projet, ça aurait mieux marché ?

FCM : Là c'est pareil, ça dépend des ordinateurs.

MZT : Alors si la technique avait marché correctement ...

FCM : Ça aurait été plus facile déjà.

MZT : Parlons maintenant de la discussion entre vous et Servus. Quatre parmi vous l'ont trouvé intéressante. Mais vous, Caroline, vous dites que vous n'avez parlé que de la guerre. Est-ce que c'était vraiment le cas ?

FCM : Oui, oui, c'était pratiquement ça quoi. On a dû recevoir quatre textes importants, quoi, et sur les quatre texte il y avait trois où ils parlaient un peu de la même chose.

MZT : Ça avait très bien commencé, mais dans leur deuxième texte déjà, il n'ont pas répondu à vos questions, mais ils ont parlé de la guerre déjà. Et ça a continué comme ça. Mais il y avait quand même des textes où ils parlaient d'autres choses. Vous Aurélie, vous dites ne pas avoir été intéressée puisque le groupe ne vous convenait pas. Dans quelle mesure ne vous convenait-il pas ?

FAU : Moi je pense, déjà au début on n'a pas eu assez de temps pour se connaître. A partir de là c'est assez difficile d'avoir une discussion quand on a du mal à cerner les gens avec qui on parle. C'est vrai j'ai été assez désintéressée et puis le sujet de la guerre ne m'intéressait pas. Et je trouvais d'ailleurs que ça avait dévié parce que le sujet qu'on avait choisi au début c'est parti à l'opposé.

MZT : Vous dites le sujet que vous avez choisi, c'était quoi ?

FAU : C'était être jeune, je ne sais plus quoi.

MZT : Justement, je voulais maintenant discuter avec vous sur le sujet du projet, parce que je n'ai pas compris tous les commentaires que vous avez faits à ce propos dans votre questionnaire d'évaluation. J'ai même l'impression qu'il y a eu un malentendu par rapport au thème de notre projet. Comment, de quelle façon avez vous compris le sujet ? de quoi auriez-vous pu parler ?

FAU : La vie quotidienne. En France, comment ça se passe.

FCM: Voir la différence et les points communs et tout.

MZT: C'était plutôt bien parti avec les questions que vous avez posées au début. Alors vous avez une idée pourquoi ça n'a pas mieux marché ? La faute à qui?

FAU : A eux.

MZT: D'une certaine manière vous avez raison, c'est eux qui ont commencé de parler de la guerre. C'était apparemment un sujet qui les intéressait, mais ce n'était pas notre sujet. Alors la faute à eux? A vous peut-être aussi un peu? Vous voyez des choses que vous auriez pu améliorer?

FCM : On aurait pu le rappeler à l'ordre, je ne sais pas.

MZT : Pourquoi ne pas l'avoir fait ? Vous auriez dû le faire, ou moi.

Je vois que vous avez compris le sujet comme moi. Alors de quoi vous auriez pu parler ?

FAU : Traditions, la culture, ce qui est important pour eux.

MZT : A quoi vous pensez là ?

FAU : Je ne sais pas, ce qu'ils font habituellement. Si pour eux la musique est important. Leurs loisirs, ce qu'ils font habituellement.

MZT : Vous venez de dire « leur culture ». Qu'est-ce que vous comprenez par cela ?

FAU : Les coutumes de leur pays, ce qu'ils font tous les jours aussi.

MZT : En faites vous quatre, Caroline, Aurélie, Laurane, Loren vous auriez préféré qu'il n'y ait pas de sujet précis et que chaque groupe choisisse son sujet. Pourquoi ?

FLT : Ça dépend du caractère du groupe, quoi. Par exemple si un groupe est intéressé par un sujet et qu'il est ensemble avec un groupe qui est intéressé par un autre sujet, et qui parle totalement d'une chose différente, ça marche pas du tout. Ça aurait été plus facile de convenir d'un sujet entre les deux groupes.

FLT : Je pense que c'est plus facile de parler d'un sujet qui nous intéresse et dont on a envie de parler et choisir ce qu'on veut dire plutôt que de réfléchir « est-ce qu'on peut dire ça, est-ce que c'est dans le sujet, est-ce que c'est pas dans le sujet ? »

MZT : Pour moi le sujet était très large. Vous ne l'avez donc pas compris comme moi. Il n'était donc pas assez large pour vous ?

FLT : Je pense que ça aurait été plus intéressant si on avait pu passer du coq à l'âne, de parler un peu de ce qu'on voulait quand on voulait, d'être plus libre.

MZT : Alors vous vous sentiez quand même contraints par ce sujet ? C'est une chose que je n'ai pas compris, pour moi c'était tellement large.

FCM : Moi déjà ce n'est pas le sujet que j'aurais choisi. La vie de jeunes en Allemagne, des différences il n'y a pas des masses, c'est pas énorme. Leurs coutumes, leur langue, mais à part ça.

MZT : Mais il y avait quand même des différences. Vous vous souvenez par exemple du questionnaire que vous avez rempli au début et qu'il fallait lire aussi par la suite.

FLT : Je me rappelle qu'il y avait un où il fallait regarder tous les textes et sélectionner des trucs. Ça c'était trop long et moi je ne voyais pas l'intérêt. Il y en avait un que je trouvais intéressant, je me rappelle plus ce que c'était.

MZT : C'était le questionnaire ou le récit de vacances ou alors les fiches sur l'autre pays ? Vous vous souvenez maintenant lequel c'était que vous avez trouvé intéressant ?

FLT : En fait je le trouvais assez marrant de répondre aux questions « au bon prof » etc., mais ce que je trouvais agaçant ce qu'il fallait qu'on prenne tous les textes, et on avait un gros paquet, je m'en souviens très bien, un truc immense, et il fallait tous qu'on lise toutes les réponses et qu'on sélectionne, et qu'on dise combien il y avait qui avait pensé ça, c'était un peu long. On a passé beaucoup de temps.

MZT : J'avoue que c'était très long, je m'en suis rendu compte trop tard. Autre question : De quoi auriez-vous aimé parler avec les Allemands ? Quelles questions auriez-vous posées ? Quel sujet auriez-vous choisi s'il n'y avait eu aucune restriction ?

Pas de réponse.

MZT : Ou imaginez vous que vous allez en Allemagne et que vous voulez entrer en contact avec des jeunes. Quelles questions poseriez-vous pour le connaître ? D'ailleurs qui est déjà allé en Allemagne ? Vous Caroline, je me souviens que oui. Et les autres ?

FAU : Non.

FLC : Avec mon ancien lycée, à Regensburg.

MZT : Est-ce que le problème pour vous était que vous ne connaissez pas vos partenaires allemands ? Parce que vous Aurélie, vous avez dit au début « On aurait dû les connaître pour pouvoir parler avec eux. ».

FAU : Oui je pense qu'il faut faire connaissance avec les personnes avec qui on va discuter parce que autrement on craint, on appréhende un petit peu de discuter avec eux parce qu'on ne les connaît pas plus que ça.

MZT : Alors pour vous, c'est quand même difficile de parler avec des gens inconnus via Internet, de votre vie de jeunes.

FLT : Ça aurait été plus facile de faire le projet juste après qu'ils soient venus en France, parce que déjà on avait parlé avec eux, on les connaissait un peu quoi. On aurait plus de choses à se dire, je pense.

MZT : Relier alors l'échange et le projet ? Mais si je me souviens bien, vous Loren, vous êtes la seule à avoir participé à l'échange. Pourquoi vous les autres vous n'avez pas participé ?

FCM : Moi je n'avais pas envie parce que je suis déjà partie en Allemagne plusieurs fois avec des échanges avec des correspondants, et la dernière fois que j'y suis allée je n'ai pas du tout aimé ma correspondante, on s'entendait pas du tout et c'était vraiment impossible de

communiquer. Et j'avais vraiment pas envie de recommencer cette expérience. Elle n'avait même pas le même âge que moi, pas les mêmes goûts.

MZT : Et vous Aurélie ?

FAU : J'aimerais bien partir en Allemagne, mais là j'ai pas pu partir.

MZT : Et Laurane, quelles étaient vos raisons ?

FLC : C'est parce que j'y suis déjà allée, et j'aimais pas trop la classe de l'an dernier, la classe d'allemand. Et j'avais peur de ne pas m'entendre avec les autres. Et si j'ai envie je peux y aller, j'ai ma corres. J'ai pas besoin d'y aller en groupe.

MZT : Bon, autre question : Caroline vous avez jugé que le sujet n'avait pas été respecté pendant la discussion avec les Allemands. On a peut-être déjà parlé de cela, mais dites nous encore une fois pourquoi ?

FCM : Parce que ce n'était pas du tout le sujet, c'était l'Irak et nous on parlait de la jeunesse. C'était un peu hors sujet.

MZT : D'accord. Caroline et Aurélie, vous trouviez le sujet trop limité. En quoi était-il trop limité ?

FAU : Moi déjà, bon c'est vrai, on a fait les groupes après avoir fait le sujet. Le sujet était choisi par toute la classe. Et moi je pense on aurait déjà dû faire les groupes et choisir le sujet par groupes, parce que dans le groupe il y avait qui était pour et d'autres qui étaient contre ce sujet là.

MZT : J'ai là devant moi votre choix du sujet ? Vous aviez la possibilité de choisir parmi cinq sujets (être élève, la/les langue(s), les vacances, être jeune, vie de famille). Rappelez-vous le sujet que vous avez choisi ? Bon, Loren, Laurane et Caroline, pour vous notre sujet était quand même votre deuxième choix, et pour Aurélie, c'était même votre premier choix. Peut-être pouvez-vous m'expliquer pourquoi vous n'avez pas pu parler de tout ce que vous voudriez ?

FCM : Des fois on voulait parler de quelque chose et puis on se disait « non, ce n'est pas dans le sujet, on en parle pas ».

MZT : Vous vous souvenez de quelque chose, juste d'un exemple ? Non ?

Pas de réponse

MZT : D'accord, alors une autre question : Aurélie, Loren et Caroline, vous avez écrit que les documents de base (les questionnaires, les récits de vacances et les fiches sur l'autre pays) n'avaient rien à voir avec le sujet « Etre jeune en France... ». Pourquoi trouvez vous que c'est ainsi ? Moi, mon idée c'était que c'est lié.

FAU : Pour le récit de vacances, c'était quelque chose de très personnel que vous nous avez demandé de faire, et ça voulait pas forcément dire ce que c'est qu'être jeune en France. Un récit de vacances, ça peut être super différent entre deux personnes même en France.

MZT : C'est très intéressant ce que vous dites là, parce que je voulais justement aussi que vous voyez qu'il n'y a pas seulement des différences entre deux cultures mais aussi au sein d'une même culture.

FCM : Moi je pense qu'il aurait été plus intéressant de faire carrément un texte sur la tradition parce que c'était pendant la période de Noël. Et ça aurait été plus intéressant de faire un texte sur la tradition de Noël dans notre famille, pour qu'on puisse comparer comment ça se passe Noël dans chaque famille, plutôt que de faire un truc sur des vacances en particulier parce que de toutes façons elles sont souvent différentes des unes des autres.

MZT : Je ne voulais justement pas trop le limiter, de sorte qu'on puisse aussi parler des sports qu'on fait, des sorties, des amis, pas seulement de la famille et de Noël. Mais évidemment, vous pouviez aussi parler des fêtes.

FCM : Les Allemands n'ont pas du tout fait ça, ils ont parlé des trucs complètement abracadabrants, par exemple de leur vacances de ski, ils n'ont pas du tout parlé de Noël.

MZT : Mais c'est peut-être plus important pour certains d'entre eux de partir faire du ski que de fêter Noël. Mais il y avait d'autres documents de base, par exemple les questionnaires. Je trouve que vos réponses étaient très intéressantes. Mais là aussi c'était peut-être trop de matériel ?

FLT : On aurait dû sélectionner en fait nos groupes. Ça aurait été plus court. Et on aurait pu le faire ensemble au lieu de le faire chacun de son côté. Ça aurait été plus rapide.

MZT : Former des groupes pour le travail du dépouillement, c'est une très bonne idée, que j'ai malheureusement eu seulement après le projet. Dernière question : auriez-vous envie de refaire un projet du même type ?

FCM : Peut-être, mais pas sur Internet, parce que Internet, je trouve, c'est pas du tout intéressant, on écrit comme ça, on lit un texte, il n'y a aucune émotion.

MZT : Est-ce que vous connaissez la visioconférence ? Ça vous dirait plus de voir vos partenaires ? Oui ?

Réactions affirmatives.

MZT : Ou alors le chat ?

FLT : On aurait une réponse toute de suite au lieu d'attendre 3 ans d'avoir 15000 textes ensemble. Et on sait quoi dire. Pas besoin de réfléchir pendant trois ans.

MZT : Mais est-ce que vous êtes sûres que pendant un chat vous savez tout de suite quoi dire ?

FLT : On se base sur ce qu'ils nous disent eux et après on répond toute de suite.

MZT : D'accord, mais à la base il faut quand même des questions.

FLT : Mais on pourrait déjà avant le chat un peu réfléchir quelles questions on va poser et après voilà.

MZT : Mais c'est aussi un peu ce qu'on devait faire pendant notre projet. Mon idée c'était que chacun lit les documents de base, remplit ses fiches de travail, vient en cours avec ses notes et on fait ensemble un texte à partir des idées de chacun.

FAU : Mais ce n'était pas vraiment intéressant d'écrire un texte. Si on avait chatté ça aurait été plus instinctif, moins travaillé, plus naturel aussi, parce que là ce n'était pas du tout naturel. On posait des questions et parfois on en avait rien à faire, c'était juste pour se poser des questions, donc ce n'était pas intéressant.

MZT : D'accord, le chat est plus naturel pour vous. Mais est-ce que vous pensez que vous auriez pu chatter pendant quatre cinq semaines sans être à court d'idées.

FAU : Peut-être, mais si la technique avait marché bien sûr ça aurait peut-être mis moins de temps et ça aurait été plus intéressant. Ça aurait été plus vivant.

FLT : Il faut qu'on ait toujours quelque chose à se dire, quoi.

FCM : Il faut chercher des intérêts communs et après on verra.

MZT : C'est ce que Anima a fait par exemple en demandant si quelqu'un jouait d'un instrument. Elle a même posé la question à deux reprises mais n'a jamais eu de réponse.

FAU : Mais si Maëlig lui avait écrit qu'elle jouait du piano.

MZT : Je ne l'ai trouvé nulle part dans les textes.

FAU : C'est un texte qui a dû passer, avec les problèmes qu'on avait avec Internet. On l'avait publié mais il ne l'ont jamais reçu.

MZT : Alors il y avait un texte qui avait été perdu. Une fois les Allemands ont posé une question par rapport à l'utilisation du vélo dans les deux pays. C'était à mon avis une très bonne question mais vous n'y avez pas répondu.

FAU : Le problème c'était aussi que, quand ils voyaient les documents, ils nous posaient des questions, mais ce n'était pas du tout ce qu'on avait écrit nous, c'était ce que les autres dans les autres groupes avaient marqués. Alors c'étaient des questions sur ce qu'avaient dit les autres groupes, donc c'était complètement à côté de la plaque parce que ce n'était pas du tout ce qu'on pensait nous.

MZT : Mais vous auriez quand même pu répondre à la question « est-ce que vous faites du vélo ? », même si l'idée leur était venu parce que quelqu'un dans un autre groupe avait écrit sur le vélo.

Pas de réponse.

Annexe 13 Interview avec le groupe Les Vaches le 30 avril 2004

Participant(e)s : FCF, FJC et FMB, absentes : FDA, FFR et FLB (ont quitté l'établissement).

Dans votre groupe, vous étiez en général plutôt unanimes sur pratiquement tous les aspects du projet. On regardera maintenant ces points l'un après l'autre, et je vous poserai des questions.

a) Parlons d'abord du choix de la langue. Souvenez-vous dans quelle langue vous avez écrit et dans quelle langue vous avez lu ?

FMB : On avait écrit en allemand et lu en français, non, je ne sais plus...

FCF : Non, eux ils écrivaient en allemand et nous en français.

MZT : C'est tout à fait ça. Chacun écrivait dans sa langue maternelle et lisait donc dans la langue de l'autre. Avez-vous compris pourquoi nous avons fait ce choix ?

FMB : C'est plus rapide, non ?

FCF : On a plus de vocabulaire.

MZT : C'est à dire c'est plus facile pour vous exprimer, c'est ce que vous voulez dire ? Est-ce qu'il y a d'autres avantages ?

FJC : Ça nous entraîne à lire dans la langue étrangère qu'on apprend.

FCF : Là on a appris le vocabulaire qui est parlé.

MZT : Voilà c'était mon idée : Vous lisez un allemand authentique comme il est utilisé par les jeunes de votre âge. Alors ce choix de langue ne vous a pas étonné ? Mais il y avait Laurence et Faustine qui trouvaient ce choix de langue plutôt mal. Laurence l'expliquait par le fait qu'elle n'aurait pas progressé en allemand. Avez-vous une idée pourquoi elle a écrit cela ?

FMB : Généralement quand on écrit on retient plus facilement qu'à l'oral. Ça passe vite.

MZT : À l'oral. Mais si vous lisez en allemand vous avez également du mal à retenir les mots ?

FCF : On ne retient pas du tout les mots, comme ils s'écrivent.

FJC : En cours on a plus l'habitude de travailler sur des textes, donc on a plus l'habitude de lire que d'écrire nous.

MZT : C'était donc un peu rébarbatif, parce que déjà dans le cours vous lisez beaucoup et vous écrivez, vous parlez trop peu ?

FJC : Non c'était très bien.

FMB : Mais je comprends pourquoi Laurence ait pu dire ça.

MZT : Est-ce que quand même notre projet vous a permis de faire un certain progrès en allemand ? Même si vous avez uniquement lu en allemand ?

FCF : Ça nous a le plus enrichi dans le domaine des jeunes. C'étaient des jeunes qui parlaient. Les dialogues que d'habitude on voit, c'est des mots plus recherchés.

FMB : Dans le langage parlé, il y a des petits mots comme « und so fort » qu'on ne voit jamais dans des textes. Là ça nous a montré des expressions.

MZT : Faustine, elle, a pensé que par le fait que chacun s'exprime dans sa propre langue, la compréhension était plus difficile. Qu'en pensez-vous ?

FMB : Vu que c'était écrit en langage parlé, c'était moins académique, c'était moins ce qu'on avait déjà appris.

FCF : C'était moins scolaire. On a moins l'habitude. Mais c'est plus enrichissant justement.

MZT : Marine, vous avez écrit que vous auriez préféré lire et écrire dans les deux langues en alternance.

FMB : On aurait fait les deux types d'exercices : on aurait compris et on aurait cherché en même temps.

MZT : Initialement, il était prévu de publier les résultats du projet sur le site Internet du Karlsgymnasium. Vous auriez alors dû écrire vous en allemand, les Allemands en français et vous vous seriez corrigés réciproquement vos textes avant de les publier. Cela ne s'est pas fait par manque de temps. Pensez-vous que ça aurait pu vous motiver davantage ?

FCF : Non, je pense pas. Je pense que ce qui était vraiment enrichissant c'était de faire le projet., d'être en face d'une autre classe, de le vivre.

MZT : Parlons maintenant du problème de temps. Vous avez tous trouvé, dans tous les groupes confondus, qu'on a manqué de temps. Pour quelles activités vous auriez vraiment eu besoin de plus de temps ?

FCF : Pour pouvoir échanger plus. Pour élargir. Parce que là c'était vraiment qu'un petit échantillon.

MZT : Ça veut dire que vous auriez souhaité prolonger le projet, d'avoir plus que les quatre semaines d'échange sur le forum.

FMB : Pas forcément plus de semaines, mais plus d'heures par semaines, parce qu'une heure par semaine c'était vraiment pas beaucoup. On n'a pas pu instaurer une correspondances dès le début.

FJC : On n'a plus aucun lien avec ceux avec qui on a fait le projet.

MZT : Et pourtant vous avez tous participé à l'échange, à part Dalel, qui était quand même très motivé. Mais on parlera de l'échange un peu plus tard. Restons au problème du temps pour l'instant.

FCF : Marine l'a déjà dit, on n'avait qu'une heure de cours par semaine qui était consacrée au projet, le reste nous on avançait dans notre cours. C'est sûr qu'une heure pour lire et pour répondre c'était un peu court, sachant qu'on était dans des classes différentes et qu'on ne pouvait pas se voir.

MZT : Passons maintenant au sujet de notre projet. On lisant vos commentaires dans les questionnaires d'évaluation, je me suis rendu compte qu'il y a apparemment eu un petit malentendu par rapport au thème. Alors, quel était selon vous le sujet de notre projet ?

FJC : Quelle est la différence entre les jeunes, en fait le comportement des jeunes allemands et des jeunes français.

FMB : Le mode de vie, entre les deux pays.

MZT : Moi, j'ai effectivement compris le sujet de manière très large. Vous Julie, vous trouviez qu'il était trop vaste, trop vague.

FJC : On avait un sujet au début. Et à la fin, je me suis rendu compte que je n'avais pas de réponse. Bon, j'avais certaines petites réponses, mais je trouvais ça vachement vague.

FCF : Ce n'est pas quelque chose qu'on a appris. Je trouve que le principe « être jeune en Allemagne et en France » on l'a plus vécu à travers de l'échange. Parce que là on n'a pas vraiment parlé de tous ce qu'ils faisaient en Allemagne de tout ce qu'on faisait en France. On parlait par exemple plus du pseudonyme qu'on avait choisi pour notre groupe et des choses comme ça.

MZT : Mais ça peut aussi être très parlant : pourquoi on a choisi tel ou tel pseudonyme. Les Vaches c'était très original, mais Edelstoff, je suppose que c'est à cause de la bière, mais ils ne l'ont pas dit.

FCF : Si, ils nous ont envoyé une photo de la marque de bière.

MZT : Mais quand ça, pendant le projet ? Moi, je ne l'ai pas vu.

FCF : C'était par mail.

MZT : Vous avez dit que vous n'avez pas vraiment eu de réponses à la question «Est-ce qu'il y a des différences, est-ce que la mode de vie entre la France et l'Allemagne est différente ?».

FJC : Justement c'est par le fait qu'on n'a pas passé assez de temps sur les ordinateurs : La première fois on s'est juste présenté, et la deuxième fois on a répondu aux questions sur le pseudonyme. Et à la troisième fois on a un peu parlé des sorties. Bon, je pense qu'on n'a pas passé assez de temps sur les ordinateurs pour échanger.

FMB : Le problème c'était aussi qu'on ne se répondait pas directement. On attendait à chaque fois une semaine, c'était pas très naturel.

MZT : Revenons quand même un moment au problème du temps. Vous aviez dit qu'une fois par semaine était trop peu. Mon idée du départ était de faire que le projet pendant quelques semaines. Mais cela n'a pas pu se faire.

FCF : Ça aurait été bien parce qu'on aurait eu le temps de bien échanger. Et après on aurait gardé des contacts. Ça aurait été intense.

MZT : Julie, je n'ai toujours pas très bien compris pourquoi vous dites que le sujet était trop vaste, trop vague.

FJC : Trop vaste parce qu'on n'a pas pu y répondre. Peut-être si on avait eu plus de temps, on aurait pu y répondre. Mais peut-être il aurait fallu le préciser pour mieux pouvoir y répondre.

MZT : Comment le cerner plus ?

FCF : Poser des questions plus précises. Parce que nous on s'est posé des questions mais c'était vraiment le minimum. Et encore c'était pas vraiment sur leur mode de vie.

MZT : Quand même, il y avait des questions comme celle sur les sports qu'ils faisaient. Malheureusement, ils n'y ont pas répondu parce qu'ils croyaient déjà y avoir répondu, ce qui n'était pas le cas.

FCF : Ils y avaient répondu dans le mail sur la marque de bière. Ils y avait parlé de leur âge, leur physique, leur hobbies.

FJC : Deux, trois fois il nous ont envoyé des mails.

MZT : C'est bien que vous me le dites. A priori, je trouve que c'est une très bonne idée de combiner les deux, mails et forum, quitte à utiliser le mail pour des échanges plus personnels et à mettre les informations d'intérêt commun sur le forum. Mais là ils ont mélangé les deux. Pour revenir au sujet, qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour limiter le sujet ?

FJC : Garder la même problématique, mais mettre peut-être trois ou quatre axes : leurs sorties, leurs sports, ...

FCF : Leur emploi de temps

MZT : Moi j'avais toutes ces idées là, mais je n'ai pas trop voulu vous guider.

FCF : Leurs relations avec la famille. Moi j'ai vu qu'ils passent plus de temps avec leur famille, déjà l'après-midi. La mère je pense qu'elle travaillait à la maison. C'est pas du tout

pareil qu'en France. Nous, nos parents partent le matin et rentrent le soir, et les élèves c'est pareil.

MZT : C'est à dire ce sont des différences que vous avez pu constater sur place, mais pas pendant le projet. Un autre groupe m'a suggéré qu'on aurait dû faire des sujets par groupe et de les mettre en commun à la fin. Qu'en pensez-vous ?

FJC : Ça aurait été plus enrichissant.

FJC : On ne se serait pas éparpillé partout et eu des bribes d'informations. Parce que là on a tous eu que des bribes, et tous les mêmes.

MZT : Il y avait les documents de base qui à mon avis aurait pu aider à cibler un peu plus. Vous vous souvenez des documents de base ? Non, pas du tout ? Si je vous dis « questionnaires » : « Un bon ami c'est... » etc.

FJC : On avait beaucoup de fiches à lire. Et je pense si on restait avec les fiches de nos partenaires on aurait peut-être mieux analysé. Après on ne se souvenait plus.

FCF : On avait toutes ces fiches à lire. C'était dur. Après je les ai classé par groupe.

MZT : A priori vous pensez que c'est bénéfique d'avoir un tel support.

FJC : Ça nous guidait un peu dans notre conversation avec nos correspondants. On pouvait réagir à ce qu'ils disaient. On pouvait leur dire « moi je pense ci, moi je pense ça »

FMB : Le questionnaire, je le trouvais assez amusant.

FCF : Déjà ça nous éclairait sur le sujet.

MZT : Il y avait aussi les récits de vacances. Et je pense vous les avez beaucoup moins aimé.

FCF : Je trouve que c'était trop personnel. Tout le monde le lisait, et c'étaient des choses personnelles.

FJC : Moi, les choses que je n'ai pas voulu mettre, je ne les ai pas mis dans mon récit. Moi j'ai lu tous ceux des français, parce que c'était dans ma langue maternelle, mais je n'ai lu que deux, trois allemands. C'était vraiment beaucoup trop dur, c'était trop long. Je mettais une demi-heure sur chaque texte.

FMB : Il n'y a pas forcément intérêt, si il y a de l'intérêt, mais savoir ce que les autres ont fait pendant leur vacances. Moi c'est pareil, j'ai lu ceux des Français, mais seulement quelques allemands. Et c'est toujours un peu la même chose : on est allé manger chez Papi et Mamie, on a mangé la dinde.

MZT : C'était vraiment ma faute, je ne vous ai pas assez bien expliqué pourquoi on faisait ces récits.

FCF : Ce qui est dommage ce que ces textes sur les vacances ils étaient quand même assez consistants et je pense qu'on aurait pu le travailler en cours avec Madame Buisson. C'était mieux que nos textes qui sont vieux qui datent, c'est pas des textes contemporains. Là c'était des textes contemporains.

FMB : D'après ce que je me rappelle, les Allemands ont quand même moins parlé de l'aspect famille dans les textes que les français.

MZT : C'est une très bonne observation !

FJC : J'aurais vraiment préféré qu'on se limite aux textes de notre groupe, et qu'on les approfondisse.

MZT : Vous avez trouvé ces documents de base donc plutôt intéressants, mais vous avez pourtant fait assez peu de remarques et posé assez peu de questions à partir de ces documents. Pourquoi ne pas avoir plus exploité les documents de base ?

FMB : Justement, on manquait assez de temps. On n'avait qu'une heure par semaine, et à côté on avait nos cours, nos devoirs. On n'avait pas vraiment le temps de lire en allemand, d'approfondir les textes qu'on recevait.

FJC : Je n'ai pas pensé à leur parler après de leurs vacances de Noël, pourquoi ils avaient écrit ça. J'y ai vraiment pas pensé.

FCF : Parce que les groupes ont été faits trop tard. On avait été inondé de documents et moi je n'ai pas du tout eu envie de me remettre dedans une fois qu'on avait fait le groupe pour savoir qu'est-ce qu'ils avaient fait pendant leurs vacances.

MZT : Pour vous expliquer pourquoi j'ai choisi de vous faire lire tous les documents, et pas seulement ceux de vos partenaires, c'était pour que ce soit plus riche.

FCF : Mais on aurait pu s'orienter plus sur notre groupe et après avoir quand même les documents des autres et pouvoir lire et comparer si jamais on avait eu envie.

MZT : Parlons maintenant de la discussion avec les allemands. Vous et vos partenaires allemands, vous êtes unanimes sur le fait qu'elle était intéressante. Mais vous dites quand même qu'il aurait été mieux si vous et les Allemands avaient écrit plus souvent, des textes plus longs, posé plus de questions, fait plus de remarques sur les documents de base et mieux répondu aux questions. Pourquoi ne pas l'avoir fait ?

FCF : Toujours le manque de temps. En une semaine, on a le temps de les oublier. On les lit le lundi, on n'y répond pas toute de suite parce qu'il y a soit des problèmes techniques, soit il faut comprendre.

FMB : Il faut tout relire pour re-comprendre. Le temps d'écrire, ça prend du temps parce que pour écrire quelque chose d'intéressant et pas n'importe quoi. Et vu qu'on manque de temps on écrit quelque chose de petit.

MZT : On va encore parler de l'échange. Est-ce que vous auriez souhaité lier davantage le projet avec l'échange ?

FJC : En fait quand ils sont arrivés, on n'a jamais retrouvé notre groupe. On s'est pas du tout parlé.

MZT : Mais Marine, vous étiez avec Valentin, vous auriez pu vous regrouper.

FMB : Déjà on est pas dans la même classe, et Julie n'allait pas en Allemagne et avec Dalel. Et Valentin n'était pas spécialement très ami avec les autres gars de son groupe.

FJC : Il fallait trouver une heure pour se retrouver tous les neuf. Et je pense qu'il aurait peut-être fallu prévoir une ou deux heures dans la semaine pendant les cours d'allemand pour que chaque groupe se retrouve.

FCF : Je trouve ça un peu dommage que des gens qui participent au projet ne viennent pas en France. Je trouve que c'est l'intérêt du projet, qu'on discute avant et qu'après....

MZT : C'était mon gros souci en effet. J'aurais souhaité évidemment que tout le monde participe aux deux projets et échange. Mais il y avait plusieurs problèmes, dont le fait qu'à Munich, les élèves étaient repartis sur deux classes.

FJC : On aurait pu partager la classe française en deux, et chaque moitié fait le projet avec une classe en Allemagne. Comme ça les deux classes en Allemagne auraient pu participer.

MZT : D'ailleurs, avez-vous gardé le contact avec vos correspondants ?

FCF : Je lui ai écrit mais puis elle a laissé tomber. Déjà le courant ne passait pas trop. On n'avait pas vraiment les mêmes centres d'intérêt.

FJC : Avec Britta, je n'ai plus de contact du tout, on était vraiment trop différentes.

FCF : Par contre, moi j'ai encore du contact avec Britta, on s'envoie des mails, des cartes.

Annexe 14 Fiche sur l'Allemagne et Fiche sur la France

Deutschland - die Deutschen - die deutsche Sprache - deutsche Musik – Alltag in Deutschland – deutsche Literatur – berühmte Deutsche – deutsche Städte – deutsche Sitten und Bräuche – Essen und Trinken in Deutschland – deutsche Kunst – deutsche Filme – deutsche Besonderheiten ...

Notieren Sie bitte alles, was Ihnen zu Deutschland einfällt! Erinnern Sie sich an Aufenthalte in Deutschland, an Begegnungen mit Deutschen. Denken Sie auch an Bücher und Filme, in denen es um Deutschland geht. Denken Sie nicht lange nach, sondern schreiben Sie einfach spontan alles auf! Versuchen Sie auf deutsch zu schreiben. Wenn Sie etwas nicht ausdrücken können, dürfen Sie es natürlich auf Französisch schreiben.

Nom et Prénom :

La France – les Français – la langue française - la musique française – la vie quotidienne en France – la littérature française – les Français célèbres – les villes françaises – les coutumes et les traditions françaises - la nourriture en France – l'art français – les films français- les produits français – les particularités françaises...

Notez tout ce qui vous vient à l'esprit, quand vous pensez à la France ! Souvenez-vous de vos séjours en France, de vos rencontres avec des Français. Pensez aussi à des livres et à des films qui parlent de la France. Ne réfléchissez pas longtemps, mais notez spontanément toutes vos idées ! Essayez d'écrire en français. Si vous n'arrivez pas à exprimer quelque chose en français, vous pouvez l'écrire en allemand.

Annexe 15 Synthèse de la fiche « L'Allemagne vue par les Français »

| Domaines | Exemples |
|---------------------------------------|--|
| La nourriture | <p>20x Bier : Bier 10x/Sie trinken viel Bier/Die Deutschen trinken viel Bier/Man sagt, dass die Deutschen viel Bier trinken./ Man sagt, dass die Deutschen viel Bier trinken/Sie trinken beer/Die Deutschen lieben das Bier/Wenn ich an Deutschland denke, denke ich an das Bier und das Bierfest/Sie trinken Bier./Für mich, Deutschland ist ein Land mit viele Man die trinken Bier/bierre/und Deutsch beer/Die deutschen lieben das Bier, Sie trinken ihn öffentlich./Deutschland ist the beer land.</p> <p>13x Wurst : Sie essen viel Wurst/Saucisse(s) 2x/Sie essen viel Aufschnitt mit Brot und Würsten/Sie essen viel Aufschnitt mit Brot/Die Deutschen lieben [...] die Wurst/die Wurst 2x/Wurst/Aufschnitt+Wurstwaren/der Aufschnitt das Sauerkraut das ist sehr gut !/tout comme die wurst/Sie lieben die Wurst, die Kartoffeln.</p> <p>5x Bretzel(d)</p> <p>4x Brötchen</p> <p>3x Sauerkraut, dont 1x das Sauerkraut das ist sehr gut !</p> <p>3x Schnaps(s)</p> <p>2x Kartoffeln : Die Deutschen lieben [...] die Kartoffeln/ Sie lieben die Wurst, die Kartoffeln.</p> <p>Ich denke dass die deutsche Essen sind lecker ! Und die Brötchen auch ! Tout comme die wurst und die chocolade !</p> <p>4x Frühstück : Sie früschtuken viel und essen viel am Abend, aber am Mittag essen sie ein bisschen./Am Früschtück, sie essen das Brotchen, die Tee, das Aufschnitt und das Käse./Im Früstück sie essen Aufschnitt, Brötchen./Sie essen, am Frühstück, Aufschnitt.</p> <p>Sie essen auch Kartoffelsalat.</p> <p>Knödel</p> <p>Die Deutschen nach 18 Uhr essen.</p> <p>Wenn ich denke von Deutschland, ich denke von Deutsch essen.</p> <p>Ich mag deutsche Sckokolade</p> <p>Ils boivent que de boissons gazeuses, et des gros gâteaux avec de la crème.</p> <p>HARIBO</p> |
| La géographie | <p>6x Berlin</p> <p>4x München</p> <p>3x Köln</p> <p>Dusseldorf</p> <p>Hamburg</p> <p>Brandenburg</p> <p>Petits villages typiques (comme en Alsace)</p> <p>In Deutschland, möchte ich Berlin besuchen und München, weil denke ich das ist zwei schön Stadt. Ich möchte die Brandenburg sehen.(En Allemagne, je voudrais visiter Berlin et Munich, parce que je pense que ce sont deux belles villes. Je voudrais voir « la Brandenburg » ?)</p> |
| Les curiosités/Les sites touristiques | <p>3x Olympia-Stadion : Olympic Stadium/le stade olympique/Olympik Stadium (le stade olympique)</p> |

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>2x BMW-Museum : le musée BMW à Munich/Museum BMW in München</p> <p>2x Deutsches Museum (in München)</p> <p>2x Marienplatz, l'Hôtel de ville de Munich/die Marienplatz in München</p> <p>2x Bavaria-Filmstudio : Bavaria Film/Bavaria filma</p> <p>Die Schloss in bavière (Les châteaux en Bavière)</p> <p>Porte de Brandenburg</p> <p>Ich möchte « voir les souvenirs » du mur de Berlin. (Je voudrais voir les souvenirs du mur de Berlin.)</p> <p>Et les nombreuses musées très intéressants</p> |
| Personnalités | <p>7x Michael Schumacher : M. Schumarer 2x/Schumacher 2x/Michael Schumacher 2x/Michael Schumarer</p> <p>Ralph Schumarer</p> <p>Les frères Schumarer sont très forts.</p> <p>5x Hitler : Hitler a fait des choses horribles durant la guerre, quand on parle de lui je pense au nazisme./Hitler 3x/Hitler : 1933-1945/Hitler auch war deutsch ☺/</p> <p>2x Jan Ulrich</p> <p>2x Claudia Schiffer : C. Schifer/Claudia Schiffer</p> <p>Erik Zabel</p> <p>Bernd Schneider (DTM)</p> |
| Les Allemands | <p>Naziste</p> <p>Die Deutschen sind sehr nette, sehr schöne Mädchen. (Les Allemands sont très sympa, des filles très belles)</p> <p>Alle die deutschen sind, in general., sehr nett, und die Mädchen sind sehr schone. (Tous les Allemands sont en général très sympa, et les filles sont très belles.)</p> |
| L'économie/les produits | <p>11x automobiles : L'Allemagne a des grandes entreprises d'automobiles/3x BMW/J'adore leur voitures, sauf les BMW, c'est des voitures de truands mais elles sont jolies./Mercedes 3x/Audi/Wolswagen/Firme automobile</p> <p>Kölnischwasser (eau de Cologne)</p> <p>elle contient beaucoup de richesse en matières premier</p> <p>Multinationnal</p> <p>Les produits allemands comme les yaourts sont en plus grosse quantité qu'en France.</p> <p>HARIBO</p> <p>La tradition en Allemagne pendant la période de Noël, est de boire du vin chaud.</p> <p>1ère puissance Européenne</p> |
| La politique | 1ère puissance Européenne |
| La langue | <p>7x langue difficile : Die deutsche Sprache ist schwer. (La langue allemande est difficile) 2x/Sehr schwer (très difficile)/Ich finde die deutsche Grammatik schwer (Je trouve la grammaire allemande difficile)/Die deutsche Sprache ist so schwer für mich. (La langue allemande est si difficile pour moi.)/Ich denke Deutsch sprache ist schwer. (Je pense que la langue allemande est difficile)/Die Deutsche Sprache ist sehr schwer zu lernen. (La langue allemande est très difficile à apprendre.)</p> <p>Ich mag deutsche Sprache. Ich finde nicht, daß es ein schrecklich</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>Sprach ist wie viel Freundin von mir. (J'aime la langue allemande. Je ne trouve pas que ce soit une langue affreuse comme beaucoup de mes amies.)</p> <p>Il y a un gros changement d'accent suivant les régions (à Munich ils roulent les R).</p> |
| L'histoire | <p>3x Berliner Mauer (mur de Berlin): die Berliner Mauer 2x/mur de Berlin</p> <p>6x National-socialisme : Hitler : 1933-1945/Les allemands → nazis/ Hitler a fait des choses horribles durant la guerre, quand on parle de lui je pense au nazisme./Hitler 3x</p> <p>Die erste und zweite Weltkrieg (la première et la deuxième guerre mondiale)</p> |
| L'art | <p>Ich finde der deutsche kunst und der deutsche architecture nicht schöne (Je ne trouve pas l'art allemande et l'architecture allemande belles.)</p> |
| La musique | <p>11x Mozart, dont 1x Mozart und Beethoven sind in Deutschland geboren (Mozart et Beethoven sont nés en Allemagne)</p> <p>8x Beethoven, dont 1x Mozart und Beethoven sind in Deutschland geboren</p> <p>3x Bach</p> <p>Shumann</p> <p>Shubert</p> <p>Ramstein</p> <p>Je pense que les allemand écoutent trop de techno.</p> <p>Je ne connais pas la musique allemande.</p> <p>Deutsche musik wie Mozart liebe ich gern aber die aktuel musik is krach für mich. (J'aime bien la musique allemande comme Mozart, mais la musique actuelle est du vacarme.)</p> |
| La littérature | <p>Kafka</p> <p>Freud</p> <p>Goethe</p> <p>Ich weiß wer Goethe ist. (Je sais qui est Goethe.)</p> <p>2x « Emile et les détectives »</p> |
| Le cinéma/la télévision/ Les films | <p>2x « Emile et les détectives »</p> <p>Je ne crois pas avoir jamais vu de films allemands ou d'acteurs allemands à la télé ou au cinéma.</p> <p>Ich habe mit meine Klasse ein Deutche film gesehen. Es war gut aber ich habe es in 5ème gesehen. Und ich habe nicht alles verstanden. (J'ai vu avec ma classe un film allemand. Il était bien mais je l'ai vu en cinquième. Et je n'ai pas tout compris.)</p> <p>Ich finde das deutsch film sind interessant.(Je trouve que les films allemands sont intéressants.)</p> <p>Il y a beaucoup de films allemands : films policiers.</p> <p>Derrick</p> |
| L'école | <p>5x école que le matin : In Deutschland geht man in die Schule nach 13 Uhr. Dann macht man Hobbis. 2x (En Allemagne, on va à l'école jusqu'à 13 heures. Après, on fait des activités de loisirs.)/Sie « finissent » der Schule an 13h30-14h00. (Ils terminent l'école à 13h30 –14 heures)/Pas de cours l'après-midi (après 2 h)/ Die Schüler gehen in die Schüle nür die Morgen (Les élèves ne vont à l'école que le matin)</p> |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>Quand il fait trop chaud, ils ont « hitzefrei ». (hitzefrei : les élèves sont libérés plus tôt, souvent avant midi, les journées de grande chaleur)</p> <p>Les Allemands vont à l'école très tard, à 7 ans (je cois), avant, ils vont aux Kindergarten. (jardin d'enfants)</p> <p>Les élèves allemands ont un système scolaire très bien fait et ils ont de la chance.</p> |
| Le sport | <p>7x Michael Schumacher : M. Schumarer 2x/Schumacher 2x/Michael Schumacher 2x/Michael Schumarer</p> <p>Ralph Schumarer</p> <p>Les frères Schumarer sont très forts.</p> <p>Hokenheim</p> <p>Bernd Schneider (DTM)</p> <p>2x Jan Ulrich , dont Il y a de nombreux sportifs allemands : Ulrich.</p> <p>Erik Zabel</p> <p>2x Bayern München</p> <p>Bayer Leverkusen</p> <p>Oliver Kahn</p> |
| Le climat | --- |
| La vie en Allemagne | <p>7x cyclisme : In Deutschland alle Deutschen Radfahren. (En Allemagne tous les Allemands font du vélo.)/Vélo 2x/Das Radweg (la piste cyclable) 2x/Fahrrad 2x</p> <p>2x Se promener en roller</p> <p>En Allemagne les jeunes ont plus d'endroits aménagés pour se retrouver et pratiquer des activités.</p> <p>Ich möchte die Alltag in Deutschland können. (Je voudrais connaître le quotidien allemand)</p> <p>In Deutschland es ist schöne Pferde. (En Allemagne, il y a de beaux chevaux.)</p> |
| Les coutumes et traditions | <p>8x Oktoberfest : Oktoberfest 4x/En octobre il y a la fête de la bière qu'à Munich on l'appelle October Fest, et tous les Allemands s'y rendent. C'est une fête très populaire là-bas/Wenn ich an Deutschland denke, denke ich an das Bier und das Bierfest. (Quand je pense en Allemagne, je pense à la bière et à la fête de la bière)/fête de la bière 2x.</p> <p>6x marché de Noël : Marché de Noël 3x/An Weihnachten, es gibt Weihnachtsmarkt. (A Noël, il y a le marché de Noël.)/An Weihnachten : Weihnachtsmarkt/der Weihnachtsmarkt</p> <p>La tradition en Allemagne pendant la période de Noël, est de boire du vin chaud.</p> <p>Noël</p> <p>Pâques</p> |
| Les expériences personnelles | <p>Es gibt viel Schwimmbaden (découvertes) (IL y a beaucoup de piscines découvertes.)</p> <p>Au stade olympique je me souviens d'avoir gagné un ours en peluche grâce à un très bon copain qui avait truqué la machine. Sur une place, où il y avait une patinoire, j'avais rencontré un allemand super sympas.</p> <p>J'ai vu Harry Potter en allemand au cinéma avec la famille qui nous avait accueilli.</p> <p>Gymnasium München (le lycée à Munich)</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>Ich bin schon in Goethe Institut in Bordeaux gegangen, und auch im Schwarzwald. Wenn ich ein reise nach Deutschland gemact, habe ich viele Fahrrad gesehen. (Je suis déjà allée à l'Institut Goethe de Bordeaux et à la Forêt Noire. Quand j'ai fait un voyage en Allemagne, j'ai vu beaucoup de vélos.) Je connais des allemands qui vivent en france qui sont très gentils mais la famille chez qui je suis allée à fribourg n'était pas très sympathique.</p> <p>Ich bin vier mal in deutch gewesen und 1 austauschung. Der erste mal ich bin in einem Jungenherberge mit meine Klasse 4 tag passiert. Es war sehr gut. Wir haben der Rhein besuchen. Ich liebe Deutschland. Es ist ein gemutliches land. Ein mal ich war ich in ein Campingplatz gewesen. Die deuthen passieren ihren ferien oft in ein campingplatz. Drei Mädchen, die sehr sympathish waren, waren in dieses campingplatz. Sie schreiben mir oft. Deuthland ist mein liebliks land. Wenn ich in regensburg war, habe ich mich nicht amuzieren. Ich habe 3 woche here passieren. Das war zu lange für mich. Ich hatte heimweh.. Ich habe mit meine Klasse ein Deutche film gesehen. Es war gut aber ich habe es in 5ème gesehen. Und ich habe nicht alles verstanden. Ich mag deuchte Sckokolade. Wenn ich in Köln war, haben wir der SchokoladeKölnmuseum Schokolade schmeckt. Ich mag deuchte Sprache. Ich finde nicht, daß es ein schrecklich Sprach ist wie viel Freundin von mir. (J'ai été quatre fois en Allemagne et j'ai fait un échange. La première fois, j'ai été dans une auberge de jeunesse avec ma classe pendant 4 jours. C'était très bien. Nous avons visité le Rhin. J'aime l'Allemagne. C'est un pays „confortable“ (gemütlich n'a pas d'équivalent en français). Une fois j'ai été dans un camping. Les Allemands passent souvent leurs vacances dans un camping. Trois filles, qui étaient très sympathiques étaient dans ce camping. Elles m'écrivent souvent. L'Allemagne est mon pays préféré. Quand j'étais à Regensburg, je ne mes suis pas amusée. J'Y ai passé trois semaines. C'était trop long pour moi. J'avais le mal du pays. Avec ma classe, j'ai vu un film allemand. Il était bien, mais je l'ai vu en cinquième. Et je n'ai pas tout compris. J'aime le chocolat allemand. Quand j'étais à Cologne, nous avons goûté du chocolat dans le musée du chocolat. . J'aime la langue allemande. Je ne trouve pas que ce soit une langue affreuse comme beaucoup de mes amies.)</p> <p>Ich denke um meine Cousine « qui a vécu en Allemagne », in München (Je pense à ma cousine qui a vécu en Alemgne, à Munich.)</p> <p>Ich mag die Kaufhaus und die KDV (J'aime le(s) grand(s) magasin(s) et le KDW = Kaufhaus des Westens, un grand magasin à Berlin)</p> |
| Les informations issues du manuel | ? |
| Termes non classifiables | <p>Größ L'auberge de jeunesse Flohmarkt Schloss 2x Stadium Markt</p> |

| | |
|--|------------------------|
| | Museum Wolf Berg |
|--|------------------------|

Annexe 16 Synthèse de la fiche « La France vue par les Allemands »

| Domaines | Exemples |
|---------------------------------------|--|
| La nourriture | <p>12x fromage : Käse 3x/le fromage 7x/le plateau de fromages 1x/On peut manger très bon en France, ce tout des fromage et des baguettes.1x</p> <p>12x vin : le vin français 3x, le vin 8x, les vins rouges 1x</p> <p>8x Baguette(s), dont 1x On peut manger très bon en France, ce tout des fromage et des baguettes.</p> <p>5x Escargots</p> <p>2x Le repas</p> <p>2x Le bœuf bourguignon</p> <p>2x Un croque-monsieur</p> <p>2x Orangina</p> <p>Manger</p> <p>La tarte au citron</p> <p>Le coq au vin</p> <p>Salami</p> <p>Le dessert</p> <p>Volkommen andere Eßkultur (culture gastronomique complètement différente)</p> |
| La géographie | <p>12 x Paris, dont 1x Paris est le centre de la monde/1x La capitale de France est « Paris » et 1x C'est un peu stupid qu'on toujours va via Paris.</p> <p>5x Marseille(s)</p> <p>3x Avignon</p> <p>3x La mer</p> <p>2x San Tropez</p> <p>2x Bordeaux</p> <p>2x Nice</p> <p>Lyon</p> <p>Vichy</p> <p>Metz</p> <p>Bourgogne</p> <p>Toulouse</p> <p>Cannes</p> <p>Corsica (Bastia, Ajaccio)</p> <p>Je pense que la France a des plages formidables.</p> <p>Les villes français sont très intéressants.</p> |
| Les curiosités/les sites touristiques | <p>8x tour Eiffel</p> <p>La Geode</p> <p>2x Le Louvre, dont 1x Mona Lisa im Louvre</p> <p>Les monuments</p> <p>Disneyland Paris</p> <p>Le clocher de Notre-Dame</p> <p>Les Champs-Élysée</p> |
| Les personnalités | <p>5x Monet</p> <p>3x Cézanne</p> <p>3x Mol(l)ière</p> <p>2x Victor Hugo</p> <p>2x Gauguin</p> |

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>Manet Renoir Napoléon Juliette Binoche Jean-Jacques Rousseau Gerard Depardieu Jean Alesi Jeanne d'Arc Alizé Lully Debussy Berlioz Voltaire Antoine de Saint Exupery Les Français célèbres : je ne sais pas !</p> |
| Les Français | <p>2x les Français sont imbus d'eux-mêmes : Les gens sont « eingebildet »/Les Français sont « eingebildet ». « Le Français » sind manchmal arrogant. (sont parfois arrogants) 2x Les belles filles, dont 1x Schöne Mädchen (belles filles) 2x Lebenskünstler (savoir vivre) Les gens du Sud de la France « unterscheiden sich » (sont différents) des gens du Nord. Je pense les Français sont très sympatiques. Les Français à l'aéroport sont très lentement</p> |
| L'économie/les produits | <p>Les produits français (par exemple : le vin) sont... Renault L'Air France est très mal TGV 2x La foire du meuble</p> |
| La politique | --- |
| La langue | <p>3x une langue difficile Schweres Schulfach (une matière difficile) La langue française est très intéressante. La langue française : klingt wie eine Liebeserklärung (sonne comme une déclaration d'amour) La langue française est extraordinaire (accents, « ç »...) Belle langue C'est la vie Tout ce qui brille n'est pas d'or</p> |
| L'histoire | Les Romains |
| L'art | <p>5x Monet 6x La joconde, dont 1x Mona Lisa im Louvre 3x Cézanne 2x Gauguin Manet Il y a des grands peintres par exemple Renoir</p> |
| La musique | <p>5x Hip-Hop : Französischer Hip-Hop 2x/Ich kenne nur ein bißchen französischen Hip Hop (Je ne connais qu'un peu de hip-hop français)/Je connais le hip-hop-groupe : IAM/IAM 2x Les chansons français Jazz</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>Alizé « La musique française » est merde. La musique française : mag ich nicht (je ne l'aime pas) Komponisten (compositeurs) (Lully, Debussy, Berlioz etc.) Quatre-vingt-dixneuf La magnifique Hymne de la France</p> |
| La littérature | <p>3x Mol(l)ière 3x pas de connaissance : La littérature française : je ne sais pas !/La littérature française : kenn ich nicht (je n'en connais pas)/Je ne sais pas la littérature française 2x Victor Hugo 2x Astérix & Obélix Le Devin du Village Voltaire Der kleine Prinz (le petit prince) Antoine de Saint Exupéry</p> |
| Le cinéma/la télévision/les films | <p>6x Moulin Rouge, dont 1x Les films français (par exemple : Moulin Rouge) sont bon 3x Astérix et Obélix 3x Taxi, Taxi 2x Amélie, dont 1x Et j'ai vu le film : « Die fabelhafte Welt der Amelie. Il m'a plaît très bon. Je sais la fête du film en Cannes. C'est très « berühmt » (célèbre). Le film « 8 femmes » qui est très super Ronin avec Jean Reno et Robert de Niro Chocolat Leon der Profi</p> |
| L'école | <p>Les élèves vont à l'école aussi l'après-midi</p> |
| Le sport | <p>10x tour de France : Le tour de France 8x/Tour de France (100 ans) /Le tour de France est très difficile. Ce est le 100. Tour. C'est souvent en France. 9x Fußball : Frankreich ist bei der WM 2002 in der Vorrunde ausgeschieden ☺ (La France a été éliminé lors du premier tour du championnat du monde 2002)/Ausgeschieden in der Vorrunde der WM (éliminé lors du premier tour)/Sie können nicht Fußball spielen (Ils ne savent pas jouer au foot)/Die Franzosen können nicht Fußball spielen (Les Français ne savent pas jouer au foot)/« La France » ist bei der Weltmeisterschaft in der Vorrunde ausgeschieden. (a été éliminé lors du premier tour du championnat du monde)/WM in der Vorrunde raus (éliminé lors du premier tour au championnat)/Ausgeschieden in der Vorrunde der WM (éliminé lors du premier tour du championnat du monde)/Fußballweltmeisterschaft (championnat du monde de football) 1998/Olympic Lyon La course Formel 1 à Maguy-Cours</p> |
| Le climat | <p>Il fait souvent chaud en France.</p> |
| La vie en France | <p>La vie en France est très chère. La vie quotidienne en France : je pense c'est la même vie comme en Allemagne</p> |
| Les coutumes et les traditions | <p>2x Mode Das französische Flair (l'ambiance française)</p> |

| | |
|--|---|
| | Les coutumes et les traditions sont extraordinaire. |
| Les expériences personnelles | <p>6x vacances/2x amis/1x famille</p> <p>J'ai été à Paris en vacances 1999. Il m'a paît très bon. Nous avons été dans le Louvre et nous avons visité Notre-Dame. Nous nous sommes promené aux champs Elysée. Je pense les Français sont très symaptiques. Et avec mon père et ma sœur, nous avons rendu visite un ami de ma seur qui a travaillé dans une ferme pour un an. Ce ferme est sur un mont près de Clermont Ferrand. Et j'ai vu le film : « Die fabelhafte Welt der Amelie. Il m'a plaît très bon.</p> <p>Je pense à : un séjour du ski avec des Français, mes amis français à Munich</p> <p>La dernière fois quand j'ai été en france, j'ai été en corse. Là, le paysage est très bel surtout la côte et la mer.</p> <p>La dernière fois quand j'ai été à la France, j'ai rendu visite ma tante et mes cousins parce qu'un de les a fêté seine Verlobung (fiançailles). J'ai rencontré beaucoup de gens français.</p> <p>Ma famille et moi sont souvent en vacances en France à la Côte d'azur et il me plaît ici. J'aime manger en France parce que c'est très bien.</p> <p>Le vacances Le centre de canoë La prof de français</p> |
| Les informations probablement issues du manuel | <p>4x les Morvandiaux /Marvandiaux</p> <p>2x Monsieur Vandervelde</p> <p>Max le chien La bête du Gevaudan 2x Le stand d'information</p> |
| Les termes non classifiables | <p>Cluny Les chevaux français Rendezvous Neyrat</p> |

Annexe 17 Fiche de travail 3 : La France vue par les Allemands

- 1. Lisez les réponses des Allemands à la fiche sur la France.**
- 2. Sélectionnez 5 éléments (mots, expressions, phrases...) qui vous paraissent particulièrement intéressants.**
- 3. Dans le tableau, notez sur chacun de ces éléments vos observations et puis vos remarques et questions (que vous souhaitez poser aux Allemands).**

Voici un exemple (inventé par moi):

| | |
|--|---|
| Elément 1 : Die Franzosen essen oft stundenlang. Und außerdem essen sie komische Sachen, wie Froschschenkel und Austern. | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| Plusieurs Allemands ont écrit quelque chose sur les repas ou la nourriture en France. | Pourquoi vous dites que ce sont « komische Sachen » ? Oui, on mange des cuisses de grenouille et des huîtres, mais pas non plus tous les jours. Est-ce qu'on ne mange pas du tout ça en Allemagne ? |

| | |
|------------------|----------------------------|
| Elément 1 | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| | |

| | |
|------------------|----------------------------|
| Elément 2 | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| | |

| | |
|-----------|--|
| Elément 3 | |
|-----------|--|

| | |
|------------------|----------------------------|
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| | |
| Elément 4 | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| | |
| Elément 5 | |
| Mes observations | Mes remarques et questions |
| | |

Annexe 18 Arbeitsblatt 3 : Deutschland aus Sicht der Franzosen

- 1. Lesen Sie die Antworten der Franzosen zum Arbeitsblatt Deutschland.**
- 2. Wählen Sie 5 Elemente (Wörter, Ausdrücke, Sätze...) aus, die Sie besonders interessant finden.**
- 3. Notieren Sie in der Tabelle Ihre Beobachtungen und dann ihre Anmerkungen und Fragen (die Sie den Franzosen stellen wollen) zu jedem dieser Elemente.**

Hier ein (von mir erfundenes) Beispiel :

| | |
|---|--|
| Element 1 : In Deutschland kann man nicht gut essen. | |
| Meine Beobachtungen | Meine Anmerkungen und Fragen |
| Mehrere Franzosen haben das oder etwas Ähnliches geschrieben. | Habt ihr schon mal in Deutschland gegessen. Wenn ja, was, wo ? Warum fandet ihr das nicht gut ? Was ist für euch deutsches Essen ? Gibt es vielleicht auch eine deutsche Spezialität, die euch schmeckt ? In Frankreich ißt man auch nicht immer gut. Ich habe z. B. in einer Crêperie in Clermont schon ganz schlechte Crêpes gegessen. Sie waren trocken und schmeckten nach nichts. |

| | |
|---------------------|------------------------------|
| Element 1 | |
| Meine Beobachtungen | Meine Anmerkungen und Fragen |
| | |

| | |
|---------------------|------------------------------|
| Element 2 | |
| Meine Beobachtungen | Meine Anmerkungen und Fragen |
| | |

| | |
|-----------|--|
| Element 3 | |
|-----------|--|

| | |
|---------------------|------------------------------|
| Meine Beobachtungen | Meine Anmerkungen und Fragen |
| | |
| Element 4 | |
| Meine Beobachtungen | Meine Anmerkungen und Fragen |
| | |
| Element 5 | |
| Meine Beobachtungen | Meine Anmerkungen und Fragen |
| | |

Annexe 19 Analyse des fiches de travail 3 des élèves français

| Élément noté | Occurrence sur les fiches | Observations | Remarques et questions |
|--------------------------------|----------------------------------|--|--|
| Le vin | | | |
| <i>Le vin français</i> | FJF | <i>Cet élément a été cité souvent.</i> | <i>N'y a-t-il pas de bon vin en Allemagne ?</i> |
| <i>Wein</i> | FJV | <i>Beaucoup de personnes ont mis le vin.</i> | <i>En Allemagne vous devez aussi avoir du bon vin, peut-être moins qu'en France mais vous en avez sûrement. Vous vous avez la bière.</i> |
| <i>Le vin français</i> | FAU | <i>relevé par plusieurs élèves</i> | <i>Associez-vous la France aux vins, aux pains ? Pourquoi en parlez-vous comme si cela était une merveille ? Est-ce la diversité des vins qui vous intéresse ?</i> |
| <i>Le vin</i> | FLV | <i>13 Allemands ont parlé de vin.</i> | <i>Vous ne connaissez pas le vin en Allemagne ? Ce n'est pas courant ?</i> |
| <i>Le vin</i> | FFR | --- | <i>Il n'y a pas de vin en Allemagne ? Nous considérez-vous comme des alcooliques ?</i> |
| <i>Le vin Français</i> | FJD | <i>Notre vin semble être très connu en Allemagne</i> | <i>Il y a bien quelques bons vins en Allemagne ! Pourquoi le vin Français ?</i> |
| La nourriture | | | |
| <i>Essen</i> | FJV | <i>Plusieurs allemands ont mis cette réponse pour la France</i> | <i>Est-ce que en Allemagne vous n'avez pas de bons plats régionaux ? Et vous savez le plus souvent on mange comme vous : frites, pâtes, hamburgers.</i> |
| <i>La nourriture est bonne</i> | FJN | <i>Beaucoup d'allemands ont dit que la nourriture française est bonne.</i> | <i>J'ai l'impression que les Allemands trouvent ça bizarre que les Français mangent des escargots.</i> |
| --- | FJM | <i>Beaucoup disent que on mange bien en France.</i> | <i>Pourquoi dites-vous cela ? Ce n'est pas bon en Allemagne</i> |
| <i>Baguette</i> | FJF | <i>Plusieurs Allemands ont écrit le mot Baguette</i> | <i>Pourquoi, n'en mangent-ils pas au déjeuner avec la charcuterie ?</i> |
| --- | FLT | <i>Presque tous les Allemands parlent de la nourriture française</i> | <i>Leurs remarques sont assez stéréotypées et tournent autour du pain, du vin et du fromage. J'aimerais savoir</i> |

| | | | |
|--|-------------------|---|--|
| <i>Le vin, les repas, le fromage, les escargots</i> | FLC | <i>Les Allemands marquent toute de même une grande attention à la nourriture française.</i> | <i>pourquoi ils parlent de notre pain car il me semble qu'ils en ont aussi ! ? La nourriture allemande et française sont-elles très différentes ?</i> |
| <i>Le repas, le vin...</i> | FSG | <i>Quand les allemands pensent à la France, ils pensent bcp à la nourriture.</i> | <i>Je trouve ça bien et je suis fière de la gastronomie française</i> |
| <i>Le fromage</i> | FLV | <i>11 Allemands en ont parlé.</i> | <i>On dit pas « fromage »</i> |
| <i>Bonne nourriture, fromage, baguette, vin</i> --- <i>Fromage, le vin, baguette</i> | FLB FJC FDA | <i>Bcp on parlé de la nourriture</i> <i>La baguette</i> <i>Presque tous on parlé de ces 3 nourriture.</i> | <i>Que mangez vs. en Allemagne</i> --- <i>On ne trouve pas que cela de bien, même si c'est très français. Est-que vous aimez le fromage et les autres choses ? Quel est votre plat préféré ?</i> |
| --- <i>Fromages, vin</i> | FVE FJR | <i>Le fromage est bon</i> <i>Tous les allemands parlent du fromages, du vin.</i> | <i>En avez-vous bcp goûté ? Les fromages en Allemagne sont ils les mêmes quand France ? Nous on aime beaucoup les plats traditionnels.</i> |
| <i>Baguette</i> | FJD | <i>Plusieurs Allemands ont écrit ça</i> | <i>Qu'on-t-elles de spécial les baguettes françaises. N'en faites vous pas des aussi bonnes ?</i> |
| <i>La Baguette</i> | FPC | <i>Les Allemands parle de la Baguette car cela n'existe pas en Allemagne.</i> | <i>Aimez-vous la baguette française ? En avez-vous mangé ?</i> |
| L'arrogance française | | | |
| <i>Eingebildet</i> | FJF | <i>Ce terme revient souvent au sujet des Français.</i> | <i>Pourquoi ? Sommes nous très prétentieux ?</i> |
| --- | FBR | <i>Des allemands nous trouvent arrogants, vaniteux.</i> | <i>Pourquoi cela ?</i> |
| <i>Les gens sont « eingebildet »</i> | FJN | <i>Les Allemands ont beaucoup d'apprioris sur les Français.</i> | --- |
| --- | FJM | <i>Ils disent également que nous sommes arrogants.</i> | <i>Pourquoi dites vous cela ? Je suis déjà allé en Allemagne et je n'ai pas eu l'impression d'être plus arrogant que mon corres.</i> |
| <i>Les gens sont eingebildet</i> | FLC | <i>Pas plus qu'ailleurs !</i> | <i>Pourquoi ?</i> |
| <i>Les gens sont « eingebildet »</i> | FAS | <i>Plusieurs allemands ont dit que les Français étaient orgueilleux.</i> | <i>Je ne savais pas que les étrangers pensaient ça d4s Français.</i> |
| --- | FMM | <i>Plusieurs Allemands disent que les Français sont</i> | <i>Je ne suis pas d'accord. Nous ne sommes pas tous comme ça</i> |

| | | | |
|--|-----|--|--|
| <i>Les français sont arrogant</i> | FCC | <i>arrogants. Plusieurs allemands le disent</i> | <i>et heureusement ! Il ne faut pas dire avant de connaître. Que veulent-ils dire par là ? par exemple ?</i> |
| <i>Les français sont arrogants.</i> | FMB | <i>Plusieurs Allemands ont dit ça.</i> | <i>Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? Certaines personnes sont arrogantes, c'est vrai, mais je pense que ça n'a rien à voir avec la nationalité mais plutôt avec le caractère de chacun. Pourquoi nous considérez-vous comme arrogant et vaniteux ? Pourquoi pensez-vous cela. Que-est qui vous le fait dire ? On n'est pas comme ça ou pas tous.</i> |
| <i>eingebildet, arrogant</i> | FFR | <i>Quelques allemands nous trouves arrogant, vaniteux, suffisants</i> | |
| <i>Les gens sont arrogants – imbus de soi-même</i> | FDA | <i>Quelque Allemands on écrit cela. Pense cela.</i> | |
| --- | FAC | <i>Français vaniteux, arrogants</i> | <i>Les français sont vaniteux ? Les français sont arrogant ? Vous connaissez bcp de français pour dire ça ? --- Pourquoi ? D'où sortez-vous cela ?</i> |
| --- | FVE | <i>Les français sont arrogants et imbus d'eux-mêmes</i> | |
| <i>Les Français</i> | FJR | <i>La plupart dise que les français sont « eingebildet ».</i> | |
| <i>eingebildet</i> | FJD | <i>Plusieurs Allemands ont l'air de penser ça des français.</i> | |
| Paris | | | |
| <i>Paris</i> | FJF | <i>Naturelement, ce terme revient souvent.</i> | <i>Berlin aussi est une grande ville, mais dans Paris, que vous attire le plus ? Est-ce que c'est parce que c'est la capitale ? En France il y a d'autres villes qui sont belles avec des monuments. Certe Paris est une très belle ville mais ce n'est pas le centre du monde. Est-ce qu'en Allemagne, les villes sont aussi belles ? Est-ce que les monuments sont beaux et vallent le coup d'être visité ? Si oui, lesquels ? Pourquoi disent-ils cela ? Pourquoi pensez vous que c'est le centre ?</i> |
| <i>Paris</i> | FJV | <i>Beaucoup d'allemand on mis Paris</i> | |
| <i>Paris est le centre du monde</i> | FJN | <i>Plusieurs Allemands ont écrit que Paris était le centre du monde</i> | |
| | FJM | <i>Beaucoup disent que Paris est très important</i> | |
| --- | FML | <i>Beaucoup d'allemand connaisse Paris et sa fameuse Tour Eiffel. Mais je pense que peu d'entre nous y sommes réellement aller voir.</i> | <i>Et vous, êtes-vous aller à Paris ? Qu'en pensez-vous ? Ou aimeriez-vous y aller ?</i> |

| | | | |
|--|-----|--|--|
| <i>Paris et la tour Eiffel</i> | FAS | <i>La tour Eiffel est beaucoup citée dans les réponses des Allemands.</i> | <i>La France se résume d'après les allemands à Paris.</i> |
| <i>Paris est le centre de la monde</i> | FSG | --- | <i>Mode ou monde ? Paris n'est pas le centre du monde ! Effectivement ce sont de magnifiques villes qui représentent bien la France. Pourquoi elle dit ça ? je ne comprends pas bien</i> |
| --- | FMM | <i>Paris, St Tropez, Nice, Cannes, Marseille</i> | |
| <i>C'est 1 peu stupide qu'on va toujours via Paris</i> | FCC | <i>C'est la seule qui fait une remarque différente des autres sur Paris. C'est pourquoi je veux essayer de comprendre sont point de vue.</i> | |
| <i>Paris</i> | FLV | <i>13 Allemands en ont parlé.</i> | <i>C'est normal : si il y a une ville à connaître en France, c'est bien elle, c'est la capitale</i> |
| <i>Les villes</i> | FCF | <i>Paris, Marseille, Bordeaux, Toulouse, Nice, Canne</i> | <i>Pour les villes comme Paris et Canne je comprend d'où ils les connaissent. Connaissez vous ces villes à cause de film (Taxi) ou à cause de la nourriture ?</i> |
| <i>Les villes</i> | FDA | <i>Plusieur on parlé de nouveau film sorti au cinéma.</i> | <i>Qu'est-ce qui vous a le plus plu dans ces 3 film Le moulin Rouge ? et Taxi 1 et Taxi 2 ?</i> |
| <i>Paris</i> | FJD | <i>Les Allemands semble être très intéressé par Paris parce qu'ils l'ont beaucoup cité.</i> | <i>Qu'est-ce qui est si attirant dans cette ville ?</i> |
| Monuments | | | |
| --- | FLT | <i>La tour eiffel et le louvre semblent être les lieux les plus connus par les allemands.</i> | <i>Quelles sont les lieux qui symbolisent le mieux leur pays ?</i> |
| <i>La tour Eiffel/ La Joconde</i> | FLB | <i>Bcp on parlé des monuments</i> | <i>Etes-vous déjà venu en France ?</i> |
| <i>Les monuments : tour EFFEL</i> | FDA | <i>Plusieurs on parlé de la tour Effel et on oublier le reste des beaux monuments français</i> | <i>Paris est connu pour des grands monuments mais on trouve des monument aussi intéressant à Clermont, bien que ce ne soit pas aussi populaire.</i> |
| La musique | | | |
| --- | FBR | <i>Les allemands n'aiment pas beaucoup la musique française appart le Hip Hop</i> | <i>Pensez-vous que votre musique est meilleur que la notre ? Pourquoi n'aimez-vous pas la musique française ?</i> |
| <i>La « musique française » est merde</i> | FJN | <i>Plusieurs Allemands on écrit que la musique française était mauvaise.</i> | <i>Pourquoi dites-vous que la musique française est mauvaise ? La musique allemande est très peu connu</i> |

| | | | |
|---|-----|--|--|
| --- | FJM | <i>Plusieurs allemands disent que notre musique n'est pas bonne.</i> | <i>et reconnu. La musique allemande était-elle mieux que la musique française ? Si oui, pourquoi ? Pourquoi vous dites cela ? N'écoutez vous pas de la musique style rap, hip hop ?</i> |
| <i>La musique française est merde</i> | FAU | <i>noté par deux élèves, cette phrase m'a particulièrement choqué</i> | <i>Pourquoi dites-vous cela ? Qu'a-t-elle de moins que la musique allemande ? Mis à part les grands auteurs-compositeurs de musique classique (Beethoven, Mozart) quelle musique est transmise aux autres pays ? De plus je doute que vous écoutiez du classique ? Pourquoi la musique française c'est de la « merde » ? la musique allemande est elle mieux ?</i> |
| <i>La musique française est merde</i> | FLC | <i>tout est relatif, chacun ces goûts</i> | <i>Pourquoi la musique française c'est de la « merde » ? la musique allemande est elle mieux ?</i> |
| <i>La musique française est « merde »</i> | FAS | <i>Plusieurs allemands ont parlé de la musique française.</i> | <i>Je veux bien qu'elle soit « merde » mais au moins elle est connue. Personnellement, je n'ai jamais entendu de la musique allemande...</i> |
| <i>Alizée</i> | FSG | <i>Ils jugent la musique Française à partir d'Alizée !</i> | <i>Ne connaissent-ils pas d'autre musique française car Alizée est une « mauvaise » chanteuse, ses chansons sont « cucus » ! Pourquoi la musique allemande n'est elle pas connue en France ?</i> |
| <i>La musique française est merde</i> | FCC | <i>Même si certains la trouvent bien, certains disent qu'ils ne l'aiment pas. Mais « merde » ce n'est pas sympa.</i> | <i>Le mot merde est trop péjoratif. Pourquoi il dit ça ? Comment est la musique allemande ?</i> |
| <i>La musique française est merde</i> | FMB | <i>Philipp a dit ça, Sebastian F. a dit qu'il n'aimait pas. D'autre ont cité quelques noms de groupes ou ont dit qu'ils connaissent un peu</i> | <i>Je trouve nul que Philipp ait dit ça, toutes les musiques françaises ne sont pas nul. C'est sûr que s'il écoute Alizée ou même Claude François, il peut dire que c'est nul. Mais je suis sûre qu'il y a des trucs qui lui plairaient !</i> |
| <i>La musique</i> | FCF | <i>Les Allemands ne parlent que du Hip hop ou disent que notre musique est de la merde.</i> | <i>N'y a-t-il pas d'autres genres de musique qui traversent la frontière ? Pourquoi dites vous que c'est de la merde ? Quel style de musique écoutez vous ?</i> |

| | | | |
|--|-----|--|--|
| <i>Mag ich nicht → la musique française</i> | FFR | <i>Les allemands n'ont pas l'air d'apprécier la musique Française mise à part de hip hop Français</i> | <i>Pourquoi n'aimez-vous pas notre musique ? La votre est-elle mieu ?</i> |
| --- | FAC | <i>Certains allemands prétendent qu'ils n'aiment pas la musique française</i> | <i>Qu'est-ce qui ne vous plaît pas dans la musique française ? La connaissez-vous vraiment ?</i> |
| --- | FJR | <i>Plusieurs allemands n'aime pas la musique française ou (aime et) connaisse que le Hip Hop !</i> | <i>Pourquoi dites-vous que la musique est nul ? Certaines chansons sont bien et d'autre sont nul mais faites vous pas votre opinion sur une seule chanson</i> |
| <i>La Musique</i> | FPC | <i>Certains allemands n'aiment pas la musique française et d'autre aiment bien la musique française mais qui est déjà vieille.</i> | <i>On entend pas beaucoup de musique allemande en france.</i> |
| Le foot | | | |
| --- | FBR | <i>Les allemands critiquent la France au foot à cause de la dernière coupe de monde.</i> | <i>Et vous en 98 vous avez bien perdu contre la croatie 3 à 0. Alors faudrait pas trop la ramener.</i> |
| <i>« Die Französe können nicht Fußball spielen »</i> | FJN | <i>Plusieurs Allemand on écrit que l'équipe de France était mauvaise car elle avait perdu la coupe du monde 2002.</i> | <i>Les meilleurs joueurs du monde sont Français (Zidane, Vieira, Barthez, etc.) Il n'Äy a que Kahn et Ballack qui sont bon (et encore Kahn il ne sait pas se servir de ses mains). Vous croyez que l'Allemagne est meilleure que la France car elle est allée en finale. Mais nous on a gagné le Brésil 3-0 lors de la dernière finale de la coupe du monde.</i> |
| <i>WM in der Vorrunde raus</i> | FSG | --- | <i>WM ? est-ce que c'est le mondial de l'auto qui a eu lieu à Paris cette année ?</i> |
| <i>Les français ne savent pas jouer au foot</i> | FMB | <i>Quelques garçons ont dit ça, pour nous narguer je pense !</i> | <i>Bon c'est vrai qu'on a été vraiment nul au dernier mondial, mais vous n'avez pas gagner la coupe non plus !</i> |
| <i>Sie können nicht Fußball spielen – ausgeschieden in der Vorrunde der WM</i> | FLB | <i>Beaucoup d'allemand ont dit qu'on ne savait pas joué au foot et qu'on avait perdu en 2002</i> | <i>Vous avez gagner vous en 2002 en coupe de monde de foot ? Qui on a perdu, mais en 1998 on a GAGNÉ !! On a</i> |

| | | | |
|---|-----|---|--|
| <i>Die Franzosen können nicht Fußball spielen</i> | FFR | <i>Ils ont l'air de nous penser vraiment nul en foot à cause de la dernière coupe du monde.</i> | <i>gagné l'euro 2002 et vous ? On a fait un bide cette année mais on avait gagné en 1998 ! Nous ! (C'est de l'humain)</i> |
| --- | FJC | <i>Notre équipe de foot est mauvaise !</i> | <i>Je vois pas ce que ça a faire la dedans !</i> |
| <i>Foot : sport</i> | FDA | <i>Les garçons ont plus parlé de sport comme le foot.</i> | <i>La France a eu un coup bas pendant la coupe du Monde mais elle s'est rattraper. Quel est le joueur que vous preferer dans l'équipe de France mis à part Zidane.</i> |
| --- | FVE | <i>WM 2002</i> | <i>C'est quoi ?</i> |
| Le tour de France | | | |
| <i>Le tour de France</i> | FJF | <i>J'ai remarqué que ce terme revient souvent.</i> | <i>Pourquoi ? Est-il aussi connu ?</i> |
| <i>Le tour de France</i> | FAU | <i>étonnée qu'il connaisse</i> | <i>Par quel biais connaissez-vous le tour de France ? Etes-vous des cyclistes intéressés ?</i> |
| --- | FLT | <i>Le tour de France semble être très populaire</i> | <i>Quelles sont les principales manifestations sportives en Allemagne ?</i> |
| <i>Le Tour de France</i> | FAS | <i>Le Tour de France est très connu en Allemagne.</i> | <i>Je ne pensais pas qu'il était connu.</i> |
| <i>Le tour de France</i> | FLV | <i>10 Allemands ont parlé du tour de France</i> | <i>Y a-t-il qq chose d'équivalent en Allemagne ?</i> |
| <i>Le tour de Fce</i> | FLB | <i>Beaucoup on pensé au tour de Fce</i> | <i>Y a-t-il un « tour de France » en Allemagne ?</i> |
| --- | FJC | <i>Le tour de France</i> | --- |
| --- | FAC | <i>Le Tour de France</i> | <i>Le Tour de France est connu en Allemagne.</i> |
| <i>Le Tour de France</i> | FJD | <i>Plusieurs Allemands ont écrit ça.</i> | <i>Pourquoi ? Il y a aussi le Tour d'Espagne et plein d'autres belles courses cyclistes.</i> |
| <i>Tour de France</i> | FPC | <i>Le Tour de France a apparemment plus bcp aux Allemands car ils en parlent souvent.</i> | <i>Avez-vous aussi bcp de tournois allemands qui sont connus en France ? Pk aimez-vous tant les Tour de France.</i> |
| La langue | | | |
| --- | FJM | <i>Beaucoup disent que la langue française est intéressante.</i> | <i>Pourquoi dites-vous cela ? Est-ce que vous la trouvez plus intéressante que la votre ?</i> |
| <i>Le français est une langue difficile.</i> | FMB | <i>Beaucoup d'allemands ont dit que le français était difficile. Certains ont dit que c'était</i> | <i>L'allemand aussi est difficile. Qu'est-ce que vous trouvez difficile ?</i> |

| | | | |
|---|-----|---|--|
| <i>La langue difficile</i> | FCF | <i>une belle langue. Ils trouvent tous que le français est difficile.</i> | <i>Qu'est-ce qui est difficile pour vous, grammaire ou vocabulaire ? Ne pensez vous pas que c'est dès qu'on apprend une langue que l'on a des difficultés</i> |
| --- | FVE | <i>La langue est difficile</i> | <i>Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?</i> |
| <i>langue française</i> | FJR | <i>Vous dites que la langue française est difficile, extraordinaire, bien...</i> | <i>C'est vrai la langue française est très difficile. Même nous les français on n'y avons pas tout le temps. En quoi trouvez vous que cette langue est extraordinaire (bien) ?</i> |
| L'art | | | |
| <i>Monet (artistes)</i> | FAU | <i>les noms d'artistes reviennent assez fréquemment</i> | <i>Est-ce que la culture artistique française est-elle réputée, célèbre, reconnue, appréciée en Allemagne ?</i> |
| <i>Les peintres</i> | FCF | <i>Beaucoup d'Allemand citent des grands noms de peintres.</i> | <i>Avez vous spécialement étudié les peintres ?</i> |
| --- | FVE | <i>Bcp de peintres et peintures</i> | --- |
| Le cinéma | | | |
| --- | FML | <i>Les allemands parle pas mal du cinéma français en positif ?</i> | <i>Qu'en pensez-vous ? Y a t-il des films allemands connu en France ? Aimez-vous Amélie Poulain ?</i> |
| --- | FLT | <i>Les allemands ont été capables de citer des films français, cela prouve que le cinéma français est assez populaire.</i> | <i>« Moulin rouge » est un film américain. Je trouve bizarre que l'on ne connaisse que des séries Allemandes et aucun de leur films</i> |
| <i>Le Moulin Rouge, Astérix et Obélix</i> | FLC | <i>Ce ne sont pas des films très remarquables. Ils ont pourtant marqués les Allemands.</i> | <i>Vous ne connaissez que cela comme films français ?</i> |
| <i>Les films français</i> | FAS | <i>Les allemands parle souvent de Amélie Poulain, Moulin Rouge et Astérix et Obélix.</i> | --- |
| <i>Les films</i> | FLV | <i>12 Allemands ont parlé de films français</i> | <i>C'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de film connu en Allemagne (en tt cas, j'en ai aucun en tête)</i> |
| --- | FBR | <i>Plusieurs allemands parlent de Moulin Rouge. Ils disent que c'est un film français alors qu'il est américain, même si ça parle de la France.</i> | <i>Pourquoi parlez-vous autant de M.R. Est-ce que ce film vous a choqué ?</i> |
| <i>Le fabuleux destin...</i> | FAU | <i>Il a été noté par une grande</i> | <i>Avez-vous visionné le film</i> |

| | | | |
|---|-----|---|---|
| | | <i>majorité des élèves</i> | <i>pendant un cours d'allemand ou bien de Français ? Qu'est-ce qui vous a plu ?</i> |
| <i>Cinéma</i> | FCF | <i>Les allemands parlent beaucoup des films.</i> | <i>Est-ce que le cinéma français prend bcp de place en Allemagne ? Qu'aimez vous dans nos films ? Pourquoi n'a-t-on presque jamais de films allemands en France ?</i> |
| <i>Les films français ex : Moulin Rouge</i> | FFR | <i>Plusieurs allemands parlent de Moulin Rouge et dit que c'est un film Français n'est il pas américain bien qu'il soit sur la France</i> | <i>Pourquoi parlez-vous bcp de Moulin Rouge ? Ça vous a tant marqué que ça ?</i> |
| --- | FJC | <i>Le Moulin Rouge (le film)</i> | <i>C'est un film purement Américain !</i> |
| --- | FAC | <i>Les peintres, les films les acteurs</i> | <i>Ils sont connus.</i> |
| --- | FJR | <i>Pratiquement tous parle de Amélie Poulin ou du Moulin Rouge. Est-ce très répandu en Allemagne ?</i> | <i>Chez nous en France on parle pas trop d'Amélie Poulin et du Moulin Rouge. Cela m'étonne que vous connaissez ça.</i> |
| <i>Le cinéma</i> | FPC | <i>Bcp de film français ont été aimé par les Allemand tel que Astérix et Obélix, Moulin Rouge...</i> | <i>Avez-vous vu d'autres films français qui vous ont intéressés ?</i> |
| Les traditions | | | |
| <i>Les coutumes et les traditions françaises sont extraordinaires</i> | FLC | <i>Les Allemands et les Français ont à peu près les mêmes non ?</i> | <i>En quoi ?</i> |
| <i>Les coutumes et les traditions françaises sont extraordinaires</i> | FCC | <i>Un allemand parle des coutumes et traditions</i> | <i>Par exemple ? les quelles en particulier ? pourquoi ?</i> |
| Le tourisme | | | |
| --- | FLT | <i>Les allemands citent de nombreuses fois la mer et les plages , bien qu'il y ait des plages en Allemagne.</i> | <i>Je me demande si ils en parlent car il fait plus chaud ici qu'en Allemagne.</i> |
| --- | FAC | <i>Plusieurs allemands sont venus en France.</i> | <i>La France leur a apparemment plu en général.</i> |
| Divers | | | |
| <i>Histoire de France</i> | FPC | <i>Certains connaissent quelques personnes connus de l'Histoire de France</i> | <i>Que pensez-vous de ce qui c'est passé en 1939-1945 ?</i> |
| <i>Les Morvandiaux</i> | FAG | <i>Nous ne connaissons pas « les Morvandiaux »</i> | <i>Qui sont les « Morvandiaux » je n'en ai jamais entendu parler !</i> |

| | | | |
|------------------------------|------------|---|--|
| <i>M. Vandervelde</i> --- | FLB FJC | <i>Bcp on écrit sa je c pas ce que c'est Mr. Vandervelde</i> | C'est quoi M. Vandervelde ? <i>On n'a pas vraiment compris ce que ça signifie ?</i> |
| <i>warm</i> | FJV | <i>Il y a un allemand qui a mis ça</i> | <i>Si le mot warm veut dire ce que je pense. En France il fait aussi très froid, il pleut comme en Allemagne. C'est pas les tropiques.</i> |
| --- | FMM | <i>La vie en France est très chère.</i> | <i>Effectivement, je trouve que les prix sont élevés et nous avons la capitale de la mode chez nous.</i> |
| <i>Neyrat</i> | FCC | <i>Neyrat est le terme employé par un membre du groupe Gollum. Il est censé symboliser la France.</i> | <i>Que signifie de mot ? Pourquoi représente-il la France ?</i> |
| --- | FMM | <i>« La foire du meuble »</i> | <i>Je ne connais pas ça et pourtant j'habite en France !!</i> |
| --- | FMM | <i>Tout ce qui brille n'est pas d'or !</i> | <i>Je ne comprends pas pourquoi Franzi a dit ça ! Effectivement la France brille et ce qu'il y a à l'intérieure aussi ! Bien sûr nous avons quelques problèmes (délinquance, immigration) mais c'est comme ds les autres pays.</i> |
| --- | FAC | <i>Différences gens du nord et du sud</i> | <i>Pourquoi dites-vous que les gens du sud se différencient des gens du nord ?</i> |
| <i>Schönes Mädchen</i> | FJV | <i>Il y a une seule personne qui a dit ça mais venant d'un allemand c'est bizarre</i> | <i>En Allemagne, vous avez de très jolies filles, je dirai même des filles super mignonnes. Crois-tu que les françaises sont plus jolies que les allemandes ?</i> |

Annexe 20 Analyse de fiches de travail 3 des élèves allemands

| Élément noté | Occurrence sur les fiches | Observations | Remarques et questions |
|---|----------------------------------|--|--|
| Bier | | | |
| <i>In Deutschland trinkt man viel Bier.</i> | AAW | <i>Fast alle Franzosen haben dasselbe geschrieben</i> | <i>Man trinkt nicht überall in Deutschland viel Bier, aber vor allem in Bayern, weil es da das beste Bier gibt. Habt ihr schon mal deutsches Bier getrunken ?</i> |
| <i>In Deutschland trinkt man viel Bier.</i> | AFE | <i>Alle schreiben das gleiche, stellen uns alle als Säufer dar</i> | <i>Trinkt man in F kein Bier? Nur in Bayern/München nicht in ganz D.</i> |
| --- | ABW | <i>Alle denken wir trinken nur Bier</i> | <i>Trinken Jugendliche dort kein Alkohol? Gibt es dort kein Bier</i> |
| <i>Die Deutschen trinken viel Bier.</i> | AMR | <i>Sie denken Bier wäre unser Hauptgetränk</i> | <i>Was essen sie, wenn sie unsre Brötchen, Aufstrich, Orangensaft, ... nicht kennen. Deutsche trinken nur Bier???</i> |
| <i>Bier trinken</i> | ASL | --- | <i>Wahrscheinlich sind die Franzosen auf dem Oktoberfest gewesen. Ansonsten trinkt der „Durchschnittsdeutsche“ wahrscheinlich nicht sehr viel mehr Bier als andere Nationen. Wir haben allerdings viel Brauereien.</i> |
| --- | AAM | <i>Viele Frz. denken an Dtl. Mit Bier</i> | <i>Wir sind keine Schnapsdrosseln.</i> |
| <i>Deutsche trinken dauernd Bier</i> | AJF | <i>Das oder ähnliches haben die F's geschrieben</i> | <i>Denkt ihr das die Deutschen alkoholiker sind? Wo kommt eurer Meinung nach das Bier her? Glaubt ihr, dass die Deutschen keinen Wein mögen?</i> |
| --- | AFP | <i>Sie denken wir trinken nur Bier</i> | <i>Gibt es in Frkr. kein Bier??</i> |
| --- | ARW | <i>Bier, Oktoberfest, usw.</i> | --- |
| <i>Bier</i> | AMP | <i>Viele Bemerkungen!!</i> | <i>In D trinkt man auch was anderes als NUR Bier!</i> |

| | | | |
|---|------------|---|--|
| <i>In D trinkt man viel Bier</i> | AMG | <i>Haben sehr viele geschrieben</i> | <i>In D (insbesondere in Bayern) trinkt man schon viel Bier (schmeckt aber auch super). Habt ihr schon mal deutsches Bier getrunken?</i> |
| --- <i>In Deutschland wird viel Bier getrunken</i> | ASR APF | <i>Deutsche trinken viel Bier Keine verschiedenen Meinungen bei Franzosen</i> | --- <i>Nicht überall in D wird soviel Bier geschrieben. Aber in München (bzw. Bayern) gibt's das beste Bier</i> |
| Wurst | | | |
| <i>Wurst/Aufschnitt</i> | AAW | <i>Einige Franzosen schreiben, dass wir viel Wurst (auch zum Frühstück) essen</i> | <i>Das liegt daran, dass es hier nicht so viel guten Käse gibt wie in Frankreich</i> |
| <i>Wurst</i> | AFE | <i>Nennen es typisch für D</i> | <i>Esse ich nicht...oder nicht so gern</i> |
| --- | ABW | <i>Sie stellen fest dass wir immer Brötchen und Aufschnitt essen</i> | <i>Warum wundern sie sich über unsere Brötchen und Aufschnitt?</i> |
| <i>Frühstück und Aufschnitt</i> | AAM | <i>Klingt abwertend. Klingt so, als sei das eine Angewohnheit von irgendwelchen weltfremden Menschen.</i> | <i>Was eßt ihr denn zum Frühstück? Nur Croissants?</i> |
| <i>Deutschland → Wurst</i> | AJF | <i>Oft verbinden die Franzosen mit Deutschland Wurst.</i> | <i>Warum verbindet ihr mit Deutschland Wurst? Welche Wurst?</i> |
| --- | AFP | --- | <i>Was ham die alle mit ihrem Aufschnitt</i> |
| <i>In D ist man viel Wurst</i> | AMG | <i>Einige F'en dass wir viel Wurst essen (aus zum Frühstück)</i> | <i>Das ist übertrieben. Wie kommt ihr eigentlich darauf?</i> |
| --- | APN | <i>Deutsche Essen viel Aufschnitt und trinken Bier</i> | <i>Einige wissen gar nicht was Aufschnitt ist!</i> |
| --- | ASR | <i>Deutsche essen Aufschnitt. Sie essen viel zum Frühstück und Abendessen.</i> | <i>Wir essen oft Mittags warm (und viel).</i> |
| <i>Wurst</i> | APF | <i>Viele haben geschrieben, dass wir viel Wurst essen.</i> | --- |

| Brezel | | | |
|---|-----|--|---|
| <i>Brezel</i> | AAW | <i>Viele schrieben bei deutschem Essen Brezel</i> | <i>Habt ihr schon mal eine Brezel gegessen?</i> |
| „Brezel“ | AMG | <i>Viele haben geschrieben (bei deutschem Essen): „Brezel“</i> | <i>Das stimmt soweit... habt ihr denn schon einmal Brezel gegessen?</i> |
| „Brezel“ | APF | <i>Deutsches Essen → „Brezel“</i> | <i>Brezen (Brezeln) schmecken „sau“ gut.</i> |
| Musik | | | |
| <i>Musik: Mozart</i> | AAW | <i>Haben viele geschrieben</i> | <i>Mozart ist ein Österreicher und kein Deutscher</i> |
| <i>Musik</i> | AFE | <i>Viel Klassik wird genannt</i> | <i>Mozart ist ein Österreicher</i> |
| Mozart | AJF | <i>Das haben sehr viele geschrieben</i> | <i>Wisst ihr, dass Mozart aus Österreich kam?</i> |
| „Musik: Mozart“ | AMG | <i>Meinten einige</i> | <i>Ist aber falsch, da Mozart ein Österreicher war...</i> |
| --- | APN | <i>Musik: Mozart</i> | <i>Mozart ist kein Deutscher!</i> |
| --- | ASR | <i>Deutsche Musik: Mozart, Bach</i> | <i>Mozart war Österreicher</i> |
| <i>Musik : Mozart</i> | APF | <i>Sehr viele haben darüber geschrieben</i> | <i>Mozart ist kein Ösi sondern ein Deutscher</i> |
| « Les Autrichiens » | | | |
| --- | ABW | <i>Hitler und Mozart wären deutsche</i> | <i>Wo lernen sie das?</i> |
| --- | AMR | <i>Mozart, Hitler wären Deutsche</i> | --- |
| --- | AAM | <i>Mozart war Ösi, kein Dt. genau wie Hitler</i> | <i>Wer hat euch gesagt Mozart und H. seien dt.?</i> |
| --- | AFP | <i>Sie denken Mozart, Hitler u. Frevel wären deutsche.</i> | --- |
| Le vélo | | | |
| --- | ABW | <i>Sie verbinden D mit Fahrrädern</i> | <i>Kennen sie keine Fahrräder?</i> |
| --- | AMR | <i>Verbinden mit Deutschland Fahrräder</i> | <i>Haben sie wenig Fahrräder?</i> |
| --- | AFP | --- | <i>Kennen sie keinen Fahrräder?</i> |
| Schumacher | | | |
| <i>Michael und Ralf Schumacher</i> | AAM | <i>Viele haben Schumarer geschrieben.</i> | <i>Können sie kein „ch“ aussprechen?</i> |
| --- | AFP | <i>Schreiben alle Schumarer</i> | --- |
| --- | ASR | <i>M. Schumacher ist ein Deutscher</i> | --- |
| Histoire/ l'Allemagne contemporain | | | |
| <i>In Deutschland leben viele</i> | AJF | <i>Das haben die Franzosen oft</i> | <i>Wann ward ihr in</i> |

| | | | |
|---|------------|--|--|
| <i>Neo-Nazis.</i> | | <i>geschrieben.</i> | <i>Deutschland? Wo habt ihr die Neo-Nazis gesehen? Wie haben sie sich verhalten? Wie habt ihr euch ihnen gegenüber verhalten? Siehe Forumstext</i> |
| <i>Hitler, Rassismus</i> | ADA | <i>Mehrere Franzosen haben das als Assotiation zu Deutschland geschrieben.</i> | |
| <i>Vergangenheit D's (Nazis, Hitler etc.)</i> | AMP | <i>Viele Bemerkungen!!</i> | <i>Unfair, wir können nichts für Vergangenheit. F genauso am Krieg beteiligt</i> |
| <i>Deutsche sind Nazis</i> --- | AMG APN | <i>Meinten Manche... Deutsche sind Nazis</i> | <i>Ist lang her... Ist schon über 50 Jahre her; Franzosen hatten auch schlechte Zeiten in ihrer Geschichte und werden nicht immer damit assoziiert! Krieg 50 Jahre her</i> |
| -- | ASR | <i>Deutsche sind Nazis</i> | |
| <i>Berliner Mauer</i> | AJF | <i>Fast alle Franzosen haben das geschrieben</i> | <i>Wisst ihr warum die Berliner Mauer errichtet wurde? Wisst ihr wann die Berliner Mauser stand?</i> |
| Weihnachtsmarkt | | | |
| <i>Weihnachtsmarkt</i> | AAW | <i>Ein paar Franzosen verbinden mit Deutschland Weihnachtsmärkte</i> | <i>Dasselbe ist mir bei meiner australischen Austauschpartnerin aufgefallen.</i> |
| <i>Weihnachtsmarkt</i> | AFE | <i>Weihnachtsmärkte sind für manche Franzosen typisch Deutsch</i> | <i>Gibt es in Frankreich nicht so etwas ähnliches?</i> |
| <i>Weihnachten</i> | AMR | <i>Manche Franzosen verbinden mit D Weihnachtsmärkte</i> | <i>Wie wird Weihnachten in Frankreich gefeiert?</i> |
| <i>Weihnachtsmarkt</i> | APF | <i>Viele Franzosen verbinden D mit Weihnachtsmärkten</i> | <i>In D gibt es sehr schöne Weihnachtsmärkte</i> |
| La langue | | | |
| <i>Deutsch ist schwer</i> | AAM | --- | <i>Frz. ist auch nicht leicht. Generell sind Fremdsprachen (Englisch mal ausgenommen) nicht leicht.</i> |
| La fête de la bière | | | |
| <i>Oktoberfest</i> | AFE | <i>Sie schwärmen davon, nennen es auch Bierfest</i> | <i>Waren sie schon mal da? Ist echt geil.</i> |

Annexe 21 Questionnaire CULTURA

Nom :

Vous allez maintenant remplir ce questionnaire d'une manière rapide et spontané, directement dans le formulaire. Après l'avoir rempli, vous le sauvegardez sur votre disquette, que vous n'oubliez pas d'amener au cours le vendredi 13.

Phrases à terminer

Terminez les phrases suivantes. Vous pouvez donner deux ou trois exemples pour chaque phrase si vous le désirez, mais n'oubliez pas de les séparer par des virgules.

1. Un(e) bon(ne) ami(e), c'est quelqu'un

2. Le petit copain / la petite copine idéal(e), c'est quelqu'un

3. Je trouve que les parents devraient

4. Un bon prof, c'est quelqu'un

5. Un mauvais prof, c'est quelqu'un

6. Je suis à l'aise dans ma classe quand

7. Rayez l'alternative inutile : Ma famille est / n'est pas importante pour moi parce que

8. Aller au lycée signifie pour moi

9. Etre accepté(e) par les autres veut dire

10. Un bon touriste étranger, c'est quelqu'un

11. Si je pouvais changer le monde, je commencerais par

Associations

Quels autres mots associez-vous aux mots suivants ? Ecrivez les deux ou trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit (noms, adjectifs, verbes, adverbes, etc.). Séparez les mots par des virgules.

1. Avenir
2. Europe
3. Langue étrangère
4. 18 ans
5. France
6. Vêtements
7. Etranger
8. Faire la fête
9. Argent
10. Allemagne
11. Ecole
12. Amitié
13. Internet

Annexe 22 CULTURA-Fragebogen

Füllen Sie bitte folgenden Fragebogen schnell und spontan aus. Schreiben Sie Ihre Antworten direkt in den Fragebogen. Speichern Sie sie dann zur Sicherheit auf Diskette (oder auf der Festplatte) ab. Schicken Sie mir Ihren Fragebogen per Mailanhang bis Freitag den 13.12.

Zu beendende Sätze

Beenden Sie die folgenden Sätze. Sie können zwei oder drei Beispiele pro Satz angeben, aber vergessen Sie nicht, sie durch Kommata zu trennen

1. Ein(e) gute(r) Freundin ist jemand

2. Der ideale Freund (= Partner)/ die ideale Freundin (= Partnerin) ist jemand

3. Ich finde, Eltern müßten

4. Ein(e) gute(r) Lehrerin ist jemand

5. Ein(e) schlechte(r) Lehrer(in) ist jemand

6. Ich fühle mich wohl in meiner Klasse, wenn

7. Streichen Sie das Unzutreffende durch: Meine Familie ist mir wichtig / nicht wichtig, weil

8. Ins Gymnasium zu gehen bedeutet für mich

9. Von den anderen akzeptiert zu werden bedeutet

10. Ein(e) gute(r) ausländische(r) Touristin ist jemand.

11. Wenn ich die Welt verändern könnte, würde ich als erstes

Assoziationen

Welche anderen Wörter assoziieren Sie mit den folgenden Wörtern? Schreiben Sie die ersten zwei oder drei Wörter, die Ihnen einfallen (Substantive, Adjektive, Verben, Adverbien usw.). Trennen Sie die Wörter durch Kommata.

1. Zukunft
2. Europa
3. Fremdsprache
4. 18 Jahre
5. Frankreich
6. Kleidung
7. Ausland
8. Feiern
9. Geld
10. Deutschland
11. Schule
12. Freundschaft
13. Internet

Annexe 23 Fiche de travail 1

a) Partie « phrases à terminer »

- Sélectionnez les deux phrases qui vous intéressent le plus et que vous voulez analyser plus en détail.
- Notez-les dans le tableau.
- Pour chaque phrase, faites le travail suivant :
 - Regroupez les mots apparaissant dans les réponses en catégories (à vous de définir ces catégories ; c'est une bonne idée d'annoter directement les questionnaires remplis, d'entourer les mots qui reviennent le plus souvent du côté français et du côté allemand)
 - Notes les catégories dans le tableau
 - Notez vos remarques et questions. Elles serviront de point de départ à la discussion dans votre groupe de travail et à votre premier texte destiné aux M.

| | |
|---|---|
| Phrase à terminer : | |
| Catégories de réponses françaises (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) | Catégories de réponses allemandes (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) |
| Vos remarques et questions | |
| | |
| Phrase à terminer : | |
| Catégories de réponses françaises (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) | Catégories de réponses allemandes (avec le nombre de fois où cette catégorie apparaît, et les mots qui l'illustrent) |
| | |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | |
| Vos remarques et questions | |
| | |

b) Partie « Associations »

Sélectionnez les deux termes qui vous intéressent le plus et que vous voulez analyser plus en détail.

Notez-les dans le tableau.

Pour chaque terme, faites le travail suivant :

- Notez dans le tableau ci-dessous les cinq mots ou expressions qui apparaissent le plus souvent du côté français et du côté allemand. (évidemment pas de mots comme « et, est, a, etc.)
- Entourez les mots qui n'apparaissent que d'un seul côté.
- Joignez d'une flèche les mots qui apparaissent des deux côtés.
- Notez la connotation (positive, négative ou neutre). Notez au moins un exemple par mot ou expression.
- Notez vos remarques et questions. Elles serviront de point de départ à la discussion en classe et au premier texte que vous allez écrire avec votre groupe de travail.

| Terme : | |
|---|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
|---|---|
| 1. 2. 3. 4. 5. | 1. 2. 3. 4. 5. |
| Remarques et questions | |
| | |
| Terme : | |
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. 2. 3. 4. 5. | 1. 2. 3. 4. 5. |

| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
|---|---|
| 1. 2. 3. 4. 5. | 1. 2. 3. 4. 5. |
| Remarques et questions | |
| | |

Annexe 24 Synthèse et analyse des questionnaires remplis

| | |
|--|--|
| Phrase à terminer : Un bon ami.../Ein guter Freund... | |
| <p>1. S’amuser : Qui est drôle/avec qui on rigole bien/délire bien/s’amuser 11</p> <p>2. Qui sait écouter/qui m’écoute 8</p> <p>3. Echange : A qui on peut se confier/Avec qui on peut parler/a qui on peut tout dire/qui communique avec vous 7</p> <p>4. Qui aide/soutient/avec qui on s’entraide 6</p> <p>4. Sur qui on peut compter 6</p> <p>4. présence : Qui est là pour moi/attentionné/ne nous laisse pas tomber 6</p> <p>5. A qui on peut faire confiance 5</p> <p>5. Points en communs : même longueur d’onde/centres d’intérêt communs/avec qui je partage tout 5</p> <p>6. Caractère positive : aimable/gentil/sympa 4</p> <p>7. Entente : avec qui on s’entend bien/se comprend 3</p> <p>7. Réconfort : Qui remonte le moral/sait me reconforter/rassure 3</p> <p>8. Qui ne nous juge pas 2</p> <p>8. Qn de tolérant 2</p> <p>8. honnête/franche 2</p> <p>9. Qui me conseille et demande mon conseil</p> | <p>1. Confiance : Dem man vertrauen kann 11</p> <p>2. présence : Der immer für einen da ist 5</p> <p>3. Echange Mit dem man über alles reden kann 4</p> <p>4. aide : Der einem zur Seite steht/der hinter einem steht/der an einen denkt 3</p> <p>5. écouter : jemand der zuhört 2</p> <p>5. compter :Auf den man sich verlassen kann 2</p> <p>5. Entente : Der versucht mich zu verstehen/mit dem man sich gut versteht 2</p> <p>6. S’amuser : Mit dem ich viel Spaß haben kann</p> <p>6. Points en communs : Der die selben Interessen hat</p> <p>6. Der nicht mehr als eine Freundschaft will</p> |
| Vos remarques et questions | |
| <p>Les 7 catégories suivants apparaissent des deux côtés : s’amuser, écouter, échanger, compter sur, avoir confiance, s’entendre et points en communs, mais pas du tout dans le même ordre. Le caractère positive, le réconfort, le fait de ne pas juger, d’être tolérants, d’être honnête n’apparaît que chez les Français, être que des amis uniquement côté allemand.</p> | |

Phrase à terminer : Le petit copain idéal.../ Der ideale Freund..

1. **Amour** : qui nous aime, avec qui on partage nos sentiments, qui m'aime et que j'aime/éprouve des sentiments/qui doit nous donner de l'affectif/affectueux/capable d'aimer 13

2. gentil/agréable avec moi/**attentionné**/prend soin de moi 10

3. **S'amuser** : avec qui on rigole bien/drôle/marrante/qui a de l'humour 9

4. **Compréhension** : qui me comprend/compréhensif 4

4. **Ecoute** : qui sait nous écouter 4

4. **Présence** : qui est là/s'implique vraiment/reste proche 4

5. **Echange** : avec qui on peut parler de tout/à qui on peut se confier 3

5. **physique** : Qui me plaît/mignonne 3

5. **Points en commun** : même goûts, aime les mêmes choses 3

5. **Fidèle**/Ne trompe pas 3

6. **Confiance** : il faut avoir confiance en lui et inversement 2

6. **Intéressant** 2

6. **Romantique** 2

6. **N'existe pas** 2

6. **Partage** : avec qui on partage ses joies mais aussi ses peines 2

6. **Respect de la personne**: nous aime pour ce que l'on est et non pour ce qu'il voudrait qu'on soit 2

Me rend heureuse / Aime les câlins
Ne me prend pas pour une abrutie
Qui peut deviner mes pensées/ Charmant
Tolérant/ qui sait nous reconforter
Soutien /Doux /Sensible
Avec qui on se sent bien / Intelligent
Patient/ Sympa

1. **Amour** : den man total gern mag/den man mag/die man liebt/den du sehr gut leiden kannst/den man liebt 5

3. **attentionné** : Der sich um einen kümmert/die viel Zeit hat und die auch mit mir verbringen will/nett 4

2. **Confiance** : dem ich bedingungslos vertrauen kann/die Vertrauen hat 4

3. **Compréhension** : Verständnisvoll/der dich versteht 3

3. **Ecoute** : Die zuhören kann 3

3. **Points en commun** : der einfach perfekt zu einem paßt/mit dem man sich gut versteht 3

4. **Physique** : Gut aussieht 2

4. **Echange** : Wenn man gut miteinander reden kann/dem man (fast) alles erzählen kann 2

4. Der einer Partnerschaft gegenüber aufgeschlossen ist 2

5. Humor
Keine Antwort
Der auf meine Wünsche eingeht
Ehrlich
Gibt es nicht
Die ihren Freund trösten kann
Intelligent
Jemand mit dem man längerer Zeit zusammenein kann, ohne dass er einem auf die Nerven geht
Der helfen kann

Vos remarques et questions

Malgré des points en commun (amour en première position, l'attention payé à l'autre en 2e, compréhension et écoute tout de suite après), on constate aussi des différences. Le fait de s'amuser ensemble ne semble pas jouer un rôle important pour les jeunes Allemands. La confiance est plus importants pour les Allemands que pour les Français.

| Phrase à terminer : Je trouve que les parents devraient... /Ich finde, Eltern müssten... | |
|---|---|
| <p>1. Indulgent/moins sévère/moins stricts/autoriser plus de choses/plus permissifs 10</p> <p>2. Comprendre/compréhensif/plus compréhensibles pour certaines choses 6</p> <p>3. Faire plus attention à ce que ressentent leurs enfants/écouter 4</p> <p>4. Moins exigeants/j'aimerais qu'ils ne regardent pas que les notes scolaires mais aussi les efforts 3</p> <p>4. Laisser plus de liberté/d'indépendance 3</p> <p>5. Vivre dans le temps de leurs enfants/se souvenir qu'ils ont été jeunes 2</p> <p>5. Plus cool 2</p> <p>5. Plus tolérants/plus libre d'esprit 2</p> <p>5. Arrêter de faire semblant d'être méchants/crier moins 2</p> <p>5. moins s'inquiéter/avoir moins peur quand je sors sans eux 2</p> <p>5. Rester comme ils sont 2</p> <p>5. S'occuper de leurs enfants/être attentionnés 2</p> <p>Parler de tout</p> <p>Mieux éduquer leurs enfants</p> <p>Gentils</p> <p>Plus marrants</p> <p>Faire le tri entre le travail et la maison</p> <p>Guider leurs enfants</p> <p>Ouverts</p> | <p>1. compréhensif : Ihre Kinder besser verstehen/Verständnis haben 6</p> <p>2. Mehr an ihre Kindheit denken/sie waren schließlich auch mal so alt wie wir/sich an ihre Kindheit erinnern 3</p> <p>2. Nicht zu streng/auch nicht alles erlauben 3</p> <p>2. Ihre Kinder unterstützen/für die Kinder da sein/helfen 3</p> <p>3. Den Kindern vertrauen 2</p> <p>3. Tolerant/toleranter 2</p> <p>Zuhören</p> <p>Kinder nicht unter Druck setzen</p> <p>So bleiben wie sie sind</p> <p>Sich weniger Sorgen machen</p> <p>Reden</p> <p>Mit ihren Kindern auskommen</p> <p>Kinder unabhängig und flexibel erziehen</p> <p>Keine Antwort</p> <p>Ihre Kinder besser kennen</p> <p>Großzügig sein</p> <p>Konsequent</p> |
| Vos remarques et questions | |
| <p>F. et A. souhaiteraient des parents plus compréhensifs. 10 F. par rapport à seulement 3 A. pensent que leurs parents devraient être plus indulgents, moins stricts, plus permissifs. Les parents français seront-ils plus sévères ? Pour le reste, pas bc de différences.</p> | |

Phrase à terminer : Un bon prof... /Ein guter Lehrer...

1. Explique bien/sait expliquer correctement/doit passer du temps pour expliquer/sait bien s'exprimer pour que les élèves comprennent 10

2. Cours vivant/intéressant : Arrive à faire aimer sa matière/enseigne en divertissant/fait vivre son cours tout en restant strict/cours vivant/ Intéressant/cours intéressant 6

2. Bon travail : Organisé/cours sont clairs/donne un but à son cours/cours complet/travaille bien/sait comment faire 6

3. sait **écouter**/écoute ses élèves/capable d'écouter 5

3. aide/essaye de nous aider/ aide 5

4. Veut **transmettre son savoir**/a envie de nous communiquer son savoir/nous apprend sa matière correctement/transmet ce qu'il sait 4

4. Doit **aimer son métier**/passionné/aime enseigner/aime la matière qu'il enseigne 4

5. **Patient** 3

5. **prend son temps** 3

5. **compréhensif** : comprend l'élève/comprend nos problèmes/comprend nos difficultés 3

5. n'engueule pas les élèves pour rien/sans hurler ou s'énerver/sans s'énerver 3

Aime les **enfants**/s'intéresse à ses élèves 2

Strict sans trop l'être/**pas trop sévère** 2

A de l'**humour**/drôle 2

Ne donne pas trop de **devoirs** 2

ne juge pas les fréquentations des élèves/ne juge pas 2

juste : laisse des chances même aux élèves qu'il n'aime pas/note sans favoritisme 2

gentil

n'humilie pas un élève

Connaît bien son sujet

Intelligent

Apporte une bonne ambiance

Sait se remettre en question

ne critique pas

assez libéral

ne veut pas se rendre autoritaire ou drôle

Innovent de nouvelles techniques de travail

Met de bonnes notes

Discerne très vite ses élèves

A qui je peux parler d'un sujet extra-scolaire

1. Cours vivant/intéressant : Anschaulichen Unterricht macht/sich aufs Unterrichten versteht/den Unterricht interessant gestaltet/den Unterricht anschaulich gestaltet/der Unterricht halten kann ohne zu langweilen/der guten Unterricht macht/ohne zu langweilen/interessanten Unterricht/guten Unterricht macht 9

2. Expliquer : Der gut erklären kann/den Stoff gut rüberbringen kann/ 7

3. orientation vers les élèves : Der auf die Schüler eingeht/auf Fragen der Schüler bis zu deren Verständnis eingeht/Themen auswählen, die den Schüler ansprechen/der die Schüler einbindet 4

4. Eine **gute Beziehung zu den Schülern** aufbauen kann/gut mit den Schülern auskommt/umgeht 2

4. Der die Klasse im Griff hat/sich auch durchsetzen kann 2

Modern, nicht konservativ

Der ein angenehmes Arbeitsklima schafft

Flexibel

Der einem Wissen vermittelt

Ohne dass er/sie streng sein muss

Menschlich

Hilfsbereit

Gerecht

Nicht zuviel persönliche Nähe

In dessen Unterricht man wirklich was lernt

Spaß haben kann

Remarques et questions

On trouve le bon prof qui explique bien et qui fait un cours intéressant et vivant des deux côtés. Mais il y a aussi de grandes différences : Les A. demandent d'un prof qu'il s'oriente vers ses élèves, tandis que les F. souhaitent qu'il les écoutent. La notion de patience et de temps manque complètement côté allemand. Les profs allemand stressent-ils moins ? Apparemment, ils n'engueulent pas les élèves.

Phrase à terminer : Un mauvais prof... /Ein schlechter Lehrer

| | |
|---|--|
| <p>1. n'explique pas : Raconte sa vie au lieu d'expliquer les cours/ne réexplique pas si besoin/continu à faire son cours même si personne n'a compris/explique mal/n'explique rien/va trop vite de telle sorte qu'on ne comprenne rien/en donnant aucune explication/n'explique rien 9</p> <p>1. ne s'intéresse pas aux élèves : N'écoute pas ses élèves/n'a pas envie de les comprendre/ne tient pas en compte le point de vue de l'élève/fait son cours sans s'occuper des élèves/ne s'occupe de personne/ne se demande pas si les élèves ont compris ou non/ne s'attarde pas sur les problèmes des élèves/n'a strictement rien à faire des ses élèves/n'aime pas les élèves/déteste ses élèves 9</p> <p>2. Cri tout le temps/râle tout le temps/engueule les élèves pour rien/cri sans cesse/cri toujours auprès de ses élèves/ne fait que s'énerver 6</p> <p>2. cours ennuyeux : Fait toujours les mêmes cours depuis trente ans/ennuyeux/sait pas rendre intéressante sa matière/dicte son cours ce qui est sans intérêt/dispense son cours/dicte un cours carré 6</p> <p>3. s'est trompé de métier : N'a rien à faire de son travail/N'aime pas réellement ce qu'il fait /Qui est seulement là pour avoir sa paye de fin de mois 3</p> <p>3. mauvais travail : Désorganisé/cours pas clairs/cours incomplet 3</p> <p>4. Ne comprend pas ses élèves 2 Ne se remet jamais en question 2 N'a pas vraiment envie de faire apprendre sa matière à ses élèves/ne cherche pas à comprendre nos erreurs 2 Donne un tas de devoirs/donne trop de travail 2 Trop sévère/trop stricte 2 N'aide pas 2 Injuste : Juge les élèves à leur tête Laisse l'anarchie s'installer Agressif / Moqueur / Se plaint tout le temps qu'il est fatigué / toujours de mauvaise humeur / Fait couler la moitié des élèves Ne fait pas travailler / Ne pense qu'à avoir une bonne moyenne de classe / Jamais satisfait du travail de ses élèves /Incompétent</p> | <p>1. n'explique pas : der nicht erklären kann/den Stoff nicht gut rüberbringen kann/der keinen guten Unterricht macht, der Stoff bleibt bei den Schülern nicht hängen/der seinen Unterricht nicht vermitteln kann/unfähig, den Schülern etwas beizubringen 5</p> <p>2. cours ennuyeux : der stur seinen Lehrplan durchzieht/den Unterricht ernstnig fokussiert auf ein Thema hält/langweiligen Unterricht macht (z.B. nur Frontalunterricht)/keinen guten Unterricht macht 4</p> <p>3. übermäßig streng/zu streng 3 3. injuste : der einzelne Schüler bevorzugt/Lieblingsschüler hat und parteiisch die Noten verteilt/ungerecht 3 3. der die Klasse nicht unter Kontrolle hat/der alles mit sich machen läßt 3</p> <p>4. ne s'intéresse pas aux élèves : Der nicht auf die Schüler eingeht/der auf Fragen der Schüler nicht eingeht 2</p> <p>4. der einen gleich blöd anmacht, wenn man ne Frage hat/der einzelne fertig macht 2 launisch ist der keine Fehler zugeben kann zu liberal der denkt, dass er die Schüler in der Hand hätte der bei den Schülern Psychiater spielt nicht modern, konservativ unflexibel</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>/Apporte une mauvaise ambiance dans la classe / Pas intelligent / Se prend trop au sérieux / Veut se faire passer pour quelqu'un de drôle / Extrêmement imbus de lui même Met de mauvaises notes</p> | |
| <p>Vos remarques et questions</p> | |
| <p>Les A. et les F. sont unanimes : le mauvais prof explique mal et fait un cours pas très intéressant. Les F. voient plus le prof qui ne s'intéresse pas à eux, tandis que les A. plaignent l'injustice et l'anarchie en classe. Le prof qui crie et engueule les élèves ne semble pas exister en Allemagne.</p> | |

Phrase à terminer : Je suis à l'aise dans ma classe.. /Ich fühle mich wohl in meiner Klasse...

1. Bonne ambiance : Quand l'ambiance est bonne 6
2. bon travail : Quand mon travail est bien fait/ un travail de groupe efficace/lorsque j'ai de bonnes notes/quand j'ai bien appris ma leçon et que je n'ai pas peur d'être interrogée/participation active 5
3. compréhension du cours : Quand je comprends/quand je sais de quoi on parle 4
3. prof agréable : Quand les profs sont sympa et souriants/ quand le prof est de bonne humeur/quand j'aime bien les professeurs/professeur décontracté 4
3. Amis : Quand je suis assise à côté de quelqu'un que j'aime bien/quand il y a des gens que j'apprécie/quand j'ai de bons amis/quand mes amis sont là 4
3. Echange : Quand je peux parler/quand tout le monde parle/tout le monde se parle 4
3. Bonne entente : Quand tout le monde s'entend bien(quand je m'entends bien avec tous les élèves/quand il y a une bonne entente 4
4. Amusant : Quand mes camarades et moi plaisantons ensemble/avec qui je m'amuse bien/quand on rigole tous ensemble 3
5. Connaître les autres : Quand je connais tout le monde/quand je la connais bien 3
6. Cours intéressant : Quand le cours est intéressant 2
6. pas de critique : Quand personne ne critique les autres 2
6. Pas de moqueries : Quand personne ne rigole stupidement des fautes d'un autre/quand personne ne se moque de moi 2
6. Pas trop d'élèves : Quand il n'y a pas beaucoup de monde/ quand on est peu nombreux 2
6. aide : Quand on m'aide en me corrigeant quand je fais des fautes et en me les expliquant/quand tout le monde est prêt à m'aider 2
Quand on est assis sur des chaises (et pas des tabourets) /Quand on m'écoute /Pas de malaises/ quand il n'y a personne /Quand la salle n'est pas trop petite/Je ne le suis pas souvent/Tout le temps car je ne laisse pas me marcher sur les pieds

1. Bonne ambiance : Wenn ein gutes Klassenklima herrscht, d.h. wenn es kein Mobbing und derartiges gibt/wenn die Stimmung unter den Schülern gut ist/wenn Harmonie herrscht/wenn das Arbeitsklima angenehm ist /wenn eine gute Atmosphäre herrscht/wenn das Klassenklima stimmt/wenn eine gute Klassengemeinschaft besteht 8
2. Etre accepté : Wenn ich von den Mitschülern akzeptiert werde/anerkannt werde 4
2. bonne entente : Wenn die Mitschüler sozial und ehrlich sind/wenn meine Klassenkameraden fair miteinander umgehen/wenn alle nett sind /Wenn ich mich mit allen verstehe 4
3. amis : Wenn ich in dieser Klasse Freunde habe 2
3. Wenn Freistunde ist 2
bon travail :Wenn ich gute Noten habe
Wenn ich Zeit für sie habe
Wenn mich alle in Ruhe lassen
Wenn der Unterricht interessant ist
Wenn meine Klassenkameraden extrovertiert sind
Wenn niemand den anderen ärgert
Wenn man den Lehrer noch verstehen kann
Wenn kein Leistungsdruck besteht

Remarques et questions

La bonne ambiance, le fait d'avoir des amis, de s'entendre bien avec les camarades est important pour les F. et les A. Tandis que es F. sont plus à l'aise quand le prof est sympa, ceci ne joue pas pour les A., qui eux veulent être accepté par leurs pairs, une chose apparemment pas si importante pour les F. Le travail a une place nettement plus importante pour les F.

Phrase à terminer : Ma famille est importante pour moi parce que... /Meine Familie ist mir wichtig, weil...

1. **Soutien** : /me soutient/m'aide/soutien moral/sans elle, je n'aurais jamais pu aller jusque là 12
 2. **Amour** : je l'aime beaucoup/j'aime ma famille 4
 2. **Présence** : est tout le temps là/s'occupe de moi 4
 2. **Réconfort** : sait nous reconforter /m'encourage 4
 2. **Source de vie/lieu de développement** : C'est avec qui j'ai commencé ma vie/sans elle je ne serai pas là/c'est là que j'ai grandi/Qui m'ont faite telle que je suis aujourd'hui 4
 3. **Echange** : je peux parler de tout/sont là pour écouter quand on a quelque chose à dire 3
 4. **On se sent bien**/avec eux je me sens le mieux 2
 4. Me **font rire**, me décontractent 2
 4. C'est **vital**/on a besoin d'avoir une famille 2
 4. Me **conseille** 2
 4. Je peux compter sur eux 2
 4. Sans réponse 2
 Pouvoir avoir confiance
 C'est tout ce que j'ai de concret
 je la vois tous les jours
 Parce que c'est ma famille
 Sans eux ma vie serait triste
 Sait qui est bien pour moi
 Me permet d'avoir un certain équilibre moral
 Elle m'apporte beaucoup

1. **Zuhause** : Sich in ihr geborgen fühlen kann/weil sie einem ein Zuhause bietet/weil man dort Geborgenheit findet/weil sie meine Zuflucht ist/weil sie einem ein Zuhause bietet/weil ich mich dort geborgen fühle/weil ich dort « Schutz » suchen kann 7
 2. **compter sur** : Weil man sich auf sie verlassen kann/weil ich immer auf sie zählen kann/weil man sich jederzeit an sie wenden kann 3
 3. **Soutien** : weil sie mir mit ihrer Erfahrung zur Seite steht und mir hilft, wenn ich Probleme habe/weil sie einem hilft 2
 3. **Pas de réponse** 2
 4. **Amour** : weil ich sie gern habe
 4. Weil sie für mich da sind und ich für sie
 4. Echange : weil ich mit ihr alles besprechen kann
 4. Weil sie meine Familie ist
 Weil sie mich nicht stört, wenn ich in Ruhe gelassen werden will
 Weil man durch sie lernt auf andere Rücksicht zu nehmen
 Weil ich ohne sie einsam wäre
 Weil wir oft etwas zusammen unternehmen
 Es schön ist eine Familie zu haben
 Weil ich ein enges Verhältnis zu meiner Schwester habe
 Weil ich da leben muß

Vos remarques et questions

Différences assez importantes : le soutien se trouve en première position chez les F. (12), mais seulement 2 A. y pensent. Pour eux, la famille c'est surtout à chez soi où ont est à l'abri, en sûreté.

Phrase à terminer : Aller au lycée signifie pour moi ... /Ins Gymnasium zu gehen...

1. Apprendre : Apprendre de nouvelles choses/acquérir de nouvelles connaissances/apprendre beaucoup de choses/instruction/m'enrichir culturellement/apprendre des choses intéressantes/m'instruire 13

2. Préparation à l'avenir : Qui m'aiderons plus tard dans la vie/pour faire un métier plus tard/préparer mon avenir professionnel/pour pouvoir rester assise derrière un bureau toute ma vie/que je prépare mon avenir du mieux que je peux/entrer dans la société/pour ma vie future/s'orienter pour des études/pour avoir un bon travail ensuite/pour avoir la situation dont je rêve plus tard/pour le vie future/Devenir adulte, responsable 11

2. Amitiés : Retrouver des amis/rencontrer mes copines/voir mes copains 11

3. Travailler 8

4. Me lever tôt/se lever à 6h30 5

5. M'enrichir socialement/ entrer dans la société socialement 2

5. Avoir de la chance/avoir la chance d'apprendre 2

5. Obligation et non un plaisir/obligation 2

Oublier les soucis quand j'en ai

Assister aux cours

Journées fatigantes

Ennuyeux

Je ne pas toujours envie d'y aller

Me cloîtrer dans un bâtiment

Des cours qui s'enchaînent vite

Un niveau au dessus du collègue

Sans réponse

1. Apprendre : Eine gute Bildung zu erhalten/eine gute Ausbildung zu haben/etwas neues, interessantes zu lernen/viel lernen müssen/eine gute Allgemeinbildung/lernen/mehr lernen zu müssen als in der Haupt-/Realschule/gute Ausbildung 7

1. Préparation à l'avenir : Daß ich eine Chance habe, einen guten Schulabschluß zu erzielen, was für das zukünftige Leben wohl das wichtigste ist/ später mehr Möglichkeiten zu haben/ ein Sprungbrett zu einer guten Karriere/bessere Jobchancen/auf das Abitur, die Arbeit vorzubereiten/Vorbereitung auf das Berufsleben/die allgemeine Hochschulreife zu besitzen 7

2. Abitur machen/Abitur zu machen das Abitur zu machen/auf das Abitur, die Arbeit vorzubereiten 4

3. Nette interessante Leute treffen/Freunde zu sehen 2

Daß ich eine Chance habe, einen guten Schulabschluß zu erzielen

Différences avec d'autres filières :Längere Schulzeit (ich muß erst später arbeiten anfangen) / Eine höhere Erziehung genießen/ Nicht mit Assos in der Klasse zu sein

Stress / Herausforderung / Spaß / Klug sein

Dass ich nach der 10. Klasse meine mittlere Reife habe und aufhören kann / Schlechtes Bildungssystem / Viel gefordert /Wenig Aufwendung für gute Unterrichtsmethoden

Vos remarques et questions

Apprendre et préparer leur avenir, c'est ce qu'associent principalement A. et F. avec le lycée, mais il y a quand même d'importantes différences. Uniquement les F. citent le travail et le fait de se lever tôt. 11 F. pensent aux amis qu'ils rencontrent au lycée, par rapport à seulement deux A. Les A. mentionnent de leur côté quelques différences entre le lycéens et les élèves des autres filières. Le bac n'a pas droit de cité, tandis que 4 A. pensent à son équivalent allemand le Abitur.

Phrase à terminer : être accepté par les autres veut dire.../ Von den anderen akzeptiert werden bedeutet...

1. Faire partie d'un groupe : Ne pas rester seul/on traîne ensemble/pouvoir partager des choses ensemble/être admis par les autres dans une bande/être bien inséré dans un groupe/avoir le même style, les mêmes habitudes/rire avec les autres/être avec eux pour faire la fête et s'amuser/qu'ils ne me laissent pas isolée Etre bien intégré/qu'on s'est bien intégré/s'intégrer 11

2. Etre accepté comme on est : Qu'ils m'acceptent comme je suis avec mon physique, mon caractère, mon opinion/être accepté comme on est sans que l'on soit jugé/être accepté avec n'importe quelle origine/être reconnue pour ce que je suis, pour et malgré mes idées/être accepté comme on est/être acceptée pour ce que je suis, pas pour ce qu'on voudrait que je sois/être respectée/que les autres ne parlent pas de vos défauts à longueur de journée et vous prennent comme vous êtes 8

3. Parler franchement sans problème/pouvoir parler sans avoir des reproches à se faire/parler avec eux/qu'ils me parlent 4

3. Amitiés : Avoir des amis/nous sommes copains/être ami avec eux 4

4. Ne pas être rejeté/aller au lycée sans avoir peur du rejet des autres 3

5. Je les écoute et il m'écoutent/être écouté 2 bien s'entendre/m'entendre avec tout le monde 2

Vivre librement/ Se sentir bien dans sa peau
Ne pas se sentir délaissé par les autres/Avoir de la chance/ Qu'ils sont tolérants
Qu'ils me comprennent/Je suis prête à leurs confier mes secrets/Ne pas se faire insulter
Ne pas se moquer de l'autre/ Sans réponse

1. Etre accepté comme on est : Man selbst sein zu können/dass diese mich so mögen wie ich bin (mit all meinen Charakterzügen)/von ihnen respektiert zu werden/dass niemand Einwändedagegen hat, wie ich bin (dass mich alle so annehm wie ich bin/dass sie meine Art, wie ich bin, nicht kritisieren/Nicht, daß man ihre Einstellungen gänzlich teilen muß/ 7

2. Spaß 2

2. Sehr viel 2

trotz Fehler, Schwächen, Aussehen, Herkunft/sozialer Stellung nicht gehänselt oder ausgeschlossen zu werden
Nicht missachtet zu werden
Relativ wenig
Will ich gar nicht
Weniger Probleme haben
Daß man sich auch mal einen Fehler erlauben darf
Jemandem etwas anvertrauen können
Ich denke man kann wenig tun, um von anderen akzeptiert zu werden, man kann andere akzeptieren, aber nichts dafür tun, dass andere einen selbst akzeptieren
Freunde haben
Kreativität
Verständnis

Vos remarques et questions

A. et F. veulent être acceptés comme ils sont. Contrairement aux F., faire partie d'un groupe ne semble pas être essentiel pour les A.

Phrase à terminer : Un bon touriste étranger.../ Ein guter ausländischer Tourist...

1. **S'intéresse** : S'intéresse à ce qu'il voit/est intéressé par l'histoire du pays/s'intéresse à ce qu'il visite/S'intéresse à l'histoire du pays visité mais aussi à ses cultures, ses richesses intérieures/s'intéresse à la culture/s'intéresse au pays/qui s'intéresse au pays, aux monuments, à la vie en général à l'intérieur du pays/Découvre l'endroit visité avec curiosité/veut apprendre de nouvelles choses, de nouvelles cultures, de nouveaux modes de vie/veut connaître la culture du pays/s'intéresse au pays/s'intéresse à son entourage/est intéressé par ce qu'il fait/s'intéresse à l'histoire d'un pays 14

2. **Respecte** : Respecte la France/respecte le pays/respecte la culture du pays ainsi que la façon de penser des habitants et leur traditions/respecte les habitants et leurs monuments/nous respecte 9

3. **pratique la langue** : S'efforce de pratiquer la langue du pays/ parle au sein de sa famille d'accueil ou essaye/fait des efforts pour se faire comprendre/sait bien parler la langue du pays/parle la langue 6

4. **Aime le pays** : Aime le pays qu'il visite/apprécie le pays/aime la langue ou les paysages 4

5. Est heureux d'être dans le pays qui l'accueille/visite avec plaisir 2

5. **s'intègre** :S'intègre rapidement/sait bien s'intégrer 2

Visite
Aime étudier les cultures étrangères
a son appareil photo au cou, avec un short trop court et une chemise rentrée dedans
Ne crée pas de problème dans celui-ci
Profite à fond du pays dans lequel il se rend
Sait se débrouiller sans connaître la langue du pays
Va dans un pays étranger pour son loisir

1. Verstehen : Versucht die Kultur eines Landes kennenzulernen und zu verstehen/der die Kultur des Gastlandes zu verstehen versucht/ der sich mit dem Gastland auseinandersetzt/der sich bemüht die Kultur, Sitten, Traditionen des besuchten Landes zu verstehen 4

1. s'intègre :Der sich dem Land soweit es geht anpaßt/der nicht als Tourist identifiziert werden kann/der sich der dortigen Kultur so weit es geht anpasst/der sich anpaßt 4

1. auf die Menschen zu geht/Der für eine andere Kultur offen ist/der auf die Leute zugeht/der der einheimischen Kultur tolerant/offen entgegensteht 4

2. **Respecte** : alles, was anders ist, akzeptiert/der die Kultur des Gastlandes respektiert/der die Kultur, in der er sich befindet, toleriert/ der der einheimischen Kultur tolerant/offen entgegensteht 4

2. S'intéresse : Versucht die Kultur eines Landes kennenzulernen und zu verstehen/der sich für das Land interessiert/der an dem Land interessiert ist 3

3. der immer daran denkt, dass er nicht in seinem eigenen Land ist/der nicht meint, seine Angewohnheiten aus dem Heimatland ausleben zu müssen, die in dem Land vielleicht völlig unangepasst wären 2

3. der sich bemüht, zumindest einige Worte der Landessprache zu beherrschen und nicht voraussetzt, dass alle seine Sprache (hauptsächlich Englisch oder Französisch) können/der deutsch spricht 2

kein Japaner
Boah ey was isn das für ne Frage!
Die Frage verstehe ich nicht

Vos remarques et questions

Selon les A. et les F., un bon touriste est celui qui s'intéresse au pays, le respecte et s'adapte/s'intègre jusqu'à un certain degré. Seuls les A. demandent de lui qu'il essaye de comprendre l'autre culture. La pratique de la langue étrangère semble être plus importante aux yeux des F.

Phrase à terminer : Si je pouvais changer le monde.../Wenn ich die Welt verändern könnte...

1. Arrêter les guerres/supprimer les guerres/réconcilier les pays en guerre/effacer les guerres/enlever toutes les guerres/stopper les guerres/ Faire une **paix** mondiale/faire un monde de paix 12

2. Plus de justice : Mettre tout le monde à égalité/supprimer la différence riche-pauvre/ Abolir l'exclusion/effacer les différences richesse pauvreté/prendre aux riches pour donner aux pauvres 4

2. Bonheur : Modifier la vie de certaines personnes pour les rendre plus heureuses/rendre heureux tous les gens/que tout le monde soit heureux 4

3. Arrêter la famine dans le monde/supprimer la famine 3

3. La totale : Faire disparaître tous les problèmes/Abolir tous les fléaux/ Effacer le mal où qu'il soit 3

3. Engagement écologique : Mettre des poubelles de recyclage dans les écoles et beaucoup d'autres endroits/Stopper la pollution/l'organisation des villes : les espaces verts, moyens de locomotion... 3

4. Changer la mentalité de certaines personnes/changer les personnes qui y vivent 2

4. Réduire la pauvreté 2

4. Sans réponse 2

Effacer les maladies /Changer le système économique/ Eliminer la notion d'argent
Enlever toute haine de la terre /Réduire la misère/ Réduire la souffrance /Interdire la cruauté face aux animaux/ Reloger les sans-abris/ Changer la France /Rendre bien portant tous les gens/ Laisser choisir aux élèves les matières qu'ils étudient/Aider ma famille dans la vie/ Je commencerai par réfléchir car je ne saurai par quoi commencer

1. Arrêter les guerres : Jeden Krieg beenden/Kriege möglichst verhindern/Für **Frieden** sorgen/Frieden für alle Menschen herstellen 5

2. Sans réponse/Keine Ahnung 3

3. Die Gleichsetzung aller Menschen heraufbeschwören/für Gerechtigkeit sorgen 2

3. Die Steuern absetzen 2

3. Den Umweltschutz verbessern/Jeden Sonntag Auto-Fahr-verbot einführen 2

Die Armut abschaffen
Die Zustände in den Entwicklungs- und Schwellenländern verbessern
Freiheit für alle Menschen herstellen
Das soziale Zusammenleben international reformieren
Rauchen auf öffentlichen Plätzen verbieten
Eine Schulreform durchführen
Würde ich daran denken, daß das unmöglich ist
Meine Fehler beheben und dann die Anderen von meiner Methode überzeugen
Ansonsten würde sie so bleiben wie sie ist

Vos remarques et questions

La paix semble être la première occupation des jeunes dans les deux pays. La justice sociale est également ressentie comme importante. Pour les reste, les différences sont étonnantes, notamment le fait que 3 F. s'occuperaient de l'environnement, et un A. seulement.

| Terme : avenir | |
|---|---|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. travail/avoir un métier/carrière 12 2. futur/demain/plus tard 10 3. enfants/famille/avoir des enfants/fonder une famille 7 4. réussir/ambition/situation 5 5. grandir/adulte/18 ans 4 5. vie/belle vie 5 incertitude/incertain 3 être marié/mariage 3 argent 2 gloire/populaire 2 amour amitié être heureuse intérêt théâtre meilleur améliorer stabilité engagement/aider dessein pollution fin du monde, doute ennuis responsabilités voyante footballeur, pompier de Paris/star 2 cinéma progrès technologique et médical | 1.Arbeit/Beruf/Arbeiten/Karriere 7 2. technischer und medizinischer Fortschritt/ Hightech/Forschung/Wissenschaft 4 3. Familie/Kinder 3 3. Partnerschaft/Lebensabschnitts- partner/Mann 3 3. Abi/Abitur 3 3. Studium/Ausbildung 3 4. Spaß 2 4. Führerschein/Auto 2 4. Freiheit 2 4. Ungewiss/Ungewissheit 2 Freundschaft älter werden Armut Geschwindigkeit Umweltprobleme Amerikaustausch Kunstpark Verantwortung Zufriedenheit Schicksal Man weiß nicht genau,wann sie anfängt oder aufhört, deshalb unheimlich |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. travail : neutre ; avoir un métier : neutre/positif ; carrière : positif 2. neutre 3. enfants, famille : positif 4. positif 5. positif 5. vie : neutre ; belle vie : positif | 1. Arbeit : neutre ; Beruf : neutre/positif ; carrière : positif 2. Forschung, Wissenschaft : neutre ; Hightech : neutre/positif ; technischer und medizinischer Fortschritt : positif 3. Familie, Kinder : positif 3. Partnerschaft, Mann : positif, Lebensabschnittspartner : négatif ?, neutre 3. Abitur : positif 3 : Studium, Ausbildung : positif, neutre 4. Spaß: positif 4. Führerschein/Auto: positif 4. Freiheit: positif 4. Ungewissheit : négatif |

Remarques et questions

Même si A. et F. pensent tout d'abord au travail, il y a de nombreuses différences : Seuls les F. mentionnent le futur, le demain, mais cela pourrait être dû au fait que l'allemand n'a qu'un seul mot, *Zukunft*, là où le français en a deux, avenir et futur. Néanmoins, on ne trouve pas non plus de *morgen* ou de *später* côté allemand. En général, les Français semblent faire preuve de plus de sérieux, ils sont plus nombreux à penser à fonder une famille, à réussir socialement, à devenir adulte. S'ils associent vie à avenir, est-ce que cela veut dire que le vrai vie commence pour eux qu'après 18 ans ? En gros, la vision de l'avenir des jeunes Allemands et Français est positive, ils ne sont que quelques-uns à mentionner des aspects négatifs : l'incertitude (*Ungewissheit* côté allemand), la pollution (*Umweltprobleme*), la fin du monde, les ennuis, *Armut* (pauvreté).

| Terme : Europe/Europa | |
|--|---|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. union/union européenne /unité /UE/ association 14 2. Euro 8 3. France 7 4. pays 6 4. Echanges/échange de culture/échanges culturels 6 5. continent 5 Allemagne 3 Langues étrangères/langues 3 Angleterre 2 Communication 2 relations 2 agrandissement nation accords Irlande cultures différentes monnaies partage vie en communauté conflits financiers généralisation amitié espoir richesse | 1.Ländergemeinschaft/Gemeinschaft/ Union/EU/Vereinigt/vereint/geeintes Europa 10 2. Euro 6 3. Erweiterung/Osterweiterung 4 4. Kontinent 3 5. Legende/Legende mit dem Stier 2 5. Viele Länder 2 Relativ gleichwertige Gesellschaft Uneinigkeit Sport EM Stark Kalt Attraktive Städte Schönes Land Macht nix |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. neutre 2. neutre 3. positif, neutre 4. pays : neutre 4. positif 5. neutre | 1. neutre 2. neutre 3. neutre positif, négatif ? 4. neutre 5. neutre 5. neutre |
| Remarques et questions | |
| <p>L'Europe fait penser Allemands et Français d'abord à l'Union Européenne, et puis à l'Euro. Chez les Français vient en 3^e position la France, tandis que les Allemands ne mentionnent pas du tout l'Allemagne, pourtant évoquée par 2 Français. Le Français citent d'ailleurs aussi d'autres pays européens. C'est l'agrandissement qui vient en 3^e rang chez eux, seule un Français y pense. Tandis que 6 Français associent les échanges avec l'Europe, aucun Allemand n'y pense. On ne trouve pas non plus les langues étrangères côté allemand, associées à l'Europe par 3 Français.</p> | |

| Terme : langue étrangère/Fremdsprache | |
|---|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. allemand 10 2. culture(s)/autre culture 9 2. anglais 9 3. apprentissage/apprendre 4 3 .ouverture d'esprit/ouverture à d'autres civilisations 4 3. communiquer/communication 4 3. pays étranger/pays différents/identités des pays/c'est bien que chaque pays ait sa langue 4 4. italien 3 4. vie différente/différences/différent 3 4. voyage 3 4. autres civilisations/civilisation/ouverture à d'autres civilisations 3 4.difficulté/difficile 3 5. espagnol 2 5. découverte 2 enrichissement relations liberté possibilité devoirs diversité leçons vocabulaire passeport quotidien intéressant comprendre | 1. Französisch 9 2. Englisch 8 3. Latein 4 4. viel lernen/lernbedingt/lernen 3 4. Schwer/schwierig 3 5. Schulfächer/Schule 2 5. Ausland 2 Italienisch Russisch Japanisch Schüleraustausch nützlich Völkerverständigung Andere Aussprache Akzent Kommunikation Wissen Können Auch nix |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. allemand : neutre 2. culture(s)/autre culture : neutre 2. anglais : neutre 3. apprentissage/apprendre : neutre, négatif, positif 3 .ouverture d'esprit/ouverture à d'autres civilisations : positif 3. communiquer/communication : neutre, positif 3. pays étranger/pays différents/identités des pays : neutre/c'est bien que chaque pays ait sa langue : positif 4. italien : neutre 4. vie différente/différences/différent : neutre 4. voyage : positif 4. autres civilisations/civilisation : | 1. Französisch : neutre 2. Englisch : neutre 3. Latein : neutre 4. viel lernen : négatif/lernbedingt/lernen : neutre, négatif, positif 4. Schwer/schwierig : négatif 5. Schulfächer/Schule : neutre 5. Ausland : neutre |

| | |
|---|--|
| neutre/ouverture à d'autres civilisations : positif 4.difficulté/difficile : négatif 5. espagnol : neutre 5. découverte : positif | |
|---|--|

Remarques et questions

C'est la langue du partenaire qui est évoqué en premier des deux côtés, l'anglais venant juste après. Tandis que l'italien est présent chez les Allemands et les Français, on ne trouve l'espagnol que du côté français, Russisch (le russe) et Japanisch (le japonais) que chez les Allemands, dont 4 pensent aussi au latin. Ceci est certainement dû au statut qu'à toujours cette langue ancienne en Allemagne, et notamment dans le système scolaire bavarois. Il est étonnant que 9 Français mentionnent la culture et 3 la civilisation, mais aucun Allemand. La notion de pays ainsi que celle d'ouverture, chacune présente 4 fois chez les Français, sont également absentes côté allemand. Les notions d'apprendre et de difficultés, on les trouve pourtant de pied égal chez les Français et les Allemands.

| Terme : 18 ans/ 18 Jahre | |
|---|---|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. majeur/majorité 18 2. liberté/ liberté d'opinion/fausse liberté 14 3. permis de conduire/permis 8 4. baccalauréat/bac 4 4. droit de vote/vote 4 4. voiture 4 4. adulte 4 5. responsabilités 3 5. indépendance/soi-disant indépendance 3 5. la belle vie/vie/nouvelle vie 3 autonome/autonomie 2 grand/grandir 2 travail 2 bières/ alcool 2 tranquille choix vieillir mariage boîtes de nuit faire la fête anniversaire sortir ambition joie 17+1 | 1. Führerschein 12 2. Volljährigkeit/volljährig 7 3. Auto/Auto fahren 3 4. Alkohol 2 4. Wahlrecht 2 4. Erwachsen 2 Party Freiheit Unabhängigkeit/unabhängig Höhere Verantwortung Jugend vorbei Heirat Man darf so lange wegbleiben, wie man will Gefängnis Nur noch ein Jahr Schule Einlass in jede Disco Ka (keine Ahnung) |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. majeur/majorité : positif 2. liberté/ liberté d'opinion : positif/fausse liberté : négatif 3. permis de conduire/permis : positif 4. baccalauréat/bac : positif 4. droit de vote/vote : positif 4. voiture : positif 4. adulte : positif 5. responsabilités : positif, négatif 5. indépendance : positif/soi-disant indépendance : négatif 5. la belle vie : positif/vie : neutre/nouvelle vie : positif | 1. Führerschein : positif 2. Volljährigkeit/volljährig : positif 3. Auto/Auto fahren : positif 4. Alkohol : positif ? négatif ? 4. Wahlrecht : positif 4. Erwachsen : positif |
| Remarques et questions | |
| 18 ans suscite chez les Allemands et les Français majoritairement des associations positifs. C'est la majorité et le permis de conduire auxquels ils pensent en grand nombre. La liberté est liée aux 18 ans par 14 Français, mais par seulement une Allemande. Le droit de vote, le fait d'être adulte, la voiture sont évoqués des deux côtés en nombre à peu près égal. Il n'y a que les Français qui pensent au baccalauréat. Le <i>Abitur</i> ne pas évoqué par les Allemands. | |

| Terme : France/Frankreich | |
|---|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| <p>1. Mon pays/pays/pays d'enfance/pays maternel/le plus beau pays/beau pays/pays organisé 14</p> <p>2. Paris 8</p> <p>3. La tour Eiffel 4</p> <p>4. Chirac 3</p> <p>4. Union européenne, centre de l'Europe/Europe 3</p> <p>5. Bleu – blanc – rouge 2</p> <p>5. Le français 2</p> <p>5. Culture régionale/brassage de cultures 2</p> <p>5. Présent/ma vie présente</p> <p>Patrie</p> <p>Président</p> <p>Liberté, égalité, fraternité</p> <p>Marseillaise</p> <p>Démocratie</p> <p>République</p> <p>Origine fixe</p> <p>Sûreté</p> <p>Equipe de foot</p> <p>Shopping</p> <p>Alpes</p> <p>C'est magnifique</p> <p>Cuisine</p> <p>Fromage</p> <p>Baguette</p> <p>Touristes</p> <p>Comédie française</p> <p>Spectacles</p> <p>Monuments</p> <p>Nature</p> <p>racine (ancêtre)</p> <p>lieu de naissance</p> <p>avenir</p> <p>Dégradation</p> | <p>1. Gutes Essen/Essen/ungesundes Essen 6</p> <p>2. Guter Wein/Wein 5</p> <p>3. Eiffelturm 3</p> <p>3. Paris 3</p> <p>3. Urlaub am Meer/Meer 3</p> <p>4. Käse 2</p> <p>4. WM 2002 2</p> <p>4. Schwierige Sprache/Schwere Sprache 2</p> <p>5. Strand 2</p> <p>Schnecken</p> <p>Wurst</p> <p>Orangina</p> <p>Etepetete</p> <p>« Taxi Taxi »</p> <p>Agrarstaat ;-)</p> <p>Bastille</p> <p>Tour de France</p> <p>Französischunterricht</p> <p>Ländlich</p> <p>Warm</p> <p>Sonne</p> <p>1812</p> <p>la tricolore</p> <p>Kreativität</p> <p><u>Austausch</u></p> <p>Schönes Mädchen aus der U-Bahn</p> |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| <p>1. Mon pays/pays/pays d'enfance/pays maternel/le plus beau pays/beau pays/pays organisé : neutre ou positif</p> <p>2. Paris : neutre</p> <p>3. La tour Eiffel : neutre</p> <p>4. Chirac : neutre</p> <p>4. Union européenne : neutre/centre de l'Europe : positif/Europe : neutre</p> <p>5. Bleu – blanc – rouge : neutre</p> | <p>1. Gutes Essen : positif/Essen : neutre/ungesundes Essen : négatif</p> <p>2. Guter Wein : positif/Wein : neutre</p> <p>3. Eiffelturm : neutre</p> <p>3. Paris : neutre</p> <p>3. Urlaub am Meer/Meer : positif</p> <p>4. Käse : neutre</p> <p>4. WM 2002 : neutre</p> <p>4. Schwierige Sprache/Schwere Sprache :</p> |

| | |
|---|--|
| <p>5. Le français : neutre 5. Culture régionale/brassage de cultures : neutre ou positif 5. Présent/ma vie présente : neutre d'autres termes positifs : Liberté, égalité, fraternité/ Démocratie/République/Sûreté/ C'est magnifique d'autre termes négatifs : dégradation</p> | <p>négatif 5. Strand : positif d'autres termes positifs: Warm/Sonne/1812/ Kreativität/Austausch/Schönes Mädchen aus der U-Bahn d'autres termes négatifs : Etepetete</p> |
|---|--|

Remarques et questions

Les seules associations communes qu'ont les Allemands et les Français par rapport à la France sont Paris et la tour Eiffel. Deux Allemands pensent à la difficulté de la langue française, deux Français évoquent le français tout court. Pour les Français, la France est tout d'abord un pays, mais pas n'importe lequel : c'est « mon pays », un beau pays, un pays organisé, « mon pays maternel », « le pays de mon enfance ». Plusieurs associations des Français regardent l'état français : république, démocratie, liberté, égalité, fraternité, bleu - blanc - rouge, président, Marseillaise. Le nom du président Chirac revient à trois reprises. Côté allemand, on trouve « la tricolore » et la « Bastille ». Ce sont surtout les Allemands qui pensent à la cuisine française, en citant *Essen* (nourriture, repas), *gutes Essen* (bons repas), mais aussi **ungesundes Essen** (nourriture malsaine), *Käse* (fromage), *Wein* (vin) voire *guter Wein* (bon vin), *Schnecken* (escargots), *Wurst* (saucisse) et Orangina. Les Français eux-mêmes ne mentionnent que la « cuisine », le « fromage » et la « baguette », avec seule apparition pour chaque mot. Et chez les Français et chez les Allemands, la plupart des associations sont positives. Certains Allemands évoquent des souvenirs ou situations personnels : un élève pense à une belle fille rencontrée dans le Métro (*schönes Mädchen aus der U-Bahn*) une élève mentionne 1812, une œuvre de Tchaïkovski dans lequel celui-ci utilise le thème de la Marseillaise et que l'élève dit aimer particulièrement dans un de ses textes. Quelques-unes des associations concernent des événements assez récents : WM 2002, « le film « Taxi, taxi », la Tour de France.

| Terme : Allemagne/Deutschland | |
|--|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| <p>1. Fête de la bière/bière/pays de la bière 10 2. Pays/pays de la bière/un pays intéressant à visiter/Pays à découvrir/pays de l'UE/pays étranger/pays voisin 9 3. Langue étrangère/langue vivante/langue 5 4. Saucisse(s) 4 4. München/Munich 4 4. Culture/autre culture/culture et patrimoine nouveaux et inconnus 4 5. Guerre/guerre mondiale/Vaincu de 14-18 + 39-45 3 5. mur de Berlin/Berlin 3 5. voyage/voyage en fin d'année 3 rigoler/rigolades 2 Voisin/pays voisin 2 Europe <u>2</u> Allemand 2 Correspondant 2 Echanges <u>2</u> Bavière Beauté Emerveillée (moi) La bonne humeur Joie Copains Les belles filles Grands sportifs Pomme de terre chocolat chaud Schnaps Choucroute Weihnachtsstollen Les gâteaux Belles voitures BMW Volkswagen Les réveils de Pierrick marchés de Noël froid cinéma famille d'accueil girafe cours diddl Hitler Boshs</p> | <p>1. Wirtschaftskrise/Wirtschaftswunder/heruntergewirtschaftet/Finanzprobleme/Finanzkrise 7 2. Gerdi/Gerd/Schröder 3 3. Weltkriege/2. Weltkrieg 2 3. Berlin 2 3. Land/kleines Land 2 4. Bundesrepublik Wiedervereinigung Gutes Trinkwasser Oktoberfest Schlechtes Wetter Kalt Freunde Hochkultur Bier Gutes Essen Bezeichnung für ein territoriales Gebiet Grüne Landschaft Bayern Veraltetes Schulsystem Schöne Frauen Heimat Groß Traurig Langweilig Hitler</p> |

| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
|--|--|
| <p>1. Fête de la bière/bière/pays de la bière : neutre</p> <p>2. Pays/pays de la bière: neutre/un pays intéressant à visiter/Pays à découvrir: positif/pays de l'UE/pays étranger/pays voisin: neutre</p> <p>3. Langue étrangère/langue vivante/langue : neutre</p> <p>4. Saucisse(s) : neutre</p> <p>4. München/Munich : neutre</p> <p>4. Culture/autre culture/culture et patrimoine nouveaux et inconnus : neutre</p> <p>5. Guerre/guerre mondiale/Vaincu de 14-18 + 39-45 : négatif</p> <p>5. mur de Berlin/Berlin : neutre</p> <p>5. voyage/voyage en fin d'année : positif</p> <p>d'autres termes positifs : rigoler/rigolades/ Beauté/Emerveillée (moi)/La bonne humeur/ Joie/Copains/Les belles filles/Grands sportifs/ Belles voitures/diddl</p> <p>D'autres termes négatifs : froid/Hitler/Boshs</p> | <p>1. Wirtschaftskrise : négatif/Wirtschaftswunder : positif/heruntergewirtschaftet : négatif/Finanzprobleme/Finanzkrise : négatif</p> <p>2. Gerdi/Gerd/Schröder : neutre</p> <p>3. Weltkriege/2. Weltkrieg : négatif</p> <p>3. Berlin : neutre</p> <p>3. Land/kleines Land : neutre</p> <p>d'autres termes positifs : Gutes Trinkwasser/ Freunde/Hochkultur/Schöne Frauen/Grüne Landschaft/Gutes Essen/Heimat</p> <p>d'autres termes négatifs : Schlechtes Wetter/ Kalt/Veraltetes Schulsystem/Traurig/ Langweilig/Hitler</p> |

Remarques et questions

Comme déjà pour la France, les Français associent la notion de pays avec l'Allemagne: il y a des collocations plutôt neutre comme « pays de la bière », « pays de l'UE », « pays étranger », « pays voisin », d'autres sont nettement positives, tel « un pays intéressant à visiter », « pays à découvrir ». Seulement deux Allemands utilisent cette notion, un autre écrit *Bezeichnung für ein territoriales Gebiet* (nom d'un territoire). Sinon, les Allemands pensent peu à l'état allemand ; il n'y qu'un seul élève qui évoque la *Bundesrepublik* (république fédérale). Il est intéressant que 3 Allemands associent le chancelier actuel à l'Allemagne, en l'appelant respectivement Gerdi, Gerd ou Schröder. Personne ne pense au président fédéral, tandis que les Français avaient de leur côté parlé du président Chirac, le premier ministre étant absente. Comme les Allemands le faisaient avec la France et même si cela peut surprendre, les Français associent également la nourriture à l'Allemagne, et il ne pensent pas uniquement, à la « bière » - bien qu'elle se trouve en première position - , aux « saucisses » et à la « choucroute ». On trouve également le chocolat chaud, le *Weihnachtsstollen* (pâtisserie typique de la période de Noël), les « gâteaux », le « schnaps » et la « pomme de terre ». Cinq Français évoquent la langue allemande d'une façon neutre, tandis que les deux Allemands ayant pensé au français avaient souligné son caractère difficile. Il y a quand même trois Français et deux Allemands à mentionner la ou les guerres entre la France et l'Allemagne, ainsi qu'un élève de chaque côté que l'Allemagne fait penser à Hitler. Ce qui frappe le plus, c'est le fait que 6 élèves allemands font allusion à la crise économique dont souffre actuellement l'Allemagne. En général, la vision qu'ont les jeunes Allemands de leur pays est plus négative (« traurig », « langweilig », « kalt », « schlechtes Wetter », « veraltetes Schulsystem ») que celle dont font preuve les Français (« émerveillée (moi) », « la bonne humeur », « joie », « les belles filles », « grands sportifs », « rigoler », « rigolades », « beauté »), qui voient également leur propre pays d'un œil beaucoup plus positif. Ou bien les jeunes allemands seraient-ils plus critiques vis-à-vis de leur pays ? Il est intéressant de constater, que seuls les Français associent la France et l'Allemagne à l'Europe. La notion de patrie (Heimat en allemand) ne semble pas être très présente, ni chez les Allemands ni chez les Français, avec une seule mention de chaque côté.

| Terme : vêtements/Kleidung | |
|---|---|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. mode 11 2. Shopping/Achat(s) 8 3. Pantalon 5 4. Personnalité/reflets de la personnalité 4 4. Pull 4 5. boutiques/magasins 3 beau habits/habits 2 élégance/élégant 2 Marques 2 Paris 2 Fringues 2 Cadeau(x) 2 t-shirt 2 Reflets/reflets de la personnalité 2 Plaisir/fun 2 Jean Jupe Chaussettes Costumes Joli Couleurs Look Défilé Goût C'est quelque chose de pas très important Samedi et mercredi Jaude Dépenses Noël Style Squatteur Classe Changement Essentiels Nouvelles tenues Sans réponse | 1. Hose 6 2. Rock 2 2. Pulli/Pullover 2 2. Schuhe 2 2. Hemd 2 2. Reizwäsche 2 2. shoppen gehen/Einkaufen 2 2. ? 2 3. Kleid Mütze Boxershirt Dicke Jeans Bequeme Pullis Badehose Raverhosen Accessoires Ein Stück Persönlichkeit Markenklamotten Innenstadt Frust Zeitintensiv Uninteressant Teuer Wichtig Stile Schützend Wärme Aussehen Fesch |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. mode : neutre 2. Shopping/Achat(s) : neutre 3. Pantalon : neutre 4. Personnalité/reflets de la personnalité : positif 4. Pull : neutre 5. boutiques/magasins : neutre | 1. Hose : neutre 2. Rock : neutre 2. Pulli/Pullover : neutre 2. Schuhe ; neutre 2. Hemd : neutre 2. Reizwäsche : neutre, positif ? 2. shoppen gehen/Einkaufen : neutre 2. ? |

Remarques et questions

Les Français pensent tout d'abord à la mode, qui n'est évoquée par aucun Allemand. Ces derniers mentionnent essentiellement différents vêtements (en rouge) : « Hose » (pantalon), « Rock » (jupe), « Pulli », « Pullover » (pull), « Schuhe » (chaussures), « Hemd » (chemise), « Reizwäsche » (lingerie sexy), etc. Certes, les Français pensent également au « pantalon », au « pull », au « t-shirt », mais d'autres associations prennent plus de place. Il y a notamment la personnalité, que quatre d'entre eux évoquent, par rapport à une seule Allemande. Deux Français parlent de « fringues », un Allemand utilise l'équivalent « Klamotten » dans le mot composé « Markenklamotten » (fringues de marque). Un Allemand emploie le terme « fesch », une variante bavaroise de l'allemand standard « schick » (chic). En général, les vêtements semblent être quelque chose de plus positif pour les Français, qui y associent des mots comme « élégance », « élégant », « plaisirs », « fun », « joli », tandis que les associations positives côté allemand sont assez limitées : « Wärme » (chaleur), « fesch » (chic), « schützend » (protégeant) et les associations négatives plus nombreuses : « Frust » (frustration), « zeitintensiv » (demande beaucoup de temps), « uninteressant » (inintéressant), « teuer » (coûteux).

| Terme : étranger/Ausland | |
|---|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| <p>1. langue(s) étrangère(s)/langage/nouvelle langue 6</p> <p>1. échanges/échange culturel/échange de cultures 6</p> <p>2. différentes cultures/échange culturel/échange de cultures/autre culture 4</p> <p>2. inconnu 4</p> <p>2. pays/pays étranger/autre pays 4</p> <p>3. touriste(s) 3</p> <p>3. différent/ différentes cultures/personne différente par ses origines 3</p> <p>3. voyage 3</p> <p>3. connaître/connaissance 3</p> <p>4. civilisation/civilisation nouvelle 2</p> <p>4. nouveau ami/amitiés 2</p> <p>4. apprendre/apprentissage 2</p> <p>4. découverte 2</p> <p>5. loin</p> <p>incompréhension</p> <p>curiosité</p> <p>j'aime beaucoup les étrangers</p> <p>bien</p> <p>rencontres</p> <p>aucun repère</p> <p>changements</p> <p>immigration</p> <p>correspondant</p> <p>intéressant</p> <p>parler</p> <p>tolérance</p> <p>sans réponse</p> | <p>1. Fremdsprache/andere Sprachen/ Sprachreisen 6</p> <p>1. Urlaub/Reisen/Sprachreise/Ferien 6</p> <p>2. andere Gewohnheiten/andere Kulturen/ andere Sprachen 5</p> <p>3. andere Kulturen 4</p> <p>4. andere Religion 2</p> <p>5. unbekannt</p> <p>weit weg von zu Hause</p> <p>fremde Sitten und Bräuche</p> <p>lange Autofahrten</p> <p>Erfahrungen</p> <p>Schöne Frauen</p> <p>Exotische Speisen</p> <p>Österreich</p> <p>schönes Wetter</p> <p>Verwandtschaft</p> <p>VII. <u>Austausch</u></p> <p>Politik</p> <p>Neuseeland</p> <p>England</p> <p>Grenze</p> <p>Einwanderung</p> <p>Freunde</p> |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| <p>1. langue(s) étrangère(s)/langage/nouvelle langue : neutre, positif</p> <p>1. échanges/échange culturel/échange de cultures : positif</p> <p>2. différentes cultures/échange culturel/échange de cultures/autre culture : neutre</p> <p>2. inconnu : neutre, négatif</p> <p>2. pays/pays étranger/autre pays : neutre</p> <p>3. touriste(s) : neutre</p> <p>3. différent/ différentes cultures/personne différente par ses origines : neutre</p> <p>3. voyage : positif</p> <p>3. connaître/connaissance : positif</p> | <p>1. Fremdsprache/andere Sprachen : neutre/ Sprachreisen : positif</p> <p>1. Urlaub/Reisen/Sprachreise/Ferien : positif</p> <p>2. andere Gewohnheiten/andere Kulturen/ andere Sprachen : neutre</p> <p>3. andere Kulturen : neutre</p> <p>4. andere Religion : neutre</p> <p>d'autres termes positifs : Erfahrungen/Schöne Frauen/Austausch/schönes Wetter</p> <p>d'autres termes négatifs : weit weg von zu Hause/ lange Autofahrten</p> |

| | |
|---|--|
| <p>4. civilisation/civilisation nouvelle : neutre 4. nouveau ami/amitiés : positif 4. apprendre/apprentissage : neutre, positif 4. découverte : positif 2 d'autres termes positifs: curiosité/j'aime beaucoup les étrangers/bien/correspondant/ intéressant/parler/tolérance/rencontres d'autres termes négatifs: incompréhension/ aucun repère</p> | |
| <p>Remarques et questions</p> | |
| <p>C'est la langue étrangère qui est le plus souvent associée à l'étranger des deux côtés. Français et Allemands pensent aux cultures différentes (« différentes cultures », « échange culturel », « échange de cultures », « autre culture » côté français ; « andere Kulturen » (autres cultures) côté allemand) et à la différence en général (« différent », « différentes cultures », « personne différente par ses origines » chez les Français ; « andere Gewohnheiten » (autres habitudes), « andere Kulturen » (autres cultures), « andere Sprachen » (autres langues) chez les Allemands). La notion d'échange est présente chez six Français, mais chez un seul Allemand. Les Allemands évoquent plus souvent les vacances (« Ferien », « Urlaub ») et les voyages (Reisen), tandis que les Français pense au « voyage » ainsi qu'au « touriste ». En général, l'étranger est perçu de manière positive chez les Allemands et chez les Français.</p> | |

| Terme : faire la fête/feiern | |
|---|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. ami(e)s/être entre amis/copains/être avec des amis/amical/s'amuser avec ses amis 16 2. S'amuser/amusement/s'amuser avec ses amis 15 3. rire/rigoler/rigolade 8 4. musique/music 6 4. danser 6 5. boîte de nuit 2 5. plaisir 2 5. liberté 2 5. s'éclater 2 5. boire/bières 2 manger jouer week-end joie Bomba aimer c'est très important nuit blanche/nuit clopes soirée rencontre échange décoration | 1. Party/Schulpartys 8 2. Alkohol/Alk/trinken/Schampus 6 3. Freunde 5 4. Spaß haben/Spaß/Fun 4 4. Geburtstag 4 5. Weihnachten 3 Tanzen 2 Musik 2 Freude 2 Mädchen Genuss Mal ne Abwechslung zum Alltag Glück Kunstpark Silvester Ostern Sieg |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. ami(e)s/être entre amis/copains/être avec des amis/amical/s'amuser avec ses amis : positif 2. S'amuser/amusement/s'amuser avec ses amis : positif 3. rire/rigoler/rigolade : positif 4. musique/music : positif, neutre 4. danser : positif, neutre 5. boîte de nuit : positif, neutre 5. plaisir : positif 5. liberté : positif | 1. Party/Schulpartys : positif 2. Alkohol/Alk/trinken/Schampus 6 : négatif ? positif ? 3. Freunde : positif 4. Spaß haben/Spaß/Fun : positif 4. Geburtstag : positif 5. Weihnachten : positif, neutre |

Remarques et questions

Evidemment, faire la fête est vu comme quelque chose de très positif par les Français et les Allemands. Leurs réponses se recoupent en grande partie: ils pensent aux amis (« ami(e)s », « être entre amis », « copains », « être avec des amis », « amical », « s'amuser avec ses amis »), à l'amusement (« s'amuser », « amusement »; « Spaß haben », « Spaß », « Fun »), à la musique (« musique », « music » ; « Musik ») et à la danse (« danser » ; « tanzen »). Si les Allemands associent « Weihnachten » (Noël), « Silvester » (la Saint Sylvestre »), « Ostern » (Pâques) ainsi que « Geburtstag » (anniversaire) à « feiern », c'est sans doute dû au fait que « faire la fête » et « feiern » ne sont pas équivalents à cent pour-cent, le terme allemand étant plus large que « faire la fête », mais également plus large que « fêter », de par le fait qu'il est en même temps un verbe intransitif qu'un verbe transitif. Mais ce sont les termes les plus utilisés par les jeunes, même si, en allemand, on emploie aussi les expressions « eine Party/Fete/Feier machen ». Et c'est pour cela que nous les avons choisis. Il n'a donc rien d'étonnant que les Allemands associent « Party ». Une dernière différence concerne l'importance que semble avoir l'alcool dans les fêtes allemandes par rapport aux fêtes françaises.

| Terme : argent/Geld | |
|---|---|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. acheter/plein d'achat/achats/shopping/courses 9 2. travail/travailler 5 2. euro 5 3. cadeaux/faire des cadeau à ceux qu'on aime 3 3. riche/richesse 3 4. liberté 2 4. Franc 2 4. dépenses 2 4. pouvoir 2 4. vie 2 4. argent de poche 2 4. bonheur/début du bonheur 2 pauvre monnaie billet pièce indispensable important besoin avenir consommation problèmes dettes porte-monnaie bourse économie croisière voyage vêtements symbole plaisir indépendance gérer métal j'en veux bien merci jamais assez ou toujours trop c'est bien mais il ne faut pas trop en avoir sans réponse corruption | 1. reich/reich sein/Reichtum 9 2. arm 3 2. Euro/neue Währung Euro 3 2. Taschengeld 3 3. Verschiedene Währungen/neue Währung Euro 2 3. Arbeit/arbeiten 2 3. Sparen/sparen für etwas ganz besonders 2 3. Macht 2 hat man selten, braucht man immer Luxus Regiert die Welt Verwandte Geldgeschenke ausgeben Kaufen Keine Sorgen Egal Hab ich nicht Sans réponse |

| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
|--|---|
| <p>1. acheter/plein d'achats/achats/shopping/courses : neutre 2. travail/travailler : neutre 2. euro : neutre 3. cadeaux/faire des cadeau à ceux qu'on aime : positif 3. riche/riche : positif 4. liberté : positif 4. franc : neutre 4. dépenses : neutre, négatif 4. pouvoir : négatif, positif 4. vie : neutre 4. argent de poche : neutre, positif 4. bonheur/début du bonheur : positif d'autres termes positifs : croisière/voyage/ plaisir/indépendance/ c'est bien mais il ne faut pas trop en avoir d'autres termes négatifs: problèmes/dettes/ corruption</p> | <p>1. reich/reich sein/Reichtum : positif 2. arm : négatif 2. Euro/neue Währung Euro : neutre 2. Taschengeld : neutre, positif 3. Verschiedene Währungen/neue Währung Euro : neutre 3. Arbeit/arbeiten : neutre 3. Sparen : neutre/sparen für etwas ganz besonders : positif 3. Macht : négatif, positif d'autres termes positifs : Geldgeschenke/ Keine Sorgen</p> |
| Remarques et questions | |
| <p>Les associations des Français et des Allemands sont assez différentes. Si les Allemands pensent tout d'abord à la richesse (« reich », « Reichtum », « reich sein »), les Français citent en première position le fait d'acheter quelque chose (« acheter », « plein d'achat », « achats », « courses », « shopping »). Seulement trois Français mentionnent la richesse (« riche », « richesse », un seul Allemand évoque les achats (« kaufen »). Cinq Français contre deux Allemands pensent au travail (« travailler », « travail » ; « arbeiten », « Arbeit »). L'Euro est évoqué par cinq Français et par trois Allemands, deux Français pensent encore au Franc. Deux élèves de chaque côté associent le « pouvoir » (« Macht » en allemand) à l'argent. Le regard des Français sur l'argent semble être plus positif.</p> | |

| Terme : école/Schule | |
|--|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. travail 10 2. apprendre/apprentissage 8 2. Copains/camarades/amis 8. 3. professeurs/prof 5 4. cours 3 4. leçons/leçon 3 5. ennuyant/ennui 2 5. notes/mauvaises notes 2 5. devoir/devoirs 2 5. savoir 2 société plaisir Fénelon Rigolades Se lever sport épanouissement rencontre culture avenir résultats classe exploitation collègue lycée instruction obligation récréation discipline matières châtements base d'un homme fatigue sans réponse | 1. Lernen 7 2. Benotung/Noten ☹/Noten 4 2. Stress 4 3. Lehrer 3 4. langweilig 2 4. jede Menge Spaß/Spass 2 selten wichtig beschissen über/unterfordert ? ? Bildung Geld Gesellschaft Klasse Entspannung Ferien Schulaufgaben Informativ Qual Pfui Anstrengung Einweisung ins Berufsleben |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. travail : neutre, négatif 2. apprendre/apprentissage : neutre, positif, négatif 2. Copains/camarades/amis : positif 3. professeurs/prof : neutre 4. cours : neutre 4. leçons/leçon : neutre 5. ennuyant/ennui : négatif 5. notes/mauvaises notes : négatif 5. devoir/devoirs : négatif 5. savoir : positif | 1. Lernen : neutre, positif, négatif 2. Benotung/Noten ☹/Noten: négatif 2. Stress : négatif 3. Lehrer : neutre 4. langweilig : négatif 4. jede Menge Spaß/Spass : positif d'autres termes positifs: Bildung/informativ/ Entspannung/Ferien D'autres termes négatifs : selten wichtig/beschissen/über/unterfordert ? ?/Qual/ Pfui/Anstrengung |

| | |
|---|--|
| d'autres termes positifs : plaisir/rigolades/ sport/épanouissement/rencontre/culture/récréa tion d'autres termes négatifs : exploitation/ obligation/châtiments/fatigue | |
| Remarques et questions | |
| <p>Allemands et Français voient beaucoup d'aspects négatifs de l'école. Parmi les associations carrément négatives, on compte : « exploitation », « obligation », « châtements », « fatigue » ; « selten wichtig » (rarement important », « beschissen » (merde), « über/unterfordert ? ? » (trop sollicité, pas assez sollicité), « Qual » (torture), « Pfui » (beurk), « Anstrengung » (fatigue). Ils ne sont pas très nombreux à évoquer des points positifs ; ainsi les termes suivants n'apparaissent qu'une seule fois chacun : « plaisir », « rigolades », « sport », « épanouissement », « rencontre », « culture », « récréation » ; « Bildung » (culture), « informativ » (apportant de l'information), « Entspannung » (détente), « Ferien » (vacances). Deux élèves allemands évoquent le plaisir (« Spaß », « jede Menge Spass » (beaucoup de plaisir)). Côté français, ils sont quand même huit à mentionner les « amis », « copains » ou « camarades ». Cette notion est absente chez les Allemands. Dix Français associent le travail à l'école, mais aucun Allemand. Ceux-ci évoquent pourtant à quatre reprises le « Stress ». L'apprentissage (« apprendre », « apprentissage » ; « lernen »), se trouve tout en haut chez les Allemands et les Français. Les « notes » (« Noten », Benotung » en allemand), l'ennui (« langweilig ») et les professeurs (« Lehrer »), se trouvent et chez les Français et chez les Allemands. Parmi les associations plus au moins neutres, il y a les « cours » et les « leçons » côté français,</p> | |

| Terme : amitié/Freundschaft | |
|--|---|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. ami/amie/amis 7 2. partager/partage 5 3. confiance 4 3. rigoler 4 4. s'amuser 3 5. Sincérité 2 5. liens 2 5. secrets 2 5. importante 2 5. fidélité 2 5. amour 2 5. relation/relations 2 5. Complicité/complice 2 5. Discuter 2 rencontres compréhension beau bonheur éternel magique sacrée la vie indispensable complots loisirs communs primordial sentiment joie proximité réciprocité inséparable valeur tendresse sorties cinéma respect Lorène Ecoute Sans réponse Communication Copains confiance | 1. Wichtig/WICHTIG/Sehr wichtig 6 2. Vertrauen 5 3. Freunde/Freund/bester Freund 4 3. Spass 4 3. Liebe 4 Stütze Verständnis Treffen Reden Feiern Telefonieren Etwas ganz besonderes Zusammenhalt Lang Notwendig Schön Hilfsbereitschaft |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. ami/amie/amis : positif 2. partager/partage : positif 3. confiance : positif 3. rigoler : positif | 1. Wichtig/WICHTIG/Sehr wichtig : positif 2. Vertrauen : positif 3. Freunde/Freund/bester Freund : positif 3. Spass : positif |

| | |
|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> 4. s'amuser : positif 5. Sincérité : positif 5. liens : positif, neutre 5. secrets : neutre 5. importante : positif 5. fidélité : positif 5. amour : positif 5. relation/relations : positif, neutre 5. Complicité/complice : positif 5. Discuter : positif | <p>3. Liebe : positif</p> |
| <p>Remarques et questions</p> | |
| <p>L'importance de l'amitié vient en première position chez les Allemands, avec six mentions, par rapport à seulement deux du côté français. C'est la notion « ami » qui est le plus associé avec l'amitié chez les Français, mais quatre Allemands y pensent aussi. On trouve la « confiance » (« Vertrauen » en allemand), le fait de « s'amuser » ensemble (« Spass »), ainsi que l'« amour » (« Liebe »), également des deux côtés. « Partager » et « rigoler » ne vient que chez les Français.</p> | |

| Terme : Internet | |
|---|--|
| Mots français qui reviennent souvent | Mots allemands qui reviennent souvent |
| 1. information/informations/s'informer 8 2. recherche/moyen de recherche/recherches 6 2. échange/échanges 6 3. communication/communiquer 5 3. forum/forum de discussion 5 3. tchate/chatte/Tschater 5 4. monde 4 5. web 3 surfer 2 contacts 2 e-mails/e-mail 2 écrire 2 site 2 correspondance 2 connexion 2 télécharger jeux vaste facile accessible à tous universelle découvertes amis blagues s'amuser futur pratique intéressant liberté ordinateur bonheur évation discussion je n'aime pas trop messages interactivité | 1. Kommunikation 4 1. E-Mail 4 1. Downloads 4 2. ICQ 2 2. Multimedial 2 2. Surfen 2 2. Chatten 2 2. Online-games/Spiele 2 2. wichtig/wichtigstes Medium 2 Interkultureller Austausch Information gute Erfindung manchmal auch sehr nervig modern gefährlich unbegrenzt illegal nääääääää nicht weg zudenken Telecom Verständigung MSN Digitaler Kommunismus Schach Tauschbörsen DSL Ärger Unzuverlässig Total bescheuert |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. information/informations/s'informer : positif, neutre 2. recherche/moyen de recherche/recherches : neutre 2. échange/échanges : positif 3. communication/communiquer : positif 3. forum/forum de discussion : neutre 3. tchate/chatte/Tschater : neutre 4. monde neutre 5. web : neutre | 1. Kommunikation : positif 1. E-Mail : neutre 1. Downloads : neutre 2. ICQ : neutre 2. Multimedial : neutre 2. Surfen : neutre 2. Chatten : neutre 2. Online-games/Spiele : neutre 2. wichtig/wichtigstes Medium : positif d'autres termes positifs : Interkultureller |

| | |
|---|--|
| d'autres termes positifs : facile/accessible à tous/universelle/découvertes/amis/pratique/intéressant/liberté/bonheur/blagues/s'amuser/évasion d'autres termes négatifs : je n'aime pas trop | Austausch/Information/gute Erfindung/Verständigung d'autres termes négatifs : manchmal auch sehr nervig/gefährlich/illegal/nääääääää/Ärger/unzuverlässig/total bescheuert |
|---|--|

Remarques et questions

Ce sont l' « information », l' « échange » et la « recherche » qui prévalent du côté français, tandis que « Information » et « Austausch » ne sont évoqués qu'une seule fois chacun côté allemand, la notion de recherche étant totalement absente. Ce sont la communication (« Kommunikation ») et le courriel (« E-mail ») qu'on trouve en première position chez les Allemands, deux notions également présentes chez les Français. En plus du courriel, Français et Allemands évoquent d'autres formes de télécommunication : le « chat », le « forum de discussion ». Mais il y a aussi, chez les Français, les notions « écrire », « correspondance » et « contacts » qui se joignent à la « communication » et à l' «échange », absentes chez les Allemands. Côté allemand, apparaissent plus de termes techniques : « Download », « IQC », « MSN », « DSL », côté français, il n'y que « télécharger » et « connexion ». Dans l'ensemble, les jeunes Allemands semblent être plus critiques vis-à-vis de l'Internet, même s'ils sont peut-être techniquement plus initiés, comme le semblent prouver l'utilisation de termes techniques.

Annexe 25 Synthèse des fiches de travail 1

| | |
|-----|---|
| FAB | <p>1. Ma famille est importante : forme une seule catégorie du côté français (« le soutien ») et deux du côté allemand (« die Geborgenheit » (le fait d'être à l'abri, protégé), « die Hilfe » (l'aide)), remarque : « ceux qui ont répondu à cette question ont répondu qu'elle était importante ».</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : forme quatre catégories du côté français (« guerres », « famine », « différences riches/pauvres », « monde heureux »), et deux du côté allemand (« Krieg » (guerre), « Frieden » (paix)), remarque : « Les allemands n'ont pas tous les mêmes pensées à cette chose alors que côté français il y avait souvent les mêmes mots qui reviennent. Or, du côté français on peut également constater une grande variété dans les réponses. »</p> <p>1. 18 ans : très bon travail, relève tous les mots qui reviennent dans le bon ordre, remarque : « Nous voyons que nous sommes tous jeunes et surtout du même âge, nos réponses avec les allemands sont presque pareilles. »</p> <p>2. avenir : rien noté</p> |
| FAC | <p>1. Ma famille est importante : ne fait le travail demandé qu'à moitié, semble avoir formé la catégorie « le soutien » du côté français, mais note pour le reste que des mots dans le désordre ; du côté allemand, elle forme les catégories « die Geborgenheit » et « die Hilfe » (aide) ; remarque : « Pour tout ceux qui ont répondu ils ont tous dit que la famille était importante pour eux. »</p> <p>Si je pouvais changer le monde : elle tente de remplir la tâche, mais ne relève du côté français que quatre catégories : « guerres », « famines », « riches – pauvres » et « monde heureux », et seulement deux du côté allemand : « der Kriege » et « der Frieden » ; remarque à juste titre : « Les réponses allemandes étaient beaucoup plus diverses. », ce qui explique probablement qu'elle n'a pas cru pouvoir former plus de catégories.</p> <p>1. Internet : travail très bien fait, mais pas de remarques notées, questions par rapport au vocabulaire : « Que signifie « Downloads » ? Que signifie « online-games » ? Que signifie « Gerd » ? (Stefan) »</p> <p>18 ans : très bon travail, remarque : « Les réponses se ressemblent. », bien que les mots notés sont pas les mêmes des deux côtés</p> |
| FAD | <p>1. Etre accepté par les autres : travail très superficiel, surtout du côté allemand, où elle note seulement « Spaß », « mir sehr viel/mich sehr viel ».</p> <p>2. Un bon tosuriste étranger : toujours superficiel, mais un peu mieux : forme trois catégories de chaque côté : « intéresser », « respecter » et « aimer le pays » du côté français, « interressiert » (intéressé), « respektieren » (respecter) et « tolerant/offen » (tolérant/ouvert) du côté allemand</p> <p>1. 18 ans : fait le travail demandé, mais ne fait aucune remarque</p> <p>2. amitié : travail bien fait, mais de nouveau pas de remarques ni questions</p> |
| FAS | <p>1. Un bon ami : essaye de faire le travail demandé, mais n'a apparemment pas bien compris la consigne : « Qu'est-ce que veut dire le nombre de fois où la catégorie apparaît ? » Elle ne relève que deux catégories du côté français (« humour » et « confiance ») et uniquement « confiance » du côté allemand. remarque : « J'ai surtout trouvé la confiance dans les deux langues. »</p> <p>2. Je trouve que les parents : ne forme que la catégorie « autorité » du côté français et les catégories « écouter les enfants » et « bien s'entendre » du côté</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>allemand ; remarque : « Dans les textes français l'autorité revient plus que dans les textes allemands. »</p> <p>1. Langue étrangère : relève les cinq mots qui reviennent souvent des deux côtés, se trompe très peu sur leur ordre d'apparition, pas de remarque ni question</p> <p>2. Europe : fait le travail demandé, mais se trompe considérablement sur l'ordre d'apparition, ne relève pas « euro » côté français, et pas non plus « Erweiterung » (élargissement) côté allemand.</p> <p>Remarque : « Je ne comprends pas ce qu'il faut mettre dans « donner un exemple ». Les allemands ont mis plus de mots à connotations positives que les français. »</p> |
| FAU | <p>1. Un bon ami : Liste toutes les réponses, mais ne forme pas de catégories, se pose beaucoup de questions au sujet de l'amitié</p> <p>2. Le petit copain : idem</p> <p>1. 18 ans : note les mots les plus associés des deux côtés et relève les points en communs et les différences, pas de remarques ni questions</p> <p>2. faire la fête : idem</p> |
| FBR | <p>1. Un bon touriste : ne fait le travail qu'à moitié en relevant deux catégories (« respect », « intérêt »), mais en oubliant le reste, remarque : « Pour les 2 pays, on remarquera que c'est l'intérêt pour le pays et le respect qui est primé. »</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : ne fait que commencer le travail du côté français</p> <p>Ne remplit pas du tout la deuxième partie</p> |
| FCC | <p>1. Un bon touriste : très bon travail, remarque : « Français et allemand ont en gros la même idée du bon touriste. » La seule chose qu'elle ne semble pas voir c'est que l'idée de comprendre n'apparaît pas côté français.</p> <p>2. Aller au lycée : travail bien fait, mais FCC se trompe sur le nombre d'apparition de certains mots, surtout côté allemand, sa remarque « Les Allemands pensent beaucoup plus à leur avenir. » est en partie justifiée, dans la mesure où les Français semblent penser plus au présent, et évoquent pour beaucoup d'entre eux les amis qu'ils rencontrent au lycée, mais par exemple pas le baccalauréat.</p> <p>1. Argent : très bon travail, relève tous les mots qui reviennent dans à peu près le bon ordre, remarque : « Les allemands évoquent beaucoup la richesse, et l'euro est évoqué des 2 côtés. Du côté français peut-être que l'on dépense plus ? » (La dernière remarque vient sans doute des plus nombreuses apparition de la notion « acheter ».)</p> <p>2. Avenir : travail bien fait, bonne remarque : « Les français ont des idées qui sont presque toutes les mêmes, les allemands ont des idées bien différentes. »</p> |
| FCF | <p>1. Un bon ami : a formé des catégories côté français mais non pas côté allemand, remarque : « Le travail est long et laborieux. »</p> <p>2. Aller au lycée : idem</p> <p>1. Faire la fête : très bon travail, remarque : « L'idée qu'on se donne de faire la fête est équivalente des deux côtés sauf que les Français ne comptent les fêtes familiales. »</p> <p>2. Amitié : idem ; remarque très personnelle : « Je trouve que l'amour n'a rien à faire avec l'amitié</p> |

| | |
|-----|--|
| | et que c'est plutôt un sujet de dispute. » |
| FCM | <p>1. Le petit copain idéal : travail très superficiel</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : meilleur travail, compte les mots qui reviennent des deux côtés, remarque : « réponses allemandes le plus souvent blanches, il ni réponde pas » (non, seulement trois Allemands ne répondent pas), « du côté français plus de ressemblances dans le réponses » (c'est bien observé)</p> <p>1. Avenir : travail très bien fait, bonne remarque : « du côté français les réponses sont abstraites du côté allemand concrètes, les français pensent à long termes, certains allemand à court termes »</p> <p>2. Europe : également très bien fait, remarque (pas tout à fait justifiée) : « Les réponses se ressemblent bien que du coté allemand il y a plus de diversité. » En fait, quant à la diversité des réponses, c'est plutôt le contraire.</p> |
| FDA | <p>1. Bon ami : forme huit catégories (sans chiffre) du côté français : « on peut compter », « à qui ont peut se confier », « qui sait nous écouter », « on peut faire confiance », « qui toujours là », « avec qui je m'amuse bien », « qui est honnette, franch(e) », « centres d'interet » ; du côté allemand, elle forme cinq catégories, qui ne sont pas toutes très pertinentes : « dem man vertrauen kann », « zu hört », « immer da ist », « versteht, Humor hat », « reden ». remarque : « On remarque que les mêmes idées de l'ami(e) idéal se trouve dans les deux pays. »</p> <p>2. Petit ami : quatre catégories (avec chiffre d'apparition et exemple) du côté français : « aime », « écoute », « adj. : gentil, beaux, attention, doux », « même goût/centres d'interet » ; du côté allemand, elle forme neuf catégories qui ne sont pas toutes pertinentes ; remarque : « Dans les 2 cas la compréhension, la confiance et le discours sont présent et dominant. Du côté français le physique ressort plus que chez les allemands ».</p> <p>1. Avenir : note cinq mots des deux côtés remarque : « Une vie paisible et simple pour les français serait le mieux. Pour les allemands je n'ai pas bien trouvé leur centre d'interet. »</p> <p>1. 18 ans : rempli correctement, remarque : « Du côté français le permis de conduire, la majorité, la liberté se font plus sentir que chez les allemands. » Ce n'est vrai que pour la liberté.</p> |
| FFR | <p>1. Un bon touriste : forme deux catégories du côté français (« respect », « intérêt »), et également deux du côté allemand (« intérêt », « culture/apprentissage »), remarque : « Pour les deux pays, on remarque que c'est l'intérêt pour le pays et le respect qui lui est payé qui importe. » FFR n'a donc pas vu que du côté allemand, deux autres catégories étaient encore plus importantes (« comprendre », « s'intégrer »)</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : forme deux catégories du côté français (« abolir les guerres, la famine », « inégalités sociales »), et deux du côté allemand (« changer pour son intérêt personnel », « changer pour les autres »), remarque : « Des deux côtés, les prises de position sont contre les inégalités en générale. Ce qui prouve bien qu'il y a un problème sur terre. » On peut se demander pourquoi elle a opté pour d'autres catégories du côté allemand, tout en y mettant en partie les mêmes réponses. Elle n'a pas non plus vu certains différences, comme le fait qu'uniquement les Français évoquent le bonheur.</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>1. Argent : note 5 mots qui reviennent de chaque côté, mais se trompe pas mal du côté allemand, pas de remarques ou questions</p> <p>2. Avenir : bon travail, mais pas de remarque ni question</p> |
| FJC | <p>1. Un bon ami : travail très bien fait, même si elle se trompe en partie sur l'ordre d'apparition des catégories, qu'elle a pourtant formées en gros comme moi ; sa remarque assez longue ne correspond pas tout à fait ni à ce qu'elle avait noté dans la partie catégories ni à la réalité : « On peut remarquer avant tout que les allemands ont limité leurs réponses une voir deux catégories. Ils basent toute l'amitié sur la confiance et la compréhension. Des Français quant à eux ont basé leurs choix sur plusieurs réponses : le soutien, la confiance, l'écoute, les plaisanteries. On remarque qu'à la fin en question d'amitié les Allemands et les Français sont d'accord. » Cette dernière remarque surprend après ce qu'elle avait dit avant.</p> <p>2. Un bon touriste étranger : bon travail côté français, tandis qu'elle a des difficultés avec les réponses allemandes, le nombre élevé d'apparition des catégories qu'elle note ne correspondant pas toujours à la réalité ; remarque : « On remarque encore la bonne entente et la concordance entre les réponses des allemands et celles des français qui sont d'accord pour dire qu'un bon touriste est une personne qu'y s'intéresse et qui respecte les cultures et les traditions des pays qu'il visite. » Cette dernière remarque est entièrement justifié, mais FJC n'avait pas vu que la catégorie « comprendre le pays » ne se trouve que côté allemand et qu'il y a 14 Français contre seulement 3 Allemands qui évoquent « l'intérêt pour le pays visité »</p> <p>1. Europe : très bon travail ; remarque : « on remarque que dans chaque colonne français/allemands ils sont d'accord pour dire que les deux premiers mots qui leur viennent à l'esprit sont l'union et l'euro. Après les avis sont dispersés. » Bien observé, même si FJC n'a pas vu que des deux côté a été évoqué également « continent/Kontinent ».</p> <p>2. 18 ans : fait le travail demandé, mais se trompe en partie sur l'ordre des mots et le nombre de leur apparition ; remarque : « on remarque que les deux parties sont d'accords pour les deux plus importants choix. Puis les trois derniers sujets sont différents comme précédemment. »</p> |
| FJD | <p>1. Un bon ami : relève trois catégories du côté français (« confiance », « tolérance », « gentillesse »), mais y met des mots pas toujours pertinents (p. ex. « tolérance » : « écoute, parle, soutien, tolérant, communique »), au lieu de former d'autres catégories (écouter, aider, échanger). Côté allemand, FJD a encore plus de mal à former des catégories. Pas de remarques ou questions.</p> <p>2. La petite copine idéale : FJD forme les mêmes catégories que pour « un bon ami », pas de remarque ni de question</p> <p>1. 18 ans : au lieu de simplement relever les mots qui reviennent, FJD forme des catégories, du moins côté français. Côté allemands, il note les mots les plus courants, mais pas tout à fait dans le bon ordre. Pas de remarque ni question.</p> <p>2. Europe : FJD fait des efforts, mais se trompe dans les mots qui reviennent souvent, en oubliant « continent » et « France » côté français, « Erweiterung » côté allemand. Pas de remarque ou question.</p> |
| FJF | <p>1. Un bon ami : catégories pour les réponses françaises, mais pas pour les réponses allemandes, pas de remarques</p> <p>2. Le petit copain : prétend que ce sont les mêmes catégories que pour « un bon ami », ce qui ne vrai qu'en partie, pas de remarques</p> <p>1. Europe : repère les mots courants, note points communs et différences, pas de</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>remarques ni questions</p> <p>2. 18 ans : idem</p> |
| FJM | <p>1. Si je pouvais changer le monde : forme des catégories côté français et note du côté allemand : « à peu près la même chose, surtout le mot « Frieden » paix, et aussi enlever le souci d'injustice. Même chose que les français. » ; remarque : « On peut voir que les Français et les Allemands ont les mêmes idées. » FJM n'a pas vu certaines différences, comme p. ex. que l'idée du bonheur n'apparaît que côté française.</p> <p>2. Un mauvais prof : ne relève que trois catégories côté français et note côté allemand : « même chose que les français. » ; même remarque : « On peut voir que les Français et les Allemands ont les mêmes idées. » De nouveau, il ne voit pas certaines différences, notamment le fait que le prof qui crie ne semble pas exister en Allemagne.</p> <p>Deuxième partie : Au lieu de noter deux items de la partie « associations », il y note les mêmes items que dans la première partie et remarque : « Le travail est trop dur à faire pour quelques remarques allemandes. »</p> |
| FJN | <p>1. Un bon ami : ne relève les mots et forme des catégories que côté français</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : idem</p> <p>1. Argent : note les mots qui reviennent, mais pas dans le bon ordre ; remarque : « Les Allemands pensent en général la même chose que les Français. » Ce n'est pas vrai ! (cf. notre modèle)</p> <p>2. 18 ans : bon travail, remarque plus ou moins justifiée : « Les Allemands pensent en général la même choses que les Français. »</p> |
| FJR | <p>1. Un ami c'est quelqu'un : fait le travail de manière superficielle, en relevant deux catégories du côté français (« compter sur », « rire ») et trois du côté allemand (« reden » (parler), « da sein » (être là), « vertrauen » (avoir confiance)), remarque : « Pour les français comme pour les allemands un ami c'est quelqu'un sur qui on peu compter et avoir confiance, à qui on peut parler de tout. Pour les allemands, un ami il faut qu'il vous face rire ou pas ? C'est important ! » Même si elle n'a pas fait le travail de catégorisation comme demandé, elle remarque trois similitudes et une différence, qui semble d'ailleurs l'étonner.</p> <p>2. Ma famille est importante : relève 3 catégories du côté français (« être là », « encourage », « soutient »), mais semble avoir du mal avec les réponses allemandes, néanmoins elle remarque : « Pour vous (les allemands) pensez-vous que votre famille vous soutient et vous encourage ? » FJR a donc bien remarqué que la notion d'encouragement est absente chez les Allemands. Mais il n'est pas de même pour la catégorie « soutien » qu'on trouve 2 fois et que FJR a même noté parmi les catégories allemandes, probablement sans avoir vraiment compris le sens de la phrase.</p> <p>1. Avenir : côté français, FJR relève les mots qui reviennent, côté allemand, elle se trompe plus sur leur ordre d'apparition, mais note néanmoins la plupart des mots qui reviennent, remarque : « Je constate que entre les mots des Allemands et des Français il y a une différence. Pourquoi pensez-vous que l'avenir est égal á liberté ? »</p> <p>2. Faire la fête : très bon travail ; remarque et question très intéressante: « Pour vous faire la fête c'est quand vous fêter un grand événement mais pour faire la fête vous pensez pas qu'il faut de la musique, qu'il faut rire, danser ? »</p> |

| | |
|-----|--|
| FJV | <p>1. Parents devraient être : note dans le désordre une vingtaine de bouts de phrases du côté français et une douzaine du côté allemand ; Remarque : « On peut voir que ce soit les allemands ou les français, les deux pays pensent la même chose, les parents devraient être plus tolérants, moins sévères. »</p> <p>2. Aller au lycée : idem ; remarque : « Les réponses ne sont pas exactement identiques pour les allemands et les français. Mais les français ont mis des choses semblables, et les allemands ont mis aussi des choses similaires. » → Parle-t-il des différences interculturelles et des convergences intraculturelles ?</p> <p>1. Vêtements : note cinq mots de chaque côté, mais pas vraiment ceux qui reviennent le plus souvent ; remarque : « On a l'impression que les français apportent plus d'importance aux vêtements. Les allemands ont l'air d'en avoir rien à faire. »</p> <p>2. France : remplit bien les tâches exigées ; remarque (pas vraiment justifiée) : « On peut voir que les allemands ont les mêmes points de vue ou presque sur la France. »</p> |
| FLB | <p>1. Un bon ami : forme quatre catégories côté français (« gentil », « écoute », « rigoler », « compter sur ») et trois côté allemand (« qui est là », « parler », « avoir confiance »). Bien qu'elle note donc des catégories différentes, elle remarque : « à peu près les mêmes réponses du côté français et du côté allemand. »</p> <p>2. Aller au lycée : trois catégories du côté français (« retrouver des amis », « se lever tôt », « travailler pour avoir le futur qu'on veut »), deux du côté allemand (« lernen » (apprendre), « Abitur machen » (passer le bac)). Or, la catégorie « apprendre » peut aussi être formé côté français, la catégorie « futur » également côté allemand. Question intéressante : « Comment percevez-vous l'école ? »</p> <p>1. Ecole : travail plutôt bien fait, mais FLB ne relève pas exactement les 5 mots qui reviennent le plus souvent des deux côtés, en comptant à part « apprentissage » et « apprendre » et en oubliant « professeur » côté français. Remarque et question intéressantes : « plus de connotations négatives chez les allemands que chez les français – les allemands n'aiment vraiment pas l'école ? »</p> <p>2. 18 ans : note les mots qui reviennent, en comptant à part « majeur » et « majorité » ainsi que « volljährig » et « Volljährigkeit ». Elle pose de nouveau une question intéressante : « Le fait d'avoir 18 ans n'évoque pas pour vous une certaine liberté ? »</p> |
| FLC | <p>1. Le petit copain idéal : les mêmes catégories des 2 côtés, remarque : « Les allemands et les français sont pratiquement les mêmes genres de réponses. »</p> <p>2. Je suis à l'aise dans ma classe : deux catégories de chaque côtés, qu'elle pense être les mêmes, mais elle n'a pas vu la différence entre « quand je comprends » et « ich mich mit allen verstehe » (je m'entends bien avec tout le monde)</p> <p>1. Faire la fête : note à peu près les bons mots de chaque côté, remarque : « Les réponses sont presque pareilles – à part que les français font moins la fête avec l'alcool ! »</p> <p>2. 18 ans : note que trois mots du côté français et deux du côté allemand ; remarque pas tout à fait justifiée : « A ce terme, les allemands ont presque tous les deux mêmes mots, les français c'est un peu plus varié .»</p> |
| FLT | <p>1. Je trouve que les parentes... : fait la totalité du travail demandé,</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>remarque : « Je remarque qu'en ce qui concerne les parents, les Allemands et les Français ont à peu près les mêmes réactions. » Elle a en gros raison, mais elle n'a pas vu la nette différence par rapport à l'indulgence des parents.</p> <p>2. Un bon touriste étranger... : bon travail, remarque intéressante : « Je remarque que les Allemands sont plus exigeants et plus strictes en ce qui concerne leur attentes du comportement des touristes étrangers. »</p> <p>1. 18 ans : bon travail, même si la remarque suivante n'est pas tout à fait juste : « Je remarque que pour les Allemands « 18 ans » ryme avec « Alkohol » et « Party » alors que pour les Français cela ryme plus avec « liberté » et « droit de vote ». » Or, seulement deux Allemands pensent à l'alcool et un seul à la fête (Party). Le droit de vote (Wahlrecht) revient pourtant 2 fois chez les Allemands contre 4 fois chez les Français.</p> <p>2. faire la fête : relève les bons mots du côté français, se trompe sur l'ordre du côté allemand et y note bizarrement « feiern » en première position ; remarque intéressante : « Je remarque que les Allemands célèbrent différemment (plus) les fêtes tel que Paques, par exemple, il est rare (enfin il me semble) que les Français fassent la fête pour Paques. » Il y a probablement un petit malentendu dû aux expressions « faire la fête » et « feiern » qui ne se recourent pas entièrement.</p> |
| FLV | <p>1. Un bon prof c'est qn... : forme bien 5 catégories côté français, mais seulement 2 côté allemand ; remarque : « La réponse qui revient le plus souvent est qu'un prof se doit de bien expliquer (mais je n'ai pas compris la plupart des textes allemands, même à l'aide du dictionnaire) ».</p> <p>2. Un mauvais prof : travail très bien fait ; remarque une chose très intéressante : « Les profs n'ont pas l'air de crier souvent en Allemagne, en tout cas, cela n'apparaît pas dans ce questionnaire. » Malheureusement, elle ne fait pas cette remarque lors de la discussion avec le groupe partenaire.</p> <p>1. 18 ans : travail approfondie, remarque « Pt commun = majorité/voiture/fête/vote. Les résultats st à peu près pareil. Pr la plupart, 18 ans est positif. »</p> <p>2. Internet : bon travail , remarque : « L'internet reste majoritairement vu positivement (par les 2 pays) bien ke parmi les All, certains le deteste. »</p> |
| FMB | <p>1. Aller au lycée : travail bien fait, même si FBM se trompe en partie sur le nombre d'apparition des catégories, remarque : « J'ai remarqué que les allemands parlent beaucoup moins de l'avenir et beaucoup plus de leur formation que les français. » Ce n'est pas tout à fait vrai. « Les amis aux lycée sont moins importants pour les allemands que pour les français. » Bien observé</p> <p>2. Etre accepté par les autres : travail bien fait, remarque : « Je trouve que les français insistent plus sur le fait d'avoir des amis que les allemands. » Bien observé.</p> <p>1. Allemagne : fait le travail demandé, mais ne relève pas tous les mots qui reviennent. Ainsi, elle oublie « pays », qui devrait se trouver en 2e position du côté français avec 9 apparitions, et également « langue ». Côté allemand, elle note « Bier », évoqué une seule fois, en première position. Remarque intéressante : « Les réponses sont assez différentes parce que les</p> |

| | |
|-----|--|
| | français parlent de l'Allemagne sans vraiment la connaître alors que les allemands savent de quoi ils parlent. » 2. France : travail bien fait, relève tous les mots qui reviennent sauf « pays » du côté français, remarque intéressante : « J'ai l'impression que les Allemands savent plus de choses sur la France que les Français sur l'Allemagne. » |
| FML | 1. Le petit copain idéal / Eine gute Freundin : Ne fait pas le travail demandé, compare de surcroît deux items différentes 2. Si je pouvais changer le monde... : ne fait pas non plus le travail demandé, mais fait au moins une remarque intéressante : « Le mot « soziale » revient pas mal de fois chez les allemands. Ont ils quelque chose à reprocher à la société d'aujourd'hui ? » Ne fait pas du tout le travail demandé dans la deuxième partie, ne note même pas de terme |
| FMM | N'a pas du tout compris ce qu'il fallait faire → pourquoi ne pas avoir demandé des explications ? |
| FPC | 1. Ma famille pour moi est important : travail très superficiel 2. Ins Gymnasium zu gehen bedeutet: idem 1. Avenir : ne fait pas tout à fait le travail demandé, se trompe dans l'ordre de l'apparition des mots 2. Europa : travail plutôt bien fait, repère les mots qui reviennent, mais pas de remarques ou questions à part « Est-ce que U.E. = EU ? » |
| FSG | 1. Un bon prof : essaye de faire le travail demandé, forme trois catégories du côté français (« explique bien », « bon pédagogue », « à l'écoute »), mais note du côté allemand : « pas bien compris, je ne suis pas très doué en allemand ! » 2. Un mauvais prof : forme trois catégories côté français (« râle », « n'explique pas bien », « donne beaucoup de devoirs », mais note de nouveau côté allemand : « je n'ai pas très bien compris ce qu'ils disent et s'ils peuvent dire la même chose différemment » ; remarque intéressante : « Est-ce que les profs peuvent lire les phrases des élèves à propos des bons ou mauvais profs, ça pourrait peut-être leur servir, certaines remarques sont constructives ! ? » 1. Avenir : relève les mots qui reviennent mais se trompe en partie dans l'ordre de l'apparition des mots allemands, pas de remarques ni questions 2. 18 ans : relève les mots qui reviennent mais oublie « voiture/Auto » des deux côtés ainsi que « baccalauréat » côté français, question : « ka ? » en se référant à la réponse de ADA (il s'agit d'ailleurs d'une abréviation de « keine Ahnung » = aucune idée) |
| FVE | 1. Eine gute Freundin : forme 3 catégories de chaque côté, dont une qui diffère, mais ne note rien de pertinent dans remarques et questions 2. Un mauvais prof : forme 2 catégories de chaque côté mais n'approfondit pas, pas de remarques et questions 1. France : mots qui reviennent notés et comptés, différences et points en communs repérés, pas de remarques 2. Avoir 18 ans : constate qu'il y a plus de points en commun que de différences, mais pas de remarques et questions |
| AAM | 1. Un bon ami : forme six catégories du côté allemand : « Vertrauen », (confiance), « helfende Anwesenheit » (présence + aide), « Kommunikation », « zuhören » (écouter), « Verlässlichkeit » (compter sur) et « Verständnis » |

(compréhension), ainsi que sept du côté français : « amusement », « écouter », « aider », « Verlässlichkeit » (compter sur), « confiance », « parler » et « intérêts ». Les catégories sont grosso modo celles que j'ai moi-même formées. AAM note également plus ou moins le bon nombre d'apparitions pour chaque catégorie. Elle fait certainement la

remarque la plus longue et la plus profonde : « andere Wertvorstellungen bei Franzosen und Deutschen ; durch die starke Hervorhebung von « amusement » bei den Franzosen und « Vertrauen » bei den Deutschen kriegt man den Eindruck, daß die Franzosen eine Spaßgesellschaft sind oder deutsche Jugendliche in dem Alter « reifer » sind als die Franzosen (oder zumindest so tun können als ob sie es seien.) » (d'autres valeurs chez les Français et les Allemands ; à cause de l'accent sur « amusement » chez les Français et « confiance » chez les Allemands on a l'impression que les Français sont une société d'amusement ou que les jeunes allemands de cet âge sont plus « mûrs » que les Français (ou qu'ils arrivent du moins à le paraître). Il est regrettable qu'elle n'ait pas abordé ce sujet pendant la discussion.

2. Je trouve que les parents... : forme sept catégories de chaque côté :

« Verständnis haben » (comprendre), « an ihre Kindheit denken » (penser à leur enfance), « Unterstützung/Hilfe » (soutien/aide), « Vertrauen haben » (confiance), « tolerant sein », « nicht alles erlauben » (pas trop permissifs) et « nicht zu streng » (pas trop sévères) du côté allemand, « être plus indulgents/moins sévères/plus cool », « être plus compréhensifs », « s'inquiéter moins », « écouter » « attention », « rester comme ils sont », « moins exigeants » du côté français. Là aussi, elle fait un très bon travail, même si elle ne voit pas tout ou qu'elle aurait pu faire d'autres regroupements. Dans la partie « remarques et questions », AAM fait également un travail beaucoup plus complet que les autres. Elle compare le nombre d'apparitions de certaines catégories chez les Français et les Allemands et note : « Was haben wir's (rein erziehungsmäßig) gut, könnte man denken, aber da wär' ich mir nicht so sicher. » (Quelle chance nous avons (quant à l'éducation), pourrait-on penser, mais je n'en serai pas si sûre que ça.)

1. 18 ans : note les cinq termes suivants du côté allemand : « Führerschein » (permis de conduire), « Volljährigkeit » (majorité), « Wahlrecht » (droit de vote), « Alkohol » et « Unabhängigkeit ». Du côté français elle relève (en allemand !) : « Volljährigkeit » (majorité), « Freiheit » (liberté), « Führerschein » (permis de conduire), « Unabhängigkeit » (indépendance) et « Wahlrecht » (droit de vote). Du côté français, elle oublie donc quelques mots qui sont aussi souvent associés que « droit de vote » ou « indépendance ». Elle remarque : « Die Dt. sind alte Säufer, erhalten trotz Volljährigkeit kein ausgeprägtes Gefühl von Freiheit → läßt auf strenge Erziehung der Franzosen schließen. Die Frz. sind polit. uninteressierter als die Dt. (siehe Wahlrecht) ; jetzt mal rein prozentual gesehen. » (Les allemands sont des ivrognes, ils n'ont pas de sentiment prononcé de liberté malgré leur majorité → cela laisse supposer une éducation sévère des Français. Les Français sont politiquement moins intéressés (cf. droit de vote), si l'on regarde le pourcentage.) La deuxième remarque est critiquable, AAM semble avoir fait une faute de calcul, vu que quatre Français ont pensé au droit de vote, contre deux Allemands. Mais la première remarque concernant la consommation d'alcool et le sentiment de liberté moins prononcé des Allemands est très perspicace. Là aussi il est dommage qu'elle n'ait pas confronté le groupe partenaire avec ses observations.

2. Langue étrangère : note les cinq mots suivants du côté allemand :

| | |
|-----|---|
| | <p>« Französisch » (français), « Englisch » (anglais), « Latein » (latin) « schwer » (difficile) et « Ausland » (étranger). Et côté français elle note : « allemand », « anglais », « culture », « apprentissage » et « communication ». Même si elle oublie « ouverture à l'autre » du côté français, remarque : « Deutsche sind Kulturbanausen (Kultur wurde nicht erwähnt). Stehen Fremdsprachen nicht sehr positiv gegenüber. Die Frz. sind bemüht, allem etw. positives abzugewinnen... » (Les Allemands n'ont pas évoqué la culture. Ne voient pas d'une façon très positive les langues étrangères. Les Français essaient de voir le côté positif de tout.) Cette remarque est moins perspicace que les autres.</p> |
| AAW | <p>1. Un bon ami : AAW forme quatre catégories du côté allemand (« dem man vertrauen kann » (à qui ont peu faire confiance), « der für einen da ist » (qui est là pour moi), « der einem zuhört » (qui m'écoute), « mit dem man reden kann » (avec qui on peut parler)) et cinq du côté français (« qui m'écoute », « qui est drôle, amusant, gentil, etc. », « sur qui on peut compter », « confiance », « rigoler »).</p> <p>Remarque : « Es gibt Übereinstimmungen und große Ähnlichkeiten auf beiden Seiten. » (Il y a des convergences et des grandes ressemblances sur les deux côtés.), bien qu'elle ait aussi relevé des différences en formant des catégories.</p> <p>2. Je trouve que les parents : forme quatre catégories du côté allemand (« verstehen » (comprendre), « vertrauen » (faire confiance), « tolerant », « sich an ihre Kindheit erinnern » (se souvenir de leur enfance) et également quatre du côté français (« comprendre/compréhensive », « indulgent », « laisser », « plus cool »). Elle oublie plusieurs associations qui reviennent des deux côtés.</p> <p>Remarque : « Es gibt nur eine Übereinstimmung. » (Il n'y a qu'une seule convergence.)</p> <p>Pour les deux items, le travail est pratiquement le même que celui de AMG et de APF. Les élèves semblent avoir travaillé ensemble.</p> <p>1. Faire la fête : note les six mots les plus souvent cités du côté allemand et également les cinq mots du côté français. Note : « Ich weiß nicht was ich bei Konnotation machen muss. » (Je ne sais pas ce que je dois faire dans la partie connotation).</p> <p>2. Vêtements : note les six mots les plus répétés du côté allemand ainsi que les cinq mots du côté français, en se trompant que très légèrement dans l'ordre de leur apparition. Aucune remarque ou question.</p> |
| ABW | <p>1. Un bon ami : forme cinq catégories d côté allemand : « Vertrauen » (confiance), « immer für einen da ist » (est toujours là pour moi), « zuhören » (écouter), « Verlässlichkeit » (compter sur), « Verständnis » (compréhension), et trois du côté français : « amusement », « écouter », « aider ». Bien qu'elle n'ait pas note la catégorie « confiance » du côté français, remarque : « Fast alle, sowohl deutsche als auch Franzosen legen den größten Wert auf Vertrauen. Die F. aber auch noch auf den Spaß. » (Presque tous, Allemands aussi bien que Français, accordent l'importance la plus grande sur la confiance. Mais les Français également sur l'amusement.) Or, la confiance, en première position chez les Allemands, ne vient qu'en cinquième chez les Français.</p> <p>Je trouve que les parents devraient : note trois catégories du côté allemand : « Verständnis haben » (être comprehensifs), « mehr an ihre Kindheit denken » (penser plus à leur enfance) et « unterstützen » (soutenir), mais qu'une seule du côté français : « comprendre ».</p> <p>remarque : « Fast alle legen am meisten Wert auf Verständnis. » (Presque tous</p> |

| | |
|-----|--|
| | <p>trouvent que la compréhension est le plus important.), ne remarquant pas que chez les Français l'indulgence/la permissivité semblent compter encore plus.</p> <p>1. langue étrangère : note cinq termes parmi les plus souvent associés à « langue étrangère » du côté allemand : « Französisch » (français), « Englisch » (anglais), « Latein » (latin), « schwer », Difficile) et « Schule » (école). Du côté français, elle note : « allemand », « anglais », « culture », « communication » et « différent ». Elle oublie « lernen/apprendre » des deux côtés.</p> <p>remarque intéressante : « Die Deutschen verbinden eigentlich nur verschiedene Sprachen damit, die Franzosen auch Sachen die ich zu einem anderen Land und nicht zur Sprache zuordnen würde. »(Les Allemands n'y associent a priori que différentes langues, les Français aussi des choses que j'associerai à un autre pays et non pas à une langue.)</p> <p>1. étranger : Là aussi, ABW note cinq termes qui sont parmi les plus souvent associés du côté allemand, mais elle oublie « andere Religion » (autre religion) : « andere Sprachen » (autres langues), « Kultur », « Urlaub » (vacances), « andere Gewohnheiten » (autres habitudes), « unbekannt » (inconnu). Du côté français elle relève : « nouvelles langues », « échanges », « autre pays », « inconnu » et « connaissance », oubliant « culture », « différent », « touristes » et « voyage », évoqués autant de fois que « connaissance ». Pas de remarque ni question.</p> |
| ADA | <p>ADA ne note pas d'item et ne fait pas non plus le travail de dépouillement, même s'il note quelques mots des deux côtés. Il remarque : « Die Schule hat gute Arbeit geleistet : wir haben alle mehr oder weniger das selbe denken. » (L'école a bien fait son travail : Nous avons tous plus ou moins les mêmes pensées.)</p> |
| AFE | <p>1. un bon ami : forme quatre catégories du côté allemand : « Vertrauen » (confiance), « Verständnis » (compréhension), « Hilfe » (aide) « Sonstiges » (autres), et cinq du côté français : « qui m'écoute », « qui est drôle, gentil... », « qui on peut compter », « confiance », « rigoler ».</p> <p>Il note les remarques suivantes : « Vertrauen spielt eine sehr große Rolle, jeder zweite hat dies geschrieben. » (La confiance joue un rôle important, un de deux élèves l'a écrit) Ceci est vrai pour les Allemands, mais pas pour les Français où seulement un cinquième des élèves ont évoqué la confiance ; « ist jemand der nur die Freundschaft will ? » (est quelqu'un qui ne veut que l'amitié) AFE ne semble pas avoir compris cette remarque de AJM : « Große Ähnlichkeiten zwischen F und D » (grandes ressemblances entre Français et Allemands) AFE ne voit que les convergences, mas pas les différences.</p> <p>2. Je trouve le parents devraient : forme quatre catégories du côté allemand : « verstehen » (comprendre), « vertrauen » (avoir confiance), « tolerant », « sich an ihre Kindheit erinnern » (se souvenir de leur enfance), et également quatre du côté français : « comprendre/compréhensive », « indulgent », « laisser », « plus cool ». Il oublie plusieurs associations qui reviennent souvent des deux côtés. Le travail pour cet item est pratiquement le même que celui de AAW, de AMG et de APF.</p> <p>1. Vêtements : AFE ne note que trois mots de chaque côté et s'arrête là.</p> <p>2. ---</p> |
| AFP | <p>Ne remplit pas du tout la première partie et seulement la moitié de la deuxième ; ne note pas d'item, mais vu les mots relevés il s'agit de « 18 ans », les mots notés ne sont pas tous parmi les plus associés.</p> |
| AJF | <p>1. Un mauvais prof : forme seulement trois catégories du côté allemand : « der Druck ausübt » (qui fait de la pression), « alles mit sich machen lässt » (laisse</p> |

| | |
|-----|--|
| | <p>tout faire), « Macht ausübt » (exerce du pouvoir) et une seule du côté français : « n'aime pas les élèves ». Elle ne relève pas les catégories les plus importantes. Son travail n'est pas très consciencieux, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elle n'a pas compris le sens des questionnaires, comme le montre sa remarque à propos de ceux-ci .</p> <p>2. Un bon touriste : forme quatre catégories du côté allemand : « sich für die Kultur interessiert » (s'intéresse à la culture), « offen ist » (est ouvert), « sich anpasst » (s'adapte) et « tolerant ist », ainsi que trois du côté français : « qui s'intéresse », « respecte », « qui sait la langue du pays ».</p> <p>remarque : « Das ist auf französischer wie auf deutscher Seite gleich » (C'est pareil du côtés français et allemand.), bien qu'elle ait formé des catégories différentes.</p> <p>1. 18 ans : Elle note du côté allemand : « unabhängig » (indépendant), « frei » (libre), « Verantwortung » (responsabilité), « Führerschein » (permis de conduire) et « Party bzw. Feier » (fête), et du côté français : « majorité », « fêter », « responsabilité », « droit de vote », « voiture ».</p> <p>remarque : « Da sind die Meinungen auch recht ähnlich » (Là aussi les opinions sont assez semblables), en ne voyant pas les différences. Les mots qu'elle relève ne sont pas vraiment les plus cités. Elle n'a probablement pas lu tous les questionnaires, est elle avoue d'ailleurs ne pas les avoir lu.</p> <p>2. Europe : Du côté allemand, AJF note les cinq mots suivants, qui sont effectivement les plus associés à l'Europe : « euro, « EU » (UE), « Kontinent », « Erweiterung » (élargissement), « Legende (von Europa...) ». Du côté français, elle ne se trompe que dans l'ordre de l'apparition de mots en notant : « Euro », « continent », « union », « pays », « France ».</p> <p>question intéressante : « Warum verbinden die Franzosen Europa mit Frankreich ? » (Pourquoi les Français associent-ils l'Europe avec la France ?)</p> |
| AJM | Fiche de travail 1 non rendue |
| AMG | <p>1. Je trouve les parents devraient : AMG forme quatre catégories du côté allemand (« verstehen » (comprendre), « vertrauen » (avoir confiance), « sich an ihre Kindheit erinnern » (se souvenir de leur enfance), « tolerant sein » (être tolérant) et également quatre du côté français (« comprendre/compréhensive », « indulgent », « plus cool », « laisser ») ;</p> <p>remarque : « Es gibt nur eine Übereinstimmung zwischen den deutschen und den französischen Antworten. » (Il n'y a qu'une seule convergence entre les réponses allemandes et françaises.) Eu égard au fait que AMG ne relève pas la catégorie « indulgent » du côté allemand ainsi que la catégorie « se souvenir de leur enfance » côté français, la remarque est justifié, d'autant plus que les différences interculturelles sont importantes pour cet item.</p> <p>2. Un bon ami : très bon travail, forme quatre catégories du côté allemand (« der für einen da ist » (qui est là), « mit dem man reden kann » (avec qui on peut parler), « dem man vertrauen kann » (à qui on peut avoir confiance), « der einem zuhört » (qui écoute)) et cinq du côté français (« qui est drôle, amusant, gentil... », « confiance », « rigoler », « qui m'écoute », « sur qui on peut compter ») ; toutes sont pertinentes.</p> <p>remarque : « viele Übereinstimmungen » (beaucoup de convergences) est justifié, mais AMG ne voit pas les différences malgré tout existantes.</p> <p>1. vêtements : note les six mots les plus associés du côté allemand, ainsi que les cinq mots du côté français, en ne respectant pas toujours l'ordre. Aucune remarque ou question.</p> <p>2. Item pas noté, mais il s'agit sans aucun doute de « faire la fête » : AMG note</p> |

| | |
|-----|--|
| | les cinq mots les plus cités des deux côtés, en ne respectant pas toujours l'ordre et en oubliant « Spaß haben » du côté allemand. Note un point d'interrogation dans la partie « remarques et questions ». |
| AMN | Fiche de travail 1 non rendue |
| AMP | <p>1. Un bon touriste : AMP forme quatre catégories du côté allemand : « Akzeptanz » (accepter), « Kennenlernen und Verstehen » (faire connaissance et comprendre), « Interesse » (intérêt), « Anpassung » (adaptation), et également quatre du côté français : « curiosité au pays », « aimer le pays », « respecter le pays », « pratiquer la langue ». Malgré ce bon travail de dépouillement, qui révèle certaines différences, AMP ne note aucune remarque ni question.</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : Il forme trois catégories du côté allemand : « Kriege beenden » (arrêter les guerres), « Verbesserung des Zusammenlebens » (amélioration de la vie commune), « nichts » (rien), et quatre du côté français : « arrêter les guerres », « arrêter la famine », « égalité », « faire les gens heureux ». Il s'agit exactement des mêmes catégories qu'on trouve aussi chez ARW et AVP.</p> <p>1. La France : AMP note exactement les mêmes mots que ARW.</p> <p>2. Internet : idem</p> |
| AMR | <p>1. Un bon ami : forme quatre catégories du côté allemand : « dem man vertrauen kann », (sur qui on peut compter), « der für einen da ist » (qui est là pour moi), « mit dem man reden kann » (avec qui on peut parler) et « der einem zuhört » (qui m'écoute). Elle en forme les cinq suivantes du côté français : « qui m'écoute », « sur qui on peut compter », « qui est drôle, amusant, gentil... », « confiance » et « rigoler ». Elle se trompe considérablement de l'ordre d'apparition du côté français, relie d'un trait « dem man vertrauen kann » avec « sur qui on peut compter » au lieu de « à qui on peut avoir confiance », ne voyant pas que, du côté allemand, on trouve aussi « auf den man sich verlassen kann ». Comme nombre d'autres élèves, elle remarque à tort : « kein großer Unterschied bei den Vorstellungen von Franzosen und Deutschen. » (pas de grande différence d'idées entre Français et Allemands)</p> <p>2. Je trouve que les parents devraient : forme quatre catégories du côté allemand : « vertrauen » (avoir confiance), « verstehen » (comprendre), « sich an ihre Kindheit erinnern » (se souvenir de leur enfance), « tolerant sein » (être tolérants). Du côté français elle marque : « comprendre/compréhensive », « indulgent », « laisser », « plus cool ». Bien qu'elle n'ait formé qu'une seule catégorie identique des deux côtés, elle remarque : « auch keine großen unterschiedlichen Ansichten » (pas non plus de grandes différences d'idées), ne saisissant pas les différences pourtant bien réelles.</p> <p>1. faire la fête : note les six termes les plus souvent associés du côté allemand, en respectant pratiquement l'ordre de leur apparition : « Party » (fête), « Freunde » (amis), « Geburtstag » (anniversaire), « Alkohol », « Weihnachten » (Noël) et « Spass » (amusement). Du côté français, elle ne se trompe pas non plus en notant : « s'amuser », « amis », « danser », « rigoler », « musique ». Aucune remarque ni question.</p> <p>2. Vêtements : Là aussi, AMR note six termes qui sont parmi les plus cités du côté allemand : « Hose » (pantalon), « Pullis » (pulls), « Hemd » (chemise), « Rock » (jupe), « Schuhe » (chaussures) et « Reizwäsche » (lingerie sexy). Du côté français, elle ne se trompe que très légèrement en notant dans l'ordre suivant : « mode », « pantalon », « pull », « achats », « personnalité ». Pas de remarque ni question.</p> |

| | |
|-----|--|
| APF | <p>1. Un bon ami : forme quatre catégories du côté allemand (« vertrauen » (confiance), « da sein » (être là), « zuhören » (écouter), « reden » (parler) et cinq du côté français (« écouter », « drôle, gentil », « compter », « confiance », « rigoler »), remarque : « viele Übereinstimmungen » (beaucoup de convergences), bien qu'il n'ait pas formé les mêmes catégories des deux côtés. Il ne se rend pas compte des différences qui existent malgré les nombreuses convergences.</p> <p>2. Je trouve que les parents : forme trois catégories du côté allemand (« verstehen » (comprendre), « vertrauen » (faire confiance), « tolerant ») et quatre du côté français (« comprendre », « indulgent », « laisser », « plus cool »), remarque « wenig Übereinstimmung » (peu de convergence). APF ne voit pas certaines convergences parce qu'il ne relève pas toutes les catégories des deux côtés.</p> <p>1. Faire la fête : relève les cinq mots les plus cités du côté allemand, mais n'en note que quatre du côté français en oubliant « amis » qui est pourtant le mot qui est le plus souvent associé à « faire la fête ». Aucune remarque ni question.</p> <p>2. Vêtements : relève les cinq termes les plus souvent associés à « vêtements » du côté français, en se trompant légèrement de l'ordre, et note les six termes les plus cités du côté allemand, mais ne fait aucune remarque et pose aucune question, à part « Konnotation ? ? ». Comme la plupart des autres, il n'a pas compris le sens de la partie connotations de la fiche de travail.</p> |
| APN | <p>1. Un bon touriste : forme quatre catégories du côté allemand (« Akzeptanz » (accepter), « Kennenlernen und Verstehen » (faire connaissance et comprendre), « Interesse » (intérêt), « Anpassung » (adaptation)) et également quatre du côté français (« curiosité au pays », « aimer le pays/cultures », « respecter le pays, cultures », « pratiquer la langue »). Il donne aux mêmes catégories un autre nom : « Akzeptanz/respecter », « Interesse/curiosité », bien que les mêmes mots revenaient des deux côtés. Pas de remarque ni question.</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : forme trois catégories du côté allemand (« Kriege beenden/Frieden schaffen » (arrêter les guerres/faire la paix), « Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens » (amélioration de la cohabitation des hommes), « nichts » (rien)) et cinq du côté français (« arrêter les guerres », « arrêter la famine », « égalité », « faire les gens heureux », « effacer le mal »). Les catégories sont pertinentes des deux côtés, mais APN ne fait aucune remarque et ne pose pas de question.</p> <p>1. Frankreich : relève les cinq mots les plus cités du côté allemand ; côté français, il relève les trois mots les plus associés à la France, mais également deux autres qui ne reviennent pas souvent ; aucune remarque ni question.</p> <p>2. Internet : note les quatre mots les plus associés à Internet par les Allemands et les cinq mots les plus cités du côté français, mais ne fait aucune remarque et ne pose pas de question.</p> |
| ARW | <p>1. Un bon prof : forme trois catégories du côté allemand : « Art des Unterrichts » (façon d'enseigner), « Verhältnis zu den Schülern » (relation avec les élèves) et « Vermittlung des Unterrichts » (transfert de l'enseignement). Il note plusieurs exemples pertinents pour chaque catégorie. Du côté français, ARW forme une quatrième catégorie en plus de ces trois : « Verhältnis zum Beruf » (relation à la profession). Malgré ce bon début de travail, il ne note aucune remarque ou question.</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : forme trois catégories du côté allemand : « Kriege beenden/Frieden » (arrêter les guerres/paix), « Verbesserung des Zusammenlebens » (amélioration de la vie commune), « nichts » (rien). Du côté</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>allemand, il forme également trois catégories : « Kriege beenden » (arrêter les guerres), « arrêter la famine » et « égalité ». De nouveau, aucune remarque ni question.</p> <p>1. France : note les cinq mots suivants du côté allemand : « Essen » (manger, nourriture), « Wein » (vin), « Paris », « Eiffelturm », « Strand/meer » (plage/mer), ainsi que ces cinq mots du côté français : « pays », « Paris », « tour Eiffel », « français » et « bleu – blanc – rouge ». A part le fait qu’il omet de relever « Chirac » et « Europe » du côté français, ARW fait le travail demandé de dépouillement. Or, il ne note aucune remarque ni question.</p> <p>2. Internet : Du côté allemand, ARW relève les mots « Chat », « Download » (téléchargement), « e-mail », « Kommunikation » et « Spiele » (jeux) ; du côté français « information », « échange », « forum », « recherche », « communication/chat ». Malgré les différences apparemment constatées, ARW ne note ni remarque ni question.</p> |
| ASF | <p>1. Ne note pas d’item, mais on devine qu’il s’agit de « Un bon ami », forme deux catégories du côté allemand (« der immer für einen da ist » (qui est toujours là pour moi), « dem man vertrauen kann » (à qui on peut faire confiance)), ne continue pas</p> <p>2. ---</p> <p>1. ne note pas d’item, mais cinq mots (« volljährig » (majeur), « Führerschein » (permis de conduire), « Berlin », « shoppen », « Party ») qui laisse supposer qu’il s’agit de l’item « avoir 18 ans », ne continue pas</p> <p>2. ---</p> |
| ASK | <p>1. Un bon ami : forme trois catégories du côté allemand : « dem man vertrauen kann » (à qui on peut faire confiance), « der für einen da ist » (qui est là pour moi), « der zuhört/mit dem man reden kann » (qui m’écoute/avec qui on peut parler), en notant le nombre d’occurrence pour chaque catégories. Du côté français, ils forme les trois catégories suivantes : « mêmes centres d’intérêts », « qui écoute », « qui comprends ». Aucune remarque ni question.</p> <p>2. Un mauvais prof : ne forme des catégories que du côté allemand : « nicht beibringen/erklären kann » (ne sait pas transmettre/expliquer), « der ungerecht ist/einzelene bevorzugt » (qui est injuste/préfère certains), « der zu streng ist » (qui est trop sévère), « der keine Kontrolle über die Schüler hat » (qui n’a pas de contrôle sur les élèves). Il note rien du tout du côté français</p> <p>1. Argent : relève cinq termes du côté allemand : « reich (sein) » ((être) riche), « nicht haben/arm » (ne pas avoir/pauvre), « Euro », « Taschengeld » (argent de poche), « sparen » (faire des économies), et également cinq mots du côté français : « Achat/acheter/shopping », « euro », « travail », « riche(sse), « liberté ». Il fait donc un travail de dépouillement assez complet, mais ne note aucune remarque ni question.</p> <p>2. Internet : note de chaque côté cinq mots : « Downloads » (téléchargements), « e-mail », « Kommunikation », « Chat » et « surfen » du côté allemand, « information », « communication », « recherche », « échange » et « forum » du côté français. De nouveau, il fait un bon travail de dépouillement, mais ne formule pas de remarque ni question.</p> |
| ASL | <p>1. Un bon ami : forme quatre catégories du côté allemand : « Vertrauen » (confiance), « für einander da sein » (être là l’un pour l’autre), « Verständnis » (compréhension) et « gut miteinander auskommen » (bien s’entendre). Du côté français, il forme cinq catégories (en allemand), sans donner des exemples français. Trois catégories sont les mêmes que du côté allemand, il manque juste « Verständnis ». Il rajoute « gleiche Interessen » (mêmes centres d’intérêts) et</p> |

| | |
|-----|--|
| | <p>« Spaß haben » (s’amuser). La catégorie « gut miteinander auskommen » n’est pas vraiment pertinente. Du côté français, l’ordre d’apparition n’est pas le bon, ASL ne semble pas se rendre compte que « s’amuser » vient en première position chez les Français. Il oublie complètement la deuxième catégorie la plus importante, « écouter ».</p> <p>2. Si je pouvais changer le monde : forme sept catégories des deux côtés, toujours en allemand, dont les quatre suivantes sont identiques côté français et côté allemand : « Krieg abschaffen » (supprimer la guerre), « Armut abschaffen » (supprimer la pauvreté), « Schulreform » (réforme scolaire) et « Umwelt » (environnement). Du côté allemand, il y a en plus : « mehr Toleranz » (plus de tolérance), « Steuern » (impôts) et « Gerechtigkeit » (justice), du côté français on trouve : « Leute glücklich machen » (rendre les gens heureux), « Recycling Klopapier an Schulen » (papier hygiénique recyclé dans les écoles) et « Geld » (argent). Il ne respecte pratiquement pas l’ordre d’apparition des catégories et ne voit pas que la catégorie « justice » pourrait aussi être formée du côté français. Apparemment, il a mal compris « mettre des poubelles de recyclage dans les écoles ». Il ne note aucune remarque ni question</p> <p>1. Allemagne : note les cinq mots les plus associés du côté allemand, mais pas dans l’ordre de leur apparition réelle : « Land » (pays), « Finanzprobleme » (problèmes financiers), « Schröder », « Berlin » et « Weltkriege » (Guerres mondiales). Du côté français, il note également cinq termes : « Bier », (bière), « Sprache (langue), « Reise » (voyage), « Land » (pays), « Würste » (saucisses). Là non plus, il ne respecte pas l’ordre et oublie en plus « München », associé quatre fois par les Français, donc une fois de plus que « Reise ». Aucune remarque ni question</p> <p>2. Internet : note les cinq mots suivants du côté allemand, dont le dernier ne figure pas parmi les associations : « Kommunikation », « Mail », « Downloads » (téléchargements), « ICQ (chat), « Filesharing ». Les quatre autres sont par contre les mots les plus associés. Du côté français, ASL note « Information », « Austausch » (échange), « Diskussion » « recherche », et « weltweit » (monde), oubliant « forum » et « chat ». Là non plus, ni remarque ni question.</p> |
| ASR | <p>1. Si je pouvais changer le monde : forme trois catégories du côté allemand (« Kriege beenden » (arrêter les guerres), « besseres Zusammenleben » (meilleure cohabitation), « nichts » (rien)) et cinq du côté français (« faire une paix », « égalité », « arrêter la famine », « effacer la mal », « faire le gens heure »ux »), remarque justifiée : « Bei beiden Ländern steht Frieden an erster Stelle. » (Chez les deux pays, la paix est en première position)</p> <p>2. Un bon touriste : forme quatre catégories du côté allemand (« Akzeptanz » (accepter), « Kennenlernen/Verstehen » (faire connaissance/comprendre), « Interesse » (intérêt), « Anpassung » (adaptation)) et cinq du côté français (« curiosité au pays », « respecter le pays », « pratiquer la langue », « aimer le pays », « s’intégrer »). Bien qu’il ait formé des catégories divergeantes, remarque : « Zum größten Teil stimmen die Antworten überein » (Les réponses sont majoritairement convergentes).</p> <p>1. Internet : note les 4 mots les plus associés à Internet du côté allemand et les cinq mots les plus cités du côté français, remarque : « Franzosen haben nie Gefahr oder ähnliches erwähnt. » (Les Français n’ont jamais évoqué le danger ou quelque chose de semblable) Le fait que ASR ait détecté cette différence plutôt minime prouve qu’il a fait le travail à fond.</p> |

| | |
|-----|--|
| | <p>2. France : note des deux côtés les cinq mots les plus associés à la France, et en plus dans le bon ordre. remarque : « Franzosen sprechen über die Gesamtheit, Deutschen über Einzelheiten. » (Les Français parlent de la totalité, les Allemands de détails), ce qui n'est pas tout à fait vrai.</p> |
| AVP | <p>Note en haut de la page « Alles keine besonders gelungenen Fragen ! » (Les questions sont toutes pas tellement réussies !)</p> <p>1. Ma famille est importante... : Ne forme pas vraiment de catégories, mais note simplement une liste de mots de chaque côté : « Familie », « Allgemeinwesen (?) » (...), « Zuhause » (chez soi), « schön » (beau), « Freundschaft (?) », « Geborgenheit » (sûreté), « Zuflucht » (refuge) ; « aider », « encourager », « aider » « soutien », « aimer », « décontracter », « soutenir ».</p> <p>Remarque : « Im allgemeinen sind alle Antworten ähnlich. Man liest nichts schlechtes über die Familie! » (En général, toutes les réponses se ressemblent. On ne lit rien de mal sur la famille.) Il ne s'est donc pas rendu compte des différences existantes.</p> <p>2. Ne note pas de phrase, mais il doit s'agir de « Si je pouvais changer le monde » : forme trois catégories du côté allemand : « Kriege beenden » (arrêter les guerres), « Verbesserung des Menschenlebens » (amélioration de la vie des hommes) et « nichts » (rien), et quatre du côté français : « arrêter les guerres », « arrêter la famine », « égalité » et « faire les gens heureux ». Il ne note ni remarque ni question.</p> <p>1. Ne note pas de mot dans la rubrique « Begriff » (terme) et écrit les mêmes mots qu'il avait déjà relevé pour « Ma famille est importante... ».</p> <p>2. Ne note pas non plus de mot, mais il s'agit certainement de « Internet » : note les mots suivants du côté allemand : « chat », « Download » (téléchargement), « e-mail », « Kommunikation » et « Spiele » (jeux). Du côté français, il ne note que quatre termes : « information », « échange », « forum », « recherche ». Il s'agit exactement des mêmes mots qu'on trouve aussi chez ARW, duquel il a probablement copié.</p> |

Annexe 26 Récits de vacances des élèves français

Myriam

Je m'appelle Myriam, j'ai 15 ans, je suis née le 15 décembre 1987. J'ai deux frères, Martial et Michel ils sont plus âgés que moi.

Ces vacances de Noël ressembleront à celle précédentes qui sont tous les ans les vacances les plus merveilleuses que je passe.

Ma mère monte le sapin de Noël le 15 décembre et fait toute la décoration de la maison : c'est déjà un moment que j'aime beaucoup. Pour nous Noël est un moment heureux où nous sommes tous en famille, où nous rigolons. Le soir avant Noël (Le réveillon), maman nous prépare un excellent dîner. Mais avant nous allons comme chaque année à la messe de Noël que nous ne voulons pas louper car elle est très importante puisqu'il ne faut pas oublier que c'est la naissance de Jésus. Puis vers le minuit, nous allons nous coucher et le lendemain vers les 8 h nous courons dans la salle à manger où pleins de cadeaux nous attendent.

Les jours suivants Noël nous sommes invités chez l'un chez l'autre et à chaque fois nous passons des moments très sympathiques. Le jour de l'an nous sommes invités chez ma tante où toute ma famille se réunit. A minuit il y a une remise de cadeaux. Ces vacances sont à chaque fois inoubliables.

Claire F.

Je m'appelle Claire et j'ai passé mes vacances en deux périodes :

-une chez ma mère

-une chez mon père.

Chez ma mère la période de Noël commence le premier week-end de Décembre; on fait une crèche et on fait brûler la première bougie de l'avant, qui est placée sur la couronne.

Chaque week-end on rajoute une bougie jusqu'à en avoir quatre.

Le 24 Décembre au soir, je vais à la messe de minuit.

Le 25 Décembre, on fait un repas de famille avec mes grands-parents et on ouvre les cadeaux.

Le 26 je pars chez mon père pour aller faire du ski dans les Alpes et là je skie tout les jours et on échange les cadeaux avec mon père.

Cette année j'ai passé le nouvel an chez mon père, en début de soirée il y a eu la descente aux flambeaux des professeurs d'ESF accompagnée de démonstrations, on est allé au pub anglais de la station puis on est descendu sur une grande place il y avait beaucoup de monde et chaque petit groupe était venu avec des feux d'artifices; des pétards et sa bouteille de champagne et à minuit tout le monde fut arrosé de champagne.

Julie R.

Je m'appelle Julie Reberieux, j'ai 15ans½, j'habite à Lempdes et je vais au lycée à Clermont-Ferrand. Pour les vacances de Noël, je suis resté chez moi. Le premier week-end des ces vacances, je suis allé, accompagné de ma mère, faire des courses pour acheter un cadeau à mon frère, à ma sœur et à mon père. Le lundi, je les ai passés chez une amie. L'après-midi on a préparé la salle, et le soir on a fait la fête. A la fête il y avait tous mes amis de ma classe de l'an dernier. Nous avons dansé, mangé, fait des jeux... Le lendemain je suis allé acheter le cadeau de ma mère avec mon frère, ma sœur et mon père. Après j'ai été voir ma grand-mère. Une fois rentré chez moi, j'ai aidé ma mère à préparer à manger pour le soir où on allait fêter Noël. Le mercredi matin tout le monde a ouvert ces cadeaux, ensuite on a mangé en famille. Le dîner c'est fini assez tard. Le jeudi, je suis parti à Pont du Château pour voir des amies ! J'ai fait la connaissance de copain à elles et on c'est bien amusé. Je suis rentré chez moi vers 19 heures. Le Vendredi je suis resté dans mon quartier avec mes voisins, le samedi, je suis parti amener mon frère chez mon oncle. Le dimanche je suis allé à Romagnat pour voir

des amis et le lundi, une amie est venue me voir et nous sommes partis accompagner des copains à l'arrêt de bus. Le mardi et le mercredi comme c'était les fêtes, je suis resté chez moi pour aider ma mère à préparer le repas. Le jeudi je suis partis avec des amis, dans Lempdes, puis nous sommes aller manger chez un copain, ensuite nous sommes aller chez moi. Le vendredi, je suis parti faire des courses avec ma sœur et ma mère. Ensuite mon oncle et mon cousin sont venus nous voire. Le samedi matin, avec ma mère, nous sommes aller acheter des vêtements, et l'après midi je suis rester avec des amis. Et le dimanche, je suis aller chez des amis à mes parents.

Véronique

Le premier week-end des vacances, ma famille et moi avons décoré la maison, et surtout le sapin: avec des boules et des guirlandes. Le 24 décembre, nous avons réveillé jusqu'à 1 heure du matin.

Le lendemain, pour Noël, j'étais invité, avec mes cousins, chez mes tantes. Jusqu'à la fin du mois, j'ai joué sur ordinateur et regardé pleins de films à la télé.

A la Saint Sylvestre (31 décembre), je suis allé au cinéma et me suis couché à minuit.

Le jour de l'an, j'invitais mes tantes.

Ensuite, je me suis reposée avant de reprendre les cours pour encore un mois et demi.

Anne Sophie

Je m'appelle Anne Sophie Boyer, j'ai 15 ans et j'habite à Clermont Ferrand. Je suis en seconde à Fénelon.

J'ai commencé mes vacances par deux jours où je me suis reposée, pendant ces deux jours, j'ai dormis et j'ai fait ce que je voulais.

Les jours suivants, j'ai commencé à faire mes devoirs car même pendant les vacances de Noël, nous en avons beaucoup.

Le jour de Noël, j'ai ouvert mes cadeaux puis j'ai mangé en famille.

J'ai fait le réveillon de l'an 2003 avec des copines et on s'est bien amusés.

Ensuite, il ne resté plus que cinq jours de vacances, puis quatre, trois, deux et enfin un. Ces jours sont ceux qui passent le plus vite car on n'a pas envie de retourner à l'école.

Jeremy

Je m'appelle Jeremy Durif, j'ai 15 ans, et j'habite à ROMAGNAT, dans la banlieue de CLERMONT-FERRAND. J'ai un frère de 17 ans avec lequel je m'entend très bien.

Au soir du 24 décembre, je suis allé chez mes grands-parents maternels qui habitent à CHAMBERY. Le lendemain-matin, ma famille et moi sommes partis à GRENOBLE où habitent mes grands-parents paternels, et nous avons alors ouvert nos cadeaux. Tout le monde était très content de son ou ses cadeau. Le lendemain mes parents son rentrés à la maison parce que mon père avait du travail (comme tous les à cette période), alors que mon frère et moi sommes restés chez mes grands-parents pour profiter un peu d'eux et faire du ski. jusqu'au jour de l'an, lorsque mes parents sont revenus nous chercher

De retour à ROMAGNAT, j'ai fait mes devoirs et cela suffisait bien largement à m'occuper tellement il y en avait !

Sophie

Je suis partie à Carbon-Blanc, une ville à côté de Bordeaux, le premier samedi des vacances, en voiture avec ma mère et mon frère. Là bas, elle nous a laissés, mon frère et moi, chez ma grand-mère paternelle où nous avons retrouvé mon père (mes parents sont divorcés). Dans l'après-midi, Nous sommes partis à Biscarosse (ville située sur la côte atlantique à 100km au sud de Bordeaux), là bas nous avons retrouvé ma tante, mon oncle et mes cinq cousins , tous des garçons. En fin d'après-midi, nous sommes allés à la patinoire et le soir après manger,

nous avons fait un match de foot. Dimanche, nous n'avons rien fait de spécial, là bas, nous sommes libres d'aller où nous voulons, nous nous promenons sur la plage, nous faisons du vélo, du foot ou bien nous regardons la télé... Le lendemain, nous sommes retournés à Carbon-Blanc, là bas, nous avons fait les derniers achats pour Noël. Mardi soir, nous sommes allés à la messe de Noël, nous avons fêté Noël en famille, c'est à dire ma grand mère, mes deux oncles, mes deux tantes, mes sept cousins, ma cousine, mon père, mon frère et moi. Nous avons mangé des huîtres, du saumon fumé, du chapon, et bien sûr, de la bûche de Noël. Mercredi, nous sommes repartis dans l'après-midi, à Biscarosse. Le lendemain, nous avons fêté l'anniversaire de mon petit cousin qui a eu sept ans. Le soir il y a des amis qui sont arrivés à l'improviste et nous avons passé la soirée ensemble. Vendredi nous n'avons rien fait. Samedi soir nous avons mangé au restaurant. Dimanche nous sommes retournés à Carbon-Blanc puis mon père, mon frère et moi nous sommes allés à Paris à l'appartement de Papa, nous y sommes restés jusqu'à mardi après midi. Le soir nous sommes allés chez mon oncle, le frère de ma mère, ma tante et mes quatre cousines où nous avons rejoint ma mère et mon demi-frère. Le lendemain, nous sommes allés au cinéma voir "le Seigneur des anneaux".. nous y sommes restés jusqu'à vendredi midi, puis nous sommes rentrés, ma mère, mes deux frères et moi, à Clermont-Ferrand. Mon père nous a rejoint samedi matin, l'après midi nous avons fait les magasins. Dimanche, nous

Benjamin

Je m'appelle Benjamin j'ai passé mes vacances de noel chez mes grand parents à Mérinchal en CREUSE .Nous avons fait le repas du 25 chez mon oncle et ma tante à Tallende. J'ai passé le réveillon chez un copain à Clermont et nous n'avons pu faire le repas de famille du 1^{er} que le 3 janvier car mon oncle joue du saxophone et avait une représentation.

Jean-Roger

Je m'appelle Jean-Roger, j'ai 16 ans, je suis fils unique, mes activités extrascolaires sont le tennis et le badminton et la moto que je pratique dès que j'ai du temps de libre. Les vacances ont commencé par une partie de Counter Strike avec des amis le vendredi dans une salle en réseau. J'ai passé Noël avec ma famille chez moi, nous étions une vingtaine. Le jeudi je suis allé au cinéma avec des amis voir "Meurs un autre jour", qui est d'ailleurs un bon film. Le vendredi un copain est venu chez moi pour faire de l'ordinateur. Le week end je l'ai passé avec mes parents à la maison et avec mes voisins. Le réveillon je l'ai fait avec des amis à mes parents au restaurant. Le mercredi je suis allé chez ma Grand-Mère o toute ma famille était là. Le jeudi je suis allé au cinéma avec une copine voir "le Seigneur des anneaux". Et le vendredi je suis allé chez un copain me baigner (dans une piscine couverte bien sûr). Le samedi je suis allé au badminton de 14 heures à 16 heures et le dimanche je suis resté chez moi à me reposer.

Claire C.

Je m'appelle Claire Compte, j'ai passé le 24 décembre avec la famille du côté de ma mère et le 25 décembre avec la famille du côté de mon père en Auvergne. La veille de Noël, nous avons décoré le sapin avec mes cousins et mes cousines, et nous avons fait une crèche de Noël. Puis nous sommes allés à la messe de Noël, et en rentrant nous avons mangé copieusement avec toute la famille : c'est le repas de réveillon. Après le repas, nous sommes retournés au pied du sapin ; il y avait des cadeaux pour toute la famille. Chacun a ouvert ses cadeaux, on a discuté, on a joué à la console... Le lendemain, nous avons mangé chez avec la famille du côté de mon père. De nouveau on a ouvert nos cadeaux puis nous avons mangé tous ensemble en famille. Puis nous avons discuté, joué... Le reste des vacances j'étais à Clermont-Ferrand.

Je suis partie le 31 décembre pour aller réveillonner , nous sommes revenus à Clermont le soir du 1^{er} Janvier.

Lorène

Le 24 décembre, on a installé la crèche miniature, sauf Jésus et les rois mages. On fait ça tous les ans, c'est une tradition. On a réveillé jusqu'à tard dans la soirée, en mangeant comme des goinfres, c'est la tradition aussi: à noel on se pète le bide. A minuit, on a ajouté Jésus entre marie et joseph.

Le lendemain, a noel, on a ouvert les Kdo qui étaient sous le sapin, et on a invité encore de la famille pour le midi. Là, je ne pouvait plus rien avalé sinon, j'allais vomir partout.

Le 31 décembre c'était bien.

A l'épiphanie, on a rajouté les rois mages dans la crèche, avant de la défaire.

Laurane

Les vacances de Noel sont les plus agréables, généralement, les profs ne donnent pas trop de devoirs. Evidemment pendant les vacances, on fête Noel. La veille de Noel, le 24 au soir, toute la famille est réunie. Nous allons à la messe de Noel, puis, on reste longtemps à table déguster toutes les bonnes choses qui ont été préparées! Le repas est délicieux car on mange du foie gras et une bûche au dessert. Après cela, tout le monde se précipite vers le sapin où sont disposés les cadeaux! C'est le meilleur moment de la soirée!!! Enfin tout le monde est content et nous allons nous coucher en attendant le lendemain, le 25, pour rendre visite aux autres membres de la famille pour avoir encore des cadeaux! Puis une semaine plus tard, nous fêtons le nouvel an, les parents de leurs côtés et les enfants du leur! En fait, les vacances de Noel ne sont pas les plus reposantes!!!

Marine

Je suis Marine Boyer, j'ai 15 ans, je suis en seconde au lycée Fènelon.

Mes vacances:

Le premier week-end, je n'ai rien fait de spécial, le lundi non plus. Le mardi soir j'ai réveillé chez moi avec ma famille. Le mercredi matin, on a ouvert les cadeaux, c'était génial, ma petite sœur (qui a 2 ans) était émerveillée. Le jeudi, j'ai fait un peu de devoir.

Le deuxième week-end, toute ma famille est venue chez moi, on était 15. On est resté presque tout le temps à table, mes grands-parents avaient amené énormément de nourriture. Le mardi soir, pour le réveillon, j'étais chez une copine et puis vers 1h30 on a été en discothèque jusqu'à 6h. j'ai dormi chez ma copine et on s'est levé vers 15h !!!

Le reste des vacances je suis restée chez moi, j'ai travaillé et je me suis un peu reposé.

Jérémie

Je m'appelle Jérémie Fulleringer et j'ai passé mes vacances à Clermont, avec mes parents et ma grand-mère maternelle. Le soir du réveillon de Noël, nous avons mangé des langoustines grillées à la crème fraîche, et la traditionnelle bûche glacée. Le lendemain, on s'est reposés avant que ma grand-mère reparte.

Pour le jour de l'an, mes parents et moi avons mangé tranquillement ensemble à la maison.

Le reste des vacances, j'ai travaillé et je me suis reposé.

Aurélie

Pendant les vacances de Noël, j'ai travaillé dans un magasin de sport. Durant ces deux semaines de repos je n'ai eue que deux jours de véritables vacances: le 25 décembre et le 1er janvier. Je travaillais du lundi au samedi et les dimanches, je jouais dans un court métrage.

Pour ce qui est de "Comment mes fêtes de fin d'année se sont passées?" je n'ai rien à dire.

Etant trop fatiguée par le travail pour réveillonner le 31 décembre je me suis endormie à 22h30

chez moi , puisque de toute façon j'étais seule. Le 24 décembre je me suis assoupie devant la télévision vers 21heure. Ma famille est partie assister a la messe de minuit, j'étais encore seule et je suis partie me coucher.

Mes vacances n'ont donc rien de formidable.

Dalel

Je m'appelle Dalel et j'ai passée de bonnes vacances. La première semaine je suis aller chez des amis et avec mes copines nous avons fait du shopping. J'ai rendu visite à ma tante pendant deux jours et j'ai terminée la semaine en famille. La deuxième semaine j' ai Feter l' arriver de la nouvelle année avec des amis, nous avons écoutés de la musique et fait à manger, mais ce n'était pas très bon. Enfin j'ai terminée par retrouver l'école et les devoirs.

Julie C.

Mes vacances de NOEL ,

Le premier jour je suis allé au restaurant le soir avec une copine pour fêter mes 16 ans, nous avons donc manger dans un restaurant marocain du couscous. Ensuite nous nous sommes rendus dans une boite de nuit ou nous devions retrouver des copains, on a danser , rigoler , un peu bu , puis nous sommes rentrés vers 6h00 du matin chez nous.

Le lendemain j'ai dormi une bonne partie de la journée, puis en soirée je suis allé au cinéma avec un copain pour voir « LE SEIGNEUR DES ANNEAUX II » que d'ailleurs j'ai beaucoup apprécié.

Pour le réveillon de Noël je suis parti manger chez des amis et nous sommes rentrés vers 2h00 du matin .

Le lendemain pour Noël comme tous les ans on fait un repas de famille à la maison, cette année nous étions environ 25. J' ai surtout reçu de l'argent mais ma cousine qui est styliste m'a fait deux hauts et une jupe. Je suis aussi une passionnée d'équitation j'ai donc reçu un tapis, de nouvelles protections et pleins de matériel pour les chevaux. En fin de soirée on a chantés , dansés et joués. La fête c'est terminer tôt dans la matinée. Le jour suivant je me suis rendu en ville ainsi que le jour suivant pour dépenser mes sous avec des amis.

Le jour d'après fut consacré à mes devoirs : j'ai surtout travaillé l'allemand et les maths.

Pour le réveillon une copine est venue me chercher en début d'après-midi pour que l'on aille monter ses chevaux, c'était génial , puis nous sommes rentrés chez elle, avons loués trois cassettes sur le chemin, puis nous avons préparé notre dîner. Elle m'avait invitée car ses parents lui avait laissé la maison, on a pas dormi de la nuit si bien que le lendemain pour le traditionnelle repas familiale j'étais super fatigué mais c'était quand même amusant.

Le 3 janvier j'ai accompagné mon petit cousin voir « HARRY POTTER »et franchement je l'ai adoré.

La fin des vacances je l'ai achevé par des sorties et des révisions, en conclusion j'ai passé de très bonnes vacances.

Laurence

Je m'appelle Laurence. Ces vacances de Noël, j'ai été malade le début des vacances donc je n'ai pas fait grand chose. Le 26 Décembre, j'ai fêté Noël chez mon grand père avec quelques personnes de ma famille (on n'a pas pu le faire normalement le 24 ou 25 car certaines personnes étaient de garde ce jour-là). Il y avait le sapin de Noël, une crèche et on a mangé le repas de Noël. Puis je suis partie en vacances à l'étranger avec de la famille. C'était de très bonnes vacances.

Pauline

Je m'appelle Pauline Cerruti. J'ai commencé par passer mes vacances de Noël dans la ville où j'habite.

J'ai fais le réveillon de Noël avec toute ma famille, mes cousins, mes oncles et tantes... Je suis allée à la messe de minuit puis ensuite nous avons mangé un grand repas de Noël chez mes grands-parents. Vers 0h00 nous avons fini de manger et nous avons dansé jusqu'à 4h30 du matin. Le lendemain matin je me suis levée à 11h00 car j'étais très fatiguée mais quand même impatiente de savoir ce que le Père Noël m'avait apporté, bien sûr il ne m'a pas oublié et m'a amené pleins de cadeaux.

Ensuite j'ai pu me reposer pendant au moins quatre jours avant de repartir dans le Jura à environ 2 km de la frontière Suisse pour passer le réveillon de fin d'année avec pleins de copains et copines dans un gîte situé dans la ville de Métabief. Nous avons fait de grandes parties de bowling et de très belles promenades. La veille du réveillon je me suis préparée avec plusieurs amies afin d'être prête pour aller danser. Nous avons donc commencé le réveillon en mangeant un bon repas puis en dansant sur toutes les musiques. Je me suis couchée à 6h00 du matin car nous avons fait une très grande fête en s'amusant un maximum. Le lendemain matin il a fallu que l'on me réveille à 13h00 car je dormais encore. Le 1 janvier au soir j'ai repris la route en direction de ma petite ville nommée Riom-ès-Montagnes pour commencer à me préparer pour la rentrée du 6 janvier 2003. avant que cela n'arrive j'ai pu faire de longues grâces matinées afin d'être en pleine forme pour reprendre le travail et en gardant un très bon souvenir de mes vacances de Noël.

Julien

Je suis Julien NICOLAS. J'ai passé mes vacances avec ma famille. Du premier jour des vacances jusqu'au réveillon du 24 décembre, je me suis reposé J'ai beaucoup regardé la télé et j'ai aidé mes parents a préparé des gâteaux pour Noël. Le jour de Noël je me suis amusé avec des jeux de société. Le 26 et 27 décembre j'étais malade et je suis resté couché. Le 28 décembre, je suis parti à ma maison de campagne en Haute-Loire, jusqu' à la fin des vacances. J'ai passé le réveillons du nouvelle an chez des amis. Le reste du temps j'ai fait mes devoirs

Anne

Je m'appelle Anne Chauvet, je suis en seconde III à Fénelon à Clermont-Ferrand. J'ai deux sœurs, deux chats et un chien.

J'ai commencé mes vacances par rentrer chez moi en voiture avec ma sœur dans une petite ville du Cantal où vit ma famille. Les premiers jours j'ai fais des courses de Noël, je suis allée voir ma famille, ma grand-mère... avec mes parents et mes sœurs. Ensuite, la veille de Noël, ma grand-mère ainsi que le copain de ma sœur sont venus dormir à la maison. Le jour de Noël, j'ai commencé par déposer des cadeaux vers 8 h 00 sous le sapin et j'ai attendu que les autres se lève. Vers 9 h 30, tout le monde était levé, on a pu ouvrir les cadeaux. Pour le déjeuner, on avait invité des cousins. Le soir lorsqu'ils sont partis, on a ramené notre grand-mère chez elle et on est rentré. Les jours suivants, comme mes parents étaient en vacances, on est resté ensemble, on s'est promené, on est aller voir notre famille... Le deuxième semaine, mes parents qui ont une pharmacie étaient de garde et travaillaient. Je descendait les aider. Je jour du réveillon du premier de l'an, je l'ai passé tranquillement avec une de mes sœurs et mes parents. Le lendemain, le premier janvier, a été identique à la veille sauf que l'après-midi, nos cousins sont revenus et l'ont passé avec nous. On a eu aussi la visite de ma deuxième sœur et de son copain. La fin de la semaine a été similaire au début de celle-ci. Mais le vendredi 3 janvier vers 16 h 30, il y a eu un sacré orage avec des éclairs puissants. Le samedi, on est allé voir notre famille. Et le dimanche, le dernier jour des vacances est déjà là et il faut rentrer à Clermont pour recommencer les cours le lundi.

Loren

Je m'appelle Loren Troubat, je suis née le 21 Octobre 1987, j'ai donc 15ans. J'aime pardessus tout voir mes ami(e)s, aller au cinéma, écouter de la musique , « m'éclater » ! ...

J'aime beaucoup regarder la TV (comme tout le monde !), lire, jouer au jeu vidéo...

Voilà, je crois que j'ai tout dit ! Bon maintenant voici le récit de mes VACANCES , vous allez certainement vous ennuyer en lisant ce récit même si j'ai passé de bonne Vacances (les vacances ne peuvent être que bien : normal non ?!).

1°Semaine :

Le premiers jours des vacances nous sommes aller fêter Noël chez ma tante, toute la famille était là !

Ensuite , ma sœur, ma mère et moi nous sommes parties une semaine à La Baule (en Bretagne). Nous nous sommes beaucoup reposées et nous nous sommes promenées un peu partout. Nous sommes aussi aller visiter Brocéliandre.

2°Semaine :

Nous sommes allées à Montluçon afin de voir ma famille et mes ami(e)s .

De retour à Clermont, une amie Parisienne est venue nous rendre visite, ne connaissant pas la région nous lui avons fait visiter un peu Clermont, nous avons donc passé le réveillon ensemble ! Et voilà comment ces vacances tant attendues et tant méritées se sont achevées !...

Caroline

Je m'appelle caroline ,j' ai 15 ans. J'ai passé mes vacances de Noël chez mes grand-parents à Groslay une ville près de Paris. Pendant le voyage jusqu'à Groslay nous avons pris au passage ma grande tante qui habite la bourgogne .Le 24 décembre nous avons décoré la sapin ,mon frère(6 ans) et moi. Le soir nous avons dressé la table du salon il y avait 6 couverts mes grand-parents ,ma mère ,ma grande-tante ,mon frère et moi. Ma grand-mère nous avez préparé le dîner traditionnel .Chaque année à Noël nous mangeons : des huîtres, de la pintade ,des coquilles st-jaques et du foi gras. Au désert nous avons mangé de la bûche glacée. Dans notre famille nous avons une tradition :contrairement à beaucoup de français nous continuons à ouvrir nos cadeaux le matin du 25.Ainsi le matin toute la maison se réveille déjeune puis ouvrent ses cadeaux. Ce qui est merveilleux c'est de se réveiller et de marché à moitié endormi vers le sapin entouré de cadeaux de toute les couleurs illuminés par les lumière clignotantes du sapin. Ce jour là nous avons attendus la venu de mon oncle ma tante mon cousin et ma cousine, pour ouvrir les cadeaux. Ils en avait amené eux aussi. A midi et au dîner nous étions 11 .aussi nous avons rallonger la table avec des planche et des tréteaux. Le dimanche suivant nous sommes allez revoir le seigneur des anneaux mon film culte. Pour le jour de l'an ce n'était pas très gai nous étions 4 ,tout les autres étaient partis. Ma grand-mère était malade nous étions donc trois à table et même si le dîner était bon le cœur n'y était pas. Le samedi précédent la rentrée nous avons eu de la neige beaucoup de neige et cela à posé d'important problème de circulation des tout le nord de la France. Aussi le lendemain pour rentrer à Clermont-ferrand nous avons eu des bouchons sur la moitié du chemin c'est donc à 10h00 du soir que épuisée je rentrais de Paris.

Amélie

Je m'appelle Amélie et cette année mes vacances ont commencé par mon départ dans la maison de mes grands-parents le lundi 23 . Et comme chaque année la veille de Noël, ma famille et moi allons à la messe de Noël et à notre retour on ouvre les cadeaux. Le lendemain c'est la fête presque tous mes cousins ou cousines, mes oncles et tantes sont là pour un grand festin avec beaucoup de cadeaux.

Les jours qui suivent je les passe avec quelques cousins puis on repart le samedi 28 pour rentrer chez nous.

Chez moi le réveillon du premier de l'an est simple, on dîne normalement et on regarde à la télévision un film très long pour pouvoir se dire BONNE ANNEE à 0h00. Et le lendemain nous faisons un grand repas entre nous avec mon père, ma mère, mon frère et ma sœur. Le lendemain mon père travaillant, les vacances reprennent le cours normal en faisant mes devoirs et en s'occupant des enfants que ma mère garde.

Audrey

Bonjour, je suis Audrey.

J'ai commencé par me reposer le premier weekend. Mon frère est arrivé de Belgique dans la nuit du Vendredi 20 Décembre avec sa copine.

Le Samedi soir, je suis sortie avec ma meilleure amie: Sophie, à la Makina c'est la discothèque de Beaumont (là où j'habite). Ce soir là, j'ai rencontré Julie C. et d'autres copines que nous avons en commun.

Dimanche, je me suis reposée puis le soir je suis allée au marché de Noël de Clermont avec mon frère, ma belle sœur et ma maman. Pour nous, c'est un rite de Noël.

Lundi et Mardi après-midi, je suis allée faire mes cadeaux de Noël avec Sophie. Lundi soir nous sommes allés au cinéma (Sophie, des copins et moi.), le film était très nul (nous disons familièrement un navet.). Mardi nous sommes allées faire une photo avec le Père Noël pour rigoler.

Le Mardi 24 Décembre, ma grand-mère, mes parents, mon frère et sa copine et moi-même, nous sommes allés à la messe de minuit à 20 heures à l'église qui se trouve près de chez moi. Puis nous sommes rentrés à la maison pour dîner. Cette année a été une année pas comme les autres. Tout d'abord parce que nous n'avons pas mangé les mêmes choses que d'habitude et car nous nous sommes offerts les cadeaux au dessert alors qu'avant on se les offrait le jour de Noël. Nous avons beaucoup parlé puis nous sommes allés nous coucher.

Le Mercredi 25 Décembre, tous les six, nous sommes allés passer le jour de Noël chez la cousine de ma maman (une fois c'est chez elle et l'année d'après c'est chez nous.). Nous étions vingt mais dix huit à table car j'ai deux petites cousines qui sont trop petites pour manger avec nous. Nous sommes restés très tard à table.

Jeudi et Vendredi après-midi, je suis allée en ville avec Sophie et des copins. Le Jeudi soir je suis allée au cinéma voir „Le Seigneur des anneaux: les deux tours“ (j'ai adoré ce film!!!) avec mon frère et sa copine et des copins à lui. Vendredi soir, je suis allée à la Makina avec Sophie et des copins.

P.S: Tous les matins de cette semaine j'ai fait mes devoirs sauf le jour de Noël.

Dimanche et lundi je me suis reposée et j'ai fini mes devoirs.

Mardi matin, je me suis préparée pour aller à Besse pour le 31 (le réveillon). Benoit est venu nous chercher chez Sophie puis nous nous sommes rendus à Besse. Une fois arrivés nous avons déchargé. Comme il n'y avait pas de neige, nous sommes allés à la patinoire de Super Besse. Là-bas j'ai rencontré un copin que je n'avais pas vu depuis longtemps. Mardi soir arrive nous préparons le dîner puis nous mangeons. Au menu, ils ont prévu une raclette et une fondue alors que je n'aime pas du tout le fromage (problème mais ce n'est pas trop grave car je ne mange pas beaucoup). Nous avons fêté la nouvelle année comme il se doit. Nous nous sommes couchés vers 5h00 du matin. Le lendemain nous nous sommes levés à 11h00 puis l'après-midi nous sommes encore allés à la patinoire car il n'y avait pas de neige. Benoit, Sophie et moi nous sommes repartis le mercredi soir. A la maison mes parents m'attendaient pour me souhaiter la bonne année. Des amis à eux sont venus dîner à la maison.

Jeudi et vendredi je me suis reposée. Samedi je suis allée en ville avec Sophie puis le soir des amis sont venus manger pour la nouvelle année.

Et enfin le dimanche j'ai relu mes cours et je me suis préparée pour la rentrée. Voilà!!

Jean-Roch

Je m'appelle Jean-Roch ,j'ai 15 ans et je suis en 2 III au lycée Fenelon !

Je passe mon temps à jouer à l'ordinateur à des jeux en réseaux comme Counter-Strike (CS), Unreal Tournament 2003(UT2K3), Quake 3 , Warcraft3 , HOMAM ,Fifa 2003,Nba live 2003 etc ...

Sinon j'aime aussi beaucoup le sport et j'ai fait en club :Du foot, Du tennis, Du handball, Et bientôt du badminton.

Tout d'abord après la sortie des classes, j'ai pu profiter de quelques jours de repos pour jouer à l'ordinateur et penser aux nouveaux jeux que j'aurais sûrement a Noël .Un peu en avance ,nous avons fêté Noël en famille à Clermont .Puis après 3 Jours de relaxation ,sans devoirs ,je suis parti a Paris chez mes grands-parents pour y rester jusqu'au 27 Décembre .Pendant ces quelques jours j'ai fêté Noël chez mes grands parents puis chez mon grand-père maternel où tous mes cousins et moi (42 au total !) avons été bien gâtés !

De retour à Clermont, j'ai pu profiter de mes nouveaux cadeaux et commencer à regarder avec crainte mon agenda !Et le Lundi redouté est si vite arrivé ...

Fin

Faustine

Je m'appelle Faustine .J' ai passé le premier week end des vacances chez mon père, nous sommes allés dans sa forêt pour couper un sapin; après quoi j' ai fait une ballade à cheval avec une amie, nous avons rencontré d' autres amis nous avons beaucoup parlé et n'avons presque pas fait de cheval.

Le lundi suivant, je suis retournée chez ma mère chez laquelle j' ai préparé le sapin.

Nous avons préparé le repas de noël (friandises....)

Le mardi soir nous avons mangé le repas de noël, nous nous sommes couchés tard mais nous étions tous debout très tôt le lendemain matin pour ouvrir les cadeaux.

A midi nous sommes partis chez mon père pour y fêter Noël , nous y sommes restés toute la journée avec mon frère et ma soeur puis nous sommes retournés chez ma mère.Le vendredi suivant, mon oncle et ma petite cousine sont venus à la maison, puis le week end mon frère avait invité un ami à lui , ce fut très sympa.

Le dimanche la famille est venue et là encore il y a eu des cadeaux sous le sapin.

Lundi 30 décembre, avec ma mère et son ami, nous sommes descendus à Aix en Provence où nous avons fêté le premier de l'an .Nous sommes rentrés le 2 janvier au soir, et enfin le dernier week end des vacances je suis allée chez mon père, où il a fait très froid et je n'ai pas pu faire de cheval du tout...

Ce fut quand même de bonnes vacances , un peu trop courtes.

Maëlig

J'ai passé ma première semaine de vacances chez moi, avec ma famille. Nous avons, en début de semaine, fait les préparatifs pour le reveillons. Et lors de notre temps libre, je suis aller au cinéma, avec quelques amis et des membres de famille pour voir « Le seigneur des anneaux ; les deux tours » que j'attendais avec impatience.

Lors du reveillons de Noël, ; avec l'aide de ma sœur, nous avons finis d'emballer les cadeaux retardataires pour ensuite les posés près du sapin.

La soirée c'est passée avec délice. A minuit, ma petite sœur c'est jeté sur les présents à son nom et nous avons fait de même.

La fin de la semaine c'est tranquillement déroulée sans événement d'aucune importance.

Nous avons profité pleinement le fait d'être en famille et de pouvoir partager cela.

J'ai passé ma deuxième semaine chez un ami ou nous sommes sortie tous les soirs, en boite, au ciné ou encore en ville.

Pour le reveillons du nouvelle an, nous nous sommes tous rendu à une soirée entre ami. Nous étions une trentaine et nous nous connaissions presque tous. Après avoir passé une nuit blanche, le lendemain nous sommes sortie, et avons refêté le nouvel an ainsi que mon anniversaire puis je suis rentrée chez moi pour pouvoir me reposer et me preparerpour la rentrée qui arrive trop vite !

Annexe 27 Récits de vacances des élèves allemands

Ferienberichte

Bericht über die Weihnachtsferien 2002/03

Hi @ all!!

Ich heiße **Maximilian** und bin 16 Jahre alt. Ich habe 3 Geschwister und wohne ca. 1,5 km von der Schule entfernt.

Den Anfang der Ferien bis zum heiligen Abend sind meine Familie und ich zu Hause geblieben. Daheim gab es Bescherung und das traditionelle Weihnachtsessen. Anschließend wollten wir zum Schifahren gehen. Dazu war ich wie fast jede Weihnachtsferien bei meinen Großeltern in der Nähe von Benediktbeuern. Dort haben wir den 1. und 2. Weihnachtsfeiertag und Sylvester verbracht. Leider hatte es bis dahin noch nicht geschneit, deshalb mussten wir zu Hause bleiben. Schließlich gab es doch noch Schnee und wir konnten in Richtung Seefeld (Österreich) zum Schifahren aufbrechen.

Am letzten Ferientag sind wir nach München zurückgekommen, wo ich dann diesen Text geschrieben habe J

Insgesamt waren es vor allem sehr ruhige und erholsame Ferien.

Maximilian Pachmayr

Mein Name ist Anima Meier und ich bin 15 Jahre alt. Ich habe auch einen 17-jährigen Bruder, der ein begeisterter Schachspieler ist. Von meinen Ferien gibt es nichts wirklich Interessantes zu erzählen. Wir sind über die Ferien nicht weggefahren und haben auch keinen Besuch bekommen. Nur am zweiten Weihnachtsfeiertag haben uns 5 Amerikaner besucht, mit denen wir uns über den neuen "Herr der Ringe"-Film unterhalten haben. An den anderen Tagen habe ich unter anderem die Fragebögen für unser interkulturelles Kommunikationsprojekt bearbeitet und an ein Referat für unseren Deutschunterricht gearbeitet. Am 2. Januar bin ich mit einer Freundin ins Kino gegangen, wo ich mir den neuen "Herr der Ringe"-Film auf englisch angeschaut habe. Er hat mir sehr gut gefallen. Zudem hatte ich mehrere Male Violinunterricht, den Rest der Zeit habe ich Violine und Klavier geübt.

Ferienbericht: Marius

Ich war vom 29.12. - 3.1. mit dem Klassenkameraden David in der Schweiz Ski fahren. Etwas nervig war das Schleppen des Gepäcks beim Umsteigen von einem Zug zum andren (da unsere Unterkunft mit dem Auto nicht zu erreichen war): David hat sogar seinen Billiard-Tisch mitgenommen! Die Unterkunft lag auf einer Höhe vom 2300 Meter und deshalb befanden wir uns gleich mitten im Skigebiet. Nicht weit entfernt von diesem Gästehaus befindet sich die Eiger Nordwand. Dort, wo wir übernachteten, gab es eine Tischtennis-Platte, einen Kicker, Dart und einen Fernseher.

Mir hat es dort sehr gut gefallen, da man jeden Tag prima Ski fahren konnte und der Schnee gut war.

Wieder zu Hause angekommen bin ich am Abend mit Kollegen weggegangen und wir haben Verschiedenes unternommen ...

Bericht über die Weihnachtsferien 2002/2003

Eigentlich wollten wir ein paar Tage zum Skifahren in die Berge, und dort auch Silvester feiern, aber es schneite nicht und es war viel zu warm.

Also verbrachten wir Weihnachten wie sonst die letzten Jahre auch.

Heilig Abend haben wir bei unseren Verwandten

(Tante, Onkel, Cousin und Cousine) verbracht, die normalerweise in der Schweiz wohnen über die Ferien aber in ihrem 2-Haus in Ottobrunn sind.

Am 2. Weihnachtsfeiertag findet bei uns immer ein Fest mit Verwandten und Bekannten statt.

Am nächsten Tag gingen wir mit Verwandten in das Musical "das Phantom der Oper"

Abends habe ich ansonsten viel mit Freunden gemacht oder habe etwas mit meinen Cousin und meiner Cousine unternommen. Die sind 17 und 19 und ich versteh mich sehr gut mit ihnen.

Zu Silvester war ich bei einem Freund, dessen Eltern ein Fest organisiert haben und feierten dort mit.

Die restlichen Tage hab ich ansonsten nichts besonderes mehr gemacht.

Valentin

Hi,

ich heiße Stefan Lembach und bin 16 Jahre alt.

In den Ferien bin ich zuerst bei meinen Großeltern gewesen (an den Weihnachtfeiertagen) und anschließend war ich zuhause und habe ein Deutsch-Referat vorbereitet.

Vom 3. bis 6. Januar war dann noch ein Schachturnier in Puchheim, bei dem ich etwas unglücklich nur 4. geworden bin. Nachdem ich gegen zwei Mädchen verloren habe, die dann auf den 2. und 3. Platz kamen. (Das zweite Mädchen meinte, jetzt sei endlich bewiesen, dass, wenn ich gegen weibliche Gegner spiele, ich nicht auf das Schachbrett schaue, sondern ...)

Sonst gibts leider nicht viel zu berichten.

Stefan

Ich heiße **Moritz** und bin 16 Jahre alt. Ich habe einen Bruder und eine Schwester.

In den ersten 3 Tagen war ich mit 3 Freunden und 2 Freundinnen in Bad Tölz, auf dem Haus von Felix, und wir haben ein geruhames Wochenende verbracht. Eigentlich wollten wir Snowboarden gehen, aber das haben wir wegen Schneemangels nicht gekonnt. Die Weihnachtsfeiertage habe ich zu mit meiner Familie verbracht. An Weihnachten haben wir Fondue gegessen und dann war nach de Kirche Beschehrung. Das war sehr lustig. Am ersten Weihnachtsfeiertag waren wir bei meiner Oma und bei meinem Opa zum Gans essen.

Silvester habe ich bei meiner Freundin gefeiert, weil bei ihr die Eltern weggefahren waren und dort eine Party war. Dort haben wir bis um 5 in der Früh gefeiert und getanzt.

Im Januar, habe ich die Tage mit lernen und schlafen, die Nächte mit meinen Freunden verbracht !!!

TSchau, Moza

Ich bin die **Anne** und bin 15 Jahre alt.

Meine Ferien bestanden fast nur aus Familienfesten: am 22.12.02 feierte mein Onkel, der neben mir wohnt, in seinen 50. Geburtstag rein und es waren viele aus der Familie, aber auch Freunde von meinem Onkel da. Ich habe viel getanzt und es wurde gut gefeiert.

Über Weihnachten waren meine Großeltern, die Eltern meines Vaters, bei uns zu Besuch – wie jedes Jahr. Im Großen und Ganzen war es ein schönes Weihnachtsfest und ich habe viele, schöne Geschenke bekommen.

Vom 29.12.02 bis zum 02.01.03 besuchten wir meine Tante und meinen Onkel in der Nähe von Bonn, weil mein Onkel an Silvester seinen 60. Geburtstag feierte. Dieses Fest war auch sehr schön und lustig und es waren noch mehr Leute da. Ich musste kellnern, hatte aber sehr viel Spass dabei und später in der Nacht habe ich noch jede Menge getanzt.

Die letzten Ferientage habe ich eher ruhig ausklingen lassen, bin aber an einem Tag mit einer Freundin und meiner Austauschpartnerin aus Australien ins Alpamare nach Badtölz gefahren, wo wir sehr viel Spass hatten.

Ich heiße **Peter** Nassif und bin 15 Jahre alt. Ich besuche die 10. Klasse des Karlsgymnasiums.

Ich wohne mit meinen Eltern und meiner 12-jährigen Schwester Lisa nur einige hundert Meter von der Schule entfernt.

Unsere Weihnachtsferien haben am 21. Dezember begonnen und enden am 6. Januar 2003.

Wir sind – im Gegensatz zu den meisten meiner Freunde – nirgendwo hingefahren, sondern waren die zwei Wochen über in München, da wir kein Auto haben. Die ersten zehn Tage war meine Oma aus Regensburg, einer Stadt mittlerer Größe am nördlichsten Punkt der Donau, bei uns.

Heiligabend, der 24. Dezember, und den ersten Weihnachtsfeiertag, der auch der Geburtstag meiner Schwester ist, verbrachten wir mit meiner Oma und zwei meiner Cousins aus dem Libanon, die hier in München studieren:

An Heiligabend bringt traditionell das "Christkind" den kleinen Kindern die Geschenke.

Wir glauben zwar nicht mehr daran, aber Geschenke bekommen wir natürlich trotzdem!

Dafür schenken wir ja unseren Eltern auch etwas.

Von ungefähr acht Uhr bis halb zehn gab es Essen: Raclette, ein kleiner Tischgrill wird in die Mitte gestellt, jeder hat ein kleines Pfännchen, in das er verschiedene Beilagen, wie Kartoffeln, Käse, Zwiebeln, und so weiter, legt und in den Grill legt. So kann sich jeder machen was er will.

Danach gab es die Bescherung, das heißt die Geschenke wurden verteilt: Wir bekamen einen neuen Videorekorder und Kleidung.

Um 22:30 Uhr fand ein Festgottesdienst in unserer statt Pfarrkirche, wo ich und meine Schwester ministrierten. Um 24:00 war die Messe aus, zu Hause gab es noch Tee und Plätzchen.

Am nächsten Tag hatte meine Schwester Geburtstag, mein Onkel und seine Familie und meine beiden Cousins kamen zu Besuch, daher gab es ein Buffet .

Zwei Tage später veranstalteten wir bei einem Freund zu siebt eine Netzwerksession (LAN), die bis tief in die Nacht ging. Wir hatten unsere Computer zu ihm gebracht, wo wir dann über Netzwerk spielten.

Das hatte zur Folge das ich am nächsten Tag zu nichts mehr zu gebrauchen war.

Dann kam Silvester: Ich war zwar noch etwas müde von der LAN, aber das musste dann am Jahreswechsel auch gehen!

Zuerst waren wir bei Freunden beim Essen – ich und ein Freund gingen dann ziemlich bald zu Schulfreunden, wo wir auch das neue Jahr mit Raketen und allerlei anderem Feuerwerk begrüßten. Um ungefähr halb eins gingen wir zu unseren Eltern, wünschten ihnen ein schönes, neues Jahr und marschierten zu meinen beiden libanesischen Cousins in das Studentenheim, wo sie wohnen. Dort feierten wir noch bis halb vier Uhr.

Die darauf folgenden Tage lernte ich ein wenig und machte nachmittags etwas mit meinen Freunden.

Und dann ging Leider die Schule schon wieder los.

Ferienbericht **David**

Hi Leutz,

Was wollt ihr wissen? Ich war in den Feriren mal wieder skifahren! Mit nem Freund dem Marius (Le responsable de la classe du grup M ;-)

Ja, über Sylvester und zwar auf 2300 metres de hauteur! Ich wurde ziemlich krank - mit fieber und kopfweh! In der Zeit konnte ich natürlich auch nicht skifahren. Es war da ziemlich langweilig auf der Hütte zu sitzen und zu warten bis die Anderen vom skifahren zurück waren.

Ja nun dann wurde ich wiueder gesund, und bla bla bla. Villeicht kennt jemand von euch die in der Schweiz?

Direk an dieser war unsere Hütte und wir hatten einen Vue formidable sur l'aréal. Hoffentlich erzählt ihr nicht noch weniger spannende Geschichten als ich, das dürfte sonst extrem langweilig werden die durchzulesen. Ich hab nun schon soooo viel zeit damit verbracht dieses Forum zu durchblicken jetzt mag ich nicht mehr weiter....

!!!! Schreibt bitte nicht zu kompliziertes Französisch, das versteht bei uns eh keine Sau !!!!

Hallo!

Ich heiße **Raphael** und bin 15 Jahre alt. Ich wohne mit meinen beiden Geschwistern etwa 1,5 km von der Schule entfernt.

Die ersten beiden Ferientage sind wir daheim geblieben, da es noch nicht geschneit hatte und es so nicht möglich war, Schi zu fahren. Am 24. Dezember haben wir zuhause mit meiner Oma Weihnachten gefeiert. Die Tage bis Sylvester vergingen dann- mangels Schneereignislos. Am 31. Dezember sind wir mit Freunden nach Bad Tölz gefahren und haben dort an der Isar Sylvester gefeiert. Den Rest der Ferien haben wir mit Besuchen von Freunden und Ausruhen verbracht.

Raphael

Bericht über die Weihnachtsferien vom 23.12.02-06.01.03

Ich heiße **Miriam** Rnisch, bin 16 Jahre alt und wohne in München Pasing.

Ich gehe in die 10. Klasse des Karlsgymnasiums in Pasing.

Weihnachten verbrachte ich bei meiner Oma, die im 2 1/2 Stunden weit entfernten Calw im Schwarzwald wohnt. Dort waren wir dann über die Feiertage und trafen uns mit meinen anderen Verwandten. Am Wochenende drauf fuhr ich nach Landshut zu sehr guten Freunden von mir und wir hatten sehr viel Spass als wir am Sonntag auch ins Alpamare (ein ziemlich grosses und teures Schwimmbad in Bad Tölz) fuhren.

Sylvester hatten wir in unsrer Gemeinde ein grosses Fest mit ca. 70 Leuten, von denen ich fast alle kenne und auch gut mir vielen befreundet bin. Das machte den ganzen Abend, den wir mit Spielen und Essen verbrachten sehr schön und ziemlich lustig. Um Mitternacht fuhren wir zum Schloss Nymphenburg, wo ein relativ großer Platz ist und man die Raketen und so recht gut sehen kann. Als wir fast erfrohren wieder heim kamen gabs erst mal was warmes zum Trinken und durch die folgenden Spiele wie "Reise nach Jerusalem" oder "Zeitungsschlagen" wurden wir auch schnell wieder warm. Das war auch mein erstes Sylvester wo ich es mal geschafft habe richtig durchzumachen, denn ich kam erst um halb 5 am Nachmittag ins Bett. Dafür hab ich dann auchbis um 9 Uhr am nächsten Tag durchgeschlafen. Am Wochenendedrauf kamen wieder meine friends von Landshut die auch an Sylvester da waren und wir gingen Schlittschuhlaufen im Olympiagelnde. Danach spielten wir noch ne Runde Kicker und Tischtennis und wir verbrachten einen schönen, gemütlichen Abend. Den Rest der Ferien musste ich dann leider leider wieder mal was für die Schule machen, denn am Dienstag gehts ja wieder los...

Mein Name ist **Franziska** und ich bin 15 Jahre alt. Weihnachten habe ich zu Hause mit meinen Eltern verbracht.Es war zwar keine besonders große Feier, aber schrecklich schön. Am nächsten Tag haben wir noch meinen Opa besucht und waren anschließend chinesisches Essen. Danach bin ich leider krank geworden, so dass ich Sylvester nicht wirklich feiern konnte. Den Rest der Ferien war ich fast jeden Tag mit meinem besten Freund beim shoppen.

Ferienbericht **Sebastian F.**

Ich heiße Sebastian, bin 15 Jahre alt und habe zwei Schwestern (12 und 18). An Heiligabend bin ich , zusammen mit meiner Familie, in die Kirche gegangen.

Nach unserem Kirchenbesuch kam die Bescherung und anschließend das Essen.

Am Tag darauf haben wir ausgespannt und unsere Geschenke ausprobiert. Ich hatte ein Multi-Effekt Gerät für meine E-Gitarre bekommen und habe deshalb viel Zeit mit dem Ausprobieren und Spielen verbracht.

Am 2. Weihnachtsfeiertag kamen meine Großeltern zu Besuch und wir sind mit ihnen und meiner Tante Essen gegangen. Anschließend sind wir zu weiteren Verwandten gefahren, haben dort Kaffee getrunken, Weihnachtsglückwünsche ausgetauscht und allen einen „guten Rutsch“ gewünscht.

Am sogenannten 3. Weihnachtsfeiertag sind wir zu meinen anderen Großeltern, nach Schwandorf gefahren, haben auch dort allen Verwandten das Beste gewünscht, haben uns einen Tag mehr den Bauch vollgeschlagen (diesmal mit Gans, Tags zuvor mit Ente und davor mit Fondue) haben die Geschenke (oder Geld) bekommen und sind dann wieder erschöpft zwei Stunden heimgefahren.

Dann sind wir noch eine knappe Woche in den Ski Urlaub gefahren, von dem es nicht viel zu erzählen gibt. Die letzten Tage musste ich noch meine Latein und Mathe Kenntnisse auffrischen.

Ich heiße **Sebastian** Ruider und bin 16 Jahre alt. Ich wohne ca. 500 Meter von unserer Schule entfernt und habe 2 jüngere Geschwister.

Am zweiten Ferientag fuhren meine Familie und ich, wie jedes Weihnachten, zu meinem Onkel in die Ramsau, einem Dorf in den bayrischen Bergen, das ca.140 km von München entfernt liegt. Eigentlich wollten wir Schifahren, aber es hat leider nicht geschneit. Am Weihnachtsabend gab es ein Festessen und die Bescherung. Gegen 23 Uhr fuhren wir dann zur Kirche. Vor der Christmesse war noch das traditionelle "Böllerschiessen" ,die Männer aus dem Dorf schießen mit alten ,extra für diesen Zweck gebauten, Pistolen in die Luft.

Da kein Schnee lag, fuhren wir schon am 27.12.02 wieder nach München.

Am 28. ging ich auf die Netzwerksession eines Freundes.

An Silvester aßen meine Familie und ich bei Freunden. Später ging ich zu Klassenkameraden und feierte. Um 24:00 zündeten wir unser Feuerwerk und wünschten uns ein frohes neues Jahr. Danach gingen ein Freund und ich noch auf eine andere Party von seinen Cousins.

Den Rest der Ferien verbrachte ich mit lernen oder unternahm etwas mit Freunden.

Mein Name ist **Britta**, ich bin 15 Jahre alt und habe zwei große Brüder, die 20 und 21 Jahre alt sind.

In meinen Weihnachtsferien war ich größtenteils zu Hause. Ich habe mich mit Freunden getroffen und war mit ihnen Schwimmen oder im Kino. Außerdem habe ich ein Zimmer bei uns ausgeräumt und gestrichen. Weihnachten habe ich mit meiner Familie und meiner Großmutter gefeiert. Wir waren in der Kirche und hatten dann nach einem guten Essen Bescherung. An Silvester war ich beim Philipp und wir haben mit einigen Leuten aus der

Schule gefeiert.....Am 01.01.03 war ich mit ein paar Leuten in der Stadt Frühstück. Vom 02.01.03 bis zum 04.01.03 war ich bei meinen Großeltern in der Nähe von Frankfurt. Am Sonntag ist unser Austauschschüler aus den USA zu uns gezogen. Am Montag bin ich mit einer Freundin im Kino gewesen und habe mir "Herr der Ringe – Die zwei Türme" angeschaut.

Ich heiße **Sven** Kögel und bin 16 Jahre alt.

Am ersten Ferienwochenende habe ich ein Weihnachtsgeschenk für meinen Vater gekauft. Am Heilig Abend waren wir daheim und sind in die Kirche gegangen, anschließend gab es ein Weihnachtessen und dann die Geschenke. Über die Weihnachtsfeiertage sind wir zu meinen Großeltern in Heilbronn gefahren. Am Sylvester hatten wir Besuch von Freunden, am Neujahr kamen mein Onkel und meine Tante aus Zürich. Da es nicht geschneit hat konnte man nicht Skifahren gehen. Ansonsten habe ich mich oft mit Freunden getroffen und bin mit ihnen ins Kino in "Der Herr der Ringe 2". Die letzten Ferientage habe ich noch etwas Mathe gelernt.

"Hallo.

Mein Name ist **Johannes** Mueller und ich bin 16 Jahre alt. Die Weihnachtsferien habe ich die ganze Zeit ueber mit Snowboarden verbracht. Am Sylvester habe

ich mit Freunden und Bekannten gefeiert. Das Wetter in der Schwweiz war einwandfrei und ich hatte daher sehr viel Spaß. Das Problem war nur, dass ich erst am letzten Tag bevor die Schule wieder begann zurueckgekehrt bin und daher am ersten Schultag noch ziemlich muede war.

Ciao Jo"

Am 26.Dezemer bin ich mit meiner Familie nach Bad Tölz gefahren,das ist ca. 1 Stunde mit dem Auto von München entfernt.Dort wollten wir eigentlich in das naheliegende Skigebiet "Brauneck"fahren , aber es war so warm,dass es nur geregnet hat.Es lag nirgens Schnee.Einmal sind wir dann nach Hochfügen gefahren, was auf 2000m liegt,doch sogar da war fast kein Schnee.Wir konnten zwar fahren,aber es hat nicht viel Spaß gemacht.So sind wir schon am 3.januar zurückgekommen.und am letzten Ferientag hatt es dann geschneit,leider viel zu spät.

Felix

Servus,ich bin der **Philipp**.Ich bin 16 Jahre alt und wohne in München-Pasing.Weihnachten habe ich bei meiner Tante gefeiert.Danach bin ich mit meinen Eltern nach Österrecih gehahren.Leider lag dort kein Schnee und somit konnte man nicht Skifahren :*(naja...Slivester hab ich dann mit Freuden bei mir zu Hause gefeiert...war ganz lustig :)....Ansonsten waren die Ferien sehr erholsam,nur leider zu kurz :(..ciao

Meine Weihnachtsgeschichte

Ich bin die **Jule** und 15 Jahre alt. Meine Weihnachtsferien habe ich zusammen mit meiner Schwester Caroline, die 19 Jahre alt ist, zuerst über Weihnachten bei meiner Mutter in Krailling und dann über Silvester bei meinem Vater in

Pasing verbracht. Die Tage vor Weihnachten waren sehr hektisch, weil ich noch Geschenke machen musste und unser Weihnachtsbaum nicht in den Ständer gepasst hat, aber der Weihnachtsabend war dann doch schön. Die darauffolgenden Tage war ich in der Stadt, um Geschenke umzutauschen, habe mich mit Freundinnen und Freunden getroffen, und war im neuen "Herr der Ringe"-Film. An Silvester war ich bei einem Klassenkameraden, der eine Party gemacht hat. Wir haben Raclett gegessen und um 12 Uhr ein großes Feuerwerk gemacht und mit Sekt auf das neue Jahr angestoßen.

Am nächsten Tag war ich mit ein paar Leuten aus der Schule Frühstück in der Stadt und habe am Nachmittag gelernt, weil wir nach den Ferien viele Schulaufgaben schreiben. Tags darauf musste ich viel Latein übersetzen und bin am Nachmittag zur Nachhilfe gegangen. Am Freitag bin ich mit der Anne und ihrer australischen Austauschschülerin nach Bad Tölz ins Alpamare, ein großes Schwimmbad, gefahren. Die Tage darauf habe ich viel gelernt und mich mit Freunden getroffen. Und so sind die Ferien schon wieder vorbei.

VON jule fries

Annexe 28 Synthèse des récits de vacances

| Mots français qui reviennent le plus souvent | Mots allemands qui reviennent le plus souvent |
|---|--|
| <p>(termes autour de la famille : 204) (termes autour du thème « manger » 70) 1. expressions contenant « Noël » 66 2. Ami(e)(s) + copain(s)/copine(s) 52 2. expressions contenant « vacances » 51 3. famille 40 4. cadeaux 33 5. manger 30 6. réveillon 26 7. termes autour du nouvel an 17 7. repos + se reposer + reposantes 17 8. sapin 16 repas 15 9. rendre visite + inviter + visite + visiter 14 10. jouer + jeux 13 11. fêter + fête + festin 11 11. 24 décembre 11 12. dîner, dînons etc. 10 12. cinéma 10 12. devoirs 10 13. messe + église 9 14. danser 6 15. Seigneur des anneaux 5 15. 31 décembre 5 16. neige 4 16. télé(vision) 4 16. 1er janvier 4 17. faire du ski + skier 3 17. Jésus 3 18. champagne 2 19. feux d'artifices + pétards 2 20. Saint Sylvestre 1</p> | <p>(termes autour de la famille : 67) (termes autour du thème « manger » 27) 1. Freund(e)/Freundin(nen) + Schulfreunde + Klassenkameraden + Kollegen + Bekannte 40 (dont 31x Freund(e)/Freundin(nen)) 2. mots composés avec « Weihnachten » 38 3. Ferien + mots composés avec « Ferien » 28 4. Feiern + Fest + Party 26 5. Silvester 19 6. Skifahren + Snowboarden 17 7. Geschenke + Bescherung 16 8. Schnee + schneien + Schneemangel 14 9. Essen 13 10. Besuch + besuchen 11 (dont 1x Kirchenbesuch et 1x « Ich besuche die 10. Klasse des Karls Gymnasiums. ») 11. (Pfarr)kirche + Kirchenbesuch + (Christ)messe + Festgottesdienst 10 11. Familie 10 12. Spiel(en) + Schachspieler 7 13. Heilig Abend 6 13. Lernen 6 14. Neujahr + neue Jahr 5 14. Ruhig + erholsam + ausruhen 5 14. Herr der Ringe 5 14. Raketen + Feuerwerk 5 15. Kino 4 16. tanzen 3 17. 24. Dezember 2 17. Christkind + Christmesse 2 18. Weihnachtsbaum 1 18. Fernseher 1 18. Sekt 1 18. 31. Dezember 1 18. 01.01. 1</p> |

Noël

c'est la tradition aussi: à **noel** on se pète le bide/ a **noel**, on a ouvert les Kdo qui étaient sous le sapin, et on a invité encore de la famille pour le midi/j'ai passé mes **vacances de noel** chez mes grand parents/**Les vacances de Noel** sont les plus agréables/Evidemment pendant les vacances, on fête **Noel/La veille de Noel**, le 24 au soir, toute la famille est réunie/Nous allons à **la messe de Noel**, puis, on reste longtemps à table déguster toutes les bonnes choses qui ont été préparées/En fait, **les vacances de Noel** ne sont pas les plus reposantes/Pendant **les vacances de noel**, j'ai travaillé dans un magasin de sport/Mes **vacances de NOEL/Ces vacances de Noel**, j'ai été malade le début des vacances donc je n'ai pas fait grand chose/le 26 Décembre, j'ai fêté **Noel** chez mon grand père avec quelques personnes de ma famille(on n'a pas pu le faire normalement le 24 ou 25 car certaines personnes étaient de garde ce jour-là)/Il y avait **le sapin de noel**, une crèche et on a mangé **le repas de noel/Pour le réveillon de Noël** je suis parti manger chez des amis/Le lendemain pour **noël** comme tous les ans on fait un repas de famille à la maison/ J'ai commencé par passer mes **vacances de Noël** dans la ville où j'habite/J'ai fais **le réveillon de Noël** avec toute ma famille, mes cousins, mes oncles et tantes.../nous avons mangé **un grand repas de Noël** chez mes grands-parents/Le lendemain matin je me suis levée à 11h00 car j'étais très fatiguée mais quand même impatiente de savoir ce que **le Père Noël** m'avait apporté/en gardant un très bon souvenir de mes **vacances de Noël**/j'ai aidé mes parents a préparé **des gâteaux pour Noël/Le jour de Noël** je me suis amusé avec des jeux de société/Les premiers jours j'ai fais **des courses de Noël/la veille de Noël**, ma grand-mère ainsi que le copain de ma sœur sont venus dormir à la maison/**Le jour de Noël**, j'ai commencé par déposer des cadeaux vers 8 h 00 sous le sapin et j'ai attendu que les autres se lève/Le premiers jours des vacances nous sommes aller fêter **noël** chez ma tante, toute la famille était là/J'ai passé **mes vacances de Noël** chez mes grand-parents/ Chaque année à **Noël** nous mangeons : des huîtres, de la pintade ,des coquilles st-jaques

Weihnachten

Weihnachten habe ich bei meiner Tante gefeiert/Meine **Weihnachtsgeschichte/** Meine **Weihnachtsferien** habe ich zusammen Mit meiner Schwester Caroline, die 19 Jahre alt ist, zuerst über **Weihnachten** bei meiner Mutter in Krailling und dann über Silvester bei meinem Vater in Pasing verbracht/Die Tage vor **Weihnachten** waren sehr hektisch, weil ich noch Geschenke machen musste und unser **Weihnachtsbaum** nicht in den Ständer gepasst hat, aber der **Weihnachtsabend** war dann doch schön /Bericht über die **Weihnachtsferien** 2002/03/Daheim gab es Bescherung und das traditionelle **Weihnachtsessen**/anschließend gab es ein **Weihnachtsessen** und dann die Geschenke/Nur am zweiten **Weihnachtsfeiertag** haben uns 5 Amerikaner besucht/ Also verbrachten wir **Weihnachten** wie sonst die letzten Jahre auch/Am 2.**Weihnachtsfeiertag** findet bei uns immer ein Fest mit Verwandten und Bekannten statt/ In den Ferien bin ich zuerst bei meinen Großeltern gewesen (an den **Weihnachtfeiertagen**)/ Die **Weihnachtsfeiertage** habe ich zu mit meiner Familie verbracht/An **Weihnachten** haben wir Fondue gegessen und dann war nach de Kirche Beschehrung/Am ersten **Weihnachtsfeiertag** waren wir bei meiner Oma und bei meinem Opa zum Gans essen/ Über **Weihnachten** waren meine Großeltern, die Eltern meines Vaters, bei uns zu Besuch – wie jedes Jahr/Im Großen und Ganzen war es ein schönes **Weihnachtsfest** und ich habe viele, schöne Geschenke bekommen/Unsere **Weihnachtsferien** haben am 21. Dezember begonnen und enden am 6.Januar 2003/ Heiligabend, der 24. Dezember, und den ersten **Weihnachtsfeiertag** [...] verbrachten wir mit meiner Oma und zwei meiner Cousins aus dem Libanon [...]/Am 24. Dezember haben wir zuhause mit meiner Oma **Weihnachten** gefeiert/Bericht über die **Weihnachtsferien** vom 23.12.02-06.01.03/ **Weihnachten** verbrachte ich bei meiner Oma/ **Weihnachten habe ich zu Hause mit meinen Eltern verbracht/Am 2. Weihnachtsfeiertag kamen meine Großeltern zu Besuch und wir sind mit ihnen und meiner Tante Essen gegangen/Anschließend sind wir zu**

| | |
|---|--|
| <p>et du foi gras/Et comme chaque année la veille de Noël, ma famille et moi allons à la messe de Noël et à notre retour on ouvre les cadeaux/puis le soir je suis allée au marché de Noël de Clermont avec mon frère, ma belle sœur et ma maman/Pour nous, c'est un rite de Noël/je suis allée faire mes cadeaux de Noël avec Sophie/nous sommes allées faire une photo avec le père Noël pour rigoler/nous nous sommes offerts les cadeaux au dessert alors qu'avant on se les offraient le jour de Noël/nous sommes allés passer le jour de Noël chez la cousine de ma maman/Tous les matins de cette semaine j'ai fait mes devoirs sauf le jour de Noël/penser aux nouveaux jeux que j'aurais sûrement a Noël/nous avons fêté Noël en famille à Clermont/j'ai fêté Noël chez mes grands parents puis chez mon grand-père maternel/Nous avons préparé le repas de Noël (friandises...)/Le mardi soir nous avons mangé le repas de Noël/A midi nous sommes partis chez mon père pour y fêter noël/Lors du reveillons de Noël, avec l'aide de ma sœur, nous avons finis d'emballer les cadeaux retardataires pour ensuite les posés près du sapin./Ces vacances de Noël ressembleront à celle précédentes qui sont tous les ans les vacances les plus merveilleuses que je passe/ Ma mère monte le sapin de Noël le 15 décembre et fait toute la décoration de la maison :c'est déjà un moment que j'aime beaucoup/Pour nous Noël est un moment heureux où nous sommes tous en famille, où nous rigolons/Le soir avant Noël (Le réveillon), maman nous prépare un excellent dîner/Mais avant nous allons comme chaque année à la messe de Noël/Les jours suivants Noël nous sommes invités chez l'un chez l'autre/Chez ma mère la période de Noël commence le premier week-end de Décembre/Pour les vacances de Noël, je suis resté chez moi/j'ai aidé ma mère à préparer à manger pour le soir où on allait fêter noël/Le lendemain, pour Noël, j'étais invité, avec mes cousins, chez mes tantes/j'ai commencé à faire mes devoirs car même pendant les vacances de Noël, nous en avons beaucoup/Le jour de Noël, j'ai ouvert mes cadeaux puis j'ai mangé en famille/nous avons fait les derniers achats pour Noël/Mardi soir, nous sommes allés à la messe de Noël/nous avons</p> | <p>weiteren Verwandten gefahren, haben dort Kaffee getrunken, Weihnachtsglückwünsche ausgetauscht [...]/Am sogenannten 3. Weihnachtsfeiertag sind wir zu meinen anderen Großeltern, nach Schwandorf gefahren/ Am zweiten Ferientag fuhren meine Familie und ich, wie jedes Weihnachten, zu meinem Onkel in die Ramsau/Am Weihnachtsabend gab es ein Festessen und die Bescherung./In meinen Weihnachtsferien war ich größtenteils zu Hause/ Bericht über die Weihnachtsferien 2002/2003/ Am ersten Ferienwochenende habe ich ein Weihnachtsgeschenk für meinen Vater gekauft/Über die Weihnachtsfeiertage sind wir zu meinen Großeltern in Heilbronn gefahren/ Die Weihnachtsferien habe ich die ganze Zeit ueber mit Snowboarden verbracht/ Dazu war ich wie fast jede Weihnachtsferien bei meinen Großeltern in der Nähe von Benediktbeuern/ Dort haben wir den 1. und 2. Weihnachtsfeiertag und Sylvester verbracht/Weihnachten habe ich mit meiner Familie und meiner Großmutter gefeiert.</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>fêté Noël en famille/Nous avons mangé des huîtres, du saumon fumé, du chapon, et bien sûr, de la bûche de Noël/J'ai passé Noël avec ma famille chez moi, nous étions une vingtaine/La veille de Noël, nous avons décoré le sapin avec mes cousins et mes cousines, et nous avons fait une crèche de Noël/Puis nous sommes allés à la messe de Noël/Le soir du réveillon de Noël, nous avons manger des langoustine grillées à la crème fraîche, et la traditionnelle buche glacée/Pour le réveillon de Noël je suis parti manger chez des amis/</p> <p>66 : 17x Noël 6x jour de Noël 12x vacances de Noël 4x veille de Noël/5x réveillon de Noël/1x soir avant Noël 1x cadeaux de Noël 2x sapin de Noël 4x repas de Noël 5x messe de Noël/1x crèche de Noël/2x Père Noël/1x bûche de Noël/ /1x gâteaux pour Noël/1x courses de Noël/1x période de Noël/1x marché de Noël/1x rite de Noël/</p> <p><u>vacances</u> Le reste des vacances, j'ai travaillé et je me suis reposé/les vacances de Noel sont les plus agréables/Evidemment pendant les vacances, on fête Noel/les vacances de Noel ne sont pas les plus reposantes/<u>Mes vacances/Le reste des vacances</u> je suis restée chez moi, j'ai travailler et je me suis un peu reposer/j'ai passé mes vacances à clermont/Pendant les vacances de noel, j'ai travaillé dans un magasin de sport/ Le reste des vacances, j'ai travaillé et je me suis reposé/ je n'ai eut que deux lours de véritables vacances/Mes vacances n'ont donc rien de formidable/j'ai passée de bonnes vacances/ Mes vacances de NOEL /La fin des vacances je l'ai achevé par des sorties et des révisions, en conclusion j'ai passé de très bonnes vacances/Ces vacances de Noel, j'ai été malade le début des vacances/Puis je suis partie en vacances à l'étranger/ C'était de très bonnes vacances/ J'ai commencé par passer mes vacances de Noël dans la ville où j'habite./ en gardant un très bon souvenir de mes vacances de Noël/</p> | <p>38: 11x Weihnachten 10x Weihnachtsfeiertag(e) 8x Weihnachtsferien 2x Weihnachtsabend</p> <p>1x Weihnachtsgeschenk 1x Weihnachtsbaum 2x Weihnachtsessen 1x Weihnachtsgeschichte/ 1x Weihnachtsglückwünsche 1x Weihnachtsfest</p> <p><u>Ferien</u> Ich war in den Feriren mal wieder skifahren/Meine Weihnachtsferien habe ich [...] zuerst über Weihnachten bei meiner Mutter in Krailling und dann über Silvester bei meinem Vater in Pasing verbracht/und habe am Nachmittag gelernt, weil wir nach den Ferien viele Schulaufgaben schreiben/ Und so sind die Ferien schon wieder vorbei/Bericht über die Weihnachtsferien 2002/03/Den Anfang der Ferien bis zum heiligen Abend sind meine Familie und ich zu Hause geblieben/Dazu war ich wie fast jede Weihnachtsferien bei meinen Großeltern/Am letzten Ferientag sind wir nach München zurückgekommen Insgesamt waren es vor allem sehr ruhige und erholsame Ferien/Von meinen Ferien gibt es nichts wirklich Interessantes zu erzählen/Ferienbericht/ Bericht über die Weihnachtsferien 2002/2003/ die normalerweise in der Schweiz wohnen über die Ferien aber in ihrem 2-Haus in Ottobrunn sind/In den Ferien bin ich zuerst bei meinen</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>J'ai passé mes vacances avec ma famille/Du premier jour des vacances jusqu'au réveillon du 24 décembre, je me suis reposé/Le 28 décembre, je suis parti à ma maison de campagne en Haute-Loire, jusqu'à la fin des vacances/ J'ai commencé mes vacances par rentrer chez moi/comme mes parents étaient en vacances, on est resté ensemble, on s'est promené, on est aller voir notre famille/le dernier jour des vacances est déjà là/Bon maintenant voici le récit de mes VACANCES/même si j'ai passé de bonne vacances (les vacances ne peuvent être que bien : normal non ?!)/ Le premiers jours des vacances nous sommes aller fêter Noël chez ma tante/Et voilà comment ces vacances tant attendues et tant méritées se sont achevées / J'ai passé mes vacances de Noël chez mes grand-parents/cette année mes vacances ont commencé par mon départ dans la maison de mes grands-parents le lundi 23/les vacances reprenne le cours normal en faisant mes devoirs et en s'occupant des enfants que ma mère garde./J' ai passé le premier week end des vacances chez mon père/le dernier week end des vacances je suis allée chez mon père/ Ce fut quand même de bonnes vacances , un peu trop courtes/J'ai passé ma première semaine de vacances chez moi, avec ma famille/Ces vacances de Noël ressembleront à celle précédentes qui sont tous les ans les vacances les plus merveilleuses que je passe/ Ces vacances sont à chaque fois inoubliables./ j'ai passé mais vacances en deux périodes/Pour les vacances de Noël, je suis resté chez moi/Le premier week-end des ces vacances, je suis aller, accompagné de ma mère, faire des courses/Le premier week-end des vacances, ma famille et moi avons décoré la maison/J'ai commencé mes vacances par deux jours où je me suis reposée/j'ai commencé à faire mes devoirs car même pendant les vacances de Noël, nous en avons beaucoup/il ne resté plus que cinq jours de vacances, puis quatre, trois, deux et enfin un/ Je suis partie à Carbon-Blanc, une ville à côté de Bordeaux, le premier samedi des vacances, en voiture avec ma mère et mon frère/j'ai passé mes vacances de Noël chez mes grand parents/Les vacances ont commencé par</p> | <p>Großeltern gewesen/Meine Ferien bestanden fast nur aus Familienfesten/Die letzten Ferientage habe ich eher ruhig ausklingen lassen/Unsere Weihnachtsferien haben am 21. Dezember begonnen und enden am 6.Januar 2003/ Ferienbericht/Die ersten beiden Ferientage sind wir daheim geblieben/Den Rest der Ferien haben wir mit Besuchen von Freunden und Ausruhen verbracht/Bericht über die Weihnachtsferien vom 23.12.02-06.01.03/Den Rest der Ferien musste ich dann leider leider wieder mal was für die Schule machen/Den Rest der Ferien war ich fast jeden Tag mit meinem besten Freund beim shoppen/Am zweiten Ferientag führen meine Familie und ich, wie jedes Weihnachten, zu meinem Onkel in die Ramsau/Ansonsten waren die Ferien sehr erholsam, nur leider zu kurz/am letzten Ferientag hatt es dann geschneit/Den Rest der Ferien verbrachte ich mit lernen oder unternahm etwas mit Freunden/In meinen Weihnachtsferien war ich größtenteils zu Hause/Am ersten Ferienwochenende habe ich ein Weihnachtsgeschenk für meinen Vater gekauft/Die letzten Ferientage habe ich noch etwas Mathe gelernt/Die Weihnachtsferien habe ich die ganze Zeit ueber mit Snowboarden verbracht/Wir sind über die Ferien nicht weggefahren und haben auch keinen Besuch bekommen</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>une partie de Counter Strike avec des amis/Le reste des vacances j'étais à Clermont-Ferrand.</p> <p>51 : 9x mes vacances/12x vacances de Noël/2x les vacances/ 2x en vacances/2x ces vacances</p> <p>qualitatif : 1x deux jours de véritables vacances/2x de bonnes vacances/1x de très bonnes vacances/1x les vacances les plus merveilleuses</p> <p>quantitatif/temporel : 4x reste des vacances/ 3x pendant les vacances (de Noël)/1x la fin des vacances/1x du premier jour des vacances/1x jusqu'à la fin des vacances/1x le dernier jour des vacances/1x les premiers jours des vacances/3x le premier week-end des vacances/1x le dernier week-end des vacances/1x ma première semaine de vacances/1x cinq jours de vacances/1x le premier samedi des vacances</p> <p><u>famille</u></p> <p>Pour nous Noël est un moment heureux où nous sommes tous en famille/Le mercredi matin tout le monde a ouvert ces cadeaux, ensuite on a mangé en famille/Le jour de Noël, j'ai ouvert mes cadeaux puis j'ai mangé en famille/nous n'avons pu faire le repas de famille du 1^{er} que le 3 janvier/Le jour de l'an nous sommes invités chez ma tante où toute ma famille se réunit/ma famille et moi avons décoré la maison/nous avons fêté Noël en famille/toute ma famille était là/j'ai passé le 24 décembre avec la famille du côté de ma mère et le 25 décembre avec la famille du côté de mon père/nous avons mangé copieusement avec toute la famille/il y avait des cadeaux pour toute la famille/nous avons mangé chez avec la famille du côté de mon père/nous avons mangé tous ensemble en famille/on a invité encore de la famille pour le midi/le 24 au soir, toute la famille est réunie/pour rendre visite aux autres membres de la famille/j'ai réveillé chez moi avec ma famille/toute ma famille est venue chez moi/ma famille est partie assister a la messe de minuit/J'ai terminé la semaine en famille/ Le 25 Décembre, on fait un repas de famille avec mes grands-parents/pour le traditionnel</p> | <p>28: 7x Weihnachtsferien/2x meine Ferien/2x die Ferien/2xFerienbericht</p> <p>quantitatif/temporel: 1x nach den Ferien/1x den Anfang der Ferien/2x am letzten Ferientag/2x über die Ferien/2x in den Ferien/2x die letzten Ferientage/1x die ersten beiden Ferientage/4x den Rest der Ferien/</p> <p><u>Familie</u></p> <p>Den Anfang der Ferien bis zum heiligen Abend sind meine Familie und ich zu Hause geblieben/Die Weihnachtsfeiertage habe ich zu mit meiner Familie verbracht/Meine Ferien bestanden fast nur aus Familienfesten/ am 22.12.02 feierte mein Onkel [...] in seinen 50. Geburtstag rein und es waren viele aus der Familie, [...] /Am nächsten Tag hatte meine Schwester Geburtstag, mein Onkel und seine Familie und meine beiden Cousins kamen zu Besuch/An Heiligabend bin ich , zusammen mit meiner Familie, in die Kirche gegangen/Am zweiten Ferientag fuhren meine Familie und ich, wie jedes Weihnachten, zu meinem Onkel in die Ramsau/An Silvester aßen meine Familie und ich bei Freunden/Weihnachten habe ich mit meiner Familie und meiner Großmutter gefeiert/Am 26.Dezemer bin ich mit meiner Familie nach Bad Tölz gefahren 10 Heilig Abend haben wir bei unseren Verwandten (Tante, Onkel, Cousin und Cousine) verbracht/Am 2.Weihnachtsfeiertag findet bei uns immer ein Fest mit Verwandten und Bekannten statt/Am nächsten Tag gingen wir mit Verwandten in das Musical "das Phantom der Oper"/ Dort waren wir dann über die Feiertage und trafen</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>repas familial/avec quelques personnes de ma famille/je suis partie en vacances à l'étranger avec de la famille/j'ai fait le réveillon de Noël avec toute ma famille /J'ai passé mes vacances avec ma famille/on est allé voir notre famille/nous sommes aller fêter Noël chez ma tante, toute la famille était là/je suis allée voir ma famille/ma famille et moi allons à la messe de Noël /nous avons fêté Noël en famille/Le dimanche la famille est venue/J'ai passé Noël avec ma famille chez moi/je suis aller au cinéma, avec quelques amis et des membres de famille /nous avons profité pleinement le fait d'être en famille/ma famille et moi sommes partis à GRENOBLE/pour Noël comme tous les ans on fait un repas de famille à la maison/où vit ma famille/on est allé voir notre famille/nous sommes allées à Montluçon afin de voir ma famille et mes ami(e)s/Dans notre famille nous avons une tradition/J'ai passé ma première semaine de vacances chez moi, avec ma famille</p> <p>40 : 12x ma famille/8x toute ma/la famille/8x en famille/4x repas de famille/familial/3x notre famille/3x de la famille/1x membres de famille/1x la famille</p> <p>parents Et le dimanche, je suis aller chez des amis à mes parents/Le lendemain mes parents son rentrés à la maison/lorsque mes parents sont revenus nous chercher/(mes parents sont divorcés)/Le week end je l'ai passé avec mes parents à la maison/Le réveillon je l'ai fait avec des amis à mes parents au restaurant/ Nous fêtons le nouvel an, les parents de leurs côtés et les enfants du leur/j'ai passé mes vacances à clermont, avec mes parent et ma grand-mère maternelle/Pour le jour de l'an, mes parents et moi avons manger tranquillement ensemble à la maison/Elle m'avait invitée car ses parents lui avait laissé la maison/j'ai aidé mes parents a préparé des gâteaux pour Noël/je suis allée voir ma famille, ma grand-mère... avec mes parents et mes sœurs/comme mes parents étaient en vacances/mes parents qui ont une pharmacie</p> | <p>uns mit meinen anderen Verwandten/Anschließend sind wir zu weiteren Verwandten gefahren/haben auch dort allen Verwandten das Beste gewünscht 6</p> <p>10x Familie: 7x meine(r) Familie/1x viele aus der Familie/1x seine Familie/1x Familienfeste 6x Verwandte: 2x Verwandten/1x unsere Verwandte/1x weitere Verwandte/1x alle Verwandte/1x meine anderen Verwandten</p> <p>Eltern Danach bin ich mit meinen Eltern nach Österreich gefahren/ Zu Silvester war ich bei einem Freund, dessen Eltern ein Fest organisiert haben/ Silvester habe ich bei meiner Freundin gefeiert, weil bei ihr die Eltern weggefahren waren/meine Großeltern, die Eltern meines Vaters/ Ich wohne mit meinen Eltern und meiner 12-jährigen Schwester Lisa/Dafür schenken wir ja unseren Eltern auch etwas/Um ungefähr halb eins gingen wir zu unseren Eltern, wünschten ihnen ein schönes, neues Jahr/Weihnachten habe ich zu Hause mit meinen Eltern verbracht.8</p> |
|---|--|

étaient de garde et travaillaient/Je jour du réveillon du premier de l'an, je l'ai passé tranquillement avec une de mes sœurs et **mes parents**/ma grand-mère, **mes parents**, mon frère et sa copine et moi-même, nous sommes allés à la messe de minuit/A la maison **mes parents** m'attendaient pour me souhaiter la bonne année 17

Mère/père

Je suis partie à Carbon-Blanc,[...], en voiture avec **ma mère** et mon frère/elle nous a laissés, mon frère et moi, chez ma grand-mère paternelle où nous avons retrouvé **mon père**/ nous avons fêté Noël en famille, c'est à dire ma grand mère, mes deux oncles, mes deux tantes, mes sept cousins, ma cousine, **mon père**, mon frère et moi/puis **mon père** , mon frère et moi nous sommes allés à Paris à l'appartement de **Papa**/Le soir nous sommes allés chez mon oncle, le frère de **ma mère** , ma tante et mes quatre cousines/où nous avons rejoint **ma mère** et mon demi-frère/puis nous sommes rentrés, **ma mère**, mes deux frères et moi, à Clermont-Ferrand/il y avait 6 couverts mes grand-parents ,**ma mère** ,ma grande-tante ,mon frère et moi./ Et le lendemain nous faisons un grand repas entre nous avec **mon père**, **ma mère**, mon frère et ma sœur/ /A midi nous sommes partis chez **mon père** pour y fêter Noël/nous y sommes restés toute la journée avec mon frère et ma soeur puis nous sommes retournés chez **ma mère**/je suis aller, accompagné de **ma mère**, faire des courses pour acheter un cadeau à mon frère, à ma sœur et à **mon père**/Le lendemain je suis aller acheter le cadeau de **ma mère** avec mon frère, ma sœur et **mon père**/ je suis retournée chez **ma mère** chez laquelle j' ai préparé le sapin/avec **ma mère** et son ami, nous sommes descendus à Aix en Provence/**Ma mère** monte le sapin de Noël le 15 décembre/j'ai passé mes vacances en deux périodes: - une chez **ma mère** - une chez **mon père**/Chez **ma mère** la période de Noël commence le premier week-end de Décembre/ j'ai aidé **ma mère** à préparer à manger pour le soir/je suis resté chez moi pour aider **ma mère** à préparer le repas/je suis parti faire des courses avec ma sœur et **ma mère**/avec **ma mère**, nous sommes aller

Mutter/Vater

Meine Weihnachtsferien habe ich zusammen mit meiner Schwester Caroline, die 19 Jahre alt ist, zuerst über Weihnachten bei **meiner Mutter** in Krailling und dann über Silvester bei **meinem Vater** in Pasing verbracht/ meine Großeltern, die Eltern **meines Vaters**/ habe ich ein Weihnachtsgeschenk für **meinen Vater** gekauft

acheter des vêtements/j'ai passé le 24 décembre avec la famille du côté de **ma mère** et le 25 décembre avec la famille du côté de **mon père**/Le lendemain **mon père** travaillant, les vacances reprenne le cours normal en faisant mes devoirs et en s'occupant des enfants que **ma mère** garde/J' ai passé le premier week end des vacances chez **mon père**/ le dernier week end des vacances je suis allée chez **mon père**/ Le 26 je pars chez **mon père** pour aller faire du ski dans les Alpes et là je skie tout les jours et on échange les cadeaux avec **mon père**/ Cette année j'ai passé le nouvel an chez **mon père**/ parce que **mon père** avait du travail/**Mon père** nous a rejoint samedi matin/ nous avons mangé chez avec la famille du côté de **mon père**/ma sœur, **ma mère** et moi nous sommes parties une semaine à La Baule/nous sommes allés passer le jour de Noël chez la cousine de **ma maman/maman** nous prépare un excellent dîner/le soir je suis allée au marché de Noël de Clermont avec mon frère, ma belle sœur et **ma maman**

43 : 21x mère/18x père/3x maman/1x papa

soeur/frère

Je suis allée voir ma famille, ma grand-mère... avec mes parents et **mes sœurs**/Je Jour du réveillon du premier de l'an, je l'ai passé tranquillement avec une de **mes sœurs** et mes parents/ma grand-mère, mes parents, **mon frère** et sa copine et moi-même, nous sommes allés à la messe de minuit/ J'ai **un frère** de 17 ans avec lequel je m'entend très bien/ alors que **mon frère** et moi sommes restés chez mes grands-parents pour profiter un peu d'eux/ Je suis partie à Carbon-Blanc, [...], en voiture avec ma mère et **mon frère**/ elle nous a laissés, **mon frère** et moi, chez ma grand-mère paternelle où nous avons retrouvé mon père/ nous avons fêté Noël en famille, c'est à dire ma grand mère, mes deux oncles, mes deux tantes, mes sept cousins, ma cousine, mon père, **mon frère** et moi/puis mon père , **mon frère** et moi nous sommes allés à Paris à l'appartement de Papa/Le soir nous sommes allés chez mon oncle, **le frère** de ma mère , ma tante et mes quatre cousines/où nous avons rejoint ma mère et **mon demi-frère**/ puis nous sommes rentrés,

4: 1x Mutter/3x Vater

Schwester/Bruder

Ich habe **einen Bruder** und **eine Schwester**/ Ich wohne mit meinen Eltern und **meiner 12-jährigen Schwester Lisa**/der auch der Geburtstag **meiner Schwester** ist/wo ich und **meine Schwester** ministrierten/und habe **zwei Schwestern** (12 und 18)/ Meine Weihnachtsferien habe ich zusammen mit **meiner Schwester** Caroline/Ich habe auch **einen 17-jährigen Bruder**/und habe **zwei große Brüder**, die 20 und 21 Jahre alt sind/Ich habe **3 Geschwister**/Ich wohne mit **meinen beiden Geschwistern**/und habe **2 jüngere Geschwister**

| | |
|--|---|
| <p>ma mère, mes deux frères et moi, à Clermont-Ferrand/ Le 24 décembre nous avons décoré le sapin, mon frère (6 ans) et moi/ il y avait 6 couverts mes grand-parents, ma mère, ma grande-tante, mon frère et moi/ Et le lendemain nous faisons un grand repas entre nous avec mon père, ma mère, mon frère et ma sœur/ Mon frère est arrivé de Belgique dans la nuit du Vendredi 20 Décembre avec sa copine/ le soir je suis allée au marché de Noël de Clermont avec mon frère, ma belle sœur et ma maman/ ma grand-mère, mes parents, mon frère et sa copine et moi-même, nous sommes allés à la messe de minuit/je suis allée au cinéma [...] avec mon frère et sa copine/A midi nous sommes partis chez mon père pour y fêter Noël, nous y sommes restés toute la journée avec mon frère et ma sœur puis nous sommes retournés chez ma mère/le week-end mon frère avait invité un ami à lui/J'ai deux frères, Martial et Michel ils sont plus âgés que moi./je suis allée, accompagnée de ma mère, faire des courses pour acheter un cadeau à mon frère, à ma sœur et à mon père/Le lendemain je suis allée acheter le cadeau de ma mère avec mon frère, ma sœur et mon père/je suis allée amener mon frère chez mon oncle/ma petite sœur (qui a 2 ans) était émerveillée/J'ai deux sœurs/J'ai commencé mes vacances par rentrer chez moi en voiture avec ma sœur/je suis allée voir ma famille, ma grand-mère... avec mes parents et mes sœurs/ma grand-mère ainsi que le copain de ma sœur sont venus dormir à la maison/On a eu aussi la visite de ma deuxième sœur et de son copain/ma sœur, ma mère et moi nous sommes parties une semaine à La Baule/ je suis allée faire des courses avec ma sœur et ma mère/</p> <p>35 : 21x frères/14x sœurs/1x demi-frère/1x belle-sœur</p> <p><u>grandparents/grand-mère/grand-père</u> on fait un repas de famille avec mes grands-parents/Au soir du 24 décembre, je suis allée chez mes grands-parents maternels/alors que mon frère et moi sommes restés chez mes grands-parents pour profiter un peu d'eux/ j'ai passé mes vacances de Noël chez mes grands-parents à Mérinchal/mes grands-</p> | <p>12: 3x Bruder/6x Schwester/3x Geschwister</p> <p><u>Großeltern/Großmutter/Großvater</u> Am 2. Weihnachtsfeiertag kamen meine Großeltern zu Besuch/Am sogenannten 3. Weihnachtsfeiertag sind wir zu meinen anderen Großeltern, nach Schwandorf gefahren/Weihnachten habe ich mit meiner Familie und meiner Großmutter gefeiert./Vom 02.01.03 bis zum 04.01.03 war</p> |
|--|---|

parents avaient amené énormément de nourriture /Le soir du réveillon, nous avons mangé un grand repas de Noël chez **mes grands-parents**/ / J'ai passé mes vacances de Noël chez **mes grand-parents**/il y avait 6 couverts **mes grand-parents** ,ma mère ,ma grande-tante ,mon frère et moi/Ma grand-mère nous avez préparé le dîner traditionnel/mes vacances ont commencé par mon départ dans la maison de **mes grands-parents**/ /je suis parti à Paris chez **mes grands-parents**/Le 25 Décembre, on fait un repas de famille avec **mes grands-parents**/ j'ai fêté Noël chez **mes grands parents** puis chez mon **grand-père** maternel/le 26 Décembre, j'ai fêté Noël chez mon grand père avec quelques personnes de ma famille / elle nous a laissés, mon frère et moi, chez **ma grand-mère** paternelle où nous avons retrouvé mon père/nous avons fêté Noël en famille, c'est à dire **ma grand mère**, mes deux oncles, mes deux tantes, mes sept cousins, ma cousine, mon père, mon frère et moi/Le mercredi je suis allé chez **ma Grand-Mère**/j'ai passé mes vacances à clermont, avec mes parent et **ma grand-mère** maternelle/avant que **ma grand-mère** reparte/j'ai passé mes vacances à clermont, avec mes parent et **ma grand-mère** maternelle/ je suis allée voir ma famille, **ma grand-mère**... avec mes parents et mes sœurs/ **ma grand-mère**, mes parents, mon frère et sa copine et moi-même, nous sommes allés à la messe de minuit/on a ramené **notre grand-mère** chez elle/**Ma grand-mère** nous avez préparé le dîner traditionnel/**Ma grand-mère** était malade nous étions donc trois à table/ Après j'ai été voir **ma grand-mère**/
26 : 12x grands-parents, 12x grand-mère, 2x grand-père

tante/oncle

nous avons fêté Noël en famille, c'est à dire ma grand mère, **mes deux oncles, mes deux tantes**, mes sept cousins, ma cousine, mon père, mon frère et moi/Le soir nous sommes allés chez **mon oncle**, le frère de ma mère , **ma tante** et mes quatre cousines/il y avait 6 couverts mes grand-parents ,ma mère ,ma **grande-tante** ,mon frère et moi./ je suis partis amener mon frère chez **mon oncle**/ Ce jour là

ich bei **meinen Großeltern** in der Nähe von Frankfurt/Über die Weihnachtsfeiertage sind wir zu **meinen Großeltern** in Heilbronn gefahren./ Dazu war ich wie fast jede Weihnachtsferien bei **meinen Großeltern** in der Nähe von Benediktbeuern/In den Ferien bin ich zuerst bei **meinen Großeltern** gewesen (an den Weihnachtfeiertagen)/Über Weihnachten waren **meine Großeltern**, die Eltern meines Vaters, bei uns zu Besuch – wie jedes Jahr/Am ersten Weihnachtsfeiertag waren wir bei **meiner Oma** und bei **meinem Opa** zum Gans essen/Die ersten zehn Tage war **meine Oma** [...] bei uns/ Heiligabend, der 24. Dezember, und den ersten Weihnachtsfeiertag [...] verbrachten wir mit **meiner Oma**/Am 24. Dezember haben wir zuhause mit **meiner Oma** Weihnachten gefeiert/ Weihnachten verbrachte ich bei **meiner Oma**/ Am nächsten Tag haben wir noch **meinen Opa** besucht/

8: 7x Großeltern/1x Großmutter/5x Oma/ 2x Opa

Tante/Onkel

Heilig Abend haben wir bei unseren Verwandten (Tante, Onkel, Cousin und Cousine) **verbracht/Vom 29.12.02 bis zum 02.01.03 besuchten wir** meine Tante und meinen Onkel **in der Nähe von Bonn/Am 2. Weihnachtsfeiertag kamen meine Großeltern zu Besuch und wir sind mit ihnen und** meiner Tante **Essen gegangen/an Neujahr kamen** mein Onkel **und** meine

| | |
|--|--|
| <p>nous avons attendus la venu de mon oncle ma tante mon cousin et ma cousine/ presque tous mes cousins ou cousines, mes oncles et tantes sont là pour un grand festin/ mon oncle et ma petite cousine sont venus à la maison/ Ensuite mon oncle et mon cousin sont venus nous voire/ j'étais invité, avec mes cousins, chez mes tantes/ là bas nous avons retrouvé ma tante, mon oncle et mes cinq cousins /J'ai fais le réveillon de Noël avec toute ma famille, mes cousins, mes oncles et tantes/Le jour de l'an nous sommes invités chez ma tante où toute ma famille se réunit. /Le jour de l'an, j'invitais mes tantes./ Nous avons fait le repas du 25 chez mon oncle et ma tante à Tallende/ J'ai rendu visite à ma tante pendant deux jours et j'ai terminée la semaine en famille/ Le premiers jours des vacances nous sommes aller fêter Noël chez ma tante, toute la famille était là /nous avons pris au passage ma grande tante qui habite la bourgogne / car mon oncle joue du saxophone et avait une représentation</p> <p>24 : 13x tante(s)/11x oncle(s)/2x grand-tante</p> <p><u>cousine/cousin</u> nos cousins sont revenus et l'ont passé avec nous/Pour le déjeuner, on avait invité des cousins/là bas nous avons retrouvé ma tante, mon oncle et mes cinq cousins/nous avons fêté l'anniversaire de mon petit cousin qui a eu sept ans/nous avons décoré le sapin avec mes cousins et mes cousines/nous avons fêté Noël en famille, c'est à dire ma grand mère, mes deux oncles, mes deux tantes, mes sept cousins, ma cousine, mon père, mon frère et moi/Le soir nous sommes allés chez mon oncle, le frère de ma mère , ma tante et mes quatre cousines/ma cousine qui est styliste m'a fait deux hauts et une jupe/Ce jour là nous avons attendus la venu de mon oncle ma tante mon cousin et ma cousine/Les jours qui suivent je les passe avec quelques cousins/ nous sommes allés passer le jour de Noël chez la cousine de ma maman/j'ai accompagné mon petit cousin voir « HARRY POTTER »/ J'ai fais le réveillon de Noël avec toute ma famille, mes cousins, mes oncles et tantes/ presque tous mes cousins ou cousines, mes oncles et tantes sont là pour un grand festin/</p> | <p>Tante aus Zürich/ Weihnachten habe ich bei meiner Tante gefeiert/Meine Ferien bestanden fast nur aus Familienfesten: am 22.12.02 feierte mein Onkel, der neben mir wohnt, in seinen 50. Geburtstag rein und es waren viele aus der Familie, aber auch Freunde von meinem Onkel da/mein Onkel und seine Familie und meine beiden Cousins kamen zu Besuch, daher gab es ein Buffet/Am zweiten Ferientag fuhren meine Familie und ich, wie jedes Weihnachten, zu meinem Onkel in die Ramsau</p> <p>12: 5x Tante, 7x Onkel</p> <p><u>Cousine/Cousin</u> Heilig Abend haben wir bei unseren Verwandten(Tante, Onkel, Cousin und Cousine) verbracht/oder habe etwas mit meinen Cousin und meiner Cousine unternommen/Heiligabend, der 24. Dezember, und den ersten Weihnachtsfeiertag, ..., verbrachten wir mit [...] zwei meiner Cousins aus dem Libanon, die hier in München studieren/mein Onkel und seine Familie und meine beiden Cousins kamen zu Besuch/ Und marschierten zu meinen beiden libanesischen Cousins in das Studentenheim, wo sie wohnen/ Danach gingen ein Freund und ich noch auf eine andere Party von seinen Cousins. 8</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>j'ai deux petites cousines/où tous mes cousins et moi (42 au total !) avons été bien gâtés/mon oncle et ma petite cousine sont venus à la maison/Ensuite mon oncle et mon cousin sont venus nous voir/j'étais invité, avec mes cousins, chez mes tantes 23</p> <p>totalité des termes autour de la famille : 204</p> <p>cadeaux Une remise de cadeaux/on échange les cadeaux/on ouvre les cadeaux/j'ai ouvert mes cadeaux/pleins de cadeaux nous attendent/acheter un cadeau/nous avons ouvert nos cadeaux/tout le monde était très content de son ou ses cadeaux/il y avait des cadeaux pour toute la famille/chacun a ouvert ses cadeaux/de nouveau on a ouvert nos cadeaux/on a ouvert les Kdo qui étaient sous le sapin/tout le monde se précipite vers le sapin où sont disposés les cadeaux/pour avoir encore des cadeaux/on a ouvert les cadeaux/le Père Noël [...] m'a amené pleins de cadeaux/déposer des cadeaux sous le sapin/ouvrir les cadeaux/nous continuons à offrir nos cadeaux le matin du 25/ouvrent ses cadeaux/le sapin entouré de cadeaux /beaucoup de cadeaux/je suis allée faire mes cadeaux de Noël /nous nous sommes offerts les cadeaux au dessert alors qu'avant on se les offraient le jour de Noël/j'ai pu profiter de mes nouveaux cadeaux/ouvrir les cadeaux/il y a eu des cadeaux sous le sapin/nous avons finis d'emballer les cadeaux retardataires pour ensuite les posés près du sapin 33 Ma petite sœur c'est jeté sur les présents</p> <p>Réveillon Le soir avant Noël (Le réveillon), maman nous prépare un excellent dîner/Le 24 décembre, nous avons réveillonné jusqu'à 1 heure du matin/J'ai fait le réveillon de l'an 2003 avec des copines/J'ai passé le réveillon chez un copain/le réveillon je l'ai fait avec des amis à mes parents au restaurant/c'est le repas de réveillon/je suis partie le 31 décembre pour aller réveillonner/on a réveillonné jusqu'à tard dans la soirée/j'ai réveillonné chez moi avec ma famille/le soir du réveillon de Noël, nous avons manger des langoustine grillées à la crème fraîche, et la</p> | <p>totalité des termes autour de la famille : 67</p> <p>Geschenke Und ich habe viele, schöne Geschenke bekommen/An Heiligabend bringt traditionell das "Christkind" den kleinen Kindern die Geschenke/Danach gab es die Bescherung, das heißt die Geschenke wurden verteilt/Am Tag darauf haben wir ausgespannt und unsere Geschenke ausprobiert/haben die Geschenke (oder Geld) bekommen/anschließend gab es ein Weihnachtsessen und dann die Geschenke/weil ich noch Geschenke machen musste/Am ersten Ferienwochenende habe ich ein Weihnachtsgeschenk für meinen Vater gekauft/aber Geschenke bekommen wir natürlich trotzdem/Dafür schenken wir ja unseren Eltern auch etwas/Wir waren in der Kirche und hatten dann nach einem guten Essen Bescherung/ Daheim gab es Bescherung und das traditionelle Weihnachtsessen/Nach unserem Kirchenbesuch kam die Bescherung und anschließend das Essen/Am Weihnachtsabend gab es ein Festessen und die Bescherung/An Weihnachten haben wir Fondue gegessen und dann war nach de Kirche Bescherung 16: 8x Geschenke/1x schenken/1x Weihnachtsgeschenk/6x Bescherung</p> <p>Heiligabend Den Anfang der Ferien bis zum heiligen Abend sind meine Familie und ich zu Hause geblieben/Heilig Abend haben wir bei unseren Verwandten (Tante, Onkel, Cousin und Cousine) verbracht/Heiligabend, der 24. Dezember/An Heiligabend bringt traditionell das "Christkind" den kleinen Kindern die Geschenke/An Heiligabend bin ich , zusammen mit meiner Familie, in die Kirche gegangen/An Heilig Abend waren wir daheim und sind in die Kirche gegangen 6</p> |
|---|--|

traditionelle buche glacée/Etant trop fatiguée par le travail pour **réveillonner** le 31 décembre/pour **le réveillon de Noël** je suis parti manger chez des amis/pour le **réveillon** une copine est venue me chercher en début d'après-midi [...] /j'ai fait le **réveillon de Noël** avec toute ma famille/passer **le réveillon de fin d'année** avec pleins de copains et copines dans un gîte/la veille du **réveillon** je me suis préparée avec plusieurs amies afin d'être prête pour aller danser /nous avons commencé le **réveillon** en mangeant/Du premier jour des vacances jusqu'au **réveillon** du 24 décembre, je me suis reposé/J'ai passé le **réveillons du nouvelle an** chez des amis/Je jour du **réveillon du premier de l'an**,je l'ai passé tranquillement avec une de mes sœurs et mes parents /nous avons donc passé le **réveillon** ensemble/Chez moi le **réveillon du premier de l'an** est simple/je me suis préparée pour aller à Besse pour le 31 (**le réveillon**)/nous avons fait les préparatifs pour le **reveillons/** lors du **reveillons de Noël**

25 : 9x réveillon/4x réveillon de Noël/5x réveillonner/2x réveillon du premier de l'an/1x réveillon du jour de l'an/1x réveillon de fin d'année/1x réveillon de l'an/1x réveillon du nouvel an/1x repas de réveillon

Saint Sylvestre

A **la Saint Sylvestre** (31 décembre), je suis allé au cinéma et me suis couché à minuit.1

Silvester

Über **Silvester** bei meinem Vater/An **Silvester** war ich bei einem Klassenkameraden, der eine Party gemacht hat/und dort auch **Silvester** feiern/Zu **Silvester** war ich bei einem Freund, dessen Eltern ein Fest organisiert haben und feierten dort mit/**Silvester** habe ich bei meiner Freundin gefeiert, weil bei ihr die Eltern weggefahren waren und dort eine Party war/weil mein Onkel an **Silvester** seinen 60. Geburtstag feierte/Dann kam **Silvester/An Silvester** aßen meine Familie und ich bei Freunden/An **Silvester** war ich beim Philipp und wir haben mit einigen Leuten aus der Schule gefeiert/über **Sylvester** und zwar auf 2300 metres de hauteur/Die Tage bis **Sylvester** vergingen dann- mangels Schneereignislos/**Sylvester** hatten wir in unsrer Gemeinde ein grosses Fest/Das war auch mein erstes **Sylvester** wo ich es mal geschafft habe richtig durchzumachen/die auch an

manger

je suis parti **manger** chez des amis/Vers 0h00 nous avons **fini de manger**/on a **mangé** en famille/j'ai **mangé** en famille/j'ai aidé ma mère à **préparer à manger** pour le soir/Nous avons danser, **manger**, fait des jeux/nous sommes aller **manger** chez un copain/le soir après manger/nous avons **mangé** des **huîtres**, du **saumon fumé**, du **chapon** et de la **bûche** de Noël/nous avons **mangé** au restaurant/nous avons **mangé** copieusement avec toute la famille: c'est **le repas de réveillon**/nous avons **mangé** chez avec la famille/nous avons **mangé** tous ensemble en famille/**en mangeant** comme des goinfres/**Le repas** est délicieux car **on mange** du **foie gras** et une **bûche** au dessert/nous avons **mangé** des **langoustine grillées à la crème fraîche**, et la traditionnelle **buche glacée**/mes parents et moi avons **manger** tranquillement ensemble à la maison/nous avons écoutés de la musique et **fait à manger**, mais ce n'était pas très bon /nous avons **manger** dans un restaurant marocain du **couscous**/on a mangé le repas de noel/nous avons **mangé un grand repas de Noël**/vers 0h00 nous avons **fini de manger**/nous avons commencé le réveillon en **mangeant** un bon repas/chaque année à Noël nous **mangeons** : des **huîtres**, de la **pintade**, des **coquilles st-jacques** et du **foi gras**/ Au dessert nous avons mangé de la **bûche glacée**/nous avons pas **manger** les mêmes choses que d'habitude/j'ai deux petites cousines qui sont trop petites pour **manger** avec nous/Mardi soir arrive nous **préparons le dîner** puis nous **mangeons**. Au menu, ils ont prévu **une raclette** et **une fondue** alors que je n'aime pas du tout le fromage/mais ce n'ai pas trop grave car je ne **mange** pas beaucoup/ le soir des amis **sont venu manger** pour la nouvelle année/nous avons mangé le repas de Noël/vers les 8 h nous courons dans

Sylvester da waren/so dass ich **Sylvester** nicht wirklich feiern konnte/An **Sylvester** hatten wir Besuch von Freunden/. An **Sylvester** habe ich mit Freunden und Bekannten gefeiert/Dort haben wir den 1. Und 2. Weihnachtsfeiertag und **Sylvester** erbracht/und haben dort an der Isar **Sylvester** gefeiert **19**

essen

Am ersten Weihnachtsfeiertag waren wir bei meiner Oma und bei meinem Opa zum **Gans essen**/Von ungefähr acht Uhr bis halb zehn gab es **Essen: Raclette**/Zuerst waren wir bei Freunden **beim Essen**/den wir mit Spielen und **Essen** verbrachten/und waren anschließend **chinesisch Essen**/Nach unserem Kirchenbesuch kam die Bescherung und anschließend **das Essen**/Am 2. Weihnachtsfeiertag kamen meine Großeltern zu Besuch und wir sind mit ihnen und meiner Tante **Essen gegangen**/Am Weihnachtsabend gab es **ein Festessen** und die Bescherung/Wir waren in der Kirche und hatten dann nach **einem guten Essen** Bescherung/anschließend gab es **ein Weihnachtessen** und dann die Geschenke/Wir haben **Raclett gegessen**/An Weihnachten haben wir **Fondue gegessen**/Daheim gab es Bescherung und **das traditionelle Weihnachtessen 13**

Am 01.01.03 war ich mit ein paar Leuten in der Stadt **Frühstücken**/Am nächsten Tag war ich mit ein paar Leuten aus der Schule **Frühstücken** in der Stadt/mein Onkel und seine Familie und meine beiden Cousins kamen zu Besuch, daher gab es ein **Buffet**/Anschließend sind wir zu weiteren Verwandten gefahren, haben dort **Kaffee getrunken**, Weihnachtsglückwünsche ausgetauscht/haben uns einen Tag mehr **den Bauch vollgeschlagen** (diesmal mit **Gans**, Tags zuvor mit **Ente** und davor mit **Fondue**)/ Zu Hause gab es noch **Tee** und **Plätzchen**

la salle à manger où pleins de cadeaux nous attendent/ Le mardi soir nous avons **mangé le repas de Noël**/et on a **mangé le repas de Noël**/Le 25 Décembre, on fait **un repas de famille**/Pour aider ma mère à **préparer le repas**/Nous avons fait **le repas du 25** chez mon oncle et ma tante/nous n'avons pu faire **le repas de famille du 1^{er}** que le 3 janvier/ Après **le repas**, nous sommes retournés au pied du sapin/pour Noël comme tous les ans on fait **un repas de famille** à la maison/pour **le traditionnelle repas familiale** j'étais super fatigué/nous faisons **un grand repas** entre nous avec mon père, ma mère, mon frère et ma sœur/Nous avons préparé **le repas de Noël** (friandises...)/Maman nous prépare un excellent **dîner**/le **dîner** c'est fini assez tard/ Ma grand-mère nous avez préparé **le dîner traditionnel**/A midi et **au dîner** nous étions 11/on **dîne** normalement/Puis nous sommes rentrés à la maison pour **dîner**/même si **le dîner** était bon le cœur n'y était pas/puis nous avons préparé **notre dîner**/mes grands-parents avaient amené énormément de **nourriture**/on reste longtemps à table **déguster** toutes les bonnes choses qui ont été préparées/Le lendemain c'est la fête presque tous mes cousins ou cousines, mes oncles et tantes sont là pour **un grand festin** avec beaucoup de cadeaux

70 termes autour du thème « manger »

29x manger/mangé/mangeant/mange/mangeons

13 x repas

9x dîner

3x bûche/2x huîtres/2x foie gras/1x pintade/

1x chapon/1x langoustines/1x coquilles

Saint Jacques/1x saumon fumé/1x raclette/

1x fondue/1x couscous

1x nourriture

1x déguster

1x un grand festin

1x se péter le bide

amis

Le lundi, je les passé chez **une amie**/voir **des amies**/voir **des amis**/**une amie** est venue me voir/je suis rester avec **des amis**/je suis aller chez **des amis** à mes parents/il y a **des amis** qui sont arrivés à l'improviste/une partie de Counter Strike avec **des amis**/je suis allé au

27 termes autour du thème « manger »

10 x essen/gegessen/Essen

2x Weihnachtsessen

1x Festessen

2x Raclette/2x Fondue/2x Gans/1x Ente/1x

Plätzchen/1x Tee

2x Frühstück

1x Buffet

1x Bauch vollschlagen

1x Kaffee trinken

Freunde

Abends habe ich ansonsten viel **mit Freunden** gemacht/Im Januar, habe ich [...] die Nächte **mit meinen Freunden** verbracht/ Wir sind – im Gegensatz zu **den meisten meiner Freunde** – nirgendwo hingefahren/ Zwei Tage später veranstalteten wir bei **einem**

| | |
|---|---|
| <p>cinéma avec des amis/je suis aller chez des amis/J'ai fêté l'arriver de la nouvelle année avec des amis/pour le réveillon de Noël je suis parti manger chez des amis/avec plusieurs amies/J'ai passé le réveillons du nouvelle an chez des amis/voir mes ami(e)s/une amie Parisienne est venue nous rendre visite/je suis sortie avec ma meilleure amie/des amis sont venu manger pour la nouvelle année/une ballade à cheval avec une amie/nous avons rencontrés d'autres amis/mon frère avait invité un ami à lui/j'ai passé ma deuxième semaine chez un ami/avec quelques amis 25 J'ai fait la connaissance de copain à elles/ et nous sommes partis accompagner des copains à l'arrêt du bus/ puis nous sommes aller manger chez un copain/J'ai fait le réveillon de l'an 2003 avec des copines/J'ai passé le réveillon chez un copain à Clermont/Le vendredi un copain est venu chez moi pour faire de l'ordinateur/Le jeudi je suis allé au cinéma avec une copine voir "le Seigneur des anneaux"/Et le vendredi je suis allé chez un copain me baigner/pour le réveillon, j'étais chez une copine/j'ai dormi chez ma copine/ avec mes copines nous avons fait du shopping/je suis allé au restaurant le soir avec une copine pour fêter mes 16 ans/Ensuite nous nous sommes rendus dans une boîte de nuit ou nous devons retrouver des copains/ puis en soirée je suis allé au cinéma avec un copain/pour le réveillon une copine est venue me chercher en début d'après-midi/pour passer le réveillon de fin d'année avec pleins de copains et copines dans un gîte/ma grand-mère ainsi que le copain de ma sœur sont venus dormir à la maison/On a eu aussi la visite de ma deuxième sœur et de son copain/ Mon frère est arrivé de Belgique dans la nuit du Vendredi 20 Décembre avec sa copine/Ce soir là, j'ai rencontré Julie C. et d'autres copines que nous avons en commun/Lundi soir nous sommes allés au cinéma (Sophie, des copins et moi.)/Le Mardi 24 Décembre, ma grand-mère, mes parents, mon frère et sa copine et moi-même, nous sommes allés à la messe de minuit/je suis allée en ville avec Sophie et des copins/avec mon frère et sa copine et des copins à lui/Vendredi soir, je suis allée à la Makina avec Sophie et des copins/j'ai rencontré un copin que je n'avais</p> | <p>Freund zu siebt eine Netzwerksession/mit 3 Freunden und 2 Freundinnen/Mit nem Freund dem Marius/ mit meinen Freunden/aber auch Freunde von meinem Onkel/im Gegensatz zu den meisten meiner Freunde/Zuerst waren wir bei Freunden beim Essen/ich und ein Freund gingen dann ziemlich bald zu Schulfreunden/ machte nachmittags etwas mit meinen Freunden/Am 31. Dezember sind wir mit Freunden nach Bad Tölz gefahren/ mit Besuchen von Freunden/fuhr ich nach Landshut zu sehr guten Freunden von mir/ und auch gut mir vielen befreundet bin/die Netzwerksession eines Freundes/An Silvester aßen meine Familie und ich bei Freunden/unternahm etwas mit Freunden/Ich habe mich mit Freunden getroffen/An Sylvester hatten wir Besuch von Freunden/Ansonsten habe ich mich oft mit Freunden getroffen/Den Rest der Ferien war ich fast jeden Tag mit meinem besten Freund beim shoppen/An Sylvester habe ich mit Freunden und Bekanntem gefeiert/habe mich mit Freundinnen und Freunden getroffen/und mich mit Freunden getroffen/Silvester habe ich bei meiner Freundin gefeiert/ bin aber an einem Tag mit einer Freundin und meiner Austauschpartnerin aus Australien ins Alpmare [...] gefahren/Am Montag bin ich mit einer Freundin im Kino gewesen/Am 2. Januar bin ich mit einer Freundin ins Kino gegangen/Am Wochenendedrauf kamen wieder meine friends von Landshut/Später ging ich zu Klassenkameraden/ An Silvester War ich bei einem Klassenkameraden/ Ich war vom 29.12. - 3.1. mit dem Klassenkameraden David in der Schweiz/ bin ich am Abend mit Kollegen weggegangen/ Am 2. Weihnachtsfeiertag findet bei uns immer ein Fest mit Verwandten und Bekanntem statt/ 34: 20x Freunde(n)/4x Freundin/2x Freundinnen/5x Freund(es)/1x Schulfreunden/1x befreundet/1x friends + 3x Klassenkameraden/1x Kollegen/ 2x Bekannten</p> |
|---|---|

pas vu depuis longtemps 27

nouvel an

Le jour de l'an, j'invitais mes tantes/alors que mon frère et moi sommes restés chez mes grands-parents pour profiter un peu d'eux et faire du ski **jusqu'au jour de l'an**/Puis une semaine plus tard, nous fêtons **le nouvel an**, les parents de leurs côtés et les enfants du leur/Pour **le jour de l'an**, mes parents et moi avons manger tranquillement ensemble à la maison/Pour **le jour de l'an** ce n'était pas très gai nous étions 4 ,tout les autres étaient partis/Chez moi **le réveillon du premier de l'an** est simple, on dîne normalement et on regarde à la télévision un film très long pour pouvoir se dire **BONNE ANNEE** à 0h00/nous sommes descendus à Aix en Provence où nous avons fêté **le premier de l'an**/le lendemain nous sommes sortie, et avons refêté **le nouvel an** ainsi que mon anniversaire/La deuxième semaine, j'ai fêté **l'arriver de la nouvelle année** avec des amis/nous avons fêté **la nouvelle année** comme il se doit/A la maison mes parents m'attendaient pour me souhaiter la **bonne année**/puis le soir des amis sont venu manger pour **la nouvelle année**/ J'ai fait **le réveillon de l'an 2003** avec des copines/passer **le réveillon de fin d'année** avec pleins de copains et copines dans un gîte/J'ai passé le **réveillons du nouvelle an** chez des amis/Je jour du **réveillon du premier de l'an**,je l'ai passé tranquillement avec une de mes sœurs et mes parents

17 : 3x le jour de l'an/3x la nouvelle année/2x le nouvel an/2x bonne année/1x réveillon du premier de l'an/1x jusqu'au jour de l'an/1x réveillon du jour de l'an/1x réveillon de fin d'année/1x réveillon de l'an/1x réveillon du nouvel an/1x le premier de l'an/1x réveillon de l'an 2003

Sapin

Ma mère monte **le sapin de Noël** le 15 décembre/nous avons décoré **le sapin** avec des boules et des guirlandes/nous avons décoré **le sapin**/nous sommes retournés au pied **du sapin**/on a ouvert les Kdo qui étaient sous **le sapin**/tout le monde se précipite vers **le sapin** où sont disposés les cadeaux/il y avait **le sapin de noel**/déposer des cadeaux

Neujahr

wo wir auch das **neue Jahr** mit Raketen und allerlei anderem Feuerwerk begrüßten/wünschten ihnen **ein schönes, neues Jahr**/Um 24:00 zündeten wir unser Feuerwerk und wünschten uns **ein frohes neues Jahr**/an **Neujahr** kamen mein Onkel und meine Tante aus Zürich/und um 12 Uhr ein großes Feuerwerk gemacht und mit Sekt auf **das neue Jahr** angestoßen 5

Weihnachtsbaum

und unser **Weihnachtsbaum** nicht in den Ständer gepasst hat 1

sous **le sapin**/nous avons décoré **le sapin/le sapin** entouré de cadeaux/les lumières clignotantes **du sapin**/couper **un sapin**/j'ai préparé le sapin/il y a eu des cadeaux sous **le sapin**/nous avons fini d'emballer les cadeaux retardataires pour ensuite les poser près **du sapin** 16

repos

Du premier jour des vacances jusqu'au réveillon du 24 décembre, **je me suis reposé**/ Ensuite j'ai pu me **reposer** pendant au moins quatre jours/Nous nous sommes beaucoup **reposés**/J'ai commencé par me **reposer** le premier weekend/Dimanche, **je me suis reposée**/Dimanche et lundi je me suis **reposée**/Jeudi et vendredi **je me suis reposée**/ Tout d'abord après la sortie des classes, j'ai pu profiter de **quelques jours de repos** pour jouer à l'ordinateur et penser aux nouveaux jeux que j'aurais sûrement à Noël/puis je suis rentrée chez moi pour pouvoir me **reposer**/ Ensuite, **je me suis reposée** avant de reprendre les cours/J'ai commencé mes vacances par deux jours où **je me suis reposée**, pendant ces deux jours, j'ai dormi et j'ai fait ce que je voulais/le dimanche je suis resté chez moi à me **reposer**/ En fait, les vacances de Noël **ne sont pas les plus reposantes**/Le reste des vacances je suis restée chez moi, j'ai travaillé et **je me suis un peu reposé**/Le lendemain, **on s'est reposés** avant que ma grand-mère reparte/Le reste des vacances, j'ai travaillé et **je me suis reposé**/Durant **ces deux semaines de repos** je n'ai eut que deux jours de véritables vacances

17: 10x reposé(es)/4x reposer/2x repos/1x reposantes

cinéma

J'aime par-dessus tout voir mes ami(e)s, aller **au cinéma**, écouter de la musique, « m'éclater »/Lundi soir nous sommes allés **au cinéma**/Le Jeudi soir je suis allée **au cinéma** voir „Le Seigneur des anneaux: les deux tours“/A la Saint Sylvestre (31 décembre), je suis allé **au cinéma**/nous sommes allés **au cinéma** voir Le seigneur des anneaux /je suis allé **au cinéma** avec des amis voir "Meurs un autre jour"/je suis allé **au cinéma** avec une copine voir "le Seigneur des

Erholung

Insgesamt waren es vor allem sehr **ruhige und erholsame** Ferien./Die letzten Ferientage habe ich eher **ruhig** ausklingen lassen/ Ansonsten waren die Ferien sehr **erholsam**, nur leider zu kurz./Den Rest der Ferien haben wir mit Besuchen von Freunden und **Ausruhen** verbracht./Am Tag darauf haben wir **ausgespannt** und unsere Geschenke ausprobiert 5

Kino

Ich habe mich mit Freunden getroffen und war mit ihnen Schwimmen oder **im Kino**/Am Montag bin ich mit einer Freundin **im Kino** gewesen./Ansonsten habe ich mich oft mit Freunden getroffen und bin mit ihnen **ins Kino** in "Der Herr der Ringe 2"/Am 2. Januar bin ich mit einer Freundin **ins Kino** gegangen,

4

anneaux"/je suis allé **au cinéma** avec un copain pour voir « LE SEIGNEUR DES ANNEAUX II »/je suis aller **au cinéma** avec quelques amis et des membres de famille pour voir « Le seigneur des anneaux /nous sommes sortie tous les soirs, en boite, **au ciné** ou encore en ville.10

Fête(r)

et le soir on a fait la fête/A la fête il y avait tous mes amis de ma classe de l'an dernier/Le mardi et le mercredi comme c'était les fêtes, je suis resté chez moi/Evidemment pendant les vacances, on fête Noel/je suis allé au restaurant le soir avec une copine pour fêter mes 16 ans/La fête c'est terminer tôt dans la matinée/Je me suis couchée à 6h00 du matin car nous avons fait une très grande fête en s'amusant un maximum/Le premiers jours des vacances nous sommes aller fêter Noël chez ma tante/Le lendemain c'est la fête presque tous mes cousins ou cousines, mes oncles et tantes sont là pour un grand festin avec beaucoup de cadeaux/A midi nous sommes partis chez mon père pour y fêter Noël

Feiern/Fest

Dort **feierten** wir noch bis halb vier Uhr/Am 24. Dezember haben wir zuhause mit meiner Oma Weihnachten **gefeiert**/Es war zwar keine besonders große **Feier**/Später ging ich zu Klassenkameraden und **feierte**/Weihnachten habe ich mit meiner Familie und meiner Großmutter **gefeiert**/An Silvester war ich beim Philipp und wir haben mit einigen Leuten aus der Schule **gefeiert**/An Sylvester habe ich mit Freunden und Bekannten **gefeiert**/Weihnachten habe ich bei meiner Tante **gefeiert**/und dort auch Silvester **feiern**/**Zu Silvester war ich bei einem Freund, dessen Eltern ein Fest organisiert haben und feierten dort mit/Silvester habe ich bei meiner Freundin gefeiert, weil bei ihr die Eltern weggefahren waren und dort eine Party war/**

Am 22.12.02 **feierte** mein Onkel, der neben mir wohnt, in seinen 50. Geburtstag rein/Ich habe viel getanzt und es wurde gut **gefeiert**/Am 31. Dezember sind wir mit Freunden nach Bad Tölz gefahren und haben dort an der Isar Sylvester **gefeiert**/so dass ich Sylvester nicht wirklich **feiern** konnte

Am 2.Weihnachtsfeiertag findet bei uns immer **ein Fest** mit Verwandten und Bekannten statt/dessen Eltern **ein Fest** organisiert haben/Meine Ferien bestanden fast nur aus **Familienfesten**/Im Großen und Ganzen war es **ein schönes Weihnachtsfest**/**Dieses Fest** war auch sehr schön und lustig/Um 22:30 Uhr fand **ein Festgottesdienst** in unserer statt Pfarrkirche/Sylvester hatten wir in unsrer Gemeinde **ein grosses Fest** mit ca. 70 Leuten/ Am Weihnachtsabend gab es **ein Festessen** und die Bescherung

An Silvester war ich bei einem Klassenkameraden, der **eine Party** gemacht hat/Silvester habe ich bei meiner Freundin gefeiert, weil bei ihr die Eltern weggefahren waren und dort **eine Party** war/Danach

11 : 4x la fête/4x fêter/1x une très grande fête/1x un grand festin/1x les fêtes

devoirs

j'ai commencé à faire **mes devoirs** car même pendant les vacances de Noël, nous en avons beaucoup/J'ai fait **mes devoirs** et cela suffisait bien largement à m'occuper tellement il y en avait/Les vacances de Noël sont les plus agréables, généralement, les profs ne donnent pas **trop de devoirs**/enfin j'ai terminée par retrouver l'école et les devoirs/j'ai fait **un peu de devoir**/le jour d'après fut consacré à **mes devoirs** : j'ai surtout travaillé l'allemand et les maths/Le reste du temps j'ai fait **mes devoirs**/ les vacances reprenne le cours normal en faisant **mes devoirs**/tous les matins de cette semaine j'ai fait **mes devoirs** sauf le jour de Noël/Dimanche et lundi je me suis reposée et j'ai fini **mes devoirs**/après 3 jours de relaxation, **sans devoirs 10**

24 décembre

Le **24 décembre**, nous avons réveillé jusqu'à 1 heure du matin/**au soir du 24 décembre**, je suis allé chez mes grands-parents maternels /J'ai passé **le 24 décembre** avec la famille du côté de ma mère/**Le 24 décembre**, on a installé la crèche miniature, sauf Jésus et les rois mages/La veille de Noël, **le 24 au soir**, toute la famille est réunie/**Le 24 décembre** je me suis assoupie devant la télévision vers 21heure/le 26 Décembre, j'ai fêté Noël chez mon grand père avec quelques personnes de ma famille(on n'a pas pu le faire normalement **le 24** ou 25 car certaines personnes étaient de garde ce jour-là)/Du premier jour des vacances **jusqu'au réveillon du 24 décembre**, je me suis reposé/**Le 24 décembre** nous avons décoré la sapin/**Le Mardi 24 Décembre**, ma grand-mère, mes parents, mon frère et sa copine et moi-même, nous sommes allés à la messe de minuit à 20heures/**Le 24 Décembre au soir**, je vais à la messe de minuit. **11**

gingen ein Freund und ich noch auf **eine andere Party** von seinen Cousins

26: 14x feiern/1x Feier/4x Fest/3x Party/1xFamilienfest/1x Weihnachtsfest/1x Festessen/1x Festgottesdienst

lernen

Die letzten Ferientage habe ich noch etwas Mathe **gelernt**/und habe am Nachmittag **gelernt**/Die Tage darauf habe ich viel **gelernt**/Im Januar, habe ich die Tage mit **lernen** und schlafen, die Nächte mit meinen Freunden verbracht/Die darauf folgenden Tage **lernte** ich ein wenig/Den Rest der Ferien verbrachte ich mit **lernen 6**

24.12.

Heiligabend, **der 24. Dezember/Am 24. Dezember** haben wir zuhause mit meiner Oma Weihnachten gefeiert **2**

messe

Je vais à **la messe de minuit**/nous allons comme chaque année à **la messe de Noël**/nous sommes allés à **la messe de Noël**/nous allons à **la messe de Noël**/ma famille est partie assister à **la messe de minuit**/je suis allée à **la messe de minuit**/ma famille et moi allons à **la messe de Noël**/nous sommes allés à **la messe de minuit** à 20heures à **l'église** qui se trouve près de chez moi

9 : 8x messe/1x église

jouer

Je passe mon temps à **jouer à l'ordinateur** à **des jeux en réseaux**/j'ai pu profiter de quelques jours de repos pour **jouer à l'ordinateur** et penser **aux nouveaux jeux** que j'aurais sûrement à Noël/car mon oncle **joue du saxophone** et avait une représentation/J'aime beaucoup regarder la TV (comme tout le monde !), lire, **jouer au jeu vidéo**/Nous avons danser, manger, fait **des jeux**/Le jour de Noël je me suis amusé avec **des jeux de société**/on a **joué** à la console/Jusqu'à la fin du mois, j'ai **joué sur ordinateur**/Puis nous avons discuté, **joué**/ En fin de soirée on a chantés, dansés et **joués 13**

Le Seigneur des anneaux

Le dimanche suivant nous sommes allez revoir **le seigneur des anneaux** mon film culte/Le Jeudi soir je suis allée au cinéma voir „**Le Seigneur des anneaux**: les deux toures“/ puis en soirée je suis allé au cinéma avec un copain pour voir « **LE SEIGNEUR DES ANNEAUX II** » que d'ailleurs j'ai beaucoup apprécié/je suis aller au cinéma, avec quelques amis et des membres de famille pour voir « **Le seigneur des anneaux ; les deux tours** » que j'attendais avec impatience/Le lendemain, nous sommes allés au cinéma voir "**le Seigneur des anneaux**"/Le jeudi je suis allé au cinéma avec une copine voir "**le Seigneur des anneaux**" **6**

Kirche

und dann war nach de **Kirche** Beschehrung/ Um 22:30 Uhr fand ein **Festgottesdienst** in unserer statt **Pfarrkirche**/An Heiligabend bin ich , zusammen mit meiner Familie, in die **Kirche** gegangen/Nach unserem **Kirchenbesuch** kam die Bescherung und anschließend das Essen/Gegen 23 Uhr fuhren wir dann zur **Kirche**/Wir waren in der **Kirche** und hatten dann nach einem guten Essen Bescherung/An Heilig Abend waren wir daheim und sind in die **Kirche** gegangen/Um 24:00 war die **Messe** aus/ Vor der **Christmesse** war noch das traditionelle „Böllerschieszen“/

10 : 5x Kirche/1x Kirchenbesuch/1x Pfarrkirche/1x Messe/1x Christmesse/1x Festgottesdienst

spielen

wenn ich gegen weibliche Gegner spiele/ wo wir dann über Netzwerk **spielten**/den wir mit **Spiele**n und Essen verbrachten/und durch die folgenden **Spiele** wie "Reise nach Jerusalem" oder "Zeitungsschlagen" wurden wir auch schnell wieder warm/Danach **spielten** wir noch ne Runde Kicker und Tischtennis/und habe deshalb viel Zeit mit dem Ausprobieren und **Spiele**n verbracht/ der ein begeisterter **Schachspieler** ist. **7**

Der Herr der Ringe

Nur am zweiten Weihnachtsfeiertag haben uns 5 Amerikaner besucht, mit denen wir uns über den neuen "Herr der Ringe"-Film unterhalten haben/Am 2. Januar bin ich mit einer Freundin ins Kino gegangen, wo ich mir **den neuen "Herr der Ringe"-Film** auf englisch angeschaut habe/Am Montag bin ich mit einer Freundin im Kino gewesen und habe mir "**Herr der Ringe – Die zwei Türme**" angeschaut/Ansonsten habe ich mich oft mit Freunden getroffen und bin mit ihnen ins Kino in "**Der Herr der Ringe 2**"/und war **im neuen "Herr der Ringe"- Film. 5**

Visite/invitation

puis le week end mon frère avait **invité** un ami à lui/Les jours suivants Noël nous sommes **invités** chez l'un chez l'autre/Le jour de l'an nous sommes **invités** chez ma tante/Le lendemain, pour Noël, j'étais **invité**, avec mes cousins, chez mes tantes/Le jour de l'an, j'**invitais** mes tantes/et on a **invité** encore de la famille pour le midi/Elle m'avait **invitée** car ses parents lui avait laissé la maison/Pour le déjeuner, on avait **invité** des cousins/pour **rendre visite** aux autres membres de la famille pour avoir encore des cadeaux/J'ai **rendu visite** à ma tante pendant deux jours/ On a eu aussi **la visite** de ma deuxième sœur et de son copain/Nous sommes aussi aller **visiter** Brocelliaud/une amie Parisienne est venue nous **rendre visite**, ne connaissant pas la région nous lui avons fait **visiter** un peu Clermont

14 : 8x inviter/3x rendre visite/1x la visite/ 2x visiter

danser

La veille du réveillon je me suis préparée avec plusieurs amies afin d'être prête pour aller **danser**/En fin de soirée on a chantés , **dansés** et joués/Vers 0h00 nous avons fini de manger et nous avons **dansé** jusqu'à 4h30 du matin/ Ensuite nous nous sommes rendus dans une boîte de nuit ou nous devions retrouver des copains, on a **danser** , rigoler , un peu bu/ Nous avons **danser**, manger, fait des jeu/ Nous avons donc commencé le réveillon en mangeant un bon repas puis **en dansant** sur toutes les musiques **6**

Neige

Le samedi précédent la rentrée nous avons eu **de la neige beaucoup de neige** et cela à posé d'important problème de circulation des tout le nord de la France/Comme il n'y avait **pas de neige**, nous sommes allés à la patinoire de Super Besse/l'après-midi nous sommes encore allés à la patinoire car il n'y avait **pas de neige 4**

Besuch

An Sylvester hatten wir **Besuch** von Freunden/und haben auch **keinen Besuch** bekommen/Über Weihnachten waren meine Großeltern, die Eltern meines Vaters, bei uns **zu Besuch**/Vom 29.12.02 bis zum 02.01.03 **besuchten** wir meine Tante und meinen Onkel/ Ich **besuche** die 10. Klasse des Karls Gymnasiums/mein Onkel und seine Familie und meine beiden Cousins kamen zu **Besuch**/Den Rest der Ferien haben wir mit **Besuchen** von Freunden und Ausruhen verbracht/Am nächsten Tag haben wir noch meinen Opa **besucht**/Nach unserem **Kirchenbesuch**/Am 2. Weihnachtsfeiertag kamen meine Großeltern zu **Besuch**/Nur am zweiten Weihnachtsfeiertag haben uns 5 Amerikaner **besucht**

11: 4x besuchen/6x Besuch/1x Kirchenbesuch

tanzen

Dort haben wir bis um 5 in der Früh gefeiert und **getanzt**/ Ich habe viel getanzt und es wurde gut gefeiert/und später in der Nacht habe ich noch jede Menge getanzt/ **3**

Schnee

Leider hatte es bis dahin noch **nicht geschneit**, deshalb mussten wir zu Hause bleiben/Schließlich gab es doch noch **Schnee** und wir konnten in Richtung Seefeld (Österreich) zum Schifahren aufbrechen/ Mir hat es dort sehr gut gefallen, da man jeden Tag prima Ski fahren konnte und **der Schnee** gut war/ Eigentlich wollten wir ein paar Tage zum Skifahren in die Berge, und dort auch Silvester feiern, aber **es schneite nicht** und es war viel zu warm/Eigentlich wollten wir Snowboarden gehen, aber das haben wir **wegen Schneemangels** nicht gekonnt/ Die

télé

Chez moi le réveillon du premier de l'an est simple, on dîne normalement et on regarde à **la télévision** un film très long pour pouvoir se dire BONNE ANNEE à 0h00/Jusqu'à la fin du mois, j'ai joué sur ordinateur et regardé pleins de films à **la télé**/Dimanche, nous n'avons rien fait de spécial, là bas, nous sommes libres d'aller où nous voulons, nous nous promenons sur la plage, nous faisons du vélo, du foot ou bien nous regardons **la télé**/Le 24 décembre je me suis assoupie devant **la télévision** vers 21heure/J'ai beaucoup regardé la télé **4**

31 décembre

Mardi matin, je me suis préparée pour aller à Besse pour **le 31** (le réveillon)/A la Saint Sylvestre (**31 décembre**), je suis allé au cinéma et me suis couché à minuit/Je suis partie **le 31 décembre** pour aller réveillonner/**Le 31 décembre** c'était bien/Etant trop fatiguée par le travail pour réveillonner **le 31décembre** je me suis endormie à 22h30 chez moi **5**

Jésus

Mais avant nous allons comme chaque année à la messe de Noël que nous ne voulons pas louper car elle est très importante puisqu'il ne faut pas oublier que c'est **la naissance de Jésus**/Le 24 décembre, on a installé la crèche

ersten beiden Ferientage sind wir daheim geblieben, da es noch **nicht geschneit** hatte und es so nicht möglich war, Ski zu fahren/Die Tage bis Sylvester vergingen dann- **mangels Schnee**- ereignislos/Eigentlich wollten wir Schifahren, aber es hat leider **nicht geschneit**/Da es **nicht geschneit** hat konnte man nicht Skifahren gehen/Es lag **nirgens Schnee**. Einmal sind wir dann nach Hochfügen gefahren, was auf 2000m liegt, doch sogar da war **fast kein Schnee**/und am letzten Ferientag hatt es dann **geschneit**, leider viel zu spät/Leider lag dort **kein Schnee** und somit konnte man nicht Skifahren/Da **kein Schnee** lag, fuhren wir schon am 27.12.02 wieder nach München.

14: 7x Schnee/6x schneien/1x Schneemangel

Fernseher

Dort, wo wir übernachteten, gab es eine Tischtennis-Platte, einen Kicker, Dart und einen **Fernseher 1**

31.12.

Am **31. Dezember** sind wir mit Freunden nach Bad Tölz gefahren **1**

Christ-

An Heiligabend bringt traditionell das "**Christkind**" den kleinen Kindern die Geschenke/Vor der **Christmesse** war noch das traditionelle "Böllerschieszen" **2**

miniature, sauf **Jésus** et les rois mages. On fait ça tous les ans, c'est une tradition/A minuit, on a ajouté **Jésus** entre marie et joseph **3**

1er janvier

nous sommes revenus à Clermont le soir du 1^{er} Janvier/je n'ai eut que deux lours de véritables vacances: le 25décembre et le 1er janvier/Le 1 janvier au soir j'ai repris la route en direction de ma petite ville nommée Riom-ès-Montagnes/le premier janvier, a été identique à la veille sauf que l'après-midi, nos cousins sont revenus et l'ont passé avec nous

4

champagne

et chaque petit groupe était venu avec des feux d'artifices; des pétards et **sa bouteille de champagne** et à minuit tout le monde fut **arrosé de champagne 2**

ski

alors que mon frère et moi sommes restés chez mes grands-parents pour profiter un peu d'eux et **faire du ski** jusqu'au jour de l'an, lorsque mes parents sont revenus nous chercher/Le 26 je pars chez mon père pour aller **faire du ski** dans les Alpes et là **je skie** tout les jours **3**

01.01.

Am **01.01.03** war ich mit ein paar Leuten in der Stadt Frühstücken **1**

Sekt

und mit **Sekt** auf das neue Jahr angestoßen **1**

Skifahren

ein paar Tage zum **Skifahren** in die Berge /Ich war in den Feriren mal wieder **skifahren**/ In der Zeit konnte ich natürlich auch nicht **skifahren**/ bis die Anderen vom **skifahren** zurück waren/konnte man nicht **Skifahren** gehen/und somit konnte man nicht **Skifahren**./Eigentlich wollten wir **schifahren**/Anschließend wollten wir zum **Schifahren** gehen/ und wir konnten in Richtung Seefeld (Österreich) zum **Schifahren** aufbrechen/da man jeden Tag prima **Ski fahren** konnte/Dann sind wir noch eine knappe Woche in den **Ski Urlaub** gefahren/Dort wollten wir eigentlich in **das naheliegende Skigebiet** "Brauneck"fahren/ Ich war vom 29.12. - 3.1. mit dem Klassenkameraden David in der Schweiz **Skifahren**/Die Unterkunft lag auf einer Höhe vom 2300 Meter und deshalb befanden wir uns gleich mitten **im Skigebiet**/und es so nicht möglich war, **Schi zu fahren**/Die Weihnachtsferien habe ich die ganze Zeit ueber mit **Snowboarden** verbracht/Eigentlich wollten wir **Snowboarden** gehen

17: 12x Ski/Schi fahren/2x Skigebiet/1x Skiurlaub/2x Snowboarden

Feu d'artifice

chaque petit groupe était venu avec **des feux d'artifices; des pétards** et sa bouteille de champagne **2**

crèche

On fait une **crèche/nous avons fait une crèche de Noël/on a installé la crèche miniature/A l'épiphanie, on a rajouté les rois mages dans la crèche/une crèche 5**

décoration

Fait toute la **décoration** de la maison/nous avons **décoré la maison/nous avons décoré le sapin** avec **des boules** et **des guirlandes/nous avons décoré le sapin/nous avons décorez le sapin/ La couronne**

5

bougie

On fait brûler la première **bougie** de l'avant/chaque week-end on rajoute une **bougie** jusqu'à en avoir quatre **2**

25 décembre

Le **25 décembre/J'ai passé le 25 décembre** avec la famille/le 25, pour rendre visite aux autres membres de la famille/nous continuons à offrir nos cadeaux le matin du 25 **6**

Feuerwerk

wo wir auch das neue Jahr mit **Raketen** und **allerlei anderem Feuerwerk** begrüßten/Um 24:00 zündeten wir **unser Feuerwerk** und wünschten uns ein frohes neues Jahr/Wir haben Raclett gegessen und um 12 Uhr **ein großes Feuerwerk** gemacht und mit Sekt auf das neue Jahr angestoßen/ Um Mitternacht fahren wir zum Schloss Nymphenburg, wo ein relativ großer Platz ist und man **die Raketen** und so recht gut sehen kann **4**

Annexe 29 Fiche de travail 2

Fiche de travail 2: Lecture des textes sur les vacances de Noël

1. Notez dans le tableau ci-dessous les cinq mots ou expressions qui apparaissent le plus souvent du côté français et du côté allemand. (évidemment pas des mots comme « et, est, a, etc. »)
Entourez les mots qui n'apparaissent que d'un seul côté.
Joignez d'une flèche les mots qui apparaissent des deux côtés.
2. Notez la connotation (positive, négative ou neutre). Notez au moins un exemple par mot ou expression.
3. Notez vos remarques et questions. Elles serviront de point de départ à la discussion en classe et au premier texte que vous allez écrire avec votre groupe de travail.

| Mots français qui reviennent le plus souvent | Mots allemands qui reviennent le plus souvent |
|---|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple | Connotations positives, négatives ou neutres ? Donnez un exemple |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| Remarques et questions | |
| (plus d'espace dans l'original) | |

Annexe 30 Synthèse des fiches de travail 2

| | |
|-----|---|
| FAB | <p>Du côté français, elle note « <i>vacances</i> », « <i>Noël</i> », « <i>réveillon</i> », « <i>famille</i> », « <i>fête</i> », du côté allemand « <i>Weihnachtsfeiertag</i> » (jour de Noël), « <i>Silvester</i> », « <i>Ferien</i> » (vacances), « <i>Geschenke</i> » (cadeaux), « <i>Tag</i> » (jour) → relève des mots récurrents des deux côtés, mais pas toujours dans le bon ordre, « <i>Tag</i> » n'est pas pertinent, elle oublie « <i>Famille</i> » du côté allemand, « <i>amis/Freunde</i> » et « <i>manger/essen</i> » des deux côtés.</p> <p>Deux flèches correctes, pas de mots entourés</p> <p>Remarque : « <i>Souvent les mêmes expressions ou mots reviennent autant du côté All. que du côté français.</i> » → elle ne constate que les convergences</p> |
| FAC | <p>Après un premier essai qu'elle semble avoir trouvé insatisfaisant, elle reprend le travail note du côté français « <i>être en famille</i> », « <i>manger</i> », « <i>voir des ami(e)s</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>vacances</i> », « <i>se reposer</i> », « <i>la messe</i> », « <i>la bûche</i> », « <i>ski</i> », « <i>rentrer tard</i> », « <i>sapin</i> », « <i>crèche</i> », et du côté allemand « <i>Ski fahren/laufen</i> » (faire du ski), « <i>das Geschenk</i> » (le cadeau), « <i>das Weihnachtsessen</i> » (le repas de Noël), « <i>Silvester</i> », « <i>Messe/in die Kirche gehen</i> » (messe/aller à la messe), « <i>die Ferien</i> » (les vacances), « <i>die Familie (besuchen/treffen)</i> », (aller voir/rencontrer la famille), « <i>Freunde sehen</i> » (voir des amis), « <i>sich ausruhen/sich erholen</i> » (se reposer)</p> <p>Mots entourés et flèches correctes</p> <p>remarque : « <i>Après correction, on peut voir que les réponses des français et des allemands se ressemblent.</i> » → FAC ne se rend donc pas compte des différences qui existent malgré les similitudes apparentes.</p> |
| FAD | <p>Note du côté français « <i>repas de Noël</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>réveillon(ner)- fête(r)</i> », « <i>(décorer)sapin</i> », « <i>famille</i> », « <i>messe de minuit</i> », « <i>Seigneur des anneaux</i> », « <i>crèche</i> », du côté allemand « <i>Famille</i> », « <i>Silvester</i> », « <i>Weihnachtsfeiertag</i> (jour de Noël), « <i>Skifahren (Schnee)</i> » (faire du ski/neige), « <i>Geschenke/Bescherung</i> » (cadeaux/remise des cadeaux), « <i>Heiligabend</i> » (littéralement soir saint), « <i>Herr der Ringe</i> » (Seigneur des Anneaux).</p> <p>Entoure plusieurs mots du côté allemand, dont « <i>Silvester</i> », joint d'autres de flèches, dont « <i>réveillon(er)-fête(r)</i> » et « <i>Heiligabend</i> » (elle n'a peut-être pas saisi que « <i>Silvester</i> » correspond au réveillon du jour de l'an)</p> <p>→ remplit la fiche de façon consciencieuse, même si elle se trompe en partie sur l'ordre d'apparition de certains mots</p> <p>pas de remarques ni questions, mais vocabulaire inconnu noté avec l'équivalence française</p> |
| FAS | <p>Relève du côté français « <i>noël</i> », « <i>an</i> », « <i>(seigneur des anneaux)</i> », « <i>cadeau</i> », « <i>(décorer)</i> », « <i>manger</i> », « <i>famille</i> », « <i>(réveillon)</i> ». Ce n'est pas clair pourquoi elle met certains mots entre parenthèses. Du côté allemand elle note : « <i>Weihnachtsferien</i> » (vacances de Noël), « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Silvester</i> », « <i>Freunde</i> » (amis), « <i>(Heiligabend)</i> » (littéralement soir saint), « <i>Geschenke</i> » (cadeaux), « <i>Schnee</i> » (neige), « <i>Herr der Ringe</i> » (seigneur des anneaux) et « <i>Es lag keinen Schnee = Schneemangel</i> » (Il n'y avait pas de neige = pénurie de neige) → Elle relève la plupart des mots récurrents, mais se trompe considérablement dans l'ordre de leur apparition.</p> <p>Trois flèches, dont deux pertinentes, relie « <i>an</i> » et « <i>Silvester</i> », pensant probablement à « <i>nouvel an</i> »</p> <p>Pas de remarque ni question, à part « <i>Je ne comprend pas ce qu'il faut mettre pour donner un exemple</i> ».</p> |

| | |
|-----|---|
| FAU | <p>Du côté français, elle note « Noël », « famille », « cadeaux », « réveillon », « manger », « sapin », « messe », « le seigneur des anneaux », « la crèche », du côté allemand « Schnee/Ski fahren = Schneemangel » (neige/faire du ski = pénurie de neige) (?), « Weihnachtsfeiertag » (jour de Noël), « Geschenke/Bescherung » (cadeaux/remise des cadeaux), « Silvester », « Weihnachtessen » (repas de Noël), « Heiligabend » (littéralement soir saint), « Herr der Ringe » (Seigneur des Anneaux), « Freunde » (amis) → a repéré la plupart des mots récurrents des deux côtés, mais pas vraiment dans le bon ordre pas de flèches et seulement un mot entouré de chaque côté pas de remarque ni question</p> |
| FBR | Non remplie |
| FCC | <p>Note du côté français « famille » (21), « amis », « cadeaux » (15), « repas (13), « réveillon » (14), « décorer(sapin) », du côté allemand : « Schnee/Ski fahren » (neige/faire du ski) (8), « Weihnachtsfeiertag » (jour de Noël), « Geschenke/die Bescherung » (cadeaux/la remise des cadeaux), « Silvester », « Weihnachtessen » (repas de Noël), « Heiligabend » (littéralement soir saint), « Familie », « Freund » (ami). → Elle fait beaucoup d'efforts afin de faire le travail demandé, mais la tâche semble être trop difficile : elle ne relève qu'environ la moitié des mots (par exemple 21 fois famille au lieu des 40 comptés par nous).</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>fait des remarques intéressantes et pose même des questions : « Les Allemands parlent beaucoup moins des cadeaux. Ils vont faire (beaucoup) du ski. Y a-t-il beaucoup de montagnes en Allemagne ? Combien de temps durent les vacances ? »</p> |
| FCF | <p>Du côté français, elle note « Cadeaux », « Dîner (Noël) », « Réveillon », « Famille », « Cadeaux », du côté allemand « Familie », « Weihnachtsfeiertag » (jour de Noël), « Ski », « Sylvester/Silvester », « Freunde » (amis), « Heiligabend » (littéralement soir saint) → fait le travail demandé, mais se trompe de l'ordre d'apparition des mots</p> <p>Quatre flèches correctes, dont « réveillon » - « Sylvester/Silvester », laisse de côté « Heiligabend » qu'elle aurait également pu relier avec « réveillon »</p> <p>remarque : « On a à peu près les mêmes occupations » → elle n'a apparemment pas saisi les nombreuses différences, par exemple par rapport à la place de la famille</p> |
| FCM | non rendue |
| FDA | <p>Elle note du côté français « aller à la messe /église », « aller en boîte de nuit », « aller au ski », « être malade », « être en famille », du côté allemand « in die Kirche gehen », (aller à l'église), « aller avec des amis », « faire du ski », « être malade », « être en famille » → ne relève pas vraiment les mots les plus récurrents</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>Remarque : « La famille reste dominante dans les 2 cas, mais le plaisir et les amusements ne sont pas exclu ». Dans son carnet de bord elle écrit : « ne ressemble pas beaucoup aux vacances françaises ».</p> |
| FFR | <p>Du côté français, elle note « crèche », « messe de Noël », « famille », « amis », « repas », du côté allemand « Freund » (ami), « Familie », « Skifahren » (faire du ski), « Party » (fête), « Weihnachten » (Noël) → note les mots récurrents de chaque côté, se trompe plus du côté français, où elle met « crèche » en première et « messe de Noël » en deuxième position, avant « famille », « amis » et « repas ». « Party » n'est pas parmi les mots les plus récurrents.</p> <p>Trois flèches correctes, mais pas de mots entourés</p> <p>Aucune remarque à part « Je ne comprends pas bien quelle connotation par quel</p> |

| | |
|-----|--|
| | <i>mot</i> » |
| FJC | <p>Fait le travail demandé de façon apparemment superficielle, se trompe considérablement en relevant les mots récurrents. Ainsi, FJC met p. ex. « <i>le dîner</i> » en première position chez les français, « <i>les cadeaux</i> » du côté allemand. Elle relève le « <i>sapin</i> » parmi les mots les plus cités côté allemand, où il n'apparaît qu'une seule fois, mais ne voit pas les 16 « <i>sapin</i> » côté français, etc. Les autres termes notés du côté français sont « <i>les cadeaux</i> », « <i>la famille</i> », « <i>les devoirs</i> », « <i>les amis</i> », du côté allemand « <i>la famille</i> », « <i>le repas</i> » et « <i>sortie</i> ». (les mots apparaissent en français !)</p> <p>Pas de flèches, mais deux mots entourés de chaque côté</p> <p>Remarque : « <i>Comme d'habitude les Français et les Allemands sont en accord avec les principales connotations.</i> » → FJC ne se rend donc pas compte des nombreuses différences qui existent malgré les similitudes.</p> |
| FJD | <p>Note du côté français « <i>vacances agréables/repos</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>fêter/fête/réveillonner</i> », « <i>sapin</i> », « <i>famille</i> », « <i>messe de minuit</i> », « <i>crèche</i> », du côté allemand « <i>Skifahren/Schifahren</i> » (faire du ski), « <i>feiern/Weihnachtsfeiertag</i> » (fêter/jour de Noël), « <i>Weihnachtsgeschenke/ Bescherung</i> » (Cadeaux de Noël/remise des cadeaux), « <i>Silvester</i> », « <i>Weihnachtsbaum</i> » (sapin), « <i>Heiligabend</i> » littéralement soir saint) → relève plus de mots que demandé, mais se trompe, comme la plupart des autres, dans leur ordre d'apparition et oublie certains mots récurrents, entre autres « <i>ami(s)/Freund(e)</i> », « <i>Noël/Weihnachten</i> », « <i>manger/essen</i> ».</p> <p>Mots entourés des deux côtés, quatre flèches correctes</p> <p>Pas de remarque ni question.</p> |
| FJF | <p>Note du côté français « <i>Le seigneur des anneaux</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>vacances</i> », « <i>noël</i> », « <i>jour de l'an</i> », « <i>famille</i> », « <i>sapin(décorer)</i> », « <i>réveillon(er)</i> », « <i>crèche</i> », du côté allemand « <i>Sylvester/Silvester</i> », « <i>Geschenke/Bescherung</i> » (cadeaux/remise des cadeaux), « <i>Skifahren</i> (faire du ski), « <i>Herr der Ringe</i> » (seigneur des anneaux), « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Weihnachtsfeiertag</i> » (jour de Noël), « <i>Heiligabend</i> » (littéralement soir saint). → Complet, mais l'ordre des mots pas respecté, relève des points communs et des différences ;</p> <p>trois flèches correctes, mais seulement deux mots entourés du côté allemand</p> <p>pas de remarque ni question</p> |
| FJM | <p>Du côté français, il note « <i>vacances</i> », « <i>Noël</i> », « <i>cadeau</i> », « <i>fin des vacances</i> » et « <i>réveillon</i> », du côté allemand, leurs équivalents, reliées d'une flèche, « <i>Ferien</i> », « <i>Weihnachten</i> », « <i>Geschenke</i> », « <i>Ferienende</i> » et « <i>Weihnachtsessen</i> » → N'a apparemment pas vraiment fait le travail demandé, ne relève pas certains mots récurrents, tels que « <i>famille/Famille</i> », « <i>manger/essen</i> ».</p> <p>Remarque pas vraiment justifiée : « <i>En fait les français et les Allemands se ressemblent car ils ont les mêmes attitudes lors des fêtes.</i> »</p> |
| FJN | <p>Du côté français, il note « <i>famille</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>repas</i> », « <i>réveillon</i> », « <i>décorer</i> », du côté allemand « <i>Schnee/Skifahren</i> » (neige/faire du ski), « <i>Weihnachtsfeiertag</i> » (jour de Noël), « <i>Geschenke/Bescherung</i> » (cadeaux/remise des cadeaux), « <i>Silvester</i> », « <i>Weihnachtsessen</i> » (repas de Noël). → note les mots récurrents, mais oublie p. ex. « <i>ami(s)/Freund(e)</i> » des deux côtés.</p> <p>Trois flèches, dont une entre « <i>réveillon</i> » et « <i>Silvester</i> », un mot entouré de chaque côté</p> <p>pas de remarque ni question</p> |
| FJR | <p>Du côté français, elle note « <i>Noël</i> », « <i>Famille</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>réveillons</i> »,</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>« <i>nouvel an</i> », du côté allemand « <i>Bescherung/das Geschenk</i> » (la remise des cadeaux/le cadeau), « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Freunde</i> », (amis), « <i>Silvester</i> », « <i>Familie.Fest (party)</i> » (?).</p> <p>Trois flèches correctes, pas de mots entourés.</p> <p>Aucune remarque ni question.</p> |
| FJV | <p>Du côté français, il note « <i>vacances</i> », « <i>Noël</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>fin des vacances</i> » et « <i>réveillon</i> » - exactement les mêmes termes que FJM. Du côté allemand « <i>Ferien</i> » (vacances), « <i>Geschenke</i> » (cadeaux), « <i>Silvester</i> », « <i>in die Kirche gehen</i> (aller à la messe), « <i>Freunde sehen</i> » (voir des amis).</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>Remarque : « <i>On peut voir que les vacances se sont déroulées presque identiquement pour les français et les allemands. Mais il y a quelques quand même quelques différences.</i> »</p> |
| FLB | <p>FLB n'a dépouillé, elle le dit elle-même, que 5 récits allemands, l'ordre d'apparition des mots en est donc forcément falsifié, même si les mots notés sont parmi les plus récurrents. Elle note en fait « <i>Freund</i> » (ami), « <i>Familie</i> », « <i>Silvester</i> », « <i>Essen</i> »(repas), « <i>Messe</i> ». Mais du côté français, où elle note en première position « <i>messe de Noël</i> », en deuxième « <i>crèche</i> » et en troisième « <i>sapin de Noël</i> », et seulement après « <i>cadeaux</i> » et « <i>famille</i> », ceci est également le cas.</p> <p>Entoure les deux équivalents au lieu de le joindre par une flèche</p> <p>Malgré ce travail de dépouillement superficiel, elle pose deux questions intéressantes : « <i>Y a-t-il des traditions propres à l'Allemagne pour Noël ? Que représente vraiment Noël pour vous ?</i> »</p> |
| FLC | <p>Du côté français, elle note « <i>famille</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>repas</i> », « <i>Réveillon(er)</i> », « <i>décorer sapin</i> », du côté allemand « <i>Schnee</i> » (neige), « <i>Weihnachtsfeiertag</i> » (jour de Noël), « <i>Geschenke/Bescherung</i> » (cadeaux/remise des cadeaux), « <i>Silvester</i> », « <i>Weihnachtsessen</i> » (repas de Noël), « <i>Heiligabend</i> » (littéralement soir saint), « <i>Freunde</i> » (amis) → fait le travail demandé, mais se trompe en partie des mots les plus utilisés, p. ex. oublie « <i>Familie</i> »</p> <p>Quatre flèches correctes, mais relie seulement « <i>Heiligabend</i> » avec « <i>réveillon</i> » et non « <i>Silvester</i> », un mot entouré de chaque côté</p> <p>pas de remarque ni question</p> |
| FLT | <p>Note du côté français « <i>Noël</i> », « <i>Famille</i> », « <i>vacances</i> », « <i>ami(e)s</i> », « <i>cadeaux</i> », du côté allemand « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Sylvester</i> », « <i>die Familie besuchen, treffen</i> » (rendre visite à/rencontrer la famille), « <i>Geschenke</i> »(cadeaux), « <i>skifahren</i> » (faire du ski). → bien rempli, mais elle n'a pas respecté le vrai ordre d'apparition des termes, ainsi elle n'a par exemple pas répertorié « <i>Freund(e)</i> » (ami(s)) et « <i>Ferien</i> » (vacances) côté allemand, ni « <i>manger/Essen</i> » des deux côtés.</p> <p>Trois flèches correctes et deux mots entourés de chaque côté</p> <p>Remarques et questions intéressantes : « <i>J'ai remarqué que les Allemands célèbrent la Saint Sylvestre. Que font-ils à cette occasion ? D'où vient cette fête ? Où les Allemands vont-ils skier, dans leur pays ou plutôt à l'étranger comme en France par exemple ?</i> »</p> |
| FLV | <p>Note pas mal de mots récurrents, en partie avec le chiffre de leur apparition. Du côté français : « <i>Manger/repas du réveillon</i> » 13x, « <i>cadeaux</i> » 13x, « <i>sapin</i> » 8x, « <i>messe de Noël</i> » 6x, « <i>Seigneurs des anneaux</i> » 6x, « <i>famille</i> », « <i>devoirs</i> » ; du côté allemand : « <i>Geschenke</i> » (cadeaux) 4x, « <i>Skifahren/Schnee</i> » (faire du ski/neige) 4x, « <i>der Herr der Ringe</i> » (le Seigneur des anneaux) 3x, « <i>das Essen</i> » (le repas) 5x, « <i>Freunde</i> », « <i>Weihnachtsfeiertag</i> » (jours de Noël), « <i>Silvester</i> »,</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>« <i>Bescherung</i> » (remise des cadeaux), « <i>Heiligabend</i> » (soir saint). Ni flèches ni mots entourés Aucune remarque ni question – malgré le travail de dépouillement consciencieux..</p> |
| FMB | <p>Du côté français, elle note « <i>amis</i> », « <i>familles</i> », « <i>réveillon</i> », « <i>manger</i> », « <i>Noël</i> », du côté allemand « <i>Skilaufen</i> » (faire du ski), « <i>Großeltern</i> » (grands-parents), « <i>Silvester</i> », « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Freunden</i> » (amis). → relève la plupart des mots récurrents, même si elle ne les note pas dans le bon ordre ni flèches ni mots entourés remarque : « <i>Je trouve que les allemands font moins attention à la tradition que les français.</i> » → Il est vrai que les récits donnent cette (fausse) impression, puisque, à la différence des Français, les jeunes Allemands parlent plus des loisirs que des fêtes.</p> |
| FML | <p>Note cinq termes de chaque côté (« <i>an</i> », « <i>cadeau</i> », « <i>noël</i> », « <i>famille</i> », « <i>manger</i> », ainsi que « <i>Silvester</i> », « <i>Freunde</i> » (amis), « <i>Geschenke</i> »(cadeaux), « <i>Weihnachtsferien</i> » (vacances de Noël), « <i>Weihnachten</i> » (Noël)) mais pas du tout dans l'ordre de leur réelle apparition dans les textes ; « <i>an</i> », noté seul, n'est pas pertinent Ni flèches ni mots entourés remarque : « <i>Le Noël français et allemand se ressemble en général, excepter certains termes qui reste étrange pour nous</i> ».</p> |
| FMM | <p>Note du côté français « <i>famille</i> », « <i>messe de minuit</i> », « <i>réveillon</i> », « <i>repas</i> », « <i>cadeau</i> », « <i>famille</i> », « <i>crèche</i> », du côté allemand « <i>Weihnachtsessen</i> » (repas de Noël), « <i>Schnee</i> », (neige), « <i>Geschenke/Bescherung</i> » (cadeaux/remise des cadeaux), « <i>Ferien</i> » (Vacances), « <i>Heiligabend</i> » (littéralement soir saint), « <i>Silvester</i> ». → Bon travail, même si elle oublie des mots récurrents tels que « <i>Famille</i> », « <i>Freunde</i> », « <i>Skifahren</i> » du côté allemand. Trois flèches correctes, dont « <i>réveillon</i> » - « <i>Heiligabend</i> », laisse pourtant de côté « <i>Silvester</i> », pas de mots entourés Remarque : « <i>De nombreux mots ou groupes de mots sont revenus à chaque fois, c'est normal, Noël est toujours Noël en France et en Allemagne avec le réveillon, l'ouverture des cadeaux, les visites chez la famille. Les textes (concernant Noël) des Allemands et des Français ont été très intéressants.</i> » (Ce dernier commentaire est en contradiction avec un jugement exprimé dans le questionnaire d'évaluation)</p> |
| FPC | <p>Note du côté français « <i>invité</i> », « <i>bûche</i> », « <i>famille</i> », « <i>cadeaux</i> », « <i>messe</i> », du côté allemand « <i>Skifahren</i> » (faire du ski), « <i>das Geschenk</i> » (le cadeau), « <i>Silvester</i> », « <i>die Ferien</i> » (les vacances), « <i>die Familie</i> ». → fait le travail demandé, mais se trompe dans l'ordre d'apparition des mots. Elle ne répertorie ni « <i>ami(s)/Freund(e)</i> », ni « <i>Noël/Weihnachten</i> », ni « <i>manger/essen</i> ». Comme la plupart des élèves, FPC avait du mal à remplir la partie « connotations ». Une seule flèche entre « <i>famille</i> » et « <i>Famille</i> », pas de mots entourés Remarque : « <i>On peut voir que beaucoup de personnes ne font pas forcément la fête pour les fêtes de Noël ainsi que pour le 1er de l'an.</i> »</p> |
| FSG | <p><u>FSG commence le travail demandé mais abandonne finalement en constatant : « <i>je pense que ça ne servirait à rien de faire ça car nous ne parlons pas couramment allemand et ne savons pas les synonymes</i> ».</u> Ni flèches ni mots entourés <u>Malgré le fait qu'elle n'ait pas terminé le travail de dépouillement elle pose des questions intéressantes : « <i>Pourquoi les allemands vont-ils au ski à Noël ? Ont ils des vacances en février ? Si oui, qu'est-ce qu'ils font ?</i> »</u> → Remarque lucide qui montre que FSG a compris l'importance des synonymes</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>dans ce travail. Malheureusement, elle n'a pas fait l'effort de les comprendre, dans un premier temps avec l'aide d'un dictionnaire, et puis en posant des questions aux camarades français de son groupe, aux partenaires allemands et à nous.</p> |
| FVE | <p>Note du côté français « <i>famille</i> », « <i>sapin</i> », « <i>repas</i> », « <i>réveillon(ner)</i> », « <i>cadeaux</i> », du côté allemand « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Silvester => Heiligabend</i> » (Elle semble penser qu'il s'agit du même jour.), « <i>Essen</i> », (manger), « <i>Geschenk => Bescherung</i> » (cadeaux/remise des cadeaux), « <i>Skifahren</i> » (faire du ski). → Fait le travail demandé, mais ne relève pas tous les termes récurrents, oubliant p. ex.. « <i>Familie</i> » et « <i>Freunde</i> » du côté allemand. Elle joint entre autres « <i>réveillon(ner)</i> » et « <i>Silvester => Heiligabend</i> » d'une flèche (Pense-t-elle que les deux termes allemands sont des synonymes ?) Aucune remarque ni question</p> |
| AAM | <p>note cinq termes du côté allemand : « <i>Freunde</i> » (amis), « <i>Silvester</i> », « <i>kein Schnee zum Skifahren</i> » (pas de neige pour faire du ski », « <i>Ferien</i> » (vacances) et « <i>Weihnachten</i> » (Noël) ; cinq du côté français : « <i>réveillon/réveillonner</i> », « <i>famille</i> », « <i>cadeau</i> », « <i>vacances</i> », « <i>messe</i> ».</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>Bien qu'elle n'ait pas noté les mêmes mots que moi, du moins pas dans le même ordre, elle arrive en partie à la même conclusion : « <i>Die Franzosen denken nur ans Essen. Für die Deutschen sind Freunde wichtiger als die Familie, bei Franzosen werden Freunde nicht so oft erwähnt, für sie ist Weihnachten scheinbar nur Familienfest. Zudem gehen Franzosen fast nicht zum Skifahren. Sie interessieren sich nur für die Geschenke.</i> » (Les Français ne pensent qu'aux repas. Pour les Allemands, les amis sont plus importants que la famille, chez les Français les amis sont évoqués moins souvent, pour eux Noël semble être uniquement une fête de famille. En plus, les français ne partent presque pas faire du ski. Ils s'intéressent seulement aux cadeaux.)</p> |
| AAW | <p>Relève six termes du côté allemand, en regroupant « <i>Ski- bzw. Snowboardfahren</i> » (faire du ski respectivement du snowboard). Les autres mots notés sont : « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Weihnachtsferien</i> » (vacances de Noël), « <i>Silvester</i> (Saint Sylvestre) et « <i>Schnee</i> » (neige). Du côté français, elle note « <i>réveillon</i> », « <i>noël</i> », « <i>sapin</i> », « <i>crèche</i> » et « <i>vacances</i> », en se trompant donc considérable dans l'ordre de l'apparition des mots. Des deux côtés, elle oublie « <i>famille/Familie</i> », « <i>amis/Freunde</i> » et « <i>manger/essen</i> », se limitant à repérer uniquement les termes en relation directe avec le sujet des vacances de Noël.</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>Aucune remarque à part « <i>Ich habe nicht verstanden, was man bei dem Kästchen, in dem Konnotation steht, machen sollte.</i> » (Je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire dans le cadran où était écrit connotation.)</p> |
| ABW | Non remplie |
| ADA | <p><u>Relevé des mots peu pertinents, « <i>heißen</i> », « <i>verbringen</i> », « <i>dann, am nächsten Tag</i> » et « <i>wohnen</i> » du côté allemand, et leur équivalences du côté français : « <i>appeler</i> » « <i>passer</i> », « <i>lendemain</i> ». Il n'y a qu'un seul terme pertinent des deux côtés : « <i>Familie</i> » et « <i>famille</i> ».</u></p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p><u>remarque : « <i>War wirklich öde die Texte durchzulesen : überall stand das gleiche ! Man hätte einen gemeinsamen Text der M und C Gruppe entwerfen müssen, aber Sie Frau Zeilinger benötigen für ihre Arbeit wohl Statistiken. Viele dürften die Aufgabenstellung nicht eingesehen haben, da Aufwand hoch, Sinn unbekannt.</i> » (C'était vraiment ennuyeux de lire les textes ; partout était écrit la</u></p> |

| | |
|-----|--|
| | <p><u>même chose ! On aurait du faire un texte commun par les Clermontois et par les Munichois, mais vous, Madame Zeilinger, vous avez probablement besoin de statistiques pour votre travail. Ceux qui ont trouvé utile la tâche ne devraient pas avoir été nombreux, comme c'était beaucoup de travail et que le sens n'était pas évident.)</u></p> <p>La critique de ADA montre qu'il n'a pas du tout compris le sens de ce travail. Même si d'autres trouvaient cette tâche également ennuyeuse, la plupart a fait le travail demandé ou avait au moins compris l'enjeu.</p> |
| AFE | <p>AFE note six mots récurrents du côté allemand : « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Ferien</i> » (vacances), « <i>Sylvester</i> » (Saint Sylvestre), « <i>Schnee</i> » (neige), « <i>Ski- und Snowboardfahren</i> » (faire du ski et du snowboard), en regroupant les deux derniers. Du côté français, il note : « <i>réveillon</i> », « <i>noël</i> », « <i>sapin</i> », « <i>vacances</i> » et « <i>crèche</i> ». Ils s'agit de nouveau exactement des mêmes termes qu'on trouve aussi sur la fiche de AAW.</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>Aucune remarque ni question</p> |
| AFP | Non remplie |
| AJF | <p>Les mots notés sont en partie pas du tout pertinents : « <i>Wohnen</i> » (habiter) du côté allemand, « <i>habiter</i> », « <i>appeller</i> » et « <i>passer</i> » du côté français. Les autres mots relevés du côté allemand sont : « <i>Feiern</i> » (fêter), « <i>Weihnachten</i> » (Noël) », « <i>Silvester</i> » et « <i>Ski</i> », du côté français : « <i>Noël</i> » et « <i>vacances</i> ».</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>Deux remarques intéressantes - malgré ce travail de dépouillement peu consciencieux : « <i>oft getrenntes feiern</i> » (souvent ils fêtent séparément) chez les Français, « <i>oft weggefahren</i> » (souvent partis en vacances) chez les Allemands. On trouve exactement les mêmes remarques chez ASF.</p> |
| AJM | Non rendue |
| AMG | <p>note six mots du côté allemand, en regroupant « <i>Ski-, Snowboardfahren</i> » (faire du ski, du snowboard). Les autres mots relevés sont : « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Silvester</i> » (Saint Sylvestre), « <i>Schnee</i> » (neige) et « <i>Weihnachtsferien</i> ». Du côté français, il note « <i>noël</i> », « <i>sapin</i> », « <i>vacances</i> », « <i>réveillon</i> », « <i>crèche</i> », en ne respectant donc pas l'ordre de leur apparition. Il oublie « <i>manger/essen</i> » « <i>famille/Familie</i> » ainsi que « <i>amis/Freunde</i> » des deux côtés.</p> <p>Pas de flèches ni mots entourés.</p> <p>Aucune question ou remarque</p> |
| AMN | Non rendue |
| AMP | <p>Note du côté allemand « <i>Schnee/geschneit</i> » (neige/neigé), « <i>Ski fahren</i> » (faire du ski), « <i>Silvester</i> », « <i>Lernen</i> » (étudier), « <i>Netzwerk/LAN</i> » (réseau). Du côté français, il relève « <i>cadeau</i> », « <i>crèche</i> », « <i>réveillon/-er</i> », « <i>messe</i> » et « <i>lendemain</i> ». Il se trompe donc considérablement dans l'apparition des mots et ne semble pas avoir compris le but de l'exercice.</p> <p>Ni flèches ni mots entourés</p> <p>Aucune remarque ni question</p> |
| AMR | ne note aucun mot, mais la remarque : « <i>Silvester : kein Feuerwerk</i> » (Saint Sylvestre : pas de feu d'artifice) |
| APF | <p><u>Note cinq termes de chaque côté : « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Weihnachtsferien</i> » (vacances de Noël), « <i>Silvester</i> », « <i>Schnee</i> » (neige), « <i>Ski- (Snowboard) fahren</i> » (faire du ski/du snowboard), ainsi que « <i>réveillon</i> », « <i>noël</i> », « <i>sapin</i> », « <i>crèche</i> » « <i>vacances</i> ». → Il s'agit exactement des mêmes mots que chez AMG, notés dans un ordre différent ! Il oublie avec « <i>famille/Familie</i> », « <i>amis/Freunde</i> », « <i>manger/Essen</i> », « <i>cadeaux/Geschenke</i> » quatre des notions le</u></p> |

| | |
|-----|--|
| | <p><u>plus récurrents.</u> <u>Pas de mots entourés ou joints d'une flèche</u> Aucune remarque à part « <i>Ich wusste nicht, was man bei Konnotationen schreiben musste.</i> » (Je ne savais pas ce qu'il fallait écrire dans connotations.)</p> |
| APN | <p>est un des rares élèves à se rendre compte qu'il pourrait être intéressant de regrouper certains mots, comme « <i>Skifahren/Snowboarden</i> » et « <i>Familie/Großeltern</i> » du côté allemand, « <i>famille/grandparents</i> » du côté français. A part ces trois binômes, il note trois autres mots, qui se trouvent parmi les plus récurrents, du côté allemand (« <i>Weihnachten</i> », « <i>Freunde</i> », « <i>Silvester</i> ») et quatre du côté français (« <i>Noël</i> », « <i>vacances</i> », « <i>réveillon</i> », « <i>cadeaux</i> »). Il se trompe légèrement dans l'ordre de leur apparition et oublie « <i>manger/Essen</i> », des deux côtés, « <i>amis</i> » côté français, ainsi que « <i>Ferien</i> » (vacances) et « <i>Feiern</i> » (fêter) du côté allemand. Pas de flèches ni mots entourés. Pas de remarque ni question - malgré son bon travail de dépouillement</p> |
| ARW | <p>De nouveau, ARW note exactement les mêmes mots que AMP. Ni flèches ni mots entourés Aucune remarque no question</p> |
| ASF | <p>note cinq mots du côté allemand, qui se trouvent effectivement parmi les plus récurrents : « <i>Familie</i> » (famille), « <i>Skifahren</i> » (faire du ski), « <i>Sylvester</i> » (Saint Sylvestre), « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>feiern</i> » (fêter), mais seulement trois du côté français, dont deux mots peu pertinents : « <i>passer</i> », « <i>appeller</i> », « <i>Noël</i> ». Ni flèches ni mots entourés Il remarque du côté allemand « <i>oft weggefahren</i> » (souvent parti en vacances) et du côté français « <i>oft getrenntes feiern</i> » (fêtent souvent séparément). Cette dernière remarque se réfère probablement aux parents séparés dont il a été question dans un certain nombre de récits. En comparaison avec les autres fiches de travail, il a fait un meilleur travail, sans doute dû au fait qu'il a trouvé intéressant la lecture des récits, mais pas celle des autres documents de base.</p> |
| ASK | <p>Note du côté allemand : « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Geschenke</i> » (cadeaux), « <i>Schnee</i> » (neige), « <i>Ski</i> » et « <i>Freund(e)</i> » (ami(s)), du coté français « <i>cadeaux</i> », « <i>Noël</i> », « <i>famille</i> », « <i>ami</i> », « <i>messe</i> ». Il ne respecte donc pas l'ordre d'apparition des mots. Trois flèches correctes Aucune remarque ni question.</p> |
| ASL | <p>Ne note que « <i>Weihnachten</i> » (Noël) et « <i>Ferien</i> » (vacances) du côté allemand. Du côté français, il note cinq mots : « <i>cadeau</i> », « <i>sapin</i> », « <i>vacances</i> », « <i>famille</i> » et « <i>Noël</i> ». Ni flèches ni mots entourés Aucune remarque ni question.</p> |
| ASR | <p>Ne relève que quatre termes du côté allemand, en se trompant de l'ordre de leur apparition : « <i>Silvester</i> » (Saint Sylvestre), « <i>Weihnachten</i> » (Noël), « <i>Familie</i> » (famille), « <i>Freunde</i> » (amis), mais cinq du côté français : « <i>Noël</i> », « <i>famille</i> », « <i>vacances</i> », « <i>réveillon</i> », « <i>repas</i> », en respectant plutôt bien l'ordre d'apparition. Néanmoins, il oublie « <i>amis</i> » et « <i>cadeaux</i> ». Joint quelques mots de flèches, dont « <i>Silvester</i> » et « <i>réveillon</i> », n'ayant apparemment pas saisi la double signification du terme français aucune remarque ou question.</p> |
| AVP | <p>Note cinq mots de chaque côté - les mêmes que AMP et ARW, mais dans un ordre légèrement différent Ni flèches ni mots entourés</p> |

| | |
|--|-----------------------------|
| | Aucune remarque ni question |
|--|-----------------------------|

Annexe 31 Analyse de la discussion entre les groupes 63Respect et Noobs

| | | |
|---|--|---|
| | Groupe français 63Respect : FBR, FJF, FJM, FJN, FJV (que des garçons) | Groupe allemand Noobs : AAW, AFE, AMN, ASF (trois garçon, une seule fille : AAW) |
| | FJN et AFE sont correspondants, tous les autres Français ainsi que AAW, la seule fille du groupe, participent également à l'échange scolaire. Ceci n'est pas le cas pour AMN et ASF. | |
| Texte de présentation de Noobs 15/01 français Présentation des membres du groupe et explication de l'origine et du sens du nom choisi pour le groupe. | | <i>Allô, nous sommes les "noobs". Dans le group, il y a Anne (15), la directrice, Moritz (16), Felix (15) et Sebastian (15). C'est Moritz, qui a choisi le nom. Nous ne savons pas pourquoi?!? Noob: <u>C'est un nom pour des débutants dans un jouer d'ordinateur.</u> Au revoir les "Noobs"</i> |
| Texte de présentation de 63Respect Publié par FJM 18/01 français Présentation des membres du groupe et de leurs hobbies ; explication de l'origine et du sens du nom de groupe choisi, qui n'est pourtant peut-être pas suffisamment claire pour que le groupe partenaire comprenne le lien entre le chiffre 63 et le département. Or, Noobs n'a pas posé de question à ce propos. | <i>Le nom du groupe:=-[63Respect]=- On a choisi ce nom car <u>on aime notre département</u> et parce que <u>le respect est très important pour nous!</u> Ce groupe est constitué de : Jean-Roger Julien Jeremy Benjamin Jean-Roch Nous avons tous entre 15 et 16 ans ! Nos hobbies sont le sport, les jeux vidéo etc... On aime bien jouer en réseau etc... (counter-strike,Ut...) Jean-Roch</i> | |
| Texte 1 de 63Respect 20/01 français Le groupe fait bien des remarques et | <i><u>Pourquoi nous trouvez vous très prétentieux ?</u> Réaction à quelques remarques faites par certains Allemands sur le fiches sur la France et concernant la prétendue</i> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>pose des questions à partir des fiches sur la France établies par les Allemands, mais elles ne sont pas très intéressantes et peu appropriées à déclencher une discussion, à l'exception de la première question. Celle-ci pourrait avoir plusieurs fonction : elle montre que les Français sont blessés par cette remarque et qu'ils voudraient éliminer ce préjugé chez les Allemands. Pour y arriver, ils interrogent leurs partenaires sur les raisons de ce préjugé. Or la réponse des <i>Noobs</i> (cf. texte 1b) n'est pas vraiment satisfaisante dans la mesure où elle n'explique pas l'origine de ce préjugé.</p> | <p>arrogance des Français. <u><i>Nous aussi nous trouvons notre nourriture très bonne mais la votre à l'air très bonne aussi ! (mais c'est pas sûr).</i></u> Réaction au fait que beaucoup d'Allemands ont associé la France à la nourriture. Comparaison avec la nourriture allemande envisagée. Petite note humoristique entre parenthèses. <u><i>Pourquoi dites-vous que la France est nulle en Foot, car vous en 1998 vous avez perdu contre la Croatie en quart de finale 3-0 et au 1er tour de la coupe d'Europe ça c'est ridicule en + nous on sait jamais prit 5-1 par l'Angleterre .Et en plus nous on est champion d'Europe .Et les meilleurs joueurs du monde sont français !(Zidane, Henry, Cissé...)</i></u> Réaction un peu puéril aux remarques faites par quelques Allemands par rapport à la mauvaise prestation de l'équipe française lors de la coupe du monde 2002 : Le groupe semble éprouver le besoin de sauver l'image du football français. Pour ceci, ils font tout pour rabaisser l'équipe allemande. <u><i>Au fait c'est quoi les Morvandiaux ???</i></u> Question concernant les fiches sur la France, où 4 élèves allemands avaient fait cette association. A bientôt ...</p> | |
| <p>Texte 1a de Noobs publié par AMN 20/01 français AMN ne respecte pas la consigne d'écrire dans la LM. Malgré les fautes qu'il commet, le petit texte est bien compréhensible, et il est donc</p> | | <p><i>Counterstrike !!!</i> <i>Le jouer des jouers !!!</i> <i>Où est-ce que vous jouez</i> <i>Counterstrike???</i> <i>Qu'est-ce que les nombres de les Counterstrike-Server???</i> <i>Pouvez vous les publier ???</i> <i>Moritz - Je suis vraiment très adonné</i> Réaction de AMN à la mention du jeu d'ordinateur Counterstrike par FJM et FJV dans leurs textes de vacances respectifs. Il semble très content d'avoir trouvé des</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>surprenant que 63Respect n'y régit pas, d'autant plus qu'il y ait également des fans de counterstrike dans le groupe français.</p> | | <p>fans de ce jeu chez les partenaires français.</p> |
| <p>Texte 1b de Noobs publié par AAW 24/01 (prévu pour le 20/01) allemand Le fait que le texte soit rédigé par une seule élève laisse supposer que la coopération au sein du groupe allemand ne fonctionne pas bien. Malgré cela, AAW écrit un texte assez long, qui contient des réponses à toutes les questions posées par 63Respect dans leur texte 1. En plus, elle pose six questions, dont certains sont au moins indirectement liées aux documents de base. L'unique sujet qui aurait pu mener à un échange approfondi me semble être celui des séjours dans l'autre pays. Il est regrettable qu'elle ne pose aucune question directe sur un élément tiré des documents de</p> | | <p><u>Fragen über Fragen (Questions sur questions)</u> <u>Hallo,</u> <u>es finden nicht alle von uns, dass ihr eingebildet seid und das ist einfach nur ein Vorurteil, dass wir von euch haben. Ihr könnt uns ja das Gegenteil beweisen.</u> (Tous d'entre nous ne trouvent pas que vous êtes imbus de vous et c'est seulement un préjugé que nous avons sur vous. Vous allez pouvoir nous prouver le contraire.) Réponse à la question posée dans le texte 1 de 63Respect : AAW relativise la remarque et la qualifie comme préjugé que le groupe partenaire pourrait aider à éliminer pendant la discussion. <u>Aber ihr sagt ja auch von uns, dass wir viel Bier trinken, was auch ein Vorurteil ist. Hier trinkt man sicher mehr Bier als in Frankreich, aber das liegt daran, dass in Deutschland das Bier auch besser schmeckt als in Frankreich. In Frankreich wird dafür viel mehr Wein getrunken. So gleicht sich das wieder aus.</u> (Mais vous dites aussi que nous buvons beaucoup de bière, ce qui est également un préjugé. Ici on boit certainement plus de bière qu'en France, mais c'est dû au fait que la bière est meilleure en Allemagne qu'en France. Par contre, on boit plus de vin en France. Ainsi ça s'égalise.) AAW réagit aux remarques faites par bon nombre de Français sur la consommation de bière en Allemagne. Elle compare le statut de la bière en Allemagne avec celui du vin en France.</p> |

| | |
|-------|---|
| base. | <p><u>Dass ihr schlecht im Fussball seid, kann man sicher nicht sagen, sonst wäre Frankreich nicht Europameister geworden. Und es war auch nicht meine Meinung, dass dies so ist.</u> (On ne peut certainement pas dire que vous êtes mauvais e football, sinon vous ne seriez pas devenu champion d'Europe.)</p> <p>Réaction à la remarque de 63Respect dans leur texte 1 : AAW semble vouloir apaiser les Français en mettant en avant la victoire de l'équipe de France au championnat de l'Europe de football et en soulignant qu'elle n'avait pas prétendu que les Français étaient mauvais en foot.</p> <p><u>Die Morvandiaux sind eine Folkloregruppe, die in unserem Französischbuch vorgekommen sind.</u> (Les Morvandiaux sont un groupe de folklore de notre livre de français.)</p> <p>Réponse à la question posée dans le texte 1 de 63Respect.</p> <p><u>Was macht ihr in der Freizeit noch so außer Counterstrike spielen? Und was hört ihr für Musik? Wart ihr schon mal in Deutschland?</u> (Que faites-vous pendant vos loisirs, à part jouer a Counterstrike ? Et quelle musique écoutez vous ? Avez-vous déjà été en Allemagne ?)</p> <p>Trois questions intéressantes, même si elles ne se réfèrent pas aux documents de base. Le groupe partenaire y répond, mais plutôt brièvement.</p> <p><u>Gibt es in Frankreich an Weihnachten ein bestimmtes Essen? In Deutschland essen viele an Weihnachten Gans oder etwas anderes besonderes, was es nur zu diesem speziellen Anlass gibt.</u> (Mange-t-on quelque chose de particulier à Noël en France ? En Allemagne, beaucoup de gens mangent de l'oie ou d'autres choses particulières, qu'on ne fait qu'à cette occasion.)</p> |
|-------|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Apparemment, AAW n'a pas lu ou pas compris les explications par rapport aux plats typiques de Noël qu'on trouve dans les récits de vacances. Elle demande donc des informations et en donne en même temps quelques-unes. Malheureusement, 63Respect n'y répondront pas.</p> <p><u>Ok, noch eine letzte Frage von mir: wie ist es bei euch mit dem Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen? Versteht ihr euch gut oder eher nicht so?</u> (OK, encore une dernière question de ma part: comment sont les relations entre filles et garçons chez vous ? Vous entendez-vous bien ou pas tellement?)</p> <p><u>Autre question intéressante, mais peut-être trop délicate pour donner suite à une discussion approfondie.</u></p> <p><u>63Respect y répond dans son texte 2, mais en une seule phrase.</u></p> <p><u>Das wars dann von mir. (C'était tout de ma part)</u></p> <p><u>Anne</u></p> |
| <p>Texte 1c de Noobs (le texte sur l'Allemagne, prévu seulement pour le 03/02, y est compris) 27/01 allemand Il s'agit de l'unique texte écrit par plusieurs membres du groupe Noobs, mais ASF ne semble pas avoir participé à la rédaction. AFE n'écrit pas sur l'Allemagne, mais pose trois questions. Il s'agit de questions fermées qui ne sont pas</p> | | <p><u>deutschland</u></p> <p><u>Moritz</u></p> <p><u>Ich finde Deutschland schön, weil es gute Fussballmannschaften gibt (in Frankreich nicht ;D)</u> (Je trouve l'Allemagne beau parce qu'il y a de bonnes équipes de foot (pas en France ;D)</p> <p><u>Weil es gute deutsche Musik gibt! (in Frankreich auch)</u> (Parce qu'il y a de la bonne musique (en France aussi))</p> <p><u>Weil es gute deutsche Filme gibt (Frankreich auch. Zum Beispiel: "TAXI TAXI")</u> (Parce qu'il y a de bons films allemands (en France aussi. Par exemple : « Taxi Taxi »))</p> <p><u>Ich finde aber die Vorurteile über Deutschland nicht schön, weil die meisten nicht rechtsradikal eingestellt sind und traurig wegen der Vergangenheit Deutsachlands sind.</u> (Je ne trouve les préjugés sur l'Allemagne pas beaux, parce que la</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>appropriées à déclencher une discussion. Même si la plupart des remarques de AAW et de AMN ne sont pas très intéressantes, il y en a qui auraient pu susciter des questions chez le groupe français, notamment celles sur la musique et les films allemands. Or, il n'y a pas eu de réaction de la part de <i>63Respect</i>.</p> | | <p>plupart des gens ne sont pas des radicaux de droit et qu'ils sont triste à cause du passé de l'Allemagne.) Felix: <u>Tach unsere anne, hat ja schon viel gefragt aber gibt es bei euch auch ne Großstadt in der Nähe?</u> (Salut, notre Anne a déjà beaucoup demandé, mais y a-t-il une grande ville près de chez vous ?) <u>wo wohnt ihr eigentlich???...auf dem Land???. In einer Stadt???...gibt es bei euch discos???</u> (Où habitez-vous d'ailleurs ? à la campagne ? En ville ? Y a-t-il des discos ?) Anne: <u>Ich finde nicht gut, dass viele Deutsche sehr unfreundlich sind, vor allem zu Leuten, die sie nicht kennen. Ich finde, es gibt in Deutschland einige schöne Städte und man kann vor allem in den Großstädten gut shoppen gehen. Was meistens nicht so gut ist in deutschland, ist das Wetter. Mir fällt grad nichts mehr ein.</u> (Je ne trouve pas bien que beaucoup d'Allemands soient peu aimables, surtout avec des gens qu'ils connaissent pas. Je trouve qu'il y a quelques belles villes et on peut bien faire du shopping, surtout dans les grandes villes. Ce qui n'est pas si bien le plus souvent, c'est le temps. Je n'ai plus d'idées maintenant.) <u>Servus, eure Noobs (Salut, « vos » Noobs)</u></p> |
| <p>Photo de <i>63Respect</i> 29/01 ASF fait une remarque sur la photo dans son carnet de bord.</p> | | |
| <p>Texte 2 de <i>63Respect</i> 03/02 (prévu pour le 27/01 donc une semaine de retard) français Le groupe français</p> | <p><u>Salut c'est les 6.3 respect</u> <u>On a bien reçu votre mail, on fait du sport en plus du Counter Strike par exemple du tennis et du handball. Et on travaille aussi un petit peu. Les relations entre garçons et filles sont bonnes mais ça dépend quand même</u></p> | |

| | | |
|---|---|--|
| <p>répond à quatre questions posées par AAW dans le texte 1b et à une question de AFE dans le texte sur l'Allemagne, mais de manière très brève. Ils formulent eux-mêmes sept questions, qui sont pour la plupart pas très pertinentes. La question sur counterstrike montre même qu'ils n'ont pas pris en compte le texte écrit en français par AMN. Ils répètent trois questions préalablement posées par les <i>Noobs</i>. La seule question vraiment intéressante est celle sur la musique française. Ils semblent vouloir comprendre d'où vient le jugement des Allemands.</p> | <p><i>avec qui.</i></p> <p>Réponses à deux questions posées dans le texte 1b de <i>Noobs</i>. La remarque sur la relation garçon-filles aurait pu susciter une nouvelle question de la part de <i>Noobs</i>, qui ne sera pourtant pas posée.</p> <p><i>Pourquoi vous n'aimez pas la musique française ?</i></p> <p>Question concernant quelques remarques négatives de certains Allemands par rapport à la musique française. AAW y réagit dans le texte 2 de <i>Noobs</i>.</p> <p><i>Est-ce que vous jouez à Counter Strike ?</i></p> <p>Question étonnante vu le texte 1a de <i>Noobs</i>, écrit par AMN, où il se déclare fan de ce jeu et demande même des informations.</p> <p><i>Comme musique on écoute du rap US(Eminem) et français (FF'Boss)</i></p> <p><i>Est-ce que vous les connaissez ?.</i></p> <p>Question fermée qui n'est donc pas très appropriée a déclencher une discussion.</p> <p><i>Est-ce que vous connaissez un village qui s'appelle Ohningen. ?</i></p> <p><i>près du lac de Constance.</i></p> <p>L'origine de cette question n'est pas claire, mais on peut supposer qu'un membre du groupe est déjà allé dans cette ville allemande. Même si AAW réagit à la question dans le texte 2 de <i>Noobs</i>, il ne s'agit pas d'une question appropriée à déclencher une discussion.</p> <p><i>On est déjà allé en Allemagne, c'est un très beau pays, les allemands sont très sympa.</i></p> <p>De nouveau une réponse à une question posée par AAW dans le texte 1b : Il est regrettable que <i>63Respect</i> se contente de donner une réponse affirmative, en ajoutant des remarques très générales sur l'Allemagne, au lieu d'entrer dans le détails, de parler de leur séjour en Allemagne, de</p> | |
|---|---|--|

| | | |
|---|---|--|
| | <p>leurs expériences, etc. <u>On est trois à habiter à la campagne et deux à la ville.</u> Réponse malheureusement très brève à une question posée par AFE dans le texte de Noobs sur l'Allemagne. Ils auraient par exemple pu préciser où ils habitent, comment ils vont à l'école, etc. <u>Merci Anne de ton soutien.</u> Sans doute une réaction aux remarques positives de AWW sur le football français dans le texte 1b de Noobs. <u>Comment trouvez-vous la nourriture française ?</u> Il est étonnant que le groupe revienne encore une fois à la nourriture français, après avoir déjà traité ce sujet dans leur texte 1. La question qu'ils posent n'est pas très pertinente, vu que beaucoup d'Allemands avaient déjà déclaré aimer la nourriture française. On a l'impression que le groupe manque d'idées et ne sait pas trop ce qu'il pourrait écrire. <u>Est-ce que vous habitez en ville ou à la campagne ?</u> 63Respect renvoie la question posée par AFE, à laquelle ils avaient répondu en haut. <u>Est-ce que vous faites du sport et est-ce que tout le monde s'entend bien ?</u> La première question est un peu plus originale que la deuxième qui est elle une répétition de la question posée par AAW dans le texte 1b de Noobs.</p> | |
| <p>Texte 3 de 63Respect 03/02 français Même si les remarques par rapport à la France, la cantine et les spécialités ainsi que celle sur</p> | <p><i>Nous aimons bien la France. Ce que nous aimons le plus c'est la nourriture française mais pas en surgelé donc ne venez pas manger à la cantine du lycée. La France est très connu pour son vin, son pain et son fromage et nous avons aussi du bon champagne mais en France tout n'est pas aussi bon qu'on peut le croire.</i></p> | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>le sport ne sont pas très intéressantes, le texte contient deux questions qui auraient pu donner suite à un échange sur les habitudes des uns et des autres : les Français interrogent leurs partenaires allemands sur leur petit déjeuner (mentionné d'ailleurs déjà par quatre Français dans les fiches sur l'Allemagne et également par deux Allemandes dans leur récits de vacances), et ils posent une question par rapport aux occupations des Allemands durant l'après-midi..</p> | <p>Au lieu de répondre à la question plutôt intéressante que AAW avait posée par rapport au repas typique de Noël, 63Respect répètent qu'ils aiment la nourriture française, en relativisant qu'elle n'est pas partout pareillement bonne. Ils ne font que renforcer les stéréotypes avec leur deuxième remarques sur les spécialités. Ils auraient évidemment mieux fait d'entrer dans les détails, d'expliquer leurs plats préférés, d'interroger les Allemands sur la cuisine allemande, etc.</p> <p><i>En tout cas vous nous avez peut-être battu au hand-ball mais en foot c'est nous les meilleur (on rigole !enfin...).</i></p> <p>63Respect fait bien d'ajouter qu'il s'agit d'une remarque humoristique, afin d'éviter de nouveaux malentendus ou accrochages comme celui à cause du foot.</p> <p><i>Qu'est-ce que vous manger le matin pour le petit déjeuner ?Qu'est-ce que vous faites après les cours ?</i></p> <p>Deux questions intéressantes et appropriées à déclencher un échange, mais auxquelles le groupe partenaire ne répond pas.</p> <p><i>A bientôt</i></p> <p><i>Les 6.3. RESPECT</i></p> | |
| <p>Texte sur la France publié par FJF 09/02 (prévu pour le 03/02) français Nous ne savons pas pour quelle raison FJF publie seul un texte contenant ses associations à la France. Il est fortement regrettable que le groupe allemand</p> | <p>« Ce qui évoque pour moi la France, ce sont les vins français, les spécialités françaises, les croissants, les films français, Peugeot, Renault, le tour de France, Paris, la tour eiffel, Eiffel, Alain Prost, la sécurité sociale, Air France, les champs Élysée, La Faillette, la chanson française, Liberté-Egalité-Fraternité, etc... »</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>n'ait plus eu le temps de réagir à ce texte puisqu'il contient plusieurs éléments certainement inconnus par les Allemands et qui auraient donc pu inciter à poser des questions, à comparer les deux pays, à élargir les connaissances culturelles.</p> | | |
| <p>Texte 2 de Noobs publié par AAW 09/02 (prévu pour le 27/01 donc presque deux semaines de retard) allemand A cause de la mauvaise coopération dans le groupe, la publication du texte 2 se fait avec un retard considérable. C'est de nouveau AAW qui s'en charge. Elle répond consciencieusement à toutes les sept questions posées par le groupe français dans leur texte 2, mais pas à celles, plus intéressantes, du texte 3. Ses quatre questions ne sont pas de pareil intérêt, celle concernant la nourriture allemande est encore la plus pertinente, parce</p> | | <p><u>Mal wieder die Anne</u> (Encore la Anne) <u>Hallo,</u> <u>da es diese Woche wieder irgendwie alles nicht so geklappt hat, muss ich -mal wieder- alleine einen Text schreiben!!</u> (Comme cela n'a de nouveau pas tellement marché cette semaine, il faut encore que j'écrive seule un texte) <u>Also von uns wohnen alle in der Stadt und keiner auf dem "Land".</u> (Tous habitent en ville, personne à la campagne.) Réponse à une question posée par les Français dans leur texte 2. <u>Ich mag französische Musik schon, aber ich kenne nicht so viele Lieder. Ich habe eine französische CD und das ist der Soundtrack von dem Film "8 femmes". Kennt ihr den Film auch oder habt ihr ihn gesehen?</u> (J'aime la musique française, mais je ne connais pas tant de chansons. J'ai un CD français, c'est la bande sonore du film « 8 femmes ». Connaissez-vous aussi ce film ou l'avez-vous vu ?) AAW réagit à une question du texte 2 de 63Respect. Du sujet de la musique elle passe à celui du cinéma, en posant une question par rapport à un film français qu'elle semble avoir vu. Malheureusement, la question restera sans réponse.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>qu'elle pourrait inciter à une comparaison des habitudes culinaires dans les deux pays.</p> | <p><u>Eminem kennen wir auch, aber von FF'Boss hab ich (und -ich glaube- die anderen auch) noch nichts gehört.</u> (Nous connaissons également Eminem, mais je n'ai pas encore entendu parler de FF' Boss (et je pense les autres pas non plus)).</p> <p>Réponse à une question posée dans le texte 2 par 63Respect. <u>Eine Stadt, die Ohningen heißt, kenne ich nicht. War dort einer von euch?</u> (Je ne connais pas de ville du nom d'Ohningen. Quelqu'un parmi vous y est allé ?)</p> <p>Réponse à une question posée dans le texte 2 et nouvelle question par rapport au même sujet, qui restera également sans réponse. <u>Mögt ihr das deutsche Essen? Ich mag das französische sehr gerne und hier trinkt man auch viel französischen Wein.</u> (Aimez-vous la nourriture allemande ? J'aime beaucoup la nourriture française, et on boit aussi beaucoup de vin français ici.)</p> <p>Réaction à une question du texte 2 du groupe partenaire. AAW ajoute une nouvelle question, à laquelle il n'y aura pas de réponse. <u>Ich mache im Moment keinen Sport außer in der Schule, aber ich habe früher Jazz-Tanz gemacht. Von den anderen weiß ich es nicht so genau.</u> (Actuellement je ne fais pas de sport, sauf à l'école, mais j'ai fait du jazz danse. Je ne le sais pas exactement des autres.)</p> <p>Réponse à une question du texte 2. <u>Ich spiele auch nicht Counter-Strike. Das liegt, aber unter anderem auch daran, dass ich es nicht beherrsche.</u> (Je ne joue pas non plus au Counterstrike. Ceci est entre autres dû au fait que je ne le maîtrise pas.)</p> <p>Encore une réponse au texte 2. <u>Ich finde, dass wir uns in dieser Gruppe einigermaßen gut verstehen. Aber ich weiß nicht, wie die anderen das sehen.... Versteht ihr euch gut?</u></p> |
|--|---|

| | | |
|--|---|--|
| | | <p><u>Ich hoffe wir werden uns alle gut verstehen, wenn wir nach Frankreich kommen und ihr nach München.</u> (Je trouve que nous nous entendons plus ou moins bien dans ce groupe. Mais je ne sais pas comment les autres voient ceci... Vous entendez-vous bien ? J'espère que nous nous entendrons bien lorsque nous viendrons en France et que vous viendrez à Munich.)</p> <p>Réaction à une question de 63Respect dans leur texte 2. AAW ne donne pas seulement la réponse souhaité mais ajoute un vœu personnel concernant l'échange.</p> <p><i>Bis bald, (A bientôt)</i></p> <p>Anne</p> |
| <p>Texte sur la France de 63Respect 10/02 (prévues pour le 03/02 donc une semaine de retard) français Un certain nombre des associations auraient été intéressantes à discuter. Or, la discussion s'est arrêtée sans qu'une réaction à ce texte ait été possible.</p> | <p><i>A quoi me fait penser la France ?</i> <i>Des bons restaurants</i> <i>Les monuments</i> <i>Drapeau Bleu Blanc Rouge</i> <i>La marseillaise</i> <i>Le bon vin ;-)</i> <i>Chirac</i> <i>Les monuments</i> <i>Les croissants</i> <i>Equipe de foot</i> <i>Château de Versailles</i> <i>La Fayette</i> ... <i>Qu'est-ce que j'aime en France ?</i> <i>La musique</i> <i>Les équipes de sport françaises</i> <i>La météo (même si...)</i> <i>Le système scolaire (bcp de vacances ... par rapport aux allemands)</i> <i>La cuisine</i> <i>Sa diversité</i> ... <i>Qu'est-ce que je n'aime pas en France ?</i> <i>Le gouvernement</i> <i>Le racisme</i> <i>Les vieux gens</i> <i>Les restrictions trop nombreuses</i> <i>Pas assez de bons clubs français de footballs</i> <i>Pas assez de bons développeurs de jeux vidéo</i></p> | |

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| | ... <i>Groupe 6.3 Respect</i> | |
| Etant donné le retard pris par les deux groupes dans la publication de leurs textes, ni le groupe <i>Noobs</i> ni <i>63Respect</i> ont publié le texte 4, qui était prévue pour le 10/02. La discussion s'est donc terminée d'une façon brusque et a laissé un grand nombre de questions sans réponses. | | |
| Résumé de Noobs 17/02 allemand Le groupe critique dans son résumé plusieurs points qui ont également été abordés par les membres du groupe dans leurs questionnaires d'évaluation individuels. Leur plus grand regret concerne le fait qu'une vraie discussion n'a pas eu lieu. Ils n'évoquent qu'une seule convergence (les hobbies) et une seule différence (la vie scolaire). Or, ce dernier point n'a pas été traité pendant la discussion avec le groupe <i>63Respect</i> . Peut-être se réfèrent-ils alors aux discussions des autres groupes dont ils ont eu connaissance lors d'une mise en commun des expériences. | | <i>Leider ist keine richtige Diskussion zustande gekommen, da die französische Gruppe selten auf unsere Texte und Fragen eingegangen ist.</i> (Malheureusement il n'y a pas eu de vraie discussion parce que le groupe français n'a rarement réagi à nos questions.) <i>Aber wir finden dass es große Interessensgleichheiten gibt, wie zum Beispiel Sport und Computerspiele.</i> (Mais nous trouvons qu'il y a de grandes convergences dans les intérêts, par exemple le sport et Counterstrike.) <i>Positiv fanden wir, dass die Franzosen ein Foto der Gruppenmitglieder in das Forum gestellt haben.</i> (Nous avons trouvé positif le fait que les Français ont mis une photo sur le forum.) <i>Das Verhältnis der Texte war relativ ausgewogen.</i> (La proportion des textes était relativement équilibrée.) <i>Es wurde nicht immer auf unsere Fragen geantwortet.</i> (On n'a pas toujours eu de réponse à nos questions) <i>Es gab auch keine wirklichen Diskussionsthemen außer vielleicht Counterstrike.</i> (Il n'y a pas non plus eu de vrais sujets de discussions à part peut-être Counterstrike.) <i>Wir konnten keine großen Unterschiede zwischen dem Leben von Jugendlichen in Frankreich und Deutschland feststellen außer den Schulalltag.</i> (Nous n'avons pas pu constater de grandes différences entre la vie de jeunes en France et en Allemagne, à part la vie scolaire.) <i>Anne, Moritz, Felix, Sebastian</i> |
| Resumé de Noobs 03/03 français Le groupe a | | <i>Nous trouvons que la projet a été très intéressante et nous avons appris un tas de chose. Mais vous n'avez pas toujours répondu aux nos</i> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>répondu à ma demande et a publié un deuxième résumé en français, beaucoup plus court et un peu moins négatif.</p> | | <p>questions. Un correct discussion n'a pas pu naître parce que le temps pourtant des texts était trop long.</p> |
| <p>Résumé de 63Respect 17/02 allemand Le groupe français parle très peu du contenu du projet et pas du tout des acquis. Il ne fait qu'évoquer les sujets traité pendant la discussion et critique le dispositif (projet trop court, difficulté d'apprendre le vocabulaire). C'est le commentaire sur la provocation réciproque concernant le football qui est le point le plus intéressant du résumé. Cela pourrait être un indice du fait qu'ils se sont rendu compte du danger d'une telle provocation dans une communication interculturelle.</p> | <p><u>Unsere Gruppe ist sehr nett. Wir sprechen von Sport und Computer.</u> (Notre groupe est très sympa. Nous parlons de sport et d'ordinateur.) <u>Wir finden, daß das Projekt gut ist.</u> (Nous trouvons que le projet est bien.) <u>Die Vokabeln zu lernen ist sehr schwer.</u> (Apprendre le vocabulaire est très difficile.) <u>Sie haben über unsere Fußballmannschaft gelacht.</u> (Ils se sont moqué de notre équipe de foot.) <u>On n'a pas été contents. Es war eine Provokation. Aber wir haben sie auch provoziert. Wir haben dasselbe gesagt über Fußball.</u> (C'était une provocation. Mais nous les avons également provoqué. Nous avons dit la même chose de leur équipe de foot.) <u>Wir finden, das Projekt war kurz.</u> (Nous trouvons que le projet avait été trop court.)</p> | |
| <p>Evaluation de la coopération avec le groupe partenaire</p> | <p>Trois élèves jugent que la coopération était plutôt bien, un élève la trouve plutôt mal, en expliquant que les liens étaient inexistantes. La réponse du cinquième manque.</p> | <p>Les trois garçons du groupe jugent que la coopération avec le groupe français était plutôt mal. L'un d'eux explique qu'ils n'auraient pas réagi à tout, un autre qu'ils n'ont pas répondu aux questions et qu'ils ont écrit trop peu de textes. L'unique</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>filles du groupe, qui a fait le gros du travail et a maintenu la discussion, trouve la coopération plutôt bien.</p> |
| <p>On peut constater une divergence considérable dans l'évaluation de la coopération avec le groupe partenaire. Tandis que la majorité des membres français du groupe déclarent que la coopération aurait plutôt bien fonctionné, trois des quatre élèves allemands prétendent au contraire que la coopération n'aurait pas bien marché. Or, ce sont justement les trois garçons qui ne s'y sont pratiquement pas investis. L'unique fille, qui a fait le gros du travail, donne par contre un jugement favorable.</p> | | |
| <p>Evaluation de la discussion</p> | <p>Deux élèves trouvent que la discussion était ennuyeuse, parce que les sujets étaient toujours les mêmes et en plus inintéressants. Deux autres n'ont pas répondu, un élève la trouve intéressante et ennuyeuse en même temps et explique ceci par le fait que l'entente entre les deux groupes était moyenne.</p> <p>Trois membres du groupe pensent que la discussion aurait été plus intéressante si eux-mêmes avaient mieux répondu aux questions des Allemands, deux disent qu'ils auraient dû écrire plus souvent. Plus de remarques, plus de questions et textes plus longs ont été cochés par un seul élève chacun.</p> <p>Quant au groupe partenaire, chacune des cinq réponses possibles avait été cochée une seule fois.</p> <p>Un élève pense que la discussion avait été plus intéressante si le forum avait marché correctement tout le temps.</p> <p>Un seul élève pense qu'il y a eu des malentendus, mais n'en donne pas d'exemple.</p> | <p>Deux élèves trouvent la discussion ennuyeuse, les deux autres même très ennuyeuse. Un élève donne comme explication qu'il y aurait eu trop peu de matériel de la part des Français.</p> <p>Deux élèves sont d'avis que la discussion aurait été plus intéressante si leur groupe avait écrit plus souvent, écrit des textes plus longs, posé plus de questions et mieux répondu aux questions des Français. Un seul dit qu'ils auraient dû faire plus de remarques.</p> <p>Trois élèves disent que la discussion aurait été plus intéressante si le groupe français avait écrit plus souvent et mieux répondu aux questions. Deux trouvent que les français auraient dû écrire des textes plus longs, et un seul regrette qu'il n'y ait pas eu plus de questions et plus de remarques de la part des partenaires français.</p> <p>Personne ne trouve qu'il y ait eu des malentendus.</p> |
| <p>Allemands et Français voient la discussion d'un œil très critique : il n'y a qu'un seul élève qui trouve la discussion au moins ponctuellement intéressante, tous les autres la jugent ennuyeuse voire très ennuyeuse. Quant aux raisons de ce dysfonctionnement de la discussion, les avis sont plus partagés, même si les deux groupes sont conscients qu'ils en ont leur part de responsabilité, qu'ils auraient dû écrire plus et mieux répondre. Ce sont les élèves allemands, qui ont aussi un regard plus négatif sur la coopération, qui voient plus la nécessité d'un engagement plus grand, en critiquant leur propre travail tout aussi que celui de leurs partenaires français. Ceux-ci sont plus sévères avec eux-mêmes qu'avec leurs partenaires allemands.</p> | | |

| | | |
|---|---|---|
| Evaluation du groupe de travail national | Deux élèves trouvent que la coopération au sein du groupe de travail national était plutôt bien, un élève la trouve même très bien, un autre plutôt mal. La réponse du cinquième membre manque. | Deux élèves trouvent que la coopération dans leur groupe national marchait plutôt bien, un élève la qualifie comme étant plutôt mal, l'AAW qui s'est vu obligée de travailler seule, considère que la coopération marchait mal. |
| <p>La panoplie des réponses concernant la coopération au sein du groupe national est plutôt grande des deux côtés. Il peut étonner que deux des élèves allemands n'ayant participé que de façon ponctuelle et superficielle trouvent que la coopération aurait plutôt bien fonctionné. Il n'a par contre rien de surprenant que l'élève qui a assumé le gros du travail dans le groupe allemand n'ait pas du tout apprécié la façon de coopérer de ses camarades de classe.</p> | | |

Evaluation générale de la discussion entre les deux groupes

Je partage l'avis des élèves par rapport au fait qu'une discussion digne de ce nom n'a pas eu lieu. Plusieurs explications peuvent en être trouvées :

- Trois des cinq Français n'ont pas fait un travail de lecture très consciencieux, si l'on juge leur fiches de travail. FJN fait un travail plutôt superficielle sur les fiches de travail 1 et 2, sur la troisième, le travail est nettement meilleur. FBR ne remplit pas la fiche 2, ni la partie « associations » de la fiche 1. Chez lui aussi, la fiche 3 est mieux remplie. Quant à FJM, il fait un travail plutôt correcte sur la fiche de travail 3, mais ne remplit pas complètement la fiche 1. Le travail sur la fiche 2 est superficielle, ce qui montre sa remarque : « *En fait les français et les Allemands se ressemblent car ils ont les mêmes attitudes lors des fêtes.* » FJF remplit bien les fiches 1 et 2, mais ne note aucune remarque ni question. Sa fiche de travail 3 est complète, mais ses remarques et questions sans grand intérêt. Malgré cette relative pauvreté de matériel, certaines fiches de travail auraient pu livrer des d'idées pour des questions ou des remarques. Du côté allemand, on constate également un manque d'application lors de la lecture des documents de base. Des fiches de travail consciencieusement remplies sont rares. AMN n'a pas du tout rendu ses trois fiches de travail, ce qui laisse supposer qu'il ne les a pas utilisées. ASF n'a pas rempli la fiche de travail 3, et seulement commencé le travail sur les deux autres. Même AAW, qui s'engage beaucoup lors de l'échange sur le forum, n'a noté aucune remarque ni question sur ses fiches de travail 1 et 2. Seule la fiche de travail 3 est plutôt bien renseignée, chez elle, comme aussi chez AFE. Ce dernier a également rempli du moins en partie les deux autres fiches de travail.

- Même si le groupe 63Respect fait quelques remarques et pose des questions à partir des documents de base, celles-ci ne sont pour la plupart pas très pertinentes, comme le montre les exemples suivant : « *Nous aussi nous trouvons notre nourriture très bonne mais la votre à l'air très bonne aussi ! (mais c'est pas sûr).* » et « *Est-ce que vous connaissez un village qui s'appelle Ohningen. ? près du lac de Constance.* »

- Les rares questions intéressantes n'aboutissent pas à un échange, du fait que la réponse donnée par l'autre groupe est toujours très courte. 63Respect pose dans son texte 1 la question suivante : « *Pourquoi nous trouvez vous très prétentieux ?* ». AAW de Noobs y réagit ainsi : « *es finden nicht alle von uns, dass ihr eingebildet seid und das ist einfach nur ein Vorurteil, dass wir von euch haben. Ihr könnt uns ja das Gegenteil beweisen.* » Elle relativise le jugement et le qualifie de préjugé. Il peut étonner que 63Respect ne revienne plus à ce sujet, dans la mesure où l'on pouvait s'attendre à ce que le groupe souhaite connaître l'origine de ce préjugé.

- La plupart des questions intéressantes restent sans réponse ou suscitent une réponse très brève. Ainsi, 63Respect ne réagit pas du tout à la question concernant les spécialités de Noël, et Noobs ne répond pas aux questions suivantes : « *Qu'est-ce que vous manger le matin pour le petit déjeuner ? Qu'est-ce que vous faites après les cours ?* ». À la question « *Was macht ihr in der Freizeit noch so außer Counterstrike spielen?* », les Français ne répondront que par « *on fait du sport en plus du Counter Strike par exemple du tennis et du handball. Et on travaille aussi un petit peu* ».

- Quelques questions semblent indiquer que les textes de partenaires n'ont pas toujours été bien lus. Dans son texte 2, 63Respect pose par exemple la question suivante : « *Est-ce que vous jouez à Counter Strike ?* ». Or, AMN avait consacré le texte 1 de Noobs entièrement au sujet de conterstrike !

- Finalement, la mauvaise coopération au sein du groupe allemand, qui a sans doute causé les retards significatifs dans les réponses, a également sa part de responsabilité dans le dysfonctionnement de la communication entre les deux groupes. Les commentaires des élèves dans leurs questionnaires d'évaluation montrent d'ailleurs qu'ils sont du moins en partie conscients de leurs omissions, tout comme de celes de leurs partenaires.

Malgré tout, les deux groupes disent dans leur résumé d'avoir apprécié le projet !

Annexe 32 Analyse de la discussion entre les groupes Google et Gollum

| | Groupe français Google : FASB, FCC, FLV, FMM, FSG | Groupe allemand Gollum : ADA, AFP, AJF, AJM |
|---|--|---|
| | AJF et FCC sont correspondantes dans l'échange scolaire. AJM, FAS et FMM participent également à l'échange, mais leurs correspondants respectives sont dans d'autres groupes de travail. | |
| <p>Texte de présentation de Gollum 14/01 allemand Ce texte est de loin le plus long de tous les textes publiés pendant le projet. D'un côté, c'est très positif que le groupe, où plutôt un de ses membres, ADA, se soit donné tant de peine à écrire un texte. De l'autre côté, ce texte a plusieurs inconvénients : Sa longueur a démotivé le groupe partenaire, d'autant plus que le vocabulaire et les structures utilisés ne facilitent pas la compréhension. Quant aux sujets traités, ils ont seulement en partie un lien avec les documents de base. Et même là où c'est le cas, le texte traite les sujets d'une façon peut-être trop détaillé, même si les idées exprimées sont intéressantes (cf.</p> | | <p><u>Hallo wir sind die Gruppe Gollum:</u> - <u>Jule Fries (Saruman)</u> - <u>Johannes Mueller (Gollum)</u> - <u>David Arnold (Gandalf)</u> - <u>Franziska Parstorfer (Gimli)</u> (Salut, nous sommes le groupe Gollum) <u>Zusammen, wollen wir in diesem Forum mit euch arbeiten.</u> <u>"arbeiten", was bedeutet "arbeiten" für uns eigentlich? Rein formal ist unser Beruf Schüler und unsere Arbeitstelle die Schule. Doch wer nennt das Dasein in der Schule den "arbeiten", oder sieht es gar als seinen Beruf Schüler zu sein. Am ehesten kann ich mich noch mit der reinen Feststellung, abfinden, die Schule sei mein Arbeitsplatz!</u> (Nous voulons travailler avec vous sur ce forum. « Travailler », que signifie d'ailleurs travailler ? Vu formellement, notre profession est élève et notre lieu de travail l'école. Mais qui appelle le fait d'être à l'école « travailler » ou dirait qu'être élève est sa profession ? Je peux le mieux accepter que l'école est mon lieu de travail !) <u>Doch mit euch wollen wir arbeiten. Zielstrebig, voll Elan, zuverlässig, und locker. Wir haben uns schließlich entschlossen, an diesem Projekt teilzunehmen, um nicht, zuletzt den schönsten Schulalltag gegen etwas Interessantes, Neues einzutauschen, aber auch um von eurer Kultur und eurem Lebensstandart mehr zu , erfahren!</u> (Mais avec vous, nous voulons travailler. Comme quelqu'un qui sait ce qu'il veut, plein d'élan, de manière consciencieuse et sans</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>notamment le sujet des néo-nazis, qui occupe plus de la moitié du texte, et se base en plus sur un malentendu respectivement une équation erronée du problème des néo-nazis et du national-socialisme. C'est ce dernier qui a été évoqué par quelques élèves français, mais non pas le problème des néo-nazis. Néanmoins La comparaison faite par rapport à la pauvreté et la violence est plutôt positif, tout aussi bien que la proposition finale faite aux Français, à savoir qu'on pourrait continuer à discuter de ce sujet. Elle peut étonner si l'on prend en compte la remarque du début du texte concernant les commentaires sur le passé de l'Allemagne.) Les réflexions quasi philosophiques sur la condition de l'élève du début du texte ne sont sans doute pas non plus faciles à comprendre, et pas non plus tellement appropriées à déclencher une</p> | | <p>contraintes. Finalement, nous avons décidé de participer à ce projet pour échanger l'ennuyeux quotidien scolaire contre quelque chose d'intéressant, de nouveau, mais aussi pour apprendre plus de votre culture et de votre standard de vie.) <u>Wir sind interessiert, offen, neugierig, und teilen euch gerne mit, dass obiger Absatz zu, Teilen etwas von Ironie geprägt ist!!!! Naja sagen wir es so: Es kommt halt drauf an ob, es mit euch Spass macht. Und, ob ihr Spass versteht! Jedesmal, wenn der Aussage ein Smily folgt (so schaut der aus ;-), dann ist die Aussage nicht ganz ernst gemeint. Falls, ihr Franzosen das noch nicht wisst - und davon kann man wohl ausgehen, bei den Problemen die ihr mit der (deutschen) Zeichensetzung habt! ;-)</u> (nous sommes intéressés, ouverts et curieux, et vous informons volontiers que le dernier paragraphe est en partie empreint d'ironie !!!! Disons : Il dépend si on s'amuse avec vous. Es si vous avez le sens de l'humour ! A chaque fois qu'une phrase est suivie d'un smiley (il est comme ça ;-), ce n'est pas tout à fait sérieux. Si vous les Français vous ne le savez pas encore, ce qu'on peut supposer vu vos problèmes avec la ponctuation (allemande) ! ;-) <u>Doch folgendes ist uns Ernst: Da wir auch, um ein angenehmes Arbeitsklima bemüht sind, hoffen wir, ihr werdet uns nicht, beschimpfen (auch wenn uns das nicht so arg wäre, aber der Verhaltenskodex, la carte d'usage!), fertig machen, oder sonstige etwaige Bemerkungen über das deutsche Problem seiner Vergangenheit machen, wie sie teilweise ja, schon gefallen sind.</u> (Mais ce qui suit est sérieux : Comme nous souhaitons un climat de travail agréable, nous espérons que vous ne nous insulterez pas</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p>discussion. Ce qui est pourtant très positif, ce sont les affirmations de bonne volonté : Le groupe (ou bien ADA) déclare être très motivé à échanger avec les Français. La remarque concernant l'apprentissage de la langue et de la culture semble d'ailleurs indiquer que l'enjeu du projet a été compris. Les uniques commentaires prenant en compte les documents de base, et plus précisément les fiches sur l'Allemagne, sont ceux concernant les belles filles et la bière. Or, ils ne sont pas non plus très appropriés à inciter une réponse de la part des Français. Le concours proposé à la fin est une très bonne idée, qui n'a malheureusement pas du tout pris, Malgré une publication dans la salle commune du forum, personne n'y a répondu.</p> | | <p>(même si cela ne serait pas si grave pour nous, mais la charte d'usage !), nous ne nous rabattons pas la crête ou que vous ne ferez pas des remarques sur le problème allemand de son passé, comme en ont déjà été faites.) <u>Augenscheinlich hat sich unter euch die Meinung verbreitet, Deutschland sei übersät mit Neonazis. Diejenigen von euch, die schon einmal hier waren, haben die schon, einmal einen gesehen? Es gilt zu trennen und wir Gymnasiasten können von uns sagen: Unter uns könnt ihr lange nach einer Hand voll Outsider suchen die sich der Verbreitung und Ausübung nationalsozialistischen Gedankenguts zugewandt haben!</u> (Apparemment, l'idée qu'Allemagne serait parsemé de néo-nazis s'est propagée chez vous. Ceux d'entre vous qui ont déjà été ici, vous en avez déjà vus un ? Il faut distinguer, et nous en tant que lycéens, nous pouvons affirmer : parmi nous, vous allez chercher longtemps avant de trouver une poignée d'outsiders qui se sont penchés vers la propagation de l'idéologie national-socialiste !) <u>Zudem ist Bayern im Vergleich zu anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland (BRD) von diesem Problem weitaus weniger betroffen.</u> (En plus, la Bavière, comparée à d'autres länder de la république fédérale de l'Allemagne, est beaucoup moins touchée par ce problème.) <u>Am deutlichsten werden die Verschiedenheiten, wenn man sie auf eine, Folgen der Teilung Deutschlands in DDR und BRD sieht. Nach der Wiedervereinigung 1990 hatte sich die BRD nach fast 50 Jahre schon in ihrer Sozialen Marktwirtschaft gefestigt. Die ehemalige, DDR hingegen –regiert von Kommunisten- lag darnieder in</u></p> |
|---|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p><u>ihrer Wirtschaftskraft, die Soziale Lage war überspannt und dann kam auch noch die neue Wirtschaftsform, mit der man nicht vertraut war.</u></p> <p>(Les différences deviennent plus claires si on les voit comme les conséquences de la division de l'Allemagne en RFA et en RDA. Après la réunification, la RFA s'était déjà stabilisée dans son économie sociale du marché, après presque 50 ans. La capacité économique de l'ex RDA par contre, gouverné par des communistes, languissait, la situation sociale était très tendue, et puis est en plus arrivé un nouveau système économique, auquel on n'était pas habitué.)</p> <p><u>Kurzum die Armen wurden immer ärmer und die reichen giengen in den Westen. So tat sich dort ein satt gedüngter Boden für die Saat der Hintermänner (Hitler-Idiologie-Anhänger; meist Veteranen und Dratzieher ihrer jugendlichen Marionetten) vor allem unter Jugendlichen auf, deren Geist, verzweifelt und deren Meinung leicht zu gewinnen war.</u></p> <p>(Bref, les pauvres devenaient encore plus pauvres et les riches partaient à l'ouest. Ainsi les partisans de l'idéologie de Hitler, souvent des vétérans et instigateurs de leurs jeunes marionnettes, trouvaient un sol bien préparé pour semer leurs idées parmi des jeunes désespérés et facile à influencer.)</p> <p><u>So ist das Problem, Neonazis eher ein Problem der armen Regionen im Osten des Landes, und allenfalls dort gibt es gefährliche Häufung von Nazi-Gruppen, deren Gefährlichkeit auch darin besteht, dass sie einigermaßen Sympathisanten in der Bevölkerung haben.</u></p> <p>(Le problème des néo-nazis est donc plutôt un problème des régions pauvres dans l'est du pays, et c'est tout au plus là qu'on trouve une</p> |
|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>dangereuse multiplication des groupes de nazis, dont le danger repose aussi dans le fait qu'ils ont des sympathisants dans la population.)</p> <p><u>Immer noch wird der Osten in vielen Köpfen als Parasit gesehen, der an unserem Sozialsystem schmarotzt, auch wenn, man das öffentlich nicht zugeben wird.</u></p> <p>(Dans beaucoup de têtes, l'est est toujours un parasite, qui profite de notre système sociale, même si l'on ne le dit pas publiquement.)</p> <p><u>So haben die Leute dort wenig Perspektiven: von den einen sind sie nicht gemocht, sie selbst sind arm und Geldverdienen ist erst nach milliardenschwehren Fördermaßnahmen nach mehr als 40 Jahre langer Misswirtschaft wieder, möglich, sie sind abhängig...!</u></p> <p>(Ainsi, les gens n'y ont pas beaucoup de perspectives : pas aimés des uns, pauvres, et gagner de l'argent n'est devenu possible qu'après des mesures de subventions qui se soulèvent à des milliards, ils sont dépendants... !)</p> <p><u>Also, sollten sich diejenigen in Acht nehmen die vorschnell behaupten, Rechtsradikalismus sei ein Problem Deutschlands, Rechtsradikalismus ist ein Problem, das die Armut unter Anderem mit sich bringt und das, in ganz Europa und sogar in den USA verbreitet ist! Armut, liebe Franzosen, gibt es auch bei euch und auch Gewalt bringt sie mit sich. Unter welcher Fahnen diese Gewalt, nun marschier dürfte nur noch auf ihre Skandalwirkung abfärben.</u></p> <p>(Ceux qui prétendent sans réfléchir que le radicalisme de droite serait un problème en Allemagne devrait faire attention. Le radicalisme de droite est un problème qui est entre autre engendré par la pauvreté, et qui est répandu dans tout l'Europe et même aux Etats Unis. La pauvreté, elle</p> |
|--|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>existe aussi chez vous, chers Français, et elle engendre aussi de la violence. L'effet de scandale que cause cette violence dépend probablement de la bannière sous laquelle elle marche.)</p> <p><u>Denn sie wissen nicht wass sie tun!</u> <u>Aufgeschoben ist nicht aufgehoben -</u> <u>Partie remise n'est pas perdue</u> <u>- wir können drüber ja noch weiter</u> <u>diskutieren, wenn ihr wollt</u> (Car ils ne savent pas ce qu'ils font ! Partie remise n'est pas perdue – nous pouvons continuer à en parler, si vous voulez) <u>Themawechsel!</u> <u>Ja, schöne Mädchen giebt es viel bei</u> <u>uns. Und vor allem dann, wenn</u> <u>einem der Bierpegel, von dem ihr</u> <u>wusstet, dass er in Deutschland –</u> <u>besonders in BAYERN- stetig hoch</u> <u>ist, ein Gefühl der Beschwingtheit</u> <u>und der Glückseligkeit beschert.</u> <u>Ein Reisender eures Landes erzählte</u> <u>mir, ihr wäret mit diesen beiden</u> <u>Sachen nicht so reich beschenkt, wie</u> <u>wir. Doch die eine oder andere</u> <u>Schönheit wird sich wohl schon zu</u> <u>euch verirrt haben. Im Zweifelsfall</u> <u>kommt die dann auch noch aus</u> <u>Deutschland... ;-)</u> (Changement de sujet ! Oui, des belles filles, il y en a beaucoup chez nous. Et surtout lorsque le niveau de bière, dont vous saviez qu'il est toujours haut en Allemagne et surtout en Bavière, donne une sensation de légèreté et de béatitude. Un voyageur de votre pays m'a raconté que vous ne disposerez pas autant que nous de ces deux choses. Mais l'une ou l'autre beauté aurait aussi atterri chez vous. Mais elle serait peut-être venue de l'Allemagne... ;-)) <u>!!! Achtung, Gewinnspiel !!!</u> <u>Und zum Schluss noch ein Rätsel für</u> <u>all diejenigen Franzosen, die die</u> <u>deutsche Kommasetzung nicht</u> <u>beherrschen! Sind es die ,roten,</u> <u>oder diejenigen Kommata, die</u></p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p><u>schwarz sind, die fehl am Platze sind?</u></p> <p>(Attention, concours ! Et voilà une devinette pour terminer, pour tous les Français qui ne maîtrisent pas les virgules en allemand ! Est-ce que ce sont les virgules rouges ou les virgules noires qui ne sont pas correctes ?)</p> <p><u>Das richtige Ergebniss sendet bitte an davel@web.de ! Es werden nur Einsendungen der französischen Projektteilnehmer akzeptiert!</u></p> <p><u>Einsendeschluss ist der 31.1 2003!</u></p> <p><u>Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.</u></p> <p><u>Unter den Einsendungen mit dem richtigen Ergebniss, wird der gewinner ausgelost!</u></p> <p>(Envoyez le bon résultat a davel@web.de ! Uniquement les bulletins venant de participants français du projet seront acceptés ! La date limite est le 31/01/2003 ! Pas de possibilité d'un recours aux tribunaux. Parmi les bulletins avec le résultat correcte, le gagnant sera tiré au sort !)</p> <p><u>Er gewinnt einen Duden Deutscher Sprache vür ;-) Rechtschreibung!</u></p> <p><u>Mit einer Gültigkeit für Deutschland, Österreich und die Schweiz und einem Gewicht von 1.125 kg ist das schon ein schwerer Schinken! Der Gewinner wurde von mir per e-mail informiert (en francais)! Und bekommt das Buch zugesand.</u></p> <p>(Il gagnera un Duden de la langue allemande pour l'orthographe. Avec une validité en Allemagne, an Autriche en en Suisse et un poids de 1,125 kilos, c'est un gros bouquin ! Le gagnant sera informé par moi via mail (en français) ! Et recevra le livre par la poste !)</p> <p><u>Noch eine Anmerkung, bevor ihr folgendes Zitat lest: Jule möchte damit verhindern, dass aus der Filmfigur Saruman irgendwelche Rückschlüsse auf ihre charakterlichen Vorzüge gezogen</u></p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p><u>werden! - oder jule?</u> <u>Auch ihre Nachteile hat sie wohl nicht von Saruman geerbt! ;-)</u> (Encore une remarque avant que vous lisiez la citation suivante : Jule veut ainsi éviter qu'on tire des conclusions sur les côtés positifs de son caractère à partir du personnage de Saruman ! d'accord, Jule ? Ses côtés négatifs ne viennent pas non plus de Saruman.)</p> <p><u>§§ Jule sagt, sie habe nichts mit diesem Spitznamen(Saruman) zu tun, von dem Gruppennamen distanziert sie sich gänzlich! §§</u> <u>(Nach dem Paragrafen des Zitiergesetzes aus dem Deutschunterricht, sind an diesem Zitat nur den Sinn nicht gänzlich verzerrende Änderungen vorgenommen) ;-)</u> (§§ Jule dit qu'elle n'aurait rien à voir avec ce surnom (Saruman), et elle prend ses distances par rapport au nom du groupe !§§ (Selon le paragraphe de la loi sur les citations du cours d'allemand, seules ont été apportées des modifications qui ne changent pas le sens de la citation) ;-)</p> <p><u>Unser Ziel ist Spaß und die französische Sprache zu lernen und die Franzosen besser kennen zu lernen. Ausserdem möchten wir auch zeitgemäßes Französisch erlernen, da unsere Bücher ziemlich veraltet sind :) Nein nein, der Duden ist schon aktuell ;-)</u> (Notre but est de nous amuser et d'apprendre la langue française et de mieux connaître les Français. En plus nous voulons aussi apprendre un français moderne, parce que nos livres sont assez démodés ☺ non, non, le Duden est actuel ;-)</p> <p><u>Liebe Grüße euere Gollum-Gruppe</u> <u>(professional entertainment in an easy way, psst da kommt noch mehr!!!)</u> (Bises, votre groupe Gollum (divertissement professionnel d'une</p> |
|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| | | manière facile, chut, il y a encore quelque chose !!!) |
| <p>Texte de présentation de Google 18/01 français Le groupe français réagit dans sont texte de présentation uniquement au nom du groupe partenaire, mais nullement à tout le reste.</p> | <p><i>Salut ! Nous sommes contentes de pouvoir enfin s'échanger des informations. Nous aimons bien le nom de votre groupe ! Nous, notre groupe s'appelle "GOOGLE " en référence avec Internet car nous trouvons rigolos ce nom et de plus ce moteur de recherche est très pratique. Dans le groupe il y a : - Anne-So (Anne Sophie Boyer) - Lolo (Lorène Vayssade) - MM (Myriam Muller) - CC (Claire Compte) - Sophie (Sophie !) Bis Bald und viele Grüße ! !</i></p> | |
| <p>Présentation de Gollum en français 19/01 Comme réaction à un message de ma part – je leur avait en fait signalé que le texte risquait d’être difficile pour leurs partenaires français -, le groupe publie une version française de son long texte de présentation. Comme le texte a été traduit à l’aide d’un programme de traduction, il est pratiquement incompréhensible. Nous renonçons donc à l’insérer. De toutes façons, le groupe Google semble avoir lu ni la version allemande ni la mauvaise traduction</p> | | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>française. Or, en faisant un effort, et surtout en posant des questions, elles auront pu comprendre quelque chose.</p> | | |
| <p>Texte 1 de Google 20/01 français Le groupe réagit à deux éléments tirés de la partie « associations » du questionnaires. Or, il s'agit juste d'une question d'ordre linguistique. La question concernant les Morvandiaux ne mènera pas non plus à un échange, vu qu'on peut y répondre en une phrase ou deux. Ce que fait Gollum dans son texte 1. A partir de la question sur Paris, s'enchaîne un petit échange, qui se termine pourtant sans que le problème de compréhension ait été résolu. Il crée même un malentendu dans la mesure où les Allemands croient que les Français considèrent Paris comme le centre du monde.(cf. texte 4 de <i>Gollum</i>, fiches d'élève FASB, FCC, FSG) Il est dommage que toutes les</p> | <p><u>Guten Tag ! (Bonjour !)</u> Le groupe commence son texte par une salutation allemande, probablement traduite du français, où il est plus courant de commencer par exemple un mail par « bonjour ». Tandis qu'en allemand, on n'utiliserait probablement pas la formule « Guten Tag ! », mais plutôt « Hallo » on y ajoutant les noms des adressés. <u>- Nous aimerions savoir ce que signifie « nix », et pourquoi l'avez vous associé à « Europe » et à «Fremdsprache ».</u> AFP avait répondu « nix » respectivement « auch nix » aux items « Europa » et « Fremdsprache » (LE). Le groupe français ne connaissant pas cette variante familière de « nichts » (rien), fait bien de demander aux partenaires allemands. <u>- Qui sont les « Morviandaux » ? Pourquoi représentent ils la France pour vous ?</u> Quatre Allemands, dont AFP, avaient associé les Morvandiaux, un groupe folklorique figurant dans leur manuel de français, à la France. <u>- Pour toi, Franzi, qu'as tu voulu dire : « Paris est le centre du Monde » ou « Paris est le centre de la mode » ?</u> AFP avait écrit « Paris est le centre de la monde », on se trompant probablement sur l'orthographe du mot « mode ». Evidemment, il serait aussi envisageable qu'elle ait voulu écrire « centre du monde », ce qui</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| <p>questions concernent les documents de base de AFP, et que ceux des autres membres du groupe <i>Gollum</i> ne sont donc pas pris en compte.</p> | <p>nous semble pourtant moins probable. - <u>Neyrat ? Qu'est ce que c'est ?</u> Il s'agit de nouveau d'une association à la France de la part de AFP. <u>Viele Grüsse !!</u></p> | |
| <p>Texte 1 de <i>Gollum</i> 20/01/2003 français Comme le groupe avait appris que leurs partenaires ont eu du mal à déchiffrer le long texte en allemand, <i>Gollum</i> ne respecte cette fois pas les consignes et écrit en français. Le texte a de nouveau une note humoristique (cf. début du texte). A part cela, il n'offre pas grand-chose, même si le groupe répond à deux questions posées dans le texte 1 de Google. Or, ils n'arrivent pas à donner une réponse par rapport à « Neyrat », bien que l'élève concernée, AFP fait partie du groupe. Cela nous semble être un autre indice pour son manque d'investissement. La question concernant le long texte de présentation laisse</p> | | <p><u>L'informations extra-ordinaire</u> <u>Dans le "liens intéressants" vous pouvez visiter la "vache folle" , "Apenheul" (c'est hollandais et veut dire: Un colline des singes, en allemand cela paraît comme un hurlement des singes)</u> <u>Et vous y trouvez le " translator"!</u> <u>C'est un outil très bien, quand vous ne comprenez pas un mot allemand!</u> Le début du texte n'a rien à voir avec les documents de base ni avec le sujet en général. <u>Nix, c'est nichts – rien ce veut dire que lequi est peu imagitatif n'a rien à associer!</u> <u>Les morvandiaux c'est les inhabitants du morvandiaux, une region dans la france! Nous les savons du le livre de francais!</u> Réponses à des questions du groupe français. <u>Neyrat? Qu'est-ce que c'est? j'sais pas! J'sais pas ce que Gimli voulait dire. Elle veut peut-être se faire bien voir par vous?!</u> Réaction à une question, mais pas de réponse donnée. <u>Est-ce que vous avez craqué le text allemand très long??? – Avez le jeu à la fin?</u> <u>Je m'a moque de votre connaissance de l'allemand! -- Je vous souhaite bonne chance!!!! ;-)</u> <u>Un mot de Marius (le reponsable du groupe M):</u> <u>Le sens de la vie est de trouver le sens de la vie! Trouvez-le!</u></p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>supposer que ADA est quelque peu déçu de ne pas avoir reçu de réponse.</p> | | |
| <p>Texte 2 de Gollum 27/01 allemand Bien que sans lien direct avec les documents de base, la question concernant le manuel d'allemand des Français rentre bien dans le sujet. Les quelques informations sur Munich auraient pu inciter les Français à poser des questions, mais ce n'était pas le cas. Si les autres membres du groupe français partagent l'avis de FMM, exprimé dans son questionnaire d'évaluation, il n'est pas étonnant que Google n'ait pas réagi : « <i>Je ne vois pas en quoi ça respecte le sujet quand on parle de « rôti de porc</i> » ».</p> | | <p><u>Hallo Google Gruppe.</u> <u>Ist euer Buch auch so madig wie unser Französisch-Buch ?</u> (Salut le groupe Google. Votre manuel est-il aussi nul que notre manuel de français ?) Question plutôt intéressante avec laquelle le groupe voudras apparemment lancer une comparaison entre les manuels utilisés en Allemagne et en France. Or, l'utilisation du mot madig met en péril la compréhension. <u>Zur deutschland-frage : Wir sind froh Münchner zu sein, weil München eine sehr schöne Stadt ist, und weil Schweinsbraten (rôti de porc) so gut schmeckt. Wenn ihr nach München kommt dann können wir ins Hofbräuhaus gehen und uns dort verköstigen. Das Hofbräuhaus ist nämlich ein Münchner Wahrzeichen, wo immer ganz viele Touristen (meist Japonais) verkehren.</u> (Quant à la question sur l'Allemagne : Nous sommes contents d'être des Munichois, parce que Munich est une belle ville et que le rôti de porc est si bon. Lorsque vous viendrez à Munich, nous pouvons aller à la brasserie « Hofbräu » et y manger. C'est un symbole munichois, que beaucoup de touristes (surtout des Japonais) fréquentent.) Tout en annonçant de vouloir parler de l'Allemagne, le groupe n'évoque que Munich et n'en dit pas non plus beaucoup. Or, ils parlent au moins de deux particularités de la culture locale. <u>Jo : « Die Jule schaut aber gut aus, wie noch nie ☺ »</u> <u>Jule : « Danke, Jo »</u> <u>Blacka : « --- spannend ! nich</u></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p><i>wahr ? »</i> <i>Franzi : Ich bin nich da ! »</i> Dialogue entre les membres du groupe qui n'a pas vraiment de contenu... <i>Viele grüße (salutations)</i> <i>Eure Gollum Gruppe</i></p> |
| <p>Photo de Google 29/01</p> | | |
| <p>Texte 2 de Gollum deuxième version Le groupe publie une deuxième fois son texte 2 en y ajoutant quelques extraits de pages web qui sont complètement démunis de sens. C'est pourquoi je renonce à les insérer ici.</p> | | |
| <p>Texte 2 de Google 30/01 français Google ne se réfère nullement aux documents de base. La seule remarque concerne la traduction du long texte et les liens évoqués par Gollum dans leur texte 1. Cette sur mon initiative que les élèves françaises demandent aux Allemands de publier un résumé du texte de présentation.</p> | <p><i>Salut Groupe Gollum!</i> <i>Comment ça va ? Nous aimerions savoir pourquoi vous nous parlez de liens pour traduire. Votre programme de traduction ne marche surement pas: le texte était incompréhensible. Pourriez-vous nous résumer votre texte en allemand?</i> <i>Merci et bon courage</i> <i>Google</i></p> | |
| <p>Texte 3 de Google écrit par FSG 03/02 français Ce texte rédigé par une seule élève est le plus long du</p> | <p><i>Salut !</i> <i>Aujourd'hui je suis toute seule car les autres filles de mon groupe sont parties au festival du court métrage (Kurzfilm).</i> FSG semble supposer que le terme « court métrage » est inconnu aux</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>groupe. Il contient une réponse à une question posée par le groupe allemand dans leur texte 2 ainsi qu'une remarque se rapportant au texte 1 de <i>Gollum</i>. La partie sur Clermont-Ferrand et l'Auvergne est plutôt intéressante mais n'a pas beaucoup à voir avec le thème du projet, vu qu'elle fait une présentation assez impersonnelle de la ville. Or, elle pose une question concernant les sports d'hiver pratiqués par les Allemands. Dans la dernière partie de son texte, où elle réfère à des commentaires allemands sur la musique française, elle se contente d'évoquer deux autres noms de chanteurs français, apparemment dans l'objectif de prouver qu'il y a aussi de la bonne musique en France. Il aurait bien sûr été plus intéressant qu'elle interroge le groupe partenaire sur l'origine de leurs préjugés et sur leur style de musique ou groupes préférés.</p> | <p>Allemands. <u><i>Je pense que le livre d'allemand que nous avons n'est pas super, mais on s'en contente.</i></u> Réponse pas très détaillée à une question de Gollum. <u><i>Vous dites que « Morvandiaux » est une région de la France, je n'en ai jamais entendu parler.</i></u> Elle met en question une information donnée par les Allemands dans leur texte 1. Apparemment, elle ne connaît pas le Morvan, sinon elle aurait pu corriger cette erreur. <u><i>Clermont-Ferrand est une petite ville, par rapport à Bordeaux par exemple, (Marseille aussi est beaucoup plus grande) elle (C-F) est très isolée par rapport au reste de la France, mais il y a une bonne mentalité, je n'y habite pas depuis longtemps, ici, il y a un grand écart de température entre l'été et l'hiver, la cathédrale est toute noire (elle est construite dans de la pierre de Volvic, qui noircit avec le temps, c'est une pierre volcanique, c'est pas à cause de la pollution) mais elle est assez belle, il y a aussi des embouteillages, comme dans une grande ville. La ville est entourée de montagnes, c'est pratique pour aller faire du ski (ou snowboard), vous faites quoi vous, du ski ou du snowboard ? Les stations ne sont pas très grandes ici, mais en France, nous avons de très belles stations de ski, mais pas dans le Massif Central. Il y a aussi de très bons restaurants ou on mange les plats traditionnels de l'Auvergne, ils sont à base de pommes de terre, et de fromage il y a la truffade et l'aligot, par exemple, ça tient bien au ventre !!</i></u> Présentation de Clermont-Ferrand et de la région sous différents aspects <u><i>Je voulais vous parler aussi de la musique, si vous ne connaissez que</i></u></p> | |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| | <p><u>Alizée, ça n'est pas étonnant que vous la trouviez nulle, il y a de bien meilleurs chanteurs et chanteuses (Milène FARMER, GOLDMAN même si il n'est pas de notre génération, je n'ai pas beaucoup d'exemples en tête) qu'elle en France ! Nous écoutons aussi de la musique des USA, comme EMINEM, PINK FLOYD, MADONA...</u></p> <p>Réaction par rapport à des commentaires sur la musique française faite par quelques Allemands dans les fiches sur la France. Il est dommage que FSG ne pose aucune question, par exemple par rapport à la musique allemande ou aux goûts musicaux du groupe partenaire.</p> <p><u>@+, viele Grüsse</u> <u>Sophie</u></p> <p>Le sens du symbole @+ (à plus) ne devrait pas être connu aux Allemands. Or ils ne posent pas de question le concernant.</p> | |
| <p>Texte 3 de Gollum écrit par ADA 06/02 allemand ADA semble correspondre à la demande de Google qui souhaitait un résumé du très long texte de présentation. Or, il n'en est pas vraiment un, et il n'est de toutes façons guère plus compréhensible que l'original. Seules les deux questions concernant les hobbies et les difficultés scolaires sont plus ou moins</p> | | <p><u>Zusammenfassung von "Gollum sagt: 'guten Tag'"</u> (Résumé de « Gollum dit bonjour »)</p> <p><u>Ich habe mich darüber aufgeregt, welche Gedanken ihr mit Deutschland verbindet! ("Hitler, Rasismus, ...") Deshalb hab' ich versucht euch zu erklären, warum es in Deutschland diese Gewalt giebt, deren Schlagzeilen man auch in Frankreich zu hören bekommt. Ihr habt doch dieses Bild von Deutschland nicht aus der Schule! - Dann wäre nämlich die deutsch-französische Partnerschaft schon im Detail wiederlegt.</u></p> <p>(Je me suis irrité sur les idées que vous associez avec l'Allemagne (« Hitler, Racisme,... »). C'est pourquoi j'ai essayé de vous expliquer, pourquoi il y a cette violence en Allemagne, dont vous entendez aussi parler en France. Vous n'avez certainement pas eu cette image de l'Allemagne à</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>intéressantes et auraient pu inciter les Français à y réagir.</p> | | <p>l'école ! Sinon, le partenariat franco-allemand serait démenti dans le détail.)</p> <p><u>Sagen wir es so:</u> <u>Der Neonazissmus ist wie eine Art Terrornetzwerk mit Ideologen, Organisatoren, Geldgebern, und "armen Schweinen", die Geistig vollig von der Ideologie erobert sind oder sich dieser anschliessen, weil es ihre Freunde auch tun. Diese "armen Schweine" haben aufgrund ihrer geringen Gesellschaftsfähigkeit sowieso eine erhöhte Gewaltbereitschaft.</u></p> <p>(Disons-le comme ça : Le néonazisme est comme une sorte de réseau de la terreur, avec des idéologues, des organisateurs, des bailleurs de fonds et des « pauvres types », dont l'esprit est complètement conquis par cette idéologie ou qui y adhèrent parce que leurs amis le font aussi. A cause de leur sociabilité moindre, ces « pauvres types » ont de toutes façons une plus grande disposition à la violence.)</p> <p><u>Nun sind es ja Neonazis und nicht "Türken"; und beide schlägern gerne, doch ist es bei den Einen ein "Nationalverbrechen" bei den Anderen die jugentliche Rivalität. Das soll jetzt keine Entschuldigung sein, sondern dass Gewalt, trotz ihrer Flagge, Gewalt bleibt und ich es darüber zu differenzieren nicht für Gerech erachte. - Mit Augenmerk auf die USA-Afganistan / USA-Sonstwer, vertrete ich hier den gemässigten Standpunkt: Gewalt ist nicht gerechtfertigter als Gewalt, ne-c'est pas?</u></p> <p>(Ce sont des néo-nazis et non pas des « turcs » ; et les deux aiment se battre, mais chez les uns c'est un « crime national », chez les autres la rivalité des jeunes. Cela n'est pas une excuse, mais la violence reste de la violence, malgré sa bannière. Et je ne pense pas qu'il soit juste de faire</p> |
|--|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>la différence. Par rapport à Etats-Unis – Afghanistan/ Etats-Unis – untel je représente l’opinion modérée : la violence ne pas plus justifiée que la violence.)</p> <p>Toute cette partie se veut un résumé du long texte de présentation, mais n’est pas très claire.</p> <p><i>Anzeige: (annonce)</i></p> <p>!"/&\$\$/&())%"/&%/!&%\$&%\$\$& &/%)(!&\$/%!&/%\$\$/&!%("§&!%(\$ &/%R(!&\$\$%!!\$\$\$\$!&%</p> <p>!"/&\$\$/&())%"/&%/!&%\$&%\$\$& &/%)(!&\$/%!&/%\$\$/&!%("§&!%(\$ &/%R(!&\$\$%!!\$\$\$\$!&%</p> <p>!!"!!!!!"§!"!"!"§§"§!"§""\$</p> <p><i>Hinweisung auf das Gewinnspiel</i> (Annonce du concours)</p> <p>!§!"&/%\$\$/&%!\$"§§!"&% "\$&!% !"/&\$\$/&())%"/&%/!&%\$&%\$\$& &/%)(!&\$/%!&/%\$\$/&!%("§&!%(\$ &/%R(!&\$\$%!!\$\$\$\$!&%</p> <p>!"/&\$\$/&())%"/&%/!&%\$&%\$\$& &/%)(!&\$/%!&/%\$\$/&!%("§&!%(\$ &/%R(!&\$\$%!!\$\$\$\$!&%</p> <p>Il s’agit apparemment d’une blague.</p> <p><i>Seid ihr Clermont-Ferraner witzige Leute??</i></p> <p><i>Habt ihr viele Probleme in der Schule?? - Könnte ja sein -- zumindest im Fach Deutsch!!! ;-)</i></p> <p><i>Eure Hobbies sind??</i></p> <p><i>Sagt bloss ihr seid so brav wie ihr ausschaut!?</i></p> <p>(Est-ce que vous les Clermontois vous êtes des gens drôles ? Avez-vous beaucoup de problèmes a l’école ? ? Ça se pourrait – su moins en allemand !!! ;-)</p> <p>Vos hobbies sont ?? Ne dites pas que vous êtes aussi sages que vous avez l’air !?)</p> <p>Quatre questions, dont la deuxième et la troisième ont l’air d’être de vraies questions.</p> <p><i>Der Link "Translator" ist nur der Link zu einem elektronischen Wörterbuch, ihr Seggel! - Schaut mal rein – du blicksch'es ja auf keinem Aug'!</i></p> |
|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>(Le lien « translator » est seulement le lien vers un dictionnaire électronique, (insulte bavaroise pas bien méchante qui signifie ici quelque chose comme ignorants) ! Allez le regarder – tu ne comprends vraiment rien ! (le jeu de mots blicken = verstehen (comprendre) et Auge (œil) est intraduisible en français)</p> <p>Remarque concernant un commentaire de Google dans leur texte 2</p> |
| <p>Texte de Google sur la France 10/02 (aurait dû publié la semaine d'avant (cf. texte surprise dans le <i>Plan par semaines</i>)) français Le groupe explique assez bien pourquoi ils aiment leur pays, ce qu'ils associent avec la France. Ils ne parlent par contre très peu des Français, bien qu'ils affirment qu'ils ne sont pas plus arrogants que d'autres peuples, contestant ainsi les idées que certains Allemands avaient exprimées dans leurs fiches sur la France. Malheureusement, il n'y aura qu'une seule réaction allemande par rapport à ce texte. (cf. texte 4 de <i>Gollum</i>)</p> | <p><i>Salut Gollum !</i> <i>Nous aimons la France car il y a de beaux paysages : comme la côte d'Azur, les volcans d'Auvergne, les Alpes. Et de belles villes comme : Paris, Marseille, Canne, Nice, Toulouse, St Tropez.</i> <i>La France nous fait pensé à <u>la capitale de la mode</u>, à la cuisine Française (vin, fromage, baguettes de pain...) Les films français sont généralement très bien ! (Taxi, Astérix, Amélie Poulain, Les Rois mages...</i> <i>Nous avons aussi de célèbres acteurs comme Depardieu, Nacéry, Clavier, Reno...</i> <i>...Et de très bons chanteurs comme Johnny Hallyday...</i> <i>Les habitants français ne sont pas plus arrogants qu'en Allemagne !!!!</i> <i>Nous trouvons les français assez pessimistes !</i> <i>Google</i></p> | |
| <p>Texte 4 de Gollum écrit par AJF et</p> | | <p><i>Liebe Google,</i> <i>da wir mitbekommen haben, dass Davids letzter Text etwas</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>ADA 11/02 allemand Il s'agit de nouveau d'un texte peu intéressant, même si ADA et AJF essayent de donner en une seule phrase la quintessence du long texte incompréhensible. La seule question qui se rapporte au texte précédent de Google repose sur un malentendu, le même qui s'était déjà produit au début de la discussion et qui ne s'est jamais résolu.</p> | <p><u>unverständlich für Euch war, schreiben wir jetzt noch mal etwas dazu: David und ich sind beide der Meinung, dass Rassismus und Gewalt oft durch Armut entstehen kann. Und zwar überall auf der Welt.</u></p> <p>(Chères Google, comme nous avons appris que le dernier texte de David était quelque peu incompréhensible, nous y rajoutons encore une fois quelque chose : David et moi somme d'avis que le racisme et la violence sont souvent engendrés par la pauvreté, et ceci partout dans le monde)</p> <p><u>Und jetzt zu Eurem letzten Text: Warum denkt ihr bei Frankreich an "la capitale de monde"? (heisst das die Hauptstadt der Welt?)</u></p> <p>(Et maintenant quelque chose par rapport à votre dernier texte : Pourquoi associez-vous « la capitale de monde » à la France (cela signifie-t-il la capitale du monde) Apparemment, le groupe n'a pas bien lu le texte français dans lequel il est question de « capitale de la mode ». Le malentendu causé par la ressemblance des mots « monde » et « mode » et une erreur sur le genre des deux mots de la part des Allemands, qui avait commencé au tout début de la discussion (cf. texte 1 de Google), reprend ici.</p> <p><u>Die Jungs wollen wissen: Sind Eure Mädchen schön?</u></p> <p>(Les garçons veulent savoir : Vos filles sont-elles belles ?)</p> <p><u>Question peut pertinente</u></p> <p><u>Was haltet ihr vom Irak Konflikt? Wir finden, dass Krieg keine Lösung ist. Stimmt es, dass ihr eure politische Meinung in der Schule nicht äussern dürft?</u></p> <p>(Que pensez vous sur le conflit en Irak ? Est-il vrai que vous n'avez pas le droit d'exprimer votre opinion politique à l'école ?)</p> <p>Le groupe semble avoir été incité</p> |
|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>à poser la deuxième question parce qu'ils ont eu connaissance des problèmes créés par des questions sur la guerre en Irak dans d'autres groupes franco-allemands. Il est donc étonnant qu'ils aient formulé la première question.</p> <p><i>Grüße Gollum</i> <i>Jule und David</i></p> |
| <p>La discussion peu efficace entre les deux groupes s'arrête là. Le groupe Google n'a pas écrit de texte 4, puisque le jour de sa publication, ils ont publié le texte sur la France, prévu pour la semaine d'avant.</p> | | |
| <p>Résumé de Gollum</p> <p>Le groupe allemand constate que la discussion n'a pas été bien animée et en donnent quelques explications. Ils auraient dû publier plusieurs textes avant de recevoir une réponse de Google. En réalité, les Français n'ont publié leur texte de présentation que quelques jours après celui des Allemands, et ont publié leur texte 1 le même jour que Gollum.</p> <p>Leur observation que plus de temps aurait contribué à rendre le projet plus efficace me semble entièrement justifié. Par contre, je ne comprends pas qu'ils déplorent le manque d'un texte de base, du fait qu'ils ont eu pleins de documents de</p> | | <p><i>Im Forum der Gruppe Gollum fand eine weniger rege Diskussion statt.</i> (Dans le forum du groupe Gollum, la discussion était moins animée).</p> <p><i>Die Anzahl der Texte war auf beiden Seiten ausgewogen, jedoch musste die deutsche Gruppe erst mehrere Texte schreiben bis eine Antwort von den Franzosen kam. Das hing wohl auch mit dem schlechten Internet der Franzosen zusammen und dem Forum welches am Anfang nicht einwandfrei funktionierte.</i> (Le nombre des textes des deux côtés était équilibré, mais le groupe allemand a dû écrire plusieurs textes avant qu'il n'y ait eu de réponse de la part des Français. Cela était sans doute lié au fait qu'Internet ne marchait pas chez les Français et que le forum ne fonctionnait pas dans problèmes au début.)</p> <p><i>Da es leider auch einige Unstimmigkeiten innerhalb der deutschen Gruppe gab kam leider keine gezielte Diskussion zu Stande.</i> (Comme il y avait aussi quelques discordances au sein du groupe allemand, une discussion ciblée n'est pas née.)</p> <p><i>Die Texte der Franzosen enthielten meistens Fragen da die deutschen Texte oft nicht sehr verstaendlich gestaltet waren.</i> (Les textes de Français contenaient souvent des questions parce que les textes allemands étaient souvent pas très compréhensibles.)</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>base à leur disposition – qu'ils n'ont pourtant pas vraiment utilisés.</p> | | <p><u>Uns haette eine laengere Zeit zum Diskutieren oder ein vorgegebener Einstiegstext geholfen das Forum sinnvoller zu nutzen.</u> (plus de temps pour la discussion ou un texte de départ nous aurait aidé à utiliser le forum de manière plus efficace.) <u>Uns hat das Projekt gut gefallen weil wir unsere franzoesischen Austauschpartner ein bisschen kennen lernen konnten.</u> (Le projet nous a bien plus parce que nous avons pu faire un peu connaissance avec nos correspondants français.) <u>Mfg eure Gollum Gruppe</u></p> |
| <p>Résumé de Google On constate que le jugement émis dans le résumé est beaucoup plus sévère et plus négatif que la somme des opinions personnelles exprimées dans les questionnaires d'évaluation.</p> | <p><i>Nos textes étaient toujours plus courts que ceux des allemands, nous avions sans doute moins de choses à dire et c'était toujours à nous de poser les questions, ce qui était inintéressant. Ce qui m'a le plus choqué chez les allemands, c'est qu'ils nous parlaient de leur passé alors qu'on ne leur avait posé aucune question. Ils ne voulaient pas qu'on les juge.</i> <i>Ils ont parfois répondu à côté de nos questions et ils nous ont posé aucune question, donc je n'appelle pas ça un échange mais un interrogatoire.</i></p> | |
| <p>Evaluation de la coopération avec le groupe partenaire</p> | <p>Tous les cinq membres du groupe trouvaient la discussion plutôt bien, tout en ajoutant quelques restrictions : « <i>a part quelques malentendus</i> », « <i>malgré des problèmes de compréhension</i> », « <i>Sauf qu'ils ne répondaient pas toujours aux questions posées</i> ».</p> | <p>Deux membres du groupe trouvaient la discussion plutôt mal, un autre la trouvait mal, la quatrième n'a pas répondu. Ils avancent comme explications qu'il y avait peu de réponses, que les Français ont trop peu écrit et que la compréhension n'était pas garantie.</p> |
| <p>A entendre les jugements diamétralement opposés sur la coopération avec le groupe partenaire, on a l'impression que les deux groupes n'ont pas travaillé l'une avec l'autre.</p> | | |
| <p>Evaluation de la discussion</p> | <p>Deux Françaises trouvaient la discussion intéressante, les deux autres la jugent ennuyeuse. Elles en donnent comme raisons : « <i>Ils nous parlaient toujours de la même chose</i> » et « <i>Ils nous parlaient de valeurs comme la tolérance etc. dans des longs textes en allemand</i> »</p> | <p>Un Allemand trouvait la discussion ennuyeuse par manque de contenu intéressant, un autre très ennuyeuse. Une élève dit qu'il n'y avait pas de discussion, l'autre ne donne pas de réponse.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p><i>où nous ne comprenions rien alors que nous n'avions jamais abordé de tels sujets. »</i></p> <p>Trois élèves pensent que la discussion aurait été plus intéressante si elles-mêmes avaient écrit plus souvent, deux élevés disent qu'elles auraient dû écrire des textes plus longs, faire plus de remarques et poser plus de questions. Une seule trouve qu'elles auraient dû mieux répondre aux questions. Une élève n'a pas répondu.</p> <p>Tous les cinq auraient souhaité que les Allemands fassent plus de remarques, elles sont encore quatre à trouver que le groupe partenaire auraient dû mieux répondre, et trois à demander plus de questions. Une seule trouve que Gollum aurait dû écrire plus souvent. Une élève n'a pas répondu.</p> | <p>Deux élèves trouvent que la discussion aurait gagné si eux-mêmes avaient écrit plus souvent. Les items « Faire plus de remarques » et « mieux répondre aux questions » n'ont été cochés qu'une seule fois chacun. Une élève n'a pas répondu.</p> <p>Trois membres du groupe pensent que les Françaises auraient dû écrire plus souvent, deux qu'ils auraient dû écrire des textes plus longs. Un seul aurait souhaité qu'elles posent plus de questions. Une élève n'a pas répondu.</p> |
| <p>De nouveau, les Françaises émettent un jugement plus positif, même si les avis sont partagés du côté français cette fois-ci. Des deux côtés, on trouve l'idée que les Françaises auraient dû écrire plus souvent et des textes plus longs. Tandis que <i>Google</i> est unanime sur le fait que <i>Gollum</i> aurait dû faire plus de remarques, aucun Allemand ne pense que c'était un manque chez eux-mêmes. Quatre Françaises contre un seul Allemand pensent que <i>Gollum</i> aurait bien fait de poser plus de questions. Il est vrai que les Allemands n'ont pratiquement pas posé de question.</p> | | |
| <p>Evaluation du groupe de travail national</p> | <p>Une élève juge que la coopération au sein du groupe national était très bien, trois autres la trouvent bien. Les explication sont une bonne entente, le fait d'être copine, que les autres sont sympa et qu'elles ont elles mêmes choisi les membres. Or, une seule élève trouve le groupe national mal, en expliquant qu'elle n'apprécierait pas les autres membres du groupe et qu'elle n'était pas d'accord avec eux.</p> | <p>Un seul élève juge la coopération dans le groupe national positif, les deux filles du groupe la trouvaient plutôt mal, et le deuxième garçon, ADA, la trouvait mal. Ils ont donne comme raisons les discordances et la démotivation.</p> |
| <p>La aussi on constate que les Allemands portent un jugement beaucoup plus critique sur leur groupe que les Françaises sur le leur. Il est difficile de savoir si la coopération était effectivement meilleure chez <i>Google</i> que chez <i>Gollum</i>.</p> | | |

Evaluation générale de la discussion entre les deux groupes

Nous partageons l'avis des élèves qui ont regretté qu'une discussion digne de ce nom n'a pas eu lieu entre les deux groupes partenaires. Ceci nous semble être tout d'abord la faute aux Allemands, et plus spécialement à ADA, qui a complètement paralysé les Françaises par la longueur et le contenu du texte de présentation. Les Françaises, démotivées par le fait de ne rien comprendre, ne se sont plus vraiment donné la peine de comprendre. Elles n'ont malheureusement pas non plus réussi à diriger la discussion dans une autre direction, par exemple en posant des questions par rapport aux documents de base. Ceux-ci n'ont d'ailleurs pratiquement pas été utilisés par aucun des deux groupes.

Annexe 33 Analyse de la discussion entre les groupes *Silwen* et *Servus*

| | Groupe français <i>Silwen</i> : FAB, FAU, FCM, FLC, FLT, FML | Groupe allemand <i>Servus</i> : AAM, ABW, AMR, ASL |
|--|--|---|
| | Dans le groupe français, FAB et FLT participaient à l'échange, parmi les membres du groupe allemand, ABW était la seule élève participante. | |
| <p>Texte de présentation de <i>Servus</i> 13/01 allemand Les quatre membres du groupe se présentent très brièvement et expliquent pourquoi ils ont choisi le nom <i>Servus</i>, sans pour autant donner la signification du mot. Ils incitent leurs partenaires français à poser des questions. La blague à la fin est peut-être une sorte d'entrée humoristique dans la culture bavaroise à laquelle ils disent vouloir initier les Français. Mais cette blague n'est certainement pas facile à comprendre et n'a pas non plus beaucoup de sens.</p> | | <p><u><i>Servus</i></u>, <u><i>Wir sind: Die Britta (15), die Miri (16), die Anima (15) und der Stefan (morgen oder übermorgen 16)! Wir heißen Servus, weil wir euch die bayrische Kultur nahebringen wollen (und uns nichts besseres eingefallen ist). Wenn ihr irgendwas wissen wollt, fragt.</i></u> (Salut, nous sommes : Britta (15), Miri (16), Anna (15) et Stefan (demain ou après-demain 16 ans) ! Nous nous appelons « Servus » [<i>salut en bavarois</i>], parce que nous voulons vous faire comprendre la culture bavaroise (et parce qu'on n'a pas trouvé mieux). Si vous voulez savoir quoi que ce soit, demandez.) <u><i>mfg</i></u> (= <i>abréviation de « mit freundlichen Grüßen »</i>, la formule la plus courante pour terminer une lettre officielle) <i>Servus</i> <u><i>P.S.: Wer andern eine Bratwurst brät, der hat ein Bratwurstbratgerät.</i></u> (Celui qui frit une saucisse à frire à quelqu'un possède un appareil pour frire des saucisses à frire. - Il s'agit apparemment d'une blague. La phrase semble être calquée sur le proverbe « <i>Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein</i> » = tel est pris qui croyait prendre)</p> |
| <p>Texte de présentation de <i>Silwen</i> 18/01 français Le groupe se présente en donnant juste les noms des six</p> | <p><i>Notre groupe s'appelle Silwen il est composé de :</i> <i>Aurélie</i> <i>Laurane</i> <i>Maëlig</i> <i>Audrey</i> <i>Loren</i> <i>Caroline</i> <i>En fait nous avons choisi ce nom</i></p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>membres. Elles expliquent longuement pourquoi elles ont choisi le nom <i>Silwen</i> pour leur groupe. Le fait qu'elles s'en excusent de ne pas avoir trouvé mieux semble indiquer qu'elles n'en sont pas toutes convaincues. Cela est peut-être déjà le premier signe des futurs discordances au sein du groupe.</p> | <p><i>par ce qu'au moins deux d'entre nous étaient fan du seigneur des anneaux et que comme nous n'avions pas d'inspiration et que nous étions 6 filles nous avons choisi d'appeler notre groupe Silwen qui veut dire en elfique sil : brillant (étincillant) et wen : jeune fille. C'est tout ce qu'on a trouvé mais après tout ce n'est qu'un nom! Voilà!</i></p> | |
| <p>Texte 1 de Silwen 20/01 français Le groupe <i>Silwen</i> est le seul à poser un nombre plutôt grand de questions à partir des trois types de documents de base. Les conditions pour une discussion intéressante et animée étaient donc données. Le groupe partenaire <i>Servus</i> répondra en plus à toutes les questions, mais seulement après s'être lancé dans une discussion sur la guerre en Irak, qui avait plutôt des effets négatifs sur l'échange entre les deux groupes (cf. <i>infra</i>).</p> | <p><u>Fiche 1</u> <u>Qu'est-ce que « etepetete » ?</u> Dans la partie associations du questionnaire, ABW avait associé ce terme à « Frankreich ». <u>Que veut dire pour toi 1812 (Anima)?</u> AAM avait associé la France avec 1812. <u>Pourquoi des belles filles dans le Métro ?</u> ASL avait noté « schönes Mädchen aus der U-Bahn » sous « Frankreich » dans la partie associations du questionnaire. <u>Que veut dire WM 2002 ?</u> C'est AMN, du groupe Noobs, qui avait associé « WM 2002 » à « Frankreich ». <u>fiche 2</u> <u>Nous avons remarqué quelques différences par rapport aux fêtes de Noël : on a compris que vous faisiez un feu d'artifice pour le passage de la nouvelle année. Nous nous ne faisons pas de feu d'artifice. Il n'y en a qu'un pour le 14juillet. Pourquoi le fêtez vous de cette façon ?</u> <u>Pourquoi montrez vous tant d'enthousiasme ?</u> <u>Pourriez vous nous expliquer également la phrase :</u></p> | |

| | | |
|---|--|---|
| | <p><i>« einen guten rutsch ins neue jahr »</i> Le groupe se réfère ici à plusieurs éléments des récits de vacances allemands, concernant la Saint Sylvestre, et non pas les fêtes de Noël, comme ils prétendent.. <i>fiche 3</i> <i>Anima, pourquoi les vacances de 1999 te font penser à la France ?</i> <i>Où es tu allée?</i> AAM avait écrit sur sa fiche sur la France « les vacances quatre-vingt-dixneuf », sans virgule entre les deux termes. Elle expliquera plus tard que les deux ne sont pas liés. <i>Qui est Max le chien et M. Vandervelde ?</i> C'est ABW qui avait noté ces deux noms sur sa fiche sur la France. <i>Quelles sont vos motivations pour venir en France ?</i> Cette question est sans lien avec les documents de base. Le groupe se réfère apparemment à l'échange scolaire, or, uniquement ABW y participe. <i>Aimez vous la musique française ?</i> AAM avait noté des compositeurs français sur sa fiche sur la France. Les trois autres Allemands n'ont rien écrit à ce propos. Le sujet intéresse certainement le groupe français, mais c'est peut-être aussi à cause de quelques remarques négatifs faites par d'autres élèves allemands que le groupe pose cette question. <i>qu'aimez vous dans le cinéma français ? dans Astérix et obélix ?</i> « Astérix et Obélix » avait été évoqué par AAM et AMR. ASL avait évoqué le film « Ronin » avec Jean Reno.</p> | |
| <p>Texte 1 de Servus 20/01 allemand L'introduction de ce premier texte de Servus laisse</p> | | <p><i>Hallo</i> <i>Wir haben leider keine Ahnung, was genau wir schreiben sollen, aber damit hier mal eine Konversation zustande kommt, fragen wir euch einfach mal ein paar Sachen.</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>supposer que le groupe ne sait pas que l'idée était de faire de remarques et de poser des questions à partir des documents de base. Or, ils posent bien quelques questions sur différents éléments des fiches sur l'Allemagne. <i>Silwen</i> ne réagira malheureusement à aucun des sujets évoqués, qui sont pourtant majoritairement plutôt intéressants.</p> | <p>(Salut, nous n'avons aucune idée ce qu'il faut qu'on écrive exactement, mais pour qu'une conversation se mette en place, nous allons simplement vous poser quelques questions.) <u><i>Wir haben uns ziemlich gewundert, als wir eure Antworten bei "Deutschland aus französischer Sicht" gelesen haben, da sehr viele bei euch geschrieben haben, Mozart und Hitler wären Deutsche. Die kommen nämlich eigentlich aus Österreich.</i></u> (Nous avons été assez étonnés quand nous avons lu vos réponses à « L'Allemagne vue par les Français », parce que beaucoup parmi vous ont écrit que Mozart et Hitler étaient des Allemands. En réalité, ils sont originaires de l'Autriche.) Le groupe se réfère aux fiches sur l'Allemagne produites par les élèves français. Plusieurs élèves y ont en effet associé ces deux noms à l'Allemagne. <u><i>Außerdem sind wir nicht alle so vollkommen versoffen wie wir immer dargestellt werden. Wir trinken zwar eigentlich alle recht viel (außer der Miri die trinkt nix!!) aber nicht immer und vor allem nicht zum Frühstück!!!</i></u> (En plus, nous ne sommes pas à tel point des ivrognes comme on a l'habitude de nous présent. Certes, nous buvons tous relativement beaucoup (à l'exception de Miri, qui ne boit pas !!), mais pas tout le temps et surtout pas au petit déjeuner !!!) Cette remarque réfère également aux fiches sur l'Allemagne où la bière figurait en première position parmi les associations des Français sur l'Allemagne. Malheureusement, elle n'y réfère qu'indirectement et reste plutôt opaque. De plus, le terme « versoffen » risque d'être</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <p>difficilement compréhensible. <u>Was esst ihr denn so, wenn ihr keinen Aufschnitt oder ähnliches esst?</u> (Que mangez-vous si vous ne mangez pas de charcuterie en tranches ou des choses pareilles ?) Le Aufschnitt n'avait été évoqué que par quatre Français tandis, dont aucun fait partie du groupe Silwen. Il aurait peut-être mieux valu utiliser le terme Wurst, mentionné par plusieurs membres du groupe français, afin de rendre l'intercompréhension plus probable. Sinon, la question est tout à fait pertinente. <u>Etwas ganz ganz ganz wichtiges: Wir kennen keine Brötchen!!! So was nennt man bei uns Semmeln. ;-)</u> (Quelque chose de très, très important : Nous ne connaissons pas les « Brötchen » !!! Ça s'appelle « Semmeln » chez nous. ;-). [Brötchen est la traduction de petits pains en allemand standard, mais en Bavière, on dit effectivement Semmeln.] Les Brötchen ont en effet été associés par deux membres de Silwen à l'Allemagne. La remarque de Servus est bonne, mais manque de clarté. Ils auraient dû expliquer qu'on dit Brötchen dans l'allemand standard, mais que le mot utilisé en Bavière est Semmeln. <u>Wir haben uns auch noch gefragt, was euch dazu bewegt zu denken Deutschland wäre das Land der Fahrräder und jeder würde immer nur Fahrrad fahren. Wird bei euch das Fahrrad nicht so oft benutzt oder wie kommt ihr zur Schule, Verabredungen, etc.?</u> (Nous nous sommes également demandé ce qui vous fait croire que l'Allemagne est le pays des vélos et tout le monde feraient tout le temps du vélos. Le vélo n'est-il pas souvent utilisé chez vous, ou</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| | <p>comment allez vous à l'école, à des rendez-vous, etc. ?)</p> <p>Le groupe <i>Servus</i> est apparemment étonné par le fait que le vélo a été associé à l'Allemagne par six Français (dont aucun membre de <i>Silwen</i>). La remarque et la question sont très intéressantes.</p> <p><u>Mit freundlichen Grüßen</u> <u>Miri, Britta, Anima, Stefan</u></p> |
| <p>Texte 2a de <i>Servus</i> écrit par Anima, Miriam et Stefan 27/01 allemand Le texte commence par un commentaire sur la fierté nationale. Il n'est pas clair si le groupe se réfère à un des documents de base. <i>Silwen</i> ne répondra pas à la question posée. Le reste du texte traite le sujet de la guerre en Irak, qui occupe apparemment beaucoup les membres du groupe <i>Servus</i>, mais qui engendrera des problèmes (cf. <i>infra</i>) .</p> | <p><u>Hi,</u> <u>Deutschland hat 82.518.000 Einwohner. Wir sind zwar drei von denen und sind damit auch ganz zufrieden, aber nicht stolz darauf. Kann man das überhaupt, stolz auf sein Land sein, nur weil man darin geboren wurde? Das kann man schließlich nicht beeinflussen. Wie seht ihr das?</u> (Salut, l'Allemagne a 82.518.000 habitants. Certes, nous en sommes trois et nous en sommes aussi plutôt content, mais nous n'en sommes pas fiers. Peut-on d'ailleurs être fier d'un pays, pour la seule raison qu'on y soit né ? Après tout on n'y a pas d'influence. Comment voyez-vous cela ?)</p> <p><u>Zur aktuellen Politik:</u> <u>Deutschland will sich an einem Irak-Krieg nicht beteiligen, wobei Frankreich momentan noch die gleiche Meinung teilt. Was denkt ihr dazu? Ist es nicht so, dass sich die USA als Weltpolizei darzustellen versuchen und im Endeffekt geht es nur ums Öl und die Beseitigung des Golfkrieg-Traumas. Letztendlich stellt der Irak für Amerika doch keine Bedrohung dar?</u> (Par rapport à la politique actuelle : L'Allemagne ne veut pas participer à une guerre en Irak, et pour l'instant, la France partage encore cette opinion. Qu'en pensez-vous ? Les Etats-Unis ne veulent-ils pas se présenter comme la police mondiale, mais finalement ce ne que le pétrole et la suppression du trauma</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>engendré par la guerre du golfe qui les intéressent. Après tout, l'Irak ne présente pas de réelle menace pour les Etats –Unis.) <u>Anima, Miri, Stefan</u></p> |
| <p>Texte 2b de Servus écrit par Britta 27/01 allemand Britta réagit ici au texte précédent des trois autres membres du groupe allemand. Il s'agit donc d'une discussion entre les Allemands. Le texte a l'inconvénient d'être écrit dans un allemand assez difficile.</p> | | <p><u>hallo zusammen!</u> <u>Ich wollte mich nur mal melden, weil ich grad Animas, Stefans und Miris text durchgelesen habe und ich mal sagen wollte, dass ich die Sache mit dem Irak ziemlich anders sehe.</u> (Bonjour tout le monde ! Je vous écris juste, parce que je viens de lire le texte de Anima, Stefan et Miri, et je voulais dire que je vois cette affaire de l'Irak d'une façon assez différente.) <u>Ich denke schon, dass vom Irak eine gewisse Bedrohung ausgeht, wenn er wirklich Massenvernichtungswaffen hat.</u> (Moi je pense que l'Irak représente bien une certaine menace, s'il a vraiment des armes de destruction massive.) <u>Außerdem hat der Westen nun mal gedroht im schlimmsten Falle Hussein militärisch zu entmachten wenn er Massenvernichtungswaffen hat und wenn jetzt gesagt wird "ihr habt zwar diese Waffen und wir haben gesagt wir greifen militärisch ein, wenn ihr welche habt, aber wir haben jetzt irgendwie grad keine Lust auf Krieg" wird der ganze Westen unglaublich.</u> (En plus, l'ouest a menacé de retirer les pouvoirs à Hussein au pire avec la force des armes, s'il a des armes de destruction massive. Et si maintenant ont dit « certes, vous avez ces armes, et nous avons dit que nous allons intervenir militairement, si vous en avez, mais maintenant nous n'avons pas envie d'entrer en guerre », tout l'ouest perd sa crédibilité.) <u>Um mal einen (ziemlich krassen muss ich zugeben) Vergleich zu geben: wie war es denn damals mit</u></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><u>Deutschland im 3. Reich?</u> <u>Deutschland konnte machen was es wollte, da der Rest ja doch nur geredet und nie gehandelt hat, bis es dann zu spät war und so viele Leute ihr leben lassen mussten. Und der Krieg kam dann doch.</u> (Pour faire une comparaison (assez choquante, je trouve) ; Comment c'était à l'époque avec l'Allemagne au troisième Reich ? L'Allemagne pouvait faire ce qu'elle voulait, puisque le reste n'a fait que parler et n'a pas agi jusqu'à ce qu'il soit trop tard et que tant de gens ont perdu la vie. Et la guerre suivait quand même.)</p> <p><u>Aber um klarzustellen: Ich bin nicht für einen Krieg, aber irgendwann sind auch die diplomatischen Mittel mal ausgeschöpft.</u> (Mais pour être claire : Je ne suis pas pour une guerre, mais à un moment donné les moyens diplomatiques seront épuisés.)</p> <p><u>Aber was ich wirklich schlimm finde, ist der große Anti Amerikanismus der zur Zeit in Deutschland vorhanden ist. Ist der in Frankreich auch so groß? Ich bezweifle, dass es den Amis wirklich nur um das Öl im Irak geht. Auch, dass die Amis immer nur eingreifen, wenn sie wirtschaftliche Vorteile daraus erlangen können, stimmt doch gar nicht. Was war denn mit dem 2. Weltkrieg? oder auch als sie in Jugoslawien eingegriffen haben?</u> (Mais ce que je trouve vraiment grave, c'est l'important anti-américanisme qui règne en ce moment en Allemagne. Est-il aussi important en France ? J'ai des doutes que c'est uniquement le pétrole en Irak qui intéresse les Américains. Il n'est pas non plus vrai que les Américains interviennent uniquement lorsqu'ils peuvent en tirer des avantages économiques. Que s'est-il passé lors de la deuxième guerre</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>mondiale ? Ou aussi quand ils sont intervenus en Yougoslavie ?)</p> <p><u>Ich denke Schröder gehört so ziemlich auf den Mond geschossen. Er macht das Versprechen Deutschland nehme in keiner Weise an so einem Krieg teil, um die Wahl zu gewinnen und gewährt dann doch Überflugrechte und so zeugs. Insofern nimmt Deutschland ja dann doch indirekt am Krieg teil. Und wenn wir Probleme haben, wollen wir, dass die Amis uns helfen, aber wir unterstützen sie nicht. Außerdem finde ich es bescheuert, dass er sich so festgelegt hat, denn man sollte sein Handeln eigentlich immer den Umständen anpassen (oder zumindestens die Möglichkeit dazu haben).</u></p> <p>(Je pense qu'il faudrait ... Schröder. Afin de gagner les élections, il fait la promesse que l'Allemagne ne participerait dans aucun cas à une guerre, et puis il cède le droit de survoler l'Allemagne et des trucs comme ça. Donc, l'Allemagne participe finalement de manière indirecte à la guerre. Et quand nous avons des problèmes, nous voulons que les Américains nous aident , mais nous ne le soutenons pas. En plus je le trouve idiot qu'il se soit autant bloqué, car on devrait toujours adapter ses actions aux circonstances (ou au moins en avoir la possibilité.)</p> <p><u>Was sind denn die Gründe Frankreichs für seine Haltung zu dieser Frage? Ich kenne mich leider politisch in Frankreich nicht aus, aber vielleicht könnt ihr es ja erklären. Und was denkt ihr denn so zu dieser Frage?</u></p> <p>(Quelles sont les raisons sur lesquelles se fonde l'attitude de la France dans cette question ? Je ne me connais malheureusement pas dans la politique française, mais peut-être pourrez-vous me l'expliquer. Et que pensez-vous à</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>propos de cette questions ?) <u>Mit freundlichen Grüßen</u> <u>britta</u></p> |
| <p>Texte 2c de Servus écrit par Anima 28/01 allemand Il s'agit d'une réaction d'Anima au texte de Britta.</p> | <p><u>Servus Leute!</u> <u>Ich habe gerade Brittas Text "Deutschland" zu dem "Text 2 Servus" gelesen. Offensichtlich hat sie den Eindruck, ich sei ein Pazifist und absolut gegen diesen Krieg.</u> (Je viens de lire le texte « Deutschland » de Britta au « Text 2 Servus ». Elle a apparemment l'impression que je suis un pacifiste et absolument contre cette guerre.) <u>Da muß ich was klar stellen: Ich finde Krieg nicht toll, Krieg ist Mist, aber ich denke, daß die Amerikaner Recht haben, wenn sie sagen, dieser Krieg sei zur Sicherung des Weltfriedens für die nächste Generation, also unsere, unvermeidbar.</u> (Il faut que je mette les choses au clair : Je ne trouve pas la guerre bien, la guerre est merde, mais je pense que les Américains ont raison quand ils disent que cette guerre serait inévitable afin d'assurer la paix mondiale pour la prochaine génération, donc la nôtre.) <u>Schröders Zickzackkurs ist zudem unhaltbar, weil er im Sicherheitsrat unmöglich mit Nein stimmen kann, ohne die Verhältnisse zu den USA massivst zu beschädigen. Klingt drastisch, ist aber so. Insofern ist das reiner Wählerbetrug. Aber dann, wer glaubt, Schröder sage die Wahrheit, der ist echt selber schuld.</u> (La course zigzag de Schröder est en plus intenable, parce qu'il est impossible qu'il vote non au conseil de sécurité, sans endommager massivement les relations avec les Etats-Unis. C'est drastique, mais c'est comme ça. C'est donc tromper les électeurs. Mais tant pis pour celui qui croit que Schröder dit la vérité.) <u>In diesem Sinne bis bald und servus</u> (Sur cela à bientôt et salut)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | Anima |
| <p>Photo de Silwen 29/01 à la place d'un texte 2</p> | | |
| <p>Texte 2d de Servus écrit par Anima 30/01 allemand Après l'intermezzo cent pour-cent allemand sur la guerre en Irak, Anima revient aux questions posées par Silwen dans leur texte 1. Elle répond à cinq d'entre eux et en pose aussi deux.</p> | | <p><i>Servus!</i> <u>Um auf Eure Fragen zu sprechen zu kommen:</u> <u>-1812 ist ein Musikstück von Pjotr Ilyitch Tchaikovsky (eine Ouvertüre, um genau zu sein). Es erinnert mich an Frankreich, weil es anlässlich des Sieges der Russen im Jahre 1812 über Napoleon komponiert wurde und Tchaikovsky den Anfang der Marseillaise in diesem Stück immer wieder verwendet. Ich finde dieses Musikstück wahrlich formidable. Interessiert sich von Euch einer für klassische Musik? Wenn ja, dann hört Euch dieses Stück doch einfach mal an. Spielt einer von Euch ein Instrument?</u> (Pour répondre à vos questions : 1812 est une œuvre de Piotr Ilitch Tchaïkovski (une ouverture, pour être précis). Elle me rappelle la France parce qu'elle a été composé à l'occasion de la victoire de russes sur Napoléon en 1812, et que Tchaïkovski y utilise à plusieurs reprises le début de la Marseillaise. Je trouve cette œuvre vraiment formidable. Quelqu'un parmi vous s'intéresse-t-il à la musique classique ? Si oui, écoutez cette œuvre ! Est-ce que quelqu'un joue d'un instrument ?) AAM répond de façon exhaustive à une question posé par Silwen dans leur texte 1. Elle y ajoute deux questions intéressantes, auxquelles elle ne recevra pourtant pas de réponse. <u>-Bei französischer Musik fallen mir auf Anhieb Hector Berlioz, Claude Debussy, Maurice Ravel und Frédéric Chopin ein, deren Musik ich auch sehr schätze. Ihr seht, ich bin ein absoluter Klassik-Fanatiker.</u></p> |

| | |
|---|--|
| | <p>(En ce qui concerne la musique française, je pense tout de suite à Hector Berlioz, Claude Debussy, Maurice Ravel et Frédéric Chopin, dont j'apprécie beaucoup la musique. Vous voyez, je suis un grand fan de musique classique.)</p> <p>Elle se réfère à l'une des questions posées dans le texte 1 de Silwen.</p> <p><u>- Mit les vacances bezog ich mich auf unser Französisch-Buch. Wir arbeiten diesen Stoff so stur durch, daß wir das fast auswendig kennen, daher kommen auch M.Vandervelde und Max, le chien.</u></p> <p>(Avec « les vacances », je me suis référé à notre livre de français. Nous travaillons le programme de manière si abrutissant que nous connaissons cela presque par coeur. C'est là aussi l'origine de M. Vandervelde et de Max, le chien.)</p> <p>AAM répond à deux questions posées par Silwen dans leur texte précédent.</p> <p><u>Quatre-vingt-dix-neuf bezog sich nicht auf die Ferien, sondern vielmehr gefällt mir das Wort ohne tieferen Sinn.</u></p> <p>(Quatre-vingt-dix-neuf ne se réfère pas aux vacances mais ce mot me plaît sans qu'il y ait un sens plus profond.)</p> <p>Il s'agit de nouveau d'une réponse à une question de Silwen.</p> <p><u>In diesem Sinne bis bald und servus Anima</u></p> |
| <p>Texte 3a de Servus écrit par Miriam et Anima 03/02 allemand Le texte commence avec une légère reproche à l'adresse des partenaires français, qui n'ont pas encore réagi</p> | <p><u>Servus Leudde!!</u></p> <p><u>Nachdem Ihr irgendwie noch keine Kommentare zu unserern Texten abgegeben habt, stellen wir einfach mal ein paar Fragen.</u></p> <p>(Puisque vous n'avez pas encore réagi à nos textes, nous allons vous poser quelques questions.)</p> <p><u>- Was macht Ihr in Eurer Freizeit?</u></p> <p><u>- Habt Ihr Haustiere? Wenn ja, was für welche?</u></p> <p><u>- Trinkt Ihr kein Bier, oder warum findet Ihr die Tatsache, daß in Bayern Bier getrunken wird, so</u></p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>aux textes 2a-d. Il contient quatre questions plus ou moins intéressantes. <i>Silwen</i>, ou plutôt FCM, répondra à trois d'entre elles (cf. texte 4 de <i>Silwen</i>).</p> | | <p><u>interessant/erwähnenswert?</u> <u>-Habt Ihr schon einmal richtig gute bayrische Brezeln gegessen?</u> (Que faites-vous pendant votre temps libre ? Avez-vous des animaux de compagnie ? Si oui, lesquels ? Ne vous buvez pas de bière ? Ou pourquoi trouvez-vous aussi intéressant/remarquable le fait qu'on boit de la bière en Bavière ? Avez-vous déjà mangé des bretzels bavaroises vraiment bonnes ?) <u>Na gut, denn mal servus</u> <u>Miriam & Anima</u></p> |
| <p>Texte 3 de <i>Silwen</i> écrit par Audrey, Caroline et Maëlig 03/02 français Les trois élèves réagissent brièvement à la question de la guerre, traitée largement par le groupe allemand. Mais elles n'omettent pas d'expliquer la raison pour laquelle elle restent aussi brèves par rapport à ce sujet, en critiquant en plus le système scolaire française et en posant deux questions le concernant.</p> | <p><i>Cher Servus, Concernant la guerre en Irak, la position de la France est la même qu'en Allemagne car il y a en France un anti-américanisme aussi fort sinon plus qu'en Allemagne. Mais malheureusement dans le cadre scolaire nous ne pouvons pas exprimer de point de vues politiques car le système français interdit au sein de la scolarisation de nous exprimer librement. La France « berceau démocratique » nous contraint de ne pas montrer nos prises de positions. Que pensez vous de notre système scolaire ? ? Etes-vous choqués ? Mais au sein de notre groupe les points de vues sont semblables. Nous sommes contre cette guerre ! Audrey, Caroline et Maelig</i></p> | |
| <p>Texte 3b de <i>Servus</i> écrit par Britta 03/02 allemand Britta répond dans ce texte à huit questions posées par <i>Silwen</i> et en pose elle-même quatre, dont</p> | | <p><u>Allô</u> Britta ne semble pas savoir qu'on utilise cette interjection uniquement comme appel dans les communications téléphoniques. Personne ne lui explique cette erreur. <u>Um mal auf eure Fragen zu antworten: "etepetete" ist wenn jemand eingebildet ist und sich besser als andere vorkommt. In</u></p> |

| | |
|--|--|
| <p>Silwen ne répondront qu'à deux.</p> | <p><u>Deutschland ist das Vorurteil, dass Franzosen eingebildet sind ziemlich weit verbreitet obwohl ich nicht denke, dass alle so sind.</u> (Pour répondre enfin à vos questions : « etepetete » signifie que quelqu'un est imbu de soi et se croit supérieur aux autres. En Allemagne, le préjugé selon lequel les Français seraient arrogants est assez répandu, bien que je pense que tous ne soient pas comme ça.) Britta semble se rendre compte que son groupe n'a pas encore répondu aux questions du groupe partenaire. Elle explique dans un premier temps le sens qu'elle donne au terme « etepetete », terme qu'elle avait associé à la France dans le questionnaire CULTURA. Elle n'utilise pas ce terme dans sa signification courante « affecté, cérémonieux, hypersensible » <u>Da ich nicht weiß wer über "des belles filles dans le metro" geschrieben hat, kann ich leider auch nicht sagen was es bedeutet.</u> (Comme je ne sais pas qui a écrit sur « des belles filles dans le métro », je ne peux pas non plus dire ce qu'il signifie.) Cette réponse de Britta prouve que la communication au sein du groupe allemand ne marche pas toujours, puisque c'est Stefan qui l'a écrit, mais qu'elle ne s'en rend pas compte. <u>WM 2002 ist eine Andeutung darauf, dass Frankreich bei der Weltmeisterschaft so früh ausgeschieden ist. Viele Leute erwähnen das immer wieder, aber ich denke, nur weil die Franzosen sonst recht gut im Fussball sind und eben auch mal eine Niederlage erlitten haben.</u> (« WM 2002 est une allusion au fait que la France a été éliminé si tôt lors du championnat de monde. Beaucoup de gens en parlent à</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>plusieurs reprises, mais je pense, seulement parce que les Français sont en général plutôt bon en football et qu'ils ont subis pour une fois une défaite.)</p> <p>Réponse détaillée à une question du texte 1 de <i>Silwen</i>, qui contient en plus une sorte d'excuse.</p> <p><u>An Silvester feiern wir, weil es eine alte Tradition ist, das neue Jahr zu begrüßen und Dämonen zu vertreiben. Aber inzwischen feiert man einfach nur so zum Spaß. "einen guten Rutsch ins neue Jahr" heißt, dass man jemandem einen guten Jahreswechsel wünscht und dass er gut ins neue Jahr kommt.</u></p> <p>(Nous célébrons la Saint Sylvestre parce qu'il est une vieille tradition de saluer le nouvel an et de chasser les démons. Mais entre temps, on fait la fête seulement pour le plaisir.</p> <p>« einen guten Rutsch ins neue Jahr“ signifie qu'on souhaite à quelqu'un un bon changement d'année et qu'il commence bien le nouvel an.)</p> <p>Britta se réfère à une question posée par <i>Silwen</i> dans leur texte 1. Elle explique assez bien les traditions de la Saint Sylvestre.</p> <p>Max le chien und M. Vandervelde sind aus unserem Französischbuch. (Max le chien et M. Vandervelde viennent de notre livre de français.)</p> <p>De nouveau une réponse à une question de <i>Silwen</i>.</p> <p><u>Meine Gründe für einen Frankreichtausch sind, dass ich gerne besser Französisch sprechen und es öfter anwenden möchte, und dass ich die französische Kultur gern mag.</u></p> <p>(Mes raisons pour un échange avec la France sont que je voudrais mieux parler le français et que je voudrais l'utiliser plus souvent, et que j'aime la culture française.)</p> <p>Britta réagit à une autre question de <i>Silwen</i>.</p> <p><u>Ich kenne eigentlich nicht wirklich viele Französische lieder, außer ein</u></p> |
|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| | | <p><u>paar normalen songs, wie "ce soirée là", "tu m'as promis"...</u> (Je ne connais pas vraiment beaucoup de chansons française, à part quelques songs comme « ce soirée là » et « tu m'as promis »...) Encore une réponse à une question du groupe partenaire. <u>Asterix und Obelix, sind in Deutschland Kultfiguren, die eigentlich jeder kennt. Ansonsten kenn ich leider nicht viel aus dem Französischen Kino. Kennt ihr irgendwelche deutschen Filme?</u> (Astérix et Obélix sont des personnages cultes en Allemagne, que pratiquement tout le monde connaît. A part cela , je ne connais pas beaucoup du cinéma français. Connaissez-vous des films allemands ?) Britta répond de nouveau à une question du groupe partenaire et rajoute à son tour une question intéressante. <u>Und was für Hobbies habt ihr eigentlich so? Und wer von euch ist wer auf dem Foto?</u> (Et quels sont vos hobbies ? Et qui est qui sur la photo ?) <u>Wieso schreibt ihr uns eigentlich nie? Das ist irgendwie ziemlich demotivierend und auch bissl nervig, wenn man immer was schreibt und nie eine Antwort bekommt.</u> (Et d'ailleurs, pourquoi vous nous écrivez jamais ? C'est assez démotivant et aussi un peu embêtant si l'on écrit tout le temps et qu'on ne reçoit jamais de réponse.) Britta</p> |
| <p>Texte a de Silwen sur la France écrit par Caroline, Loren, Maëlig et Audrey 10/02 français Les associations de quatres filles</p> | <p><i>Chers amis munichois, voici la liste de nos avis partagés au sujet de la France. La France nous fait penser à Paris, au droits de l'homme, à la tour Eiffel, au Mont saint Michel, au vin français, à la comédie et au théâtre français, au louvre, au cinéma français (Amélie Poulain), au</i></p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>sur leur pays offrent a priori beaucoup de matériel pour une discussion, tout comme d'ailleurs le texte b (cf. <i>infra</i>).</p> | <p><i>système scolaire particulier, au patrimoine culturel magnifique, la langue française et la cuisine française.</i> <i>Ce qui nous plaît: la diversité et la magnificiance des paysages, la gastronomie et les vins français, le moyen de faire ses études, la langue française et son patrimoine, Paris qui est une ville magnifique et les garçons.</i> <i>Ce qui nous déplaît: le système scolaire est trop dur et trop lourds, la politique n'est pas véritablement franche, il règne une puissance anti-américanisme et un perfectionnisme.</i> <i>Ce qui nous déplaît également: le racisme, la violence, l'individualisme et l'américanisation (Audrey, Caroline).</i> <i>Caroline, Loren, Maëlig et Audrey</i></p> | |
| <p>Texte b de Silwen sur la France écrit par Aurélie et Laurane 10/02 français.</p> | <p><i>Quand je pense à la France, je pense à la diversité des fromages, à la Corse, à la Côte puisque la France est entourée au ¾ par la mer par l'océan ainsi que par la manche. Je pense aussi aux différentes coutumes des départements (sous un aspect folklorique).</i> <i>Ce que j'aime en France c'est essentiellement sa gastronomie. Elle est adaptée à chaque région, et elle est délicieuse.</i> <i>Un fait très important: cet entêtement que la France se doit d'exercer pour ne pas faire la guerre.</i> <i>Ce que j'aime chez les français: c'est leur façon de vivre (je ne parle évidemment pas de la capitale). Les gens sont calmes et gentils, leur façon de partager des passions comme le sport.</i> <i>Ce qui me déplaît dans mon pays: le classement social (les riches et les pauvres) est très mal établie. Les français sont tout de même un peu agressifs et pas très hospitaliers de plus les orphelinats en France restent très peuplés.</i> <i>Chez mes compatriotes je n'aime</i></p> | |

| | | |
|---|---|--|
| | <p><i>pas la guerre qu'ils se font entre clubs de foot par exemple. Sous prétexte que la France fait partie de l'Union Européenne, les français se montrent forts et supérieurs et ça je n'apprécie pas vraiment: nous sommes comme tout le monde.</i> <i>Aurélie & Laurane.</i></p> | |
| <p>Texte 4 de Silwen écrit par Caroline, adressé à Britta 10/02 français Bien qu'elle semble s'adresser exclusivement à Britta, Caroline répond également à deux questions posées par Miriam et Anima. Elle ne pose elle-même aucune nouvelle question.</p> | <p><u>Chère Britta</u> <u>Malheureusement, pour répondre à ta question, en France nous ne connaissons pas beaucoup de films allemands seulement des séries comme Rex et l'Inspecteur Derrick.</u> Réponse à une question posée par Britta dans le texte 3b. <u>Pour ma part mes hobbies sont : la musique, le théâtre, le cinéma.</u> <u>Lorsque j'ai du temps libre, je reste chez moi ou je part en ville faire les magasins avec mes amies.</u> <u>Je vais aussi souvent au cinéma et au Théâtre.</u> Caroline répond à une question de Britta, mais reste plutôt superficielle. <u>Je pense que boire de l'alcool est inutile. De plus la bière a un goût ignoble.</u> Il s'agit d'une réaction à la remarque concernant la bière, faite par Miriam et Anima dans le texte 3a. <u>En ce qui concerne les bretzels j'en ai mangé lorsque j'étais à Regensburg puis à Munich.</u> Réponse à une question posée également par Miriam et Anima. <u>Pour te répondre Il est vrai que les entreprises française ont fait beaucoup de pub pour cette coupe du monde. Je me demandais souvent comment ils feraient si ils perdaient. Ça a été un truc monstre et en fin de compte ça a été un désastre total. Ils étaient ridicules. Ils ont des chansons, des centaines de campagnes publicitaire et finalement ils ont été humiliés.</u> <u>C'était ridicule. L'équipe de France s'est fait exploser.</u></p> | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Caroline parle de façon détaillée de la coupe du monde, évoquée par Britta dans le texte 3b. <u>Bon c'était un peu tout et n'importe quoi mais bon l'essentiel à été dit...</u> <u>Elle semble vouloir s'excuser d'une éventuelle incohérence de son texte.</u> <u>A bientôt.</u> <u>Caroline.</u></p> | |
| <p>Texte 4 de Servus écrit par Anima 11/02 allemand Anima reprend le sujet de l'américanisation, mais en abordant un aspect apolitique, à savoir l'influence sur le langage. A la fin de son texte elle relance une question déjà posée, mais restée sans réponse. Malheureusement, <i>Silwen</i> ne publiera plus rien, de sorte que ce texte d'Anima restera sans écho.</p> | | <p><u>Servus!</u> <u>Zum Thema Amerikanisierung und Antiamerikanismus:</u> <u>Amerikanisierung unterstütze ich wahrlich nicht, vor allem nicht, wenn sie sich auf die deutsche Sprache auswirkt. Meiner Meinung nach ist die Sprache das höchste kulturelle Gut jedes einzelnen Landes, die Sprache und sämtliche von Gegend zu Gegend anderen Eigenheiten. Deshalb nervt es mich echt, wenn die Leute von heute sich so toll finden, wenn sie halb Englisch halb Deutsch reden. Von wegen "cool". Ich finde das nur dumm, wenn die Leute sich nicht mal mehr in ihrer eigenen Sprache Ausdrücken können.</u> (Au sujet de l'américanisation et de l'anti-américanisme : Je ne soutient certainement pas l'américanisation, surtout quand elle a des retombées sur la langue. A mon avis, la langue est le plus grand bien culturel de chaque pays, la langue et toutes les particularités qui varient d'une région à l'autre. C'est pourquoi ça m'embête si les gens d'aujourd'hui se trouvent super lorsqu'ils parlent moitié anglais moitié allemand. A propos « cool ». Je ne trouve cela que bête, si les gens ne peuvent plus s'exprimer dans leur propre langue.) <u>Aber Anti-Amerikanismus finde ich auch bescheuert. Wenn jemand bei allem, was aus Amerika kommt, sagt, es ist schlecht und die Amerikaner seien ja sowieso so eingebildet und nur auf Ausdehnung ihrer Macht erpicht, dann habe ich dafür kein Verständnis. Denn nicht</u></p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><u>alles, was die Amerikaner machen, ist schlecht.</u></p> <p>(Mais je trouve l'anti-américanisme également idiot. Je ne peux pas me montrer compréhensive avec quelqu'un qui dit de tout ce qui vient d'Amérique qu'il est mauvais et que les Américains seraient de toutes façons arrogants et ne voudraient qu'élargir leur pouvoir.)</p> <p><u>Das mit der Machtausdehnung hat schon einen wahren Kern, aber daß sie dafür ihre eigenen Bevölkerung ermorden, ist ja wohl etwas arg weit hergeholt.</u></p> <p>(Qu'ils veulent élargir leur pouvoir est vrai, mais qu'ils tuent pour autant leur propre population me semble tirés par les cheveux.)</p> <p><u>Und zudem haben die Amerikaner sehr viel dazu beigetragen, daß wir den derzeitigen Lebensstandard genießen können. Das ist meine Meinung.</u></p> <p>(Et en plus, les Américains ont beaucoup contribué à ce que nous puissions jouir du standard de vie actuel. C'est mon opinion.)</p> <p>Servus, Anima</p> <p><u>P.S.: Wie ist das, spielt einer von euch ein Instrument?</u></p> <p>(Et alors, est-ce que quelqu'un parmi vous joue d'un instrument ?)</p> <p>Anima répète une question déjà posée avant, mais restée sans réponse.</p> |
| <p>A l'exception du texte sur l'Allemagne, que Servus n'a pas écrit, tous les textes prévus ont été publiés. Du fait que les différents membres des deux groupes ont souvent rédigé individuellement ou à plusieurs un texte, au lieu de l'écrire tous ensemble, la quantité de textes était assez importante. Quant à la qualité des textes, des remarques et questions intéressantes ne font pas défaut. Ce sont plutôt les réponses qui laissent à désirer (cf. <i>infra</i>)</p> | | |
| <p>Résumé de Servus Le groupe analyse assez bien les causes des problèmes sous lesquels la discussion a souffert : le manque de temps,</p> | | <p><u>Die Diskussion zwischen den Gruppen Silwen und Servus war leider nicht so überzeugend. Wir denken, das Problem war, dass allein aufgrund der wenigen, zur Verfügung stehenden Zeit, und den großen Zeitabständen sich kein wirkliches Gespräch entwickeln konnte. Oftmals wurden Fragen nicht beantwortet und auf Texte kam</u></p> |

| | |
|---|--|
| <p>les trop grandes distances entre les messages, les Français qui n'ont pas toujours réagi aux textes des Allemands et qui ont publié moins de textes. Or, Servus ne se rend pas compte que le sujet de la guerre en Irak ne rentrait peut-être pas dans le sujet du projet, ou qu'il était du moins assez périphérique.</p> | <p><u>keine Reaktion von den Franzosen. Auch die Menge der Texte war sehr Unausgewogen, da wir oft jeder einen eigenen Text geschrieben haben und teilweise auch mehrere in der Woche. Auch entwickelte sich eine Diskussion eher unter uns Deutschen Gruppenmitgliedern, als unter den Deutschen und den Franzosen.</u></p> <p>(La discussion entre les groupes Slwen et Servus n'a malheureusement pas été très convaincante. Nous pensons que le problème était qu'une vraie discussion n'a pas pu se développer à cause du peu de temps dont on disposait et des grandes intervalles. Des questions sont souvent restées sans réponses et les Français n'ont pas réagi. La quantité de textes a également été très peu équilibré, puisque nous avons souvent écrit chacun un texte, et souvent plusieurs par semaines. C'est plutôt entre les membres allemands du groupe qu'une discussion s'est développée qu'entre Français et Allemands.)</p> <p><u>In Bezug auf unsere Französischkenntnisse hat sich bei uns eigentlich fast nichts verbessert. Wir denken nicht, dass dieses Projekt eine Auswirkung auf uns hat, da sich eigentlich kein Gespräch entwickelt hat und man die Franzosen nicht wirklich kennen lernen konnte, da sich zum einen die Franzosen strikt an die Vorgaben gehalten haben, über was sie schreiben sollten und zum anderen uns aufgrund Mangels an Texten die Lust immer mehr verging. Wir hoffen, dass dies lediglich an ihren Schwierigkeiten das Internet zu benutzen lag, und nicht an uns.</u></p> <p>(Quant à nos connaissances de français, presque rien ne s'est amélioré. Nous ne pensons pas que le projet ait eu un effet sur nous, puisque une vraie discussion n'a pas eu lieu et que nous n'avons pas</p> |
|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>vraiment pu faire la connaissance des Français, parce qu'ils ont strictement suivi les consignes en ce qui concerne le contenu, et que nous avons de plus en plus perdu l'envie à cause d'un manque de textes. Nous espérons que cela était seulement dû à leurs difficultés avec Internet et pas à nous.)</p> |
| <p>Résumé de Silwen Silwen se rend également compte du manque de temps et du fait que les Allemands avaient écrit plus.</p> | <p><u>Wir meinen, daß das Projekt zu lang war. Und wir hatten zu wenig Zeit, um unsere Texte zu schreiben.</u> (Nous pensons que le projet était trop long. Et nous n'avons pas eu assez de temps pour écrire nos textes.)</p> <p><u>Wir haben über politische Sachen diskutiert. Wir haben gesehen, daß die deutschen Schüler die freie Meinung haben. Sie hatten die Möglichkeit, uns oft zu schreiben, Sie haben mehr geschrieben.</u> (Nous avons discuté de la politique. Nous avons vu que les élèves allemands ont une opinion libre. Ils avaient l'occasion de nous écrire souvent. Ils ont écrit plus.)</p> <p><u>Wir haben erfahren, daß es einen Widerspruch gibt: Frankreich ist ein freies Land, aber wir dürfen nicht über Politik sprechen.</u> (Nous avons vu qu'il y a une contradiction : la France est un pays libre mais nous n'avons pas le droit de parler de la politique)</p> <p><u>Das war wirklich interessant, weil wir gesehen haben, daß die Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich nicht so wichtig sind. Andere Themen waren die Fußballweltmeisterschaft und der Irakkrieg. Wir hatten nicht so viele Ideen, was wir schreiben sollten.</u> (C'était vraiment intéressant, parce que nous avons vu que les différences entre l'Allemagne et la France ne sont pas si importantes. D'autres thèmes étaient le championnat du monde de football et la guerre en Irak. Nous ne savions pas trop sur quoi écrire.)</p> | |

| | | |
|--|---|---|
| | <p><u>Wir konnten nicht gut zusammen arbeiten, weil wir nicht oft zusammen sind.</u></p> <p>(Nous n'avons pas pu bien coopérer parce que nous n'étions pas souvent ensemble.)</p> | |
| Evaluation de la coopération avec le groupe partenaire | <p>FAB trouvait la coopération très bien, trois élèves (FLT, FLC et FML) la trouvaient plutôt bien, deux évoquent comme raison une bonne entente. FCM qui trouve que la coopération était plutôt mal l'explique par le fait que le groupe aurait été « <i>submergé de textes de leur part</i> ». FAU juge qu'elle fonctionnait mal parce qu'il n'y a eu aucune affinité.</p> | <p>Tandis que ASL trouvait la coopération plutôt bien, même s'il ajoute que le groupe Silwen n'a pas toujours répondu, ABW jugeait que la coopération fonctionnait plutôt mal, parce qu'il y avait trop peu de textes de leur part. AAM la trouvait carrément mal, donnant comme raison qu'ils n'ont pas répondu à certaines questions, ce qui aurait été démotivant.</p> |
| <p>En ce qui concerne la coopération entre les deux groupes, les avis sont assez partagés des deux côtés, même si les Françaises sont plus positives. Il est intéressant que du côté français, FCM se plaint du trop grand nombre de textes allemands, tandis que du côté allemand, ABW regrette le fait que Silwen a envoyé trop peu de textes.</p> | | |
| Evaluation de la discussion | <p>Quatre élèves (FML, FLC, FAB, FLT) qualifient la discussion comme intéressante. Ils auraient parlé de « <i>sujets différents</i> », de « <i>plein de choses politique...</i> » et on aurait « <i>appris beaucoup de choses</i> ».</p> <p>FCM trouvait la discussion ennuyeuse parce qu'ils auraient parlé que de la guerre. Et FAU dit avoir trouvé la discussion très ennuyeuse parce qu'elle ne s'est pas intéressée puisque ce groupe ne lui correspondait pas.</p> <p>Trois élèves (FLT, FAB et FCM) pensent que la discussion aurait été plus intéressante si elles-mêmes auraient écrit plus souvent. FAU trouve que son groupe aurait dû écrire des textes plus longs. Selon FML elles auraient dû poser plus de questions.</p> <p>Selon FAU et FML, le groupe <i>Servus</i> aurait dû écrire plus souvent. FAU aurait en plus souhaité pouvoir discuter plus librement de tout ce qu'elles voulaient, tandis que selon FML les textes de <i>Servus</i> aurait dû être plus longs. Or, FCM aurait préféré recevoir des textes plus courts. Elle donne aussi une part de</p> | <p>Uniquement ASL trouvait la discussion intéressante. AAM et AMR la qualifient comme ennuyeuse. AAM répète qu'ils n'ont pas reçu de réponses à certaines questions.</p> <p>AMR est la seule à penser que la discussion aurait pu être plus intéressante si eux-mêmes avaient posé plus de questions. Ne cochant rien, ASL et AAM semblent trouver suffisant leur propre engagement.</p> <p>AAM, ASL et AMR auraient souhaité que le groupe <i>Silwen</i> écrive plus souvent et qu'il réponde mieux aux questions. AMR pense que la discussion aurait également pu gagner si les textes de <i>Silwen</i> avaient été plus longs et s'ils avaient eux aussi posé plus de questions.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | responsabilité au mauvais fonctionnement du forum. D'après FLT et FAB la discussion aurait gagné si le groupe partenaire avait posé plus de questions et mieux répondu à leurs questions. FAB aurait également souhaité que Servus fasse plus de remarques sur les documents de base. | |
| <p>Les jugements de <i>Silwen</i> sont de nouveau plus positifs que ceux de <i>Servus</i>. Quant à leur propre engagement, les Françaises semblent s'être rendu compte qu'elles auraient pu faire plus. Cela correspond aux avis de trois membres de <i>Servus</i>, qui trouvent que <i>Silwen</i> auraient dû écrire plus souvent ainsi que des textes plus longs. Mais plusieurs membres de <i>Silwen</i> pensent également que leurs partenaires allemands auraient pu faire plus d'efforts.</p> | | |
| Evaluation du groupe de travail national | <p>FLC et FAU trouvent le groupe national mal voir très mal. Toutes les deux mettent cela sur le compte d'un manque d'affinités. FAU explique que les groupes auraient été formés par obligation alors que des binômes auraient été envisageables. FML et FCM jugent que la coopération fonctionnait plutôt mal à cause de deux personnes qui ne semblaient pas intéressées respectivement à cause d'une entente plutôt mauvaise entre les membres du groupe. Selon FAB la coopération dans le groupe marchait très bien, et plutôt bien d'après FLT.</p> | <p>AAM et ASL qualifient la coopération au sein de leur groupe national comme étant très bien. AAM justifie cela par l'activité des membres, leur intérêt et le fait qu'elle pouvait s'adresser aux autres quand elle avait des questions. AMR trouvait le groupe plutôt bien, parce que tous auraient écrit beaucoup.</p> |
| <p>Le jugement des quatre membres de <i>Silwen</i> qui qualifient la coopération au sein de leur groupe de mauvaise ou de plutôt mauvaise se recoupe tout à fait avec ma propre impression. J'ai par exemple pu observer que le travail de groupe n'a que difficilement démarré, notamment à cause de FLC et de FAU qui n'étaient apparemment pas prêtes à s'intégrer dans le groupe. Il est plutôt surprenant que FAB et FLT voient la coopération d'un oeil moins critique.</p> | | |

Evaluation générale de la discussion entre les deux groupes

L'échange sur le forum a plutôt bien commencé avec le texte 1 de *Silwen*, où le groupe pose pas mal de questions. *Servus* fait à son tour des remarques et pose de questions dans son texte 1, mais elles ne sont pas forcément faciles à comprendre. Les textes 2a à 2c sont plutôt une discussion entre les membres du groupe allemand sur le sujet de la guerre en Irak qu'un échange avec *Silwen*, ce que *Servus* constate d'ailleurs dans son résumé. Ce n'est que dans le texte 2d que AAM répond à cinq des questions posées par *Silwen* dans leur texte 1. Dans leur texte 3a, deux membres de *Servus* posent de nouvelles questions, auxquelles *Silwen* répondra du moins en partie dans son texte 4. Dans son texte 3, *Silwen* réagit finalement aux textes 2a à 2c de *Servus*, expliquant que les élèves n'auraient pas le droit de parler politique en cours. Apparemment dans un souci de diriger la discussion sur un autre sujet, les trois filles posent deux questions concernant leur système scolaires, qui resteront pourtant sans réponse. Dans le texte 3b de *Servus*, ABW répond à huit questions posées par *Silwen* et en pose elle-même quatre. *Silwen* ne répondra qu'à deux d'entre elles dans leur texte 4. Le texte 4 de *Servus* est rédigé par AAM, qui y reprend le sujet de l'américanisation, déjà évoqué dans le contexte de la guerre en Irak, mais en abordant un aspect apolitique, à savoir l'influence sur le langage. Du fait que *Silwen* ne publiera plus de texte après, ce texte restera sans écho, tout comme les deux textes sur la France publiés par différents membres de *Silwen*.

Même si les groupes ont posé pas mal de questions, qu'ils ont répondu à la majorité des questions de leurs partenaires, et que le nombre de textes était plus élevé que dans les quatre autres groupes franco-allemands, une discussion digne de ce nom ne s'est pas développée. Cela a plusieurs raisons. Premièrement, on trouve beaucoup de questions fermées (*Qu'est-ce que « etepetete » ?*, *Aimez vous la musique française ?*, etc.) qui n'aboutissent en général pas à une discussion. Deuxièmement, certaines questions intéressantes, telles que *« Wir haben uns auch noch gefragt, was euch dazu bewegt zu denken Deutschland wäre das Land der Fahrräder und jeder würde immer nur Fahrrad fahren. Wird bei euch das Fahrrad nicht so oft benutzt oder wie kommt ihr zur Schule, Verabredungen, etc. ? »* restent sans réponses. Troisièmement, on cherche en vain de nouvelles questions ou remarques formulées à la suite d'une réponse reçue à une première question. Ainsi, *Servus* aurait pu réagir à la réponse de FCM *« Je pense que boire de l'alcool est inutile. De plus la bière a un goût ignoble. »*, ce qui aurait pu déclencher une discussion sur la consommation de l'alcool par les jeunes dans les deux pays. Quatrièmement, les occasions pour un échange intéressant, lors duquel un apprentissage interculturel aurait pu avoir lieu, n'ont pas été saisies. L'exemple suivant montre très bien qu'il y avait du potentiel. Les remarques et questions de *Silwen* par rapport aux traditions de la Saint Sylvestre sont très pertinentes : *« on a compris que vous faisiez un feu d'artifice pour le passage de la nouvelle année. Nous nous ne faisons pas de feu d'artifice. Il n'y en a qu'un pour le 14 juillet. Pourquoi le fêtez vous de cette façon ? Pourquoi montrez vous tant d'enthousiasme ? Pourriez vous nous expliquer également la phrase : « einen guten rutsch ins neue jarh » »*. Certes, ABW y répond, mais elle n'explique pas vraiment le lien entre le feu d'artifice et les démons qu'il est censé chasser : *« An Silvester feiern wir, weil es eine alte Tradition ist, das neue Jahr zu begrüßen und Dämonen zu vertreiben. Aber inzwischen feiert man einfach nur so zum Spaß. "einen guten Rutsch ins neue Jahr" heißt, dass man jemandem einen guten Jahreswechsel wünscht und dass er gut ins neue Jahr kommt. »* Son explication concernant le vœux *« Einen guten Rutsch ins neue Jahr »* semble suffisant. Or, elle ne saisit pas l'occasion pour demander ce qu'on souhaite en France. Elle omet également de demander comment on fête le nouvel an en France. En plus, la réponse de ABW arrive trop tard pour un approfondissement du sujet. *Silwen* n'y réagit pas.

Annexe 34 Analyse de la discussion entre les groupes *Les Vaches* et *Edelstoff*

| | Groupe français <i>Les Vaches</i> : FCF, FDA, FFR, FJC, FLB, FMB (que des filles) | Groupe allemand <i>Edelstoff</i> : AMP, ARW, ASK, AVP (tous des garçons) |
|---|--|---|
| | Dans le groupe français, ADA est la seule à ne pas participer à l'échange scolaire. Les quatre Allemands en font tous partie. FMB et AVP sont mêmes correspondants. C'est donc le groupe franco-allemand où les plus des membres sont engagés dans l'échange. Ce facteur n'est certainement pas pour rien dans le bon fonctionnement de l'échange virtuel parmi les deux groupes. | |
| <p>Texte de présentation de <i>Edelstoff</i> 13/01 français A part le fait que le groupe se trompe de langue, le texte est réussi dans la mesure où les quatre membres du groupe s'y présentent et expliquent l'origine du nom de leur groupe. En ce qui concerne ce nom, on peut supposer qu'il l'ont choisi parce qu'il fait penser à la bière ou à l'alcool en général, même si cela n'est pas explicité dans le texte.</p> | | <p><u><i>Salut!!! Nous voulons présenter maintenant notre groupe. Le groupe s'appelle: - [EdElstOfF]- Nos membres sont: Maximilian (16), Valentin (16), Raphael (15) et Sven (16). Nos hobbies sont: jeux électroniques, sport,... Pour signifier notre nom: Le nom est composé "Edel" = un "noblesse" et une "Stoff" = de "choses" :-)</i></u> translated by Google :-))</p> |
| <p>Texte de présentation de <i>Les Vaches</i> 17/01 français Le groupe explique uniquement le nom choisi, mais oublie de présenter les membres qui le constituent.</p> | <p><i>Les Vaches Si on a choisi « les vaches » comme pseudo c'est parce que c'est notre animal préféré et qu'on n'avait pas beaucoup d'imagination pour autre chose et pas trop d'idée non plus et parce que Laurence le jour où on a choisi le nom du groupe a reçu une vache en peluche de la part de Julie (C'était son cadeau de Noël, un peu en retard) et que c'est une sorte de tradition de s'offrir des vaches pour</i></p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <i>toutes les occasions.)</i> | |
| <p>Texte 1 de Edelstoff 20/01 allemand Le groupe respecte maintenant la consigne d'écrire dans la langue maternelle. Il se réfère dans sa première remarque aux fiches sur l'Allemagne et pose une question intéressante qui aurait à mon avis pu donner suite à une discussion, mais qui restera malheureusement sans réponse de la part du groupe français. La deuxième remarque, humoristique, concerne également les fiches sur l'Allemagne. Le groupe essaie de trouver une explication du préjugés « Les Allemands boivent beaucoup de bière ». Il est regrettable que le groupe ne pose pas plus de questions.</p> | | <p><u>Hallo! oder re: Fragebogen</u> (Salut ou re : questionnaire) <u>Bei euren Antworten zu Deutschland aus französischer Sicht fiel uns auf, dass ihr sehr oft auf die schlechte Vergangenheit Deutschlands zu sprechen kommt. Ist der Ruf tatsächlich so schlecht?</u> (En ce qui concerne vos réponses à « L'Allemagne vue par les Français », nous avons remarqué que vous parlez souvent du mauvais passé de l'Allemagne. La réputation est-elle vraiment si mauvaise ?) <u>Zum Thema Bierkonsum in Bayern: Wir dröhnen uns jeden Tag dermaßen voll :-))) nein schmarn! Das trifft höchstens auf wenige Erwachsene zu. Dieses Vorurteil entsteht wahrscheinlich durch das Oktoberfest, auf dem durchschnittlich 6.5 Millionen Liter Bier in 2 Wochen getrunken werden!</u> (Quant au sujet de la consommation de bière : Nous nous soûlons terriblement chaque jour :-))) non c'est un blague ! Ceci est tout au plus vrai pour quelques adultes. Ce préjugé vient probablement de la fête de la bière, où on boit en moyenne 6,5 millions de litres de bière en deux semaines !) <u>Bis bald, eure Gruppe - [EdElstOfF]-</u> (A bientôt, votre groupe - [EdElstOfF]-)</p> |
| <p>Texte 1 de Les Vaches 22/01 au lieu de 20/01 français Contrairement au groupe allemand, les Françaises posent beaucoup de questions</p> | <p><u>Salut c'est nous les vaches auvergnates!!!!</u> <u>Nous aimerions savoir qui est Mr. Vandervelde ?</u> <u>Pourquoi Orangina vous fait penser à la France ?</u> <u>Pourquoi ne parlez vous que du Hip hop français ? Nous n'avons jamais entendu de musique allemande en France...</u></p> | . |

| | | |
|--|---|--|
| <p>d'ordre et d'intérêt très divers. La première est une question de compréhension, concernant une association faite par plusieurs Allemands sur leurs fiches sur la France. La deuxième est déjà plus intéressante. Les membres du groupe ne comprennent apparemment pas pourquoi les Allemands associent l'Orangina à la France. Elles ne savent probablement pas que cette boisson est assez rare en Allemagne. La remarque et la question concernant la musique me semblent assez intéressantes. Or, les Allemands n'y répondent qu'en une seule phrase. Les quatre questions suivantes montrent un réel intérêt pour les partenaires allemands et le souhait des Françaises de déclencher un échange vivant. La demande concernant la photo s'inscrit dans la même optique. En ce qui</p> | <p><u>Quels sont les sports que vous pratiquez ?</u> <u>Jouez vous en réseau pour les jeux d'ordinateurs ?</u> <u>D'où vient votre nom de groupe ?</u> <u>Pourquoi l'avoir choisi ?</u> <u>Pouvez vous mettre vos photos sur le forum, nous aimerions savoir à qui on parle !!!! (on pourra mettre les notre)</u> <u>On aimerait vraiment comprendre pourquoi on s'est fait insulter et critiquer par les Wookies :(:(</u> <u>Les Miss Meeeeeeuuuuuuuuuuuhhh</u> <u>!!!!!! :) :) :) :) :)</u></p> | |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>concerne la toute dernière question, elle est formulée de manière quelque peu maladroite. Le groupe allemand ne peut pas savoir à quoi se réfèrent exactement les membres du groupe français en parlant d'insultes. Plus de précision aurait été de rigueur et aurait permis de recevoir une vraie réponse à cette question qui occupait beaucoup le groupe, et surtout FLB. C'est en effet sur les remarques concernant l'arrogance des Français que porte la question.</p> | | |
| <p>Texte 2 de Edelstoff 23/01 prévu seulement pour le 27/01 allemand Edelstoff répond dans des délais plus courts que prévus au message de son groupe partenaire. Les trois premières réponses se réfèrent au texte précédent du groupe français. Les réponses données sont malheureusement très brèves. Ils ne réagissent pas du</p> | | <p><u>Antworten auf die</u> (réponses aux) <u>M.Vandervelde ist eine Person aus unseren Texten und war nicht ganz ernst gemeint...</u> (M. Vandervelde est un personnage de nos textes, ce n'était pas sérieux...) <u>Orangina gibt's nur in Frankreich</u> (L'orangina n'existe qu'en France) <u>Außer Hip Hop ist [il manque le uns] nichts besseres eingefallen :-)))</u> (À part le hiphop nous n'avons rien trouvé de mieux :-))) <u>Die Sportarten hatten wir euch doch schon geschrieben? Was macht ihr für Sportarten? Was sind eure Hobbies?</u> (Nous vous avons déjà écrit nos sports ? Quels sports faites-vous ? Et quels sont vos hobbies ?) Le groupe prétend déjà avoir</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>tout à la remarque sur la musique allemande, inconnue par les Françaises. La quatrième question concerne un mot utilisé par le groupe partenaire. Le texte enchaîne sur une réponse positive à la demande d'une photo, liée à la même demande exprimée à l'adresse des partenaires. Après avoir demandé la signification de la signature utilisée par les Françaises, <i>Edelstoff</i> termine son texte avec une réponse peu satisfaisante à la dernière question du groupe français. (cf. texte 1 du groupe <i>Les Vaches</i>)</p> | | <p>parlé des sports pratiqués par les différents membres. Or, il n'en est pas question dans leur texte 1. Interrogé sur ce point, ils disent avoir publié un autre texte, qui s'est apparemment perdu. <u>Was heißt "réseau"?</u> (Que signifie « réseau » ?) <u>An den Photos arbeiten wir gerade, wir schicken sie an die eine E-mail Adresse! Wäre schön wenn wir auch welche von euch bekommen würden.</u> (Nous sommes en train de nous occuper des photos, nous allons les envoyer à l'Adresse e-mail ! Ce serait sympa si nous pouvions aussi avoir des photos de vous.) <u>Und was bedeutet "Les Miss Meeeeeeuuuuuuuuuuuhhh</u> <u>!!!!!"?????????????</u> (Et que signifie « Les Miss Meeeeeeuuuuuuuuuuuhhh!!!!!"?????????????) <u>Warum on s'est fait insulter et critiquer par les Wookies, wissen wir leider nicht.</u> (Pourquoi on s'est fait insulter et critiquer par les Wookies, nous ne le savons malheureusement pas non plus.) <u>Würden uns über ne Antwort freuen!</u> (Nous nous réjouissons d'une réponse !)</p> |
| <p>Texte 2 de Les Vaches 28/01 prévu pour le 27/01 français Le groupe commence son texte avec les réponses aux deux questions d'ordre linguistique posées par les Allemands dans leur texte 2. Après, elles se présentent une par une en parlant de leurs activités préférées et de leur</p> | <p><i>Kikoo!!(Salut) Tout d'abord les miss meuhhhhhhh! est notre signature et aussi le cri de la vache!!! Le réseau c'est quand tout les ordinateurs sont connectés ensemble!! Nos activités sont pour: Marine: Danse, ski, Aller au cinéma, faire du shopping, faire la fete.1.70m blonde aux yeux bleus Dalel: Basket, Aller au cinéma, shopping, faire la fete. bière,1.60m brune aux yeux noisettes Laurence: Hip-hop, aller au cinéma, faire du shopping. 1.66m Blonde (framboise) aux yeux bleus Julie: Danse, équitation, yoga, faire la fete, piscine, patinoire, Bière.</i></p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>physique. Il est regrettable qu'elles ne posent pas de nouvelles questions et surtout qu'elles ne fassent aucune remarque sur les documents de base.</p> | <p><i>1.72m Brune aux yeux bleus</i> <i>Faustine: équitation ... 1.70m brune yeux noisettes du Nutella</i> <i>Claire: musique, équitation, ski, mater.1.72m Brune aux yeux verts</i></p> | |
| <p>Photo de Les Vaches 29/01 La photo demandée par Edelstoff est publiée.</p> | | |
| <p>Texte 3 de Edelstoff écrit par AMP et AVP 31/01 prévue seulement pour le 03/02 allemand Le texte semble être écrit par seulement deux des quatre membre du groupe. AMP avait la bonne idée de commencer et de conclure son texte avec toute une série de formule de politesse, servant en Allemagne et, pour certains, uniquement en Bavière, à saluer quelqu'un ou à prendre congé. Il remercie les partenaires pour leur photo et promet de bientôt en publier une aussi. Il enchaîne</p> | | <p><u>SERVAZ! (Guten Tag, Hallo, Hi, guten Abend, guten Morgen, Grüß Gott...)</u> Il s'agit de salutations courantes en Allemagne, qui sont d'une plus grande richesse qu'en France. Certaines, comme « Grüß Gott » et « Guten Morgen » sont donc intraduisibles. <u>Danke für euer Gruppenbild, wir werden auch bald eines ins Netz stellen.</u> (Merci beaucoup pour votre photo de groupe. Nous aussi, nous allons bientôt en mettre une sur Internet.) <u>Zu eurer Frage, ob wir PC-Spiele im Netz (réseau) spielen: das kommt darauf an: im Netzwerk (network) alle, im Internet nur ich, weil ich die schnellste Verbindung habe *g*</u> <u>Und ihr? Spielt ihr allgemein PC-Spiele?</u> (Quant à votre question si nous jouons des jeux d'ordinateur en réseau : Ça dépend, en réseau tous, mais sur Internet uniquement moi-même parce que j'ai la connexion la plus rapide. *g* Et vous ? Faites-vous en général des jeux d'ordinateur ?) <u>Was ganz anderes: Was haltet ihr von der aktullen Irak-Krieg</u></p> |

| | |
|---|--|
| <p>sur le sujet des jeux en réseaux, ceci sur un ton humoristique, avant de venir à un sujet plus sérieux, la situation en Irak. AVP prend la relève, mais uniquement pour demander un renseignement par rapport à la photo publiée. On peut donc également reprocher au groupe allemand de ne pas avoir posé de questions ou fait de remarques sur les documents de base. L'unique question du texte concerne en fait la menace de guerre en Irak.</p> | <p><u>Situation? Ich persönlich finde es richtig und gut, dass Deutschland (und auch Frankreich) noch (!) gegen einen eventuellen Krieg stimmen würden, allerdings glaube ich, dass Schröder im Zweifelsfall eher für ein gutes Verhältnis zwischen den USA und Deutschland als für Frieden stimmen würde.. Für Kommentare, Zustimmungen, Kritik etc. stehe ich mit der Gruppe gerne zur Verfügung!</u></p> <p>(Autre chose : Que pensez-vous de l'actuelle situation de guerre en Irak ? Moi personnellement, je le trouve bien et juste que l'Allemagne (et aussi la France) voteraient encore (!) contre une éventuelle guerre, mais je crois que Schröder voterait en cas de doute plutôt pour une bonne relation entre Les Etats-Unis et l'Allemagne que pour la paix. Je reste avec le groupe à votre disposition pour des commentaires, des approbations, des critiques, etc. !)</p> <p><u>Das war's von mir für heute, SERVVAZ ! (Auf Wiedersehen, Ciao, Tschüss, cu,...)</u></p> <p><u>Max</u></p> <p>(C'était tout de ma part pour aujourd'hui. Salut, au revoir, ciao, salut, cu = see you en anglais)</p> <p><u>Noch ne kleine Anmerkung: Könntet ihr vielleicht die Namen von euch zu dem Photo sagen??(nur Interesse halber)*g* Würde mich(und ich denke auch, die anderen) sehr freuen! Ein richtiges Bild von uns stellt der Pachy(Max) die nächsten Tage ins Netz.</u></p> <p><u>Ebenfalls Servvaz,</u></p> <p><u>Valentin</u></p> <p>(Encore un petit commentaire : Pourriez-vous nous dire les noms par rapport à la photo ? (juste par intérêt) *g* Cela me ferait plaisir (et aux autres aussi, je pense). C'est Pachy (Max) qui mettra un de ces jours une vraie photo de nous sur Internet.</p> |
|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| <p>questions posées, il y en a en moins deux qui étaient appropriées à déclencher une discussion entre les deux groupes : celle concernant les sujets tabous dans les familles, et celle sur un éventuel séjour en France. <i>Edelstoff</i> y répond dans son texte 4, tout comme aux autres questions posées, à l'exception de celle sur l'ambiance dans le groupe, qui ne peut-être pas non plus très pertinente.</p> | | |
| <p>Texte 4 de Edelstoff 07/02 prévu seulement pour le 10/02 allemand Le groupe reprend en début du texte le thème des sujets politiques traités ou non dans les cours. Les trois points d'interrogation montrent probablement l'étonnement des Allemands sur le fait que les Français ne peuvent pas parler de l'actualité politique avec leurs professeurs. Ils semblent éprouver le besoin d'expliquer</p> | | <p><u>Warum dürft ihr in der Schule nicht über Politik reden???</u> <u>Wir können das Thema natürlich vermeiden, mich würde aber interessieren, warum ausgerechnet Politik "tabu" ist. Bei uns beschweren sich die Lehrer, dass wir zu wenig Ahnung über Politik hätten.</u> (Pourquoi n'avez-vous pas le droit de parler de la politique à l'école ??? Nous pouvons bien sûr éviter ce sujet, mais je voudrais savoir pourquoi c'est justement la politique qui est « tabou ». Chez nous, les profs se plaignent que nous savons trop peu de la politique.) <u>Wie kommt Dalel ausgerechnet auf französische Schokolade? Wird wahrscheinlich auch gut schmecken.</u> (Pourquoi c'est précisément le chocolat français qui est évoqué par Dalel ? Il serait probablement bon aussi.) <u>Soweit ich weiß, waren aus unserer Gruppe alle schon mal in Frankreich (außer dem Sven). Der Max auf Corsica, Raphi in Côte</u></p> |

| | |
|--|---|
| <p>la cause de leur étonnement à leurs partenaires françaises. Il est regrettable que les Françaises refusent de répondre à cette question (cf. texte 4 de <i>Les Vaches</i>). La question concernant le chocolat français semble également étonner le groupe allemand. Ils semblent avoir senti qu'il s'agit d'une question qui est née de l'embarras des Françaises suite à la question, non acceptable pour elles, sur l'Irak., Ceci est d'ailleurs confirmé par les Françaises dans leur texte suivant. Le groupe répond certes à la question sur un voyage en France, mais malheureusement de façon peu détaillée. Or, ça aurait été l'occasion de parler des expériences faites en France, de poser des questions sur des particularités remarquées, mais peut-être restées incomprises. La question sur les sujets tabous suscite une autre question chez les</p> | <p><u><i>d'azur, ich in Quimper. Wart ihr schon mal in Deutschland? Wir haben von Clermont-Ferrand schon gehört, waren aber noch nie dort.</i></u> (A ce que je sache, tous ont déjà été en France (à part le Sven). Le Max en Corse, Raphi à la Côte d'Azur, moi à Quimper. Avez-vous déjà été en Allemagne ? Nous avons déjà entendu parler de Clermont-Ferrand, mais nous n'y avons jamais été.) <u><i>Wir haben eigentlich keine Tabuthemen. Was für Tabuthemen meint ihr genau damit?</i></u> (Nous n'avons pas vraiment de sujets tabou. A quels sujets tabou pensez-vous au juste ?) <u><i>Wie lange dürft ihr abends wegbleiben?</i></u> (Jusqu'à quelle heure pouvez-vous sortir le soir ?) <u><i>Sers, Valentin</i></u> <u><i>(Verbessert von Max:-))</i></u> (Salut, Valentin (corrigé par Max :-)))</p> |
|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| <p>Allemands : ils veulent être sûrs d'avoir bien compris avant de donner une réponse définitive. La dernière question est de nouveau très pertinente, mais il aurait été intéressant si les membres du groupe avait commencé par parler de leurs propres habitudes.</p> | | |
| <p>Texte 4 de Les Vaches 10/02 français La première réponse se réfère sans doute au sujet des thèmes pouvant être traités à l'école. Les membres du groupe n'étaient en effet pas unanimes sur ce point. Certaines auraient bien aimé continuer le débat sur la situation en Irak, d'autres étaient contre. Elle enchaînent avec une explication concernant la question sur le chocolat. Même si les Allemands n'ont pas posé la question, le groupe évoque le thème des séjours en Allemagne. L'explication de ce qui est un sujet tabou est peut-être</p> | <p><i>les vaches réponses aux questions</i> <i>Cette question est source de conflit au sein du groupe par conséquent nous refusons d'y répondre.</i> <i>Dalel a essayé de lancer un nouveau sujet de conversation, non tabou pour nous (les chocolats).</i> <i>Marine est déjà allée en Allemagne à Trier. Le reste du troupeau n'y est jamais allé !!!</i> <i>Les thèmes tabou des sujets difficiles à aborder.</i> <i>Il n'y a que Julie qui a la chance de pouvoir sortir. Et vous , avez vous le droits de sortir tard le soir ??</i> <i>La France est un beau pays car il y a des paysages variés. C'est une belle langue quand on sait la parler meme si elle est dure à apprendre.</i> <i>Mais la France c'est aussi le pays de la création du French Kiss !!!!!!!</i> <i>French kisses Les Miss meuh !!!!!</i></p> | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>un peu courte, mais néanmoins compréhensible. Malheureusement, les Allemands ne pourront plus répondre à la question, étant donné la fin du projet. Ceci est évidemment aussi le cas pour la très intéressante question des sorties, retournée par les Françaises. Il est dommage que le groupe n'explique pas pourquoi elles ne peuvent en général pas sortir le soir, et pourquoi Julie a ce droit. Le petit paragraphe sur la France commence de manière assez classique et peu intéressante, mais il s'achève sur une remarque amusante et quelque peu osée.</p> | | |
| <p>Résumé de <i>Edelstoff</i> 17/02 allemand Même si le groupe critique également les délais trop longs entre les messages ainsi que les problèmes liés au forum, son évaluation de l'échange avec les partenaires françaises est plus positive que celle des autres groupes.</p> | | <p><u>Zusammenfassung</u> (résumé) <u>Am meisten hat uns gewundert, dass Franzosen in der Schule nicht über Politik sprechen dürfen.</u> (Ce qui nous a le plus surpris ce que les Français ne peuvent pas parler de la politique à l'école.) <u>Wir fanden es gut, dass innerhalb der Gruppe keine Vorurteile Deutschlands (2. Weltkrieg) gefallen sind.</u> (Nous le trouvons bien qu'il n'y ait pas eu de préjugés par rapport à l'Allemagne (2^{ème} guerre mondiale) au sein du groupe.) <u>Am Anfang des Projekts hat es immer lange gedauert, bis wir</u></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p><u>Antworten auf unsere Fragen bekommen haben. Jetzt hat es sich soweit verbessert, dass ein einigermaßen reibungsloser Ablauf möglich ist/war.</u></p> <p>(Au début du projet, c'était toujours long avant qu'on ait reçu des réponses à nos questions. Maintenant ça s'est amélioré, de sorte qu'un déroulement sans problèmes est/était possible.)</p> <p><u>Das Verhältnis der Textlängen war ausgeglichen, die Inhalte waren verständlich. Umgangssprache wurde mit Schriftsprache vermischt.</u></p> <p>(La relation entre la longueur des textes était équilibrée, le contenu était compréhensible. Le langage familier a été mélangé avec du langage standard.)</p> <p><u>Die Grundidee des Forums finden wir sinnvoll, auch wenn die Ausführung verbesserungsfähig ist.</u></p> <p>(L'idée initial d'utiliser un forum était bien, même si la réalisation pouvait être amélioré.)</p> <p><u>Gruppe -[EdElstOfF]-</u></p> |
| <p>Résumé de Les Vaches 19/02 français Le jugement du groupe, selon lequel la durée trop courte du projet n'aurait pas permis de se rendre compte de différences culöturelles se recoupe entièrement avec mes observations.</p> | <p><i>Conclusion</i> <i>Salut en conclusion nous avons décidé d'exprimer nos sentiments à propos de l'utilité du projet!!!</i> <i>Le groupe a majoritairement trouvé intéressant de faire ce projet car il nous a appris à nous connaître mieux!</i> <i>On a trouvé qu'il n'avait pas duré assez longtemps et que cela était dommage car nous n'avons pas pu parler de grand chose qui nous permettait de répondre à la question "Est ce que l'Allemagne et la France ont de grande différence et est ce que la vie y est différente?"</i> <i>Nous vous avons apprécié et nous sommes contentes d'être tomber sur des gars aussi sympas et avec qui on a pu parler facilement!!!</i> <i>Bye et gros bisous Les Vaches</i></p> | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Les Vaches sont le seul des cinq groupes français à avoir répondu à ma demande de publier un résumé en français à l'adresse de leur groupe partenaire. Le dernier paragraphe de leur résumé semble confirmer l'impression d'une motivation plus grande du groupe Les Vaches, dû au moins en partie à la bonne entente entre <i>Les Vaches</i> et <i>Edelstoff</i>.</p> | | |
| <p>Evaluation de la coopération avec le groupe partenaire</p> | <p>FMB, FJC, FFR et FLB trouvaient la coopération avec Edelstoff plutôt bien. Elles en donnent les explications suivantes : beaucoup des membres des deux groupes étaient correspondants, cela nous a motivé pour bien coopérer ; je pense que nous n'étions pas trop différents dans nos idées, ils étaient très sympathiques ; les personnes de notre groupe partenaire étaient plutôt sympathiques. FDA juge la coopération même très bien, en expliquant : la réponse à nos textes se faisait régulièrement + idées développées cool et intéressantes. FCF ne répond pas à la question.</p> | <p>AMP, ARW et AVP jugeaient la coopération avec le groupe partenaire très bien. ARW et AVP en donnent tous les deux comme raison le bon climat dans le groupe binational. ASK la trouvait plutôt bien.</p> |
| <p>Les deux groupes sont unanimes sur la coopération, qu'ils jugent « <i>plutôt bien</i> » ou même « <i>très bien</i> ». Les raisons qu'ils en évoquent sont, du côté allemand, le bon climat, du côté français le fait d'être correspondants lors de l'échange scolaire, la sympathie éprouvée, la convergence des idées et le fait d'avoir reçu des textes intéressants, contenant des réponses aux questions posées.</p> | | |
| <p>Evaluation de la discussion</p> | <p>FCF, FJC, FMB, FFR et FLB trouvaient la discussion intéressante, en évoquant les raisons suivantes, relativisant parfois : parce qu'on était assez ouverts des deux côtés, on s'est posé des questions et y avons répondu, c'était assez vivant, les questions étaient claires des deux côtés, il n'y a pas eu de malentendus; même si nous n'avons pas pu aborder le thème de la guerre ils nous ont bien exposé leur points de vue sur différents sujets, tout s'est bien déroulé sauf pour un texte où nous demandions pourquoi les « Wookies » trouvaient les Français arrogants ; sujets divers, réponses à chaque question, il y a eu quelques petits malentendus car le sujet de la guerre s'est posé et nous n'avons pu répondre ; c'est bien de voir leur point de vue, il n'y a pas eu de malentendus. FAU qualifie la discussion même comme très intéressante. Il y aurait eu des sujets</p> | <p>Tous les quatre Allemands trouvaient la discussion avec les françaises intéressante. AMP pense que le bon allemand du groupe français n'y est pas pour rien, supposant probablement que leurs bonnes connaissances leur ont permis de bien comprendre les textes allemands. Pour ARW la discussion permettait d'apprendre beaucoup sur les Français.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>dont ils n'auraient pas pu traiter (guerre en Irak), sinon les autres sujets auraient été d'actualité, même si c'était un groupe de garçons la discussion se serait bien passée entre nous. Il n'y aurait pas eu de malentendus : tous les termes auraient été compris des deux côtés, les explications auraient été très explicites et très claires).</p> <p>FMB, FFR et FDA auraient quand même souhaité qu'elles auraient elles-mêmes pu écrire plus souvent. FJC et FDA auraient voulu écrire des textes plus longs, mais, comme le dit FJC, le temps n'était pas assez long. FJC et FLB pensent qu'elles auraient dû poser plus de questions, et FDA juge que plus de remarques aurait été une bonne chose. FLB croit qu'elles auraient dû mieux répondre aux questions posées par <i>Edelstoff</i>. FCF ne fait aucune suggestion.</p> <p>Selon FMB et FDA, <i>Edelstoff</i> aurait dû écrire plus souvent. FMB pense qu'ils ne se soit pas écrit assez souvent. FJC et FDA auraient aimé recevoir des textes plus longs. Selon FJC, une heure de cours n'aurait pas permis d'écrire des textes assez riches. FJC et FLB jugent que <i>Edelstoff</i> aurait bien fait de mieux répondre à leurs questions. Et FLB trouve aussi que le groupe allemand aurait dû poser plus de questions. Elle pense que les deux groupes n'ont pas assez posé de questions. FCF et FFR ne font aucune suggestion concernant le travail du groupe partenaire, elles en semblent être satisfaites.</p> | <p>ASK et AVP pensent qu'ils auraient du écrire plus souvent. ASK aurait souhaité écrire des textes plus longs. AVP trouve qu'ils auraient pu mieux répondre aux questions des Françaises. AMP et ARW ne répondent pas a la question, ils semblent satisfaits du travail de leur propre groupe.</p> <p>ASK, AMP et ARW trouvent que <i>Les Vaches</i> auraient dû écrire plus souvent, ASK et AMP y ajoutent « <i>écrire des textes plus longs</i> ». ARW aurait souhaité plus de remarques de leur part. AVP semble être satisfait du travail des Françaises.</p> |
|--|---|--|

De nouveau, les deux groupes sont unanimes sur le fait que la discussion était intéressante, bien que les Françaises suggèrent beaucoup plus d'éléments qui auraient pu encore l'améliorer. Les Allemands n'évoquent que deux les raisons de cette réussite : les bonnes connaissances en allemand de leurs partenaires et le fait d'avoir appris beaucoup de choses sur les Français. Côté français, les explications sont plus nombreuses. On y trouve aussi bien les sujets divers et les réponses reçues aux questions que l'ouverture d'esprit, l'absence de malentendus, le caractère vivant de la discussion et le fait de connaître les points de vue des partenaires. Des deux côtés, ils sont assez nombreux à penser que ça aurait été bien de s'écrire plus souvent et d'écrire des textes plus longs. Deux Françaises jugent que ça aurait été par manque de temps qu'elles n'auraient pas pu écrire autant qu'elles auraient voulu. Plusieurs élèves suggèrent aussi que plus de remarques et plus de questions à partir des documents de bases auraient été bénéfiques pour la discussion.

Evaluation du groupe de travail national

D'après FJC et FDA, la coopération au sein de leur propre groupe était très bien. Pour FJC, l'explication est la suivante : « *nous avions à peu près les mêmes idées et donc cela n'entraînait pas de longs débats, je pense que le nombre que nous étions était parfait* ». FDA en donne encore d'autres raisons : « *super entente, sujets très intéressants à étudier ensemble* ». Pourtant, elle aurait préféré travailler dans un groupe plus grand, parce que : « *plus il y a d'idées divers, d'opinions différentes plus le projet est intéressant* ». FCF et FMB qualifient la coopération dans le groupe *Les Vaches* de plutôt bien. FMB explique : « *la plupart des membres de mon groupe étaient des copines à moi, je me sentais assez bien avec elles* » ; FCF argumente : « *on savait déjà qu'on s'entendait à peu près avant* ». FFR est indécise et dit que la coopération n'était ni bien ni mal, en expliquant : « *bien sûr il y a toujours des malentendus* ». Dans un groupe plus petit chacun aurait selon elle mieux pu exprimer son opinion. Il n'y a que FLB à trouver la coopération plutôt mal, et ceci parce qu'elles n'auraient pas toujours été du même avis, ce qui aurait donné une ambiance assez tendue. En plus, elles n'auraient pas passé assez de temps ensemble. Un groupe plus petit aurait donné moins de complicité, moins d'avis différents.

AMP, ARW et AVP trouvent la coopération dans leur groupe munichois très bien. ARW et AVP en donnent comme raison le bon climat dans le groupe. ASK, déjà plus critique sur la coopération avec le groupe française, trouve quand même le groupe de travail national plutôt bien.

Dans le groupe français, les avis par rapport à la coopération au sein du groupe national sont plus partagés que chez les Allemands, qui la jugent très bien ou plutôt bien. Côté français, c'est quand même également une majorité de quatre élèves qui sont satisfaites de la coopération. Cette coopération réussie est souvent mise sur le compte d'une bonne entente, d'un bon climat. Mais il y a aussi un élève qui trouve que la coopération n'avait pas tellement bien marché pour plusieurs raisons (avis divergeants, ambiance tendue, manque de temps) et un autre qui la jugeait ni bien ni mal, en expliquant qu'il y ait eu des malentendus.

Evaluation générale de la discussion entre les deux groupes

L'échange entre les groupes *Les Vaches* et *Edelstoff* a plutôt bien marché. Ce n'est pas seulement le résultat de mon observation, mais ressort également de l'évaluation assez positive des deux groupes. Regardons un à un les facteurs qui pourraient avoir eu une influence favorable sur l'échange entre les deux groupes :

- Premièrement, la coopération au sein des deux groupes nationaux était plutôt bonne, notamment grâce à la bonne entente qui régnait entre les membres de chacun des deux groupes.
- Deuxièmement, les deux groupes ont également plutôt bien coopéré. Malgré le fait que les six Françaises et les quatre Allemands ne se connaissaient pas plus que les membres des autres groupes, il me semble qu'ils se sont bien entendus dès le début. C'est peut-être aussi le ton quelque peu humoristique des messages qui a créé un bon climat.
- Troisièmement, le fait que les quatre Allemands et cinq des six Françaises participent à l'échange scolaire a pu augmenter leur motivation pour le projet, qui leur a permis de se connaître, comme le disent d'ailleurs *Les Vaches* dans leur résumé.
- Quatrièmement, les deux groupes, les Françaises un peu plus que les Allemands, ont posé pas mal de questions intéressantes, telles que « *Avez-vous des sujets tabous dans vos familles en Allemagne ?* », « *Wie lange dürft ihr abends wegbleiben?* ».

Or, comme dans les autres groupes franco-allemands, ces questions ne débouchent pas sur des discussions. Prenons l'exemple des sujets tabous. Le groupe français évoque ce thème à la suite de la question concernant la guerre en Irak, sujet politique et donc sujet tabou à l'école (cf. texte 3). Edelstoff y réagit dans son texte suivant (4) : « *Wir haben eigentlich keine Tabuthemen. Was für Tabuthemen meint ihr genau damit?* ». Après avoir dans un premier temps infirmé l'existence de sujets tabou chez eux, ils semblent ne pas être tout à fait sûrs d'avoir bien compris la question des Françaises et ajoutent une question. Les Vaches donnent dans leur texte suivant (4) une explication très brève : « *Les thèmes tabou des sujets difficiles à aborder* ». Du fait que l'échange s'arrête avec ce texte 4, on ne peut pas savoir comment les Allemands auraient réagi. Il se peut qu'ils auraient juste confirmé leur première réponse. Mais il est également possible qu'un échange sur des sujets tabous chez les uns et les autres aurait suivi.

Quant à la question « *Wie lange dürft ihr abends wegbleiben?* », elle aurait bien pu déclencher une discussion sur les sorties des uns et des autres, en semaine et pendant le week-end, sur la permissivité ou la sévérité des parents, etc. Or, le groupe français n'y répond que très brièvement dans son texte 4 : « *Il n'y a que Julie qui a la chance de pouvoir sortir.* » Elles ne disent pas jusqu'à quelle heure Julie a le droit de sortir, ni où elle peut aller et avec qui. La question est certes renvoyée aux Allemands, mais ceux-ci n'y répondront plus, vu que le projet est terminé.

Une autre question de la part de Edelstoff, qui aurait pu enchaîner sur un échange, est la suivante : « *Warum dürft ihr in der Schule nicht über Politik reden??? Wir können das Thema natürlich vermeiden, mich würde aber interessieren, warum ausgerechnet Politik "tabu" ist. Bei uns beschwerten sich die Lehrer, dass wir zu wenig Ahnung über Politik hätten.* » Les Allemands réagissent ainsi au texte précédent des Françaises où celles-ci ont déclaré « *Si c'est possible, on va éviter de parler de politique car nous n'avons pas le droit d'en parler dans l'enceinte de notre lycée pendant les heures de cours.* » Les membres d'Edelstoff sont apparemment surpris de cette interdiction, et ils expliquent aussi pourquoi. Malheureusement, les Françaises ne reviennent plus à ce sujet, de sorte qu'une autre occasion pour un échange intéressant a été manquée.

Annexe 35 Analyse de la discussion entre les groupes Vulcans et Wookie-Füße

| | | |
|---|--|--|
| | Groupe français Vulcans : FAC, FAD, FJD, FJR, FPC, FVE (cinq filles, un seul garçon : FJD) | Groupe allemand Wookie-Füße : AMG, APF, APN, ASR (quatre garçons) |
| | FJD et AMG sont correspondants dans le cadre de l'échange. FAC, FAD, FPC et FVE y participent également, tandis que FJR et les autres Allemands ne participent pas à l'échange scolaire. | |
| <p>Texte de présentation de Wookie-Füße 13/01 français Le groupe se présente et explique l'origine du nom choisi. Le fait que le groupe ne respecte pas les consignes nuit quelque peu à la compréhension.</p> | | <p><i>les membres: Fischer Philipp (16 ans), Geuß Marius (16) Nassif Peter (le responsable du groupe)-15 :) et Ruider Sebastian (16) !!!</i> <u><i>l'histoire: le nom "Wookie-Füße" est de "Star-Wars": Wookies sont embroussaillés</i></u> <u><i>figures</i></u> <i>(http://www.oche.de/~wingman/wookies.htm)</i> <i>en rattachement il y a quelques photos ...</i></p> |
| <p>Texte de présentation de Vulcans 17/01 français Explication détaillée de l'origine du nom du groupe.</p> | <p><i>Ce goupe est constitué de: Véronique EGLIZAUD Amélie DION Jérémy DURIF Anne CHAUVET Pauline CERRUTI Julie REBERIEUX Nous avons choisi ce nom car c'est le surnom de l'équipe de rugby de Clermont-Ferrand, l'ASM, et nous aimons supporter cette équipe (bien qu'elle perde tous ses matchs en ce moment!). Ce nom représente également bien notre région, l'Auvergne, ou plein de volcans dorment depuis déjà pas mal d'années!</i></p> | |
| <p>Texte 1 de Wookie-Füße 20/01 français Le fait que le texte est écrit en français, et non pas comme demandé en allemand, semble être le fruit d'un</p> | | <p><u><i>Associations:</i></u> <i>Véronique: la paroi n'est plus FVE avait associé l'Allemagne avec le mur de Berlin.</i> <i>Jérémy: tu peux compter (17+1)!</i> Il s'agit d'une association de FJD à l'item 18 ans. <u><i>La France n'est pas le centre d'Europe</i></u> FJD avait associé « centre de l'Europe » à l'item France.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>malentendu entre l'enseignante allemande et moi (cf. le questionnaire d'évaluation de APN, qui prétend que l'enseignante aurait donné la consigne d'écrire en français). En plus, le texte est d'une extrême brièveté et ne se réfère qu'à trois éléments tirés de la partie « associations » du questionnaire, en laissant de côté tout aussi bien la partie « phrases à terminer » du questionnaire que les récits de vacances et les fiches sur l'Allemagne. C'est le fait que les Wookie-Füße n'utilisent pas du tout leurs notes en partie très intéressantes sur les fiches de travail pour la rédaction du texte qui est le plus surprenant. Le texte n'est pas très approprié à déclencher une discussion.</p> | | <p><u>Anne : il peut être aussi chaud en Allemagne</u> FAC avait associé froid à l'item Allemagne.</p> |
| <p>Texte 1 de Vulcans 23/01 (au lieu de 20/02) français Le texte est composé de six remarques</p> | <p>- <u>Où nous habitons, en Auvergne, il ne fait pas toujours chaud. Vous devriez penser à amener des pulls !!!</u> Il n'est pas clair si cette remarque se réfère à un des documents de base. Les Français semblent déjà penser à la visite des Munichois</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>différentes, dont quatre se basent sur des éléments des fiches sur la France. L'origine des deux autres n'est pas claire. Là aussi on peut donc constater que les documents de base n'ont pas été exploités de façon intensive.</p> | <p>dans le cadre de l'échange scolaire, auquel cinq membres du groupe français participent. En faisant cette remarque, ils ne prennent pas en compte le fait que seul AMG viendra à Clermont-Ferrand, et que les autres ne sont donc pas concernés.</p> <p>- <u>Pourquoi dites-vous que nous sommes arrogants ? ? ?</u></p> <p>Quatre membres du groupe avaient noté la remarque des Allemands sur l'arrogance des Français sur leur fiche de travail 3. Ils cherchent vraisemblablement à connaître les origines de ce préjugé.</p> <p>- <u>Pour vous, la musique française est nulle, pourquoi ? Si vous ne connaissez que Alizée et Lorie, c'est normal que ce soit nul. Nous, nous ne connaissons pas votre musique !</u></p> <p>Trois membres du groupe avaient noté les remarques des Allemands sur la musique française sur la fiche de travail 3. La question et les remarques ne sont peut-être pas les mieux adaptées pour engendrer une discussion.</p> <p>- <u>Connaissez-vous le foie gras et les spécialités françaises?</u></p> <p>Quatre membres du groupe avaient noté des remarques allemandes sur la nourriture française sur la fiche de travail 3. Néanmoins, la question posée n'est pas très pertinente. D'autres questions notées par certains membres du groupe sur la fiche de travail 3 auraient été plus intéressantes : p. ex. <i>Les fromages en Allemagne sont ils les mêmes quand France ? !</i></p> <p>- <u>Qui sont Monsieur Vandervelde et les Morvandiaux ?</u></p> <p>Quatre Allemands avaient mentionné les <i>Morvandiaux</i>, deux <i>Monsieur Vandervelde</i>, des personnages de leur manuel de français, sur leur fiche sur la France.</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| | <p>- <u>OK ! On n'a pas eu de chance en 2002 en football, mais la France, sait jouer au rugby, ELLE ! Et nous sommes vice-champion du monde!</u></p> <p>Il s'agit d'une réaction aux nombreuses remarques sur la mauvaise prestation des Français lors de la coupe du monde 2002.</p> <p><u>VIELE GRUSSE, BIS BALD LES VULCANS</u></p> | |
| <p>Texte 2a de Wookie-Füße 28/01 (au lieu de 27/01) allemand Cinq sujets différents sont abordés dans ce texte, dont quatre en réaction au texte 1 des Français. L'origine de l'unique remarque ne se référant pas au texte des Français n'est pas claire. Néanmoins, il s'agit d'un commentaire intéressant qui aurait pu donner suite à une discussion plus approfondie que c'était réellement le cas. (cf. mon commentaire sur le texte 2a des Français).</p> | | <p><u>« Monsieur Vandervelde » und « les Morvandiaux » sind Figuren aus unserer Französischbuch.</u> (Monsieur Vandervelde et les Morvandiaux sont des personnages de notre manuel de français.)</p> <p>Les Allemands répondent à la question posée par les Français dans leur texte 1.</p> <p><u>Wir kennen Alizeé, aber nicht Lorie und außerdem haben wir nie gesagt, französische Musik sei schlecht!!!</u> Nous connaissons Alizée, mais non Lorie, et en plus nous n'avons jamais dit que la musique française était mauvaise ! ! !)</p> <p>Ils réagissent aux remarques des Français sur la musique du texte 1.</p> <p><u>Franzosen sind sehr Nationalstolz (im Gegensatz zu den Deutschen heutzutage). Wir stehen unserem Land und unserer Regierung eher kritisch gegenüber. Wegen unserer Vergangenheit dürften wir auf Deutschland gar nicht mehr so stolz sein...</u> (Les Français ont beaucoup de fierté nationale (à la différence des Allemands). Nous sommes assez critiques par rapport à notre pays et notre gouvernement. À cause de notre passé nous n'aurions pas même le droit d'être aussi fiers de notre pays...)</p> <p>Ils n'est pas clair pourquoi les Allemands évoquent à ce moment-là l'orgueil national des Français et le contrastent avec la situation en Allemagne. Peut-être se seraient-ils rendu compte des différences dans la vision de leur</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>pays réciproque qui ressort des items « la France/Frankreich » et « L'Allemagne/Deutschland » du questionnaire. Mais il se peut aussi qu'il s'agit d'une réaction à la question posé par <i>Vulcans</i> concernant la prétendue arrogance des Français.e</p> <p><u><i>Rugby ist in Deutschland nicht allzu populär, daher kennen wir uns damit nicht so aus...</i></u> (Le rugby n'est pas très populaire en Allemagne, c'est pourquoi nous n'en connaissons pas bien...)</p> <p>Réaction à une remarque des Français dans le texte 1.</p> <p><u><i>Mit Essen kennen wir uns weniger gut aus, mit französischem erst recht!!!</i></u> (Nous ne nous connaissons pas bien avec la nourriture, et encore moins la nourriture française !!!)</p> <p>Réaction à une remarque des Français dans le texte 1.</p> <p><u><i>Bis bald, au revoir, euere Wookie Füße</i></u></p> |
| <p>Texte 2b des Wookie-Füße 29/01 allemand Si le groupe rajoute un deuxième texte, c'est sans doute en réaction au mécontentement exprimé par le groupe <i>Les Vaches</i> concernant certains remarques de APF et de AMG (cf. texte 1a de <i>Les Vaches</i>). Le groupe partenaire de <i>Les Vaches</i>, <i>Edelstoff</i>, semble donc avoir passé cette information au Wookiefuesse. Il n'y aura d'ailleurs aucune réaction à ce texte</p> | <p><u><i>Wir wollten uns noch einmal entschuldigen, dass wir ein bisschen unfreudlich waren.</i></u></p> <p><u><i>Wir sind ja der Meinung, dass man nur gut zusammen arbeiten kann, wenn wir uns untereinander verstehen:)</i></u> (Nous souhaitons nous excuser de ne pas avoir été très gentil. Nous pensons qu'on ne peut coopérer bien que si l'on se comprend bien :))</p> <p>Le groupe fait probablement allusion aux quelques remarques de deux de leurs membres, APF et AMG, sur les Français arrogants, la musique française, et les mauvaises prestations de l'équipe de foot lors de la coupe du monde 2002. Ils s'en excusent et expliquent qu'une bonne entente serait importante pour une bonne coopération.</p> <p><u><i>Wir waren etwas sauer und auch enttäuscht, was ihr über uns denkt (siehe "Nazis...").</i></u> (Nous étions un peu irrités et déçus à cause de ce que</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>de la part de <i>Vulcans</i>.</p> | | <p>vous pensez de nous (cf. « Nazis... »).</p> <p>S'ils renvoient aux associations de certains Français que l'Allemagne a fait penser aux nazis, c'est sans doute pour expliquer que leurs commentaires négatifs sur la France étaient une réaction rancunière.</p> <p><u>Aber schließlich arbeiten wir ja zusammen, um genaueres über Frankreich bzw. Deutschland zu erfahren... jeder hat ja seine Vorurteile :)</u> (Mais finalement nous coopérons afin d'apprendre plus sur la France et l'Allemagne...et chacun a des préjugés :))</p> <p>Cette remarque montre que le groupe est motivé pour le projet, pendant lequel il voudrait apprendre des choses plus précises sur la France, afin d'éliminer éventuellement certains préjugés. En ajoutant le smiley, ils veulent peut-être rendre leur remarque moins sérieuse.</p> <p><u>Naja des wärs dann auch schon...wir freuen uns auf eine gute und interessante Zusammenarbeit salut.....WoOkIe-FüSsE</u> (Voilà c'est tout... nous nous réjouissons d'une coopération bonne et intéressante)</p> |
| <p>Publication d'une photo des <i>Vulcans</i> 29/01</p> | | |
| <p>Eu égard au fait que le groupe <i>Vulcans</i> n'avait pas encore publié de texte 2 le 31 janvier, j'ai envoyé un mail à FVE et FPC, les seules élèves du groupe dont j'avais l'adresse e-mail personnelle, en leur demandant de publier le texte du groupe ou de rédiger le plus vite possible un nouveau texte 2. Ceci explique l'existence de 4 textes 2, dont un texte écrit par le groupe entier, et trois textes écrits chacun par un seul élève.</p> | | |
| <p>Texte 2a de <i>Vulcans</i> écrit par FVE 02/02 (au lieu de 27/01) français Le texte se compose de seulement trois commentaires,</p> | <p><i>Bonjour,</i> <i>* <u>Nous comprenons que vous ne soyez pas tellement fiers de votre passé : c'est normal.</u></i> <i>Toutefois, nous reconnaissons que c'est décevant d'entendre encore parler de "Nazis" pour qualifier les allemands : vous avez tout à fait raison d'être déçu !!!!!</i> FVE fait preuve de</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>dont le premier se réfère à une remarque du texte 2a des Allemands. FVE ne réagit pourtant malheureusement pas à la remarque des Allemands concernant la fierté des Français à l'égard de leur nation. L'unique question posée dans le texte est très peu appropriée à déclencher une discussion. Aucune remarque ou question est en relation avec les documents de base.</p> | <p>compréhension, même si la première remarque semble quelque peu maladroite.. <i>* <u>Ce n'est pas grave si le rugby n'est pas populaire en Allemagne : seul notre nom de groupe sera vexé !!!!!</u></i> Elle se montre de nouveau compréhensive, mais il est regrettable qu'elle ne pose pas de questions, p. ex. sur les sports populaires en Allemagne ou les activités sportives de leurs partenaires munichois. <i>* <u>Avez-vous déjà goûté des spécialités françaises, auvergnates ???</u></i> La question n'est pas très bien choisie vu la remarque des Allemands concernant les spécialités culinaires dans leur texte 2a. <i>A bientôt.....</i> LES VULCANS</p> | |
| <p>Texte 2b de Vulcans 02/02 (au lieu de 27/01) français La seule remarque censée donner suite à une discussion est celle concernant les loisirs. Or, les Wookie-Füße n'y réagissent pas.</p> | <p><i><u>Salut !!!</u></i> <i><u>Comment ça va les Wookiefuesse ? ? ?</u></i> <i><u>Nous on va super bien.</u></i> petite introduction très classique <i><u>On vient de faire une photo du groupe, juste après avoir vu la vôtre. Notre professeur d'allemand la télécharger sur le forum. Que faites-vous pendant votre temps libre ?</u></i> Bonne question qui pourrait engendrer un échange intéressant sur les loisirs dans les deux pays. <i><u>Nous on aime bien faire du PC, du sport, écouter de la musique, voir nos amis et aller au cinéma.</u></i> Le groupe indique bien quelques passe-temps, mais de façon très générale. Ils auraient bien fait d'entrer un peu dans le détail, de dire qui fait quoi, à quel moment, dans quel contexte.... <i><u>Eh oui ! en effet, Jeremy est un grandmathématicien (17+1).</u></i> Remarque ironique en réaction à un commentaire dans le texte 1 des Allemands</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| | <p><u>On ne dit pas "la paroi n'est plus" mais plutôt "le mur de Berlin n'existe plus".</u></p> <p>Correction d'une faute faite par les Allemands dans leur texte 1, rédigé en français.</p> <p><u>A bientôt (car c'est la fin du cours d'allemand).</u></p> <p><u>Les Vulcans.</u></p> | |
| <p>Texte 2c de Vulcans écrit par FPC 02/02 (au lieu de 27/01) français Le texte aborde quatre points différents. FPC pose 2 questions qui auraient pu déclencher une discussion, l'une sur la musique l'autre sur les loisirs. Mais les réponses allemandes restent malheureusement très courtes (cf. mon commentaire sur le texte 3 des Wookie-Füße).</p> | <p><u>"J'aimerais savoir pourquoi vous trouvez que la musique française est nulle car c'est sur que si vous écoutez que des chanteurs comme Alizée ou encore Jenifer c'est sur que ce n'est pas super mais écoutez Patrick Bruel, J.J Goldman, Sum 41 je suis sur que ça va vous plaire.</u></p> <p>La même question avait déjà été posée dans le texte 1 du groupe, mais FPC trouve peut-être insuffisante la réponse donnée par les Allemands dans leur texte 2a. Elle veut apparemment sauver l'image de la musique française, en recommandant d'autres chanteurs français aux Allemands.</p> <p><u>Je voulais aussi savoir quel sport vous faite en Allemagne car apparemment vous ne connaissez pas le rugby mais je vous félicite pour hier car si vous avez suivi le handball à la TV vous êtes en finale et vous nous avez éliminé (La France) du championnat. Moi j'aime beaucoup le sport et j'en fais aussi beaucoup comme du judo, de l'athlétisme, du handball, du volley....</u></p> <p>Remarques intéressantes qui auraient pu donner suite à une discussion sur le sport.</p> <p>Contrairement au texte 2b, FPC parle plus en détail des sports qu'elle pratique, incitant ainsi les Allemands à faire pareil. Elle évoque même un événement sportif concernant les deux pays, en se montrant très sympathique avec les handballeurs allemands vainqueurs de l'équipe française.</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Peut-être veut-elle ainsi se distinguer des Allemands ayant critiqué l'équipe du foot française. <u>En effet Géréme est un grand Mathématicien d'après son super calcul 17+1!!!!</u> Même remarque ironique que dans le texte 2b <u>J'espère que la prochaine fois vous nous écrirez un texte un peu plus long."</u> FVE exprime sa déception sur le très court texte 1 des Allemands de façon très diplomatique et incite en même temps le groupe partenaire à rédiger une texte plus long. <u>A bientôt</u> <u>Pauline des VULCANS.</u></p> | |
| <p>Texte 2d de Vulcans écrit par FJD 02/02 (au lieu de 27/01) français FJD n'aborde que deux sujets dans son texte, qui pourraient également donner suite à une discussion. Mais de nouveau, les Allemands y répondent en une seule phrase (cf. texte 3 des Wookie-Füße).</p> | <p><u>Salut les gars!</u> <u>Avez-vous regardé les championnats du monde de Super G qui se déroulaient à St-Moritz?</u> <u>Deux autrichiens sont devant (Eberharter et Mayer).Les français sont un peu à la traine mais vous verrez demain lorsque ce sera le tour des femmes...!</u> FJD essaie de trouver un sujet d'intérêt commun, en parlant d'une épreuve de ski. Ils peut supposer que ce sport intéresse au moins trois des quatre Allemands puisqu'ils en ont parlé dans leurs récits de vacances. <u>J'espère qu'il a neigé chez vous car ici c'est super on a eu un peu de neige. Si c'est le cas, amusez-vous bien sur les pistes et vous nous raconterez dans votre prochain mail !</u> FJD fait aussi une bonne tentative d'inciter les Allemands à écrire quelque chose qui pourrait l'intéresser. <u>A bientôt</u> <u>Jeremy des Vulcans</u></p> | |
| <p>Texte 3 de Vulcans 03/02 français</p> | <p><u>Salut !!!</u> <u>Comment ça va ? ? ?</u> <u>Ne vous inquiétez pas, vous n'avez rien à voir avec le passé de votre</u></p> | |

| | | |
|--|---|-------------------------------|
| <p>Le texte se compose de 3 parties : dans la première les Vulcans reviennent au sujet du passé de l'Allemagne et semble comparer l'attitude des Allemands par rapport à leur pays avec leur propre attitude, sans pour autant poser des questions aux Wookie-Füße ou faire des commentaires qui pourraient provoquer une réaction du groupe allemand. La deuxième remarque concernant les spécialités auvergnates qu'il feront goûter aux Allemands lors de leur venue à Clermont montre que les Vulcans n'ont pas saisi qu'un seul membre des Wookie-Füße participera à l'échange. Néanmoins, cette remarque aurait pu inciter les Allemands à poser des questions sur les spécialités, d'autant plus qu'il n'ont probablement pas compris certains termes utilisés.</p> | <p><u>pays. Maintenant c'est du passé, pensez plutôt en l'avenir.</u> Remarque un peu maladroite, puisque ce sujet avait déjà été traité dans le texte 2a. <u>Nous, nous aimons notre pays, et nous aimons y vivre.</u> En écrivant cela, le groupe semble vouloir contraster leur propre attitude à l'égard de la France avec celle des Allemands par rapport à leur pays. Or, les Allemands n'ont pas dit qu'ils n'aiment pas leur pays, mais uniquement qu'ils ne pensent pas avoir le droit d'en être fiers. <u>Quand vous viendrez en France, on vous fera goûter différentes spécialités auvergnates : truffade : ce sont des pommes de terre au fromage, aligot : c'est de la purée avec de la tome, c'est très bon !!! etc.</u> Avec cette remarque, ils montrent de nouveau qu'ils pensent déjà à l'échange scolaire proche. <u>Dommage pour vous, que l'Allemagne ne soit pas arrivée première du classement en Handball, remarquez, vous êtes deuxième alors que nous nous sommes troisième du classement.</u> Ils reprennent un élément du texte 2c, en se montrant encore une fois très gentils avec les handballeurs allemands vaincus en finale. <u>Bis bald,</u> <u>Les Vulcans.</u></p> | |
| <p>Texte 3 de</p> | | <p><i>Servus Leute!!!</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>Wookie-Füße 10/02 (au lieu de 03/02) allemand Les remarques et l'unique question contenus dans le texte ne sont pas très appropriées à déclencher une discussion. Si elles resteront toutes sans suite, c'est aussi dû au fait que les Vulcans traitent dans leur texte 4 uniquement la question sur la France.</p> | <p><u>Bei uns schneit es seit ungefähr einer Woche fast ununterbrochen.</u> (Salut les gars !!! Chet nous il neige presque sans interruption depuis une semaine.) Réaction à une remarque de FJD dans le texte 2d. Ne contenant pas d'informations ou de questions incitant à des réponses, elle restera sans suite. <u>Könnt ihr uns bitte sagen, wer auf euerem Foto wer ist?</u> (Pourriez nous dire qui est qui sur la photo?) Les Français ne répondront pas à cette question. <u>Stimmt es, dass Ihr keinen privaten Internetanschluss habt?</u> (est-ce vrai que vous n'avez pas d'accès Internet à la maison?) L'origine de cette question n'est pas très claire. Il se peut que l'enseignante allemande ait donné cette information à ses élèves. La manière dont la question est formulée laisse supposer que l'idée que les Français ne pourraient pas disposer d'un accès Internet chez eux étonne les Allemands. Malheureusement, ils resteront sans réponse. <u>Leider war Deutschland im Super-G nicht so gut, aber dafür waren wir im Handball nicht schlecht...</u> (Malheureusement, l'Allemagne n'a pas été très bonne en super G, mais en récompense nous n'étions pas mauvais en handball) Réaction aux textes 2d et 3 des Français. Il s'agit de nouveau d'une remarque qui n'est pas très appropriée à mettre en route une discussion. <u>Pauline: Von Leuten wie Jenifer, Patrick Bruel und J.J Goldman haben wir hier leider noch nie etwas gehört.</u> (Pauline : Nous n'avons jamais entendu parler de gens comme Jenifer, Patrick Bruel et J.J. Goldman.) Réaction à une remarque de FPC qui présente dans son texte 2c</p> |
|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>quelques musiciens français. La remarque des Allemands est de nouveau fermée. Il se contentent d'un simple constat là où ils auraient aussi pu se renseigner sur les genres de musique que représentent les musiciens en question.</p> <p><i>Also dann, bis bald, euere Wookie Füße</i></p> |
| <p>Texte 4a de Vulcans sur la France 10/02 français Ce texte devait se rajouter à la réponse au texte 3 des Allemands et non pas la remplacer, ce qui s'est pourtant produit. La « discussion », à peine commencée, en a été interrompue, un fait qui a d'ailleurs été déploré par tous les élèves allemands du groupe, notamment par AMG (cf. questionnaire d'évaluation), mais uniquement par FVE du côté français.</p> | <p><i>Salut les Wookiefuesse !!! La France nous fait penser :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · <i>aux paysages très variés d'une région à l'autre (les montagnes, la mer et l'océan, les campagnes, les villes...)</i> · <i>à la nourriture (les spécialités culinaires)</i> · <i>au sport très variés (handball, foot...)</i> · <i>aux beaux monuments (la tour Eiffel, l'arc de Triomphe, les châteaux de la Loire, Versailles...)</i> <p><i>Ce que l'on aime chez les habitants, c'est :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · <i>leur amabilité</i> · <i>la diversité des modes de vie</i> · <i>les / nos différentes coutumes</i> <p><i>Ce que l'on n'aime pas, c'est :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · <i>le nombre trop important de voitures</i> · <i>l'indiscipline (en particulier au volant)</i> · <i>la violence</i> · <i>la pollution</i> <p><i>Voilà ce que l'on pense de la France et de ses habitants, Bis bald, les Vulcans.</i></p> | |
| <p>Texte 4b sur la France par un membre de Vulcans qui est resté anonyme 10/02 français Le texte me semble être trop général et trop peu intéressant pour inciter à poser des</p> | <p><i>La France Ce que j'aime le plus en France c'est l'ensemble du pays, la nation mais aussi les montagnes et tout ce que l'on peut y faire. J'aime bien le calme des petites villes mais il ne faut trop qu'il y en est non plus. Ce que j'aime le moins c'est la ville, les embouteillages et tout ce qui va avec. Les Français sont très indisciplinés sur la route à croire qu'ils n'ont pas</i></p> | |

| questions. | <i>eu leur permis.</i> | |
|--|------------------------|--|
| <p>Texte 4 de Wookie-Füße sur l'Allemagne 11/02 (au lieu de 10/02) allemand Les associations des Allemands sur leur pays sont assez variées, mais en gros plus positives que celles de leurs partenaires français sur la France, chose plutôt surprenante. Il aurait été intéressant de comparer les visions que les deux groupes ont de leur pays respectifs entre eux, mais aussi avec le regard des étrangers sur l'autre pays.</p> | | <p><i>Deutschland aus Sicht der Deutschen" :</i> - <i>Deutschland ist sehr sauber (Trink-Wasser) und sicher (siehe München)</i> - <i>es gibt sehr viele Sportmöglichkeiten sowie Freizeitmöglichkeiten (Discos)</i> - <i>von München aus kommt man schnell in schöne Urlaubsorte (I,F oder Sp ...)</i> - <i>gute Skifahr-Möglichkeiten (Garmisch, Zugspitze ...)</i> - <i>das Wetter in Deutschland variiert (kalt, warm, Regen, Schnee ...)</i> - <i>viele Deutsche sind jedoch verschlossen, vor allem auf dem Land</i> - <i>in München gibt es sehr viele Nationalitäten, und das ist auch gut so J</i> - <i>man kann sehr gut shoppen (vor allem Frankfurt, Berlin, München)</i> - <i>Infrastruktur ist gut ausgebaut bis auf Die Bahn</i> - <i>geile Autos: BMW (Bayrische Motorenwerke), Porsche, Audi, Mercedes, VW ...</i> - <i>gutes Fernsehprogramm</i> - <i>es gibt auch gute Musik (Hip-Hop oder Klassik ...)</i> - <i>viele große Firmen (Siemens ...)</i> - <i>Stoiber und Schröder stinken L</i> - <i>Nazis sind Idioten!!</i> - <i>Wir sind eigentlich schon froh Deutsche zu sein(gutes soziales System)....dennoch sollte man die Vergangenheit nicht vergessen!!</i> <i>Servus aus Bayern Bis denn Basti, Geussi, Fischi, Peda</i></p> |
| <p>Les textes sur la France respectivement sur l'Allemagne n'ayant été publiés que le 10 voire le 11 février au lieu du 3 comme prévu, une réaction n'a plus été possible. La « discussion » a donc été interrompue de manière brusque.</p> | | |
| <p>Résumée de Wookie-Füße allemand Les jugements émis par le groupe se recourent en grande partie avec</p> | | <p><i>Zusammenfassung</i> <i>Die Mitarbeit war auf beiden Seiten gut. Die Anzahl der Texte war ausgewogen. (Des deux côtés, la participation était bonne. Le nombre de textes était équilibré.)</i> <i>Leider hatten die Franzosen keinen</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>l'opinion exprimée individuellement par les membres dans leur questionnaire d'évaluation. Ainsi, ils voient de manière positive l'engagement des deux côtés, regrettent les problèmes techniques et déplorent le manque de temps.</p> | | <p><i>privaten Internetzugang und ihr Schulserver hat teilweise nicht funktioniert. Außerdem konnten wir nie aus der Schule Texte ins Forum stellen. (Malheureusement, les Français n'avaient pas d'accès Internet personnel, et le serveur de leur école n'a pas toujours fonctionné. En plus, nous n'avons jamais pu publier des textes à l'école.)</i></p> <p><i>Wir denken auch, dass es effektiv gewesen wäre, wenn wir die Möglichkeit gehabt hätten zusammen zu chatten, wodurch der aktive Sprachgebrauch auch gefördert worden wäre. (Nous pensons aussi qu'il aurait été efficace, si nous avions eu la possibilité de chatter ensemble, ce qui aurait favorisé l'utilisation active de la langue.)</i></p> <p><i>Wir glauben dennoch, dass es uns gelungen ist, einige Vorurteile auf beiden Seiten aus dem Weg zu räumen und uns ein Bild über die Situation der Jugendlichen in unserem Nachbarland zu machen. (Néanmoins, nous pensons que nous avons réussi à éliminer certains préjugés des deux côtés, et de nous informer sur la situation des jeunes dans le pays voisin.)</i></p> <p><i>Allerdings sind wir der Meinung, dass die Zeit, in der das Projekt lief, viel zu kurz war. (Mais nous sommes d'avis que le temps pendant lequel s'est déroulé le projet était trop court.)</i></p> <p><i>Wookie-Füße</i></p> |
| <p>Résumée de Vulcans allemand/français Comme pour le résumé allemand, les idées exprimées sont les mêmes que celles qu'on trouve dans les questionnaires d'évaluation des</p> | <p><i>Wir haben eine gute Zeit. (Nous avons passé un bon moment.) Sie mögen Sport. (Ils aiment le sport.)</i></p> <p><i>Wir haben viele Probleme mit dem Computer. (Nous avons beaucoup de problèmes avec l'ordinateur.)</i></p> <p><i>Sie haben nicht immer unsere Fragen beantwortet. (Ils n'ont pas toujours répondu à nos questions.)</i></p> <p><i>Wir haben nicht immer alle Vokabeln verstanden, so haben wir im</i></p> | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>membres du groupe. Malheureusement, ils ne parlent pas plus du contenu de la discussion et des informations qu'ils en ont pu gagner que leurs partenaires allemands. Concernant les réponses aux questions, il y a une contradiction entre la partie allemande et la partie française du résumé,</p> | <p><i>Wörterbuch nachgeschaut.</i> (Nous n'avons pas toujours compris tous les vocables, et avons donc regardé dans le dictionnaire.) <i>Was waren die wichtigsten Themen? Wir haben über die Skiweltmeisterschaft gefragt. Aber sie haben gesagt, daß sie sich nicht dafür interessieren.</i> (Quels étaient les sujets les plus importants? Nous avons posé des questions par rapport au championnat du monde du ski. Mais ils ont dit que ça ne les intéressait pas.) <i>Wir haben über Musik gesprochen. Sie kennen keine französischen Sänger.</i> (Nous avons parlé de musique. Ils ne connaissent pas de chanteurs français.) <i>Le projet s'est en partie bien passé. Au début, les Allemands faisaient des textes très courts, mais ensuite les textes se sont élargis et il était assez complets.</i> <i>Ils répondaient bien à ce que nous écrivions.</i></p> | |
| <p>Evaluation de la coopération avec le groupe partenaire</p> | <p>Trois membres du groupe trouvaient la coopération très bien, les trois autres plutôt bien. Les élèves expliquent la bonne coopération comme suit : « on s'est bien entendu » (FAC), « on a évité certains sujets comme les guerres bien que certains élèves parlent encore de Nazis » (FVE), « Ils ont bien répondu à nos questions et je pense que nous aussi (enfin j'espère) » (FJD) FAD relativise avec sa remarque quelque peu son évaluation positive : « au début ils ne répondaient pas à nos questions et ne nous en posaient pas mais après tout c'est passé très bien avec eux ».</p> | <p>Deux membres du groupe trouvaient la coopération très bien, les deux autres plutôt bien. Pour ASR, la coopération fonctionnait bien dans la mesure où les réponses arrivaient rapidement et que les textes contenaient quelques questions.</p> |
| <p>Unanimité sur le sujet de la coopération.</p> | | |
| <p>Evaluation de la discussion</p> | <p>Tous les six membres du groupe estiment que la discussion était intéressante, seulement FPC la trouvait aussi quelquefois ennuyeuse.</p> | <p>Seulement un membre du groupe trouve la discussion intéressante, les trois autres la trouvent ennuyeuse. Seulement APN en livre une explication dans son questionnaire d'évaluation : selon lui, le thème</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Trois élèves trouvent que la discussion aurait été plus intéressante si eux-mêmes avaient fait plus de remarques sur les documents de base et posé plus de questions. Ecrire de textes plus longs, mieux répondre et écrire plus souvent ne sont mentionnés qu'une seule fois chacun.</p> <p>Trois membres du groupe trouvent que la discussion aurait été plus intéressante si les Allemands avaient fait plus de remarques, posé plus de questions et mieux répondu aux questions. Deux élèves auraient souhaité qu'ils écrivent plus souvent et une seule qu'ils envoient des textes plus long.</p> <p>Seule une élève pense qu'il y a eu de temps à autres des malentendus (FPC : « <i>Il y avait certains quiproquo mais ce n'était pas important.</i> »)</p> | <p>aurait été ennuyeux et il aurait fallu longtemps attendre les réponses. Deux élèves pensent que la discussion aurait été plus intéressante si eux-mêmes avaient mieux répondu aux questions des Français. Ecrire plus souvent, écrire des textes plus longs et poser plus de questions ont été mentionnés par un seul élève chacun.</p> <p>Deux membres du groupe trouvent que la discussion aurait été plus intéressante si le groupe français avait mieux répondu. Ecrire plus souvent, écrire des textes plus longs, faire plus de remarques et poser plus de questions ont été mentionnés par un seul élève chacun.</p> <p>Seul un élève pense qu'il y a eu des malentendus.</p> |
| <p>A la différence de la coopération, qualifié de bonne ou plutôt bonne par les élèves des deux côtés, l'évaluation de la discussion diverge considérablement. Les raisons indiquées pour les dysfonctionnements ne sont pas les mêmes des deux côtés. Les Allemands et les Français sont d'accord sur un seul point : les Munichoïses auraient dû mieux répondre aux questions posées par les Clermontoises. Les élèves français et allemands semblent être conscients qu'ils auraient pu faire plus d'efforts.</p> | | |
| <p>Evaluation du groupe de travail national</p> | <p>Tous les six estiment que la coopération au sein de leur groupe était très bien. Ils en donnent comme raisons : une bonne entente (évoqué par trois élèves), avoir bien rigolé, avoir formé les groupes eux-mêmes, avoir été d'accord sur le mêmes idées, s'être connus tous.</p> | <p>Deux élèves jugent que la coopération au sein du groupe national était très bien, les deux autres la trouvent plutôt bien. Seule ARS en donne comme explication que les autres étaient sympa.</p> |

Quant à la coopération au sein du groupe national, Français et Allemands sont de nouveaux d'accord : la coopération aurait bien fonctionné. Or, FVE pense que les Allemands ne s'entendaient pas entre eux. (cf. son questionnaire d'évaluation). Il est intéressant de voir que toutes les explications données par les Français mettent la bonne coopération sur le compte des bonnes relations entre les membres du groupe. La seule raison indiquée du côté allemand va dans la même direction.

Evaluation générale de la discussion entre les deux groupes

Entre les groupes *Vulcans* et *Wookiefüße*, une discussion digne de ce nom n'a pas eu lieu. Regardons-en les raisons :

Premièrement, les deux groupes n'utilisent presque pas les documents de base. Dans leur texte 1, rédigé de surcroît en français, les Allemands ne font allusion qu'à trois éléments du questionnaire CULTURA, qui ne sont tous les trois très peu pertinents. Les membres du groupe *Wookiefüße* avaient pourtant noté des choses plutôt intéressantes sur leurs fiches de travaux, mais ne les utilisent malheureusement pas du tout. En ce qui concerne le texte 1 de *Vulcans*, il contient certes six remarques, qui se réfèrent du moins en partie aux documents de base. Mais seuls deux d'entre elles sont plus ou moins pertinentes: celle concernant le préjugé « Les Français sont arrogants », et celle sur la musique. Toutes les deux auraient pu engendrer une discussion. Or, les réponses données laissent à désirer, ce qui constitue le deuxième handicap pour une discussion réussie. Les Allemands ne réagissent pas explicitement à la question des Français sur leur prétendue arrogance. Probablement, leur remarque sur la fierté des Français (texte 2a) se veut une réponse à cette question de *Vulcans*. L'excuse du texte 2b est également à voir dans ce contexte. Il aurait évidemment été préférable que *Wookiefüße* réponde de façon explicite à la question. La discussion sur l'origine des préjugés qui aurait pu naître ainsi aurait été précieuse pour le processus d'apprentissage interculturel.

Quant à la question sur la musique, il est encore plus surprenant que les élèves n'aient pas saisi cette occasion pour un échange sur un sujet qui les intéresse. Aux questions et remarques des Français « *Pour vous, la musique française est nulle, pourquoi ? Si vous ne connaissez que Alizée et Lorie, c'est normal que ce soit nul. Nous, nous ne connaissons pas votre musique !* », les Allemands ne répondent que brièvement : « *Wir kennen Alizeé, aber nicht Lorie und außerdem haben wir nie gesagt, französische Musik sei schlecht!!!* ». En fait, seul APF avait noté sur sa fiche sur la France « *« la musique française » est merde.* » AMG avait associé le groupe IAM à la musique française. Le groupe *Vulcans* aurait peut-être dû formuler sa question et ses remarques autrement afin de recevoir une réponse plus satisfaisante de son groupe partenaire. Celui-ci aurait pu interroger les Français sur leurs goûts musicaux, et présenter les siens. AMG aurait pu expliquer l'origine de son jugement radical. Le fait que FPC relance la discussion dans son texte 2c signifie peut-être qu'elle regrette elle aussi le fait que l'échange sur le sujet de la musique n'ait pas continué. Malheureusement, les Allemands ne réagiront plus à sa remarque : « *J'aimerais savoir pourquoi vous trouvez que la musique française est nulle car c'est sûr que si vous écoutez que des chanteurs comme Alizée ou encore Jenifer c'est sûr que ce n'est pas super mais écoutez Patrick Bruel, J.J Goldman, Sum 41 je suis sûr que ça va vous plaire.* »

Abschlußpräsentation

Am 17.02.2003 hat jede der fünf französischen Gruppe den anderen vier Gruppen von ihren Erfahrungen während der Diskussion mit ihrer deutschen Partnergruppe berichtet. Die Schüler hatten sich bereits zu Hause Notizen gemacht. Diese waren allerdings auf Französisch, weshalb jede Gruppe zunächst einige Minuten lang versucht hat, davon ausgehend eine kurze Präsentation auf Deutsch zu erarbeiten. Im folgenden nun eine von mir erstellte Zusammenfassung der Diskussion. Ich habe dafür nicht nur die Aufzeichnung der mündlichen Präsentationen verwendet, sondern auch die ursprünglichen Notizen der Schüler. Daher die deutsch-französische Mischung.

Gruppe Les Vaches

Nos textes et ceux des allemands sont de longueurs équivalentes. C'est dommage que l'on ne puisse pas parler de la guerre en Irak avec eux, car ça aurait été intéressant de connaître leurs opinions. Wir finden, daß das Projekt zu kurz war. Wir haben zu viel Zeit verbracht, die Vokabeln zu erklären. Wir hatten keine Zeit, alle Themen zu besprechen in der Gruppe. Edelstoff waren nett, weil sie mit uns in leichtem Deutsch gesprochen haben. Sie haben uns eine gute Erklärung ihres Gruppennamens gegeben. Wir sind enttäuscht, daß wir keine Antwort auf unseren letzten Text bekommen haben.

Gruppe Google

Unsere Texte waren immer kürzer als die deutschen Texte. Wir hatten weniger zu sagen. Wir mußten immer die Fragen stellen, das war nicht sehr interessant. Am meisten hat uns schockiert, daß die Deutschen von ihrer Vergangenheit gesprochen haben, obwohl wir keine Fragen gestellt haben. Es gab viele Mißverständnisse. Wir haben nicht immer alles gut verstanden, aber wir waren froh, mit ihnen zu korrespondieren.

Warum waren Ihre Texte kürzer?

Wir hatten nicht viele Sachen zu sagen. Gollum hat nicht viele Fragen gestellt.

Nos textes étaient toujours plus courts que ceux des allemands, nous avons sans doute moins de choses à dire et c'était toujours à nous de poser les questions, ce qui était inintéressant. Ce qui m'a le plus choqué chez les allemands, c'est qu'ils nous parlaient de leur passé alors qu'on ne leur avait posé aucune question. Ils ne voulaient pas qu'on les juge.

Ils ont parfois répondu á côté de nos questions et ils nous ont posé aucune question, donc je n'appelle pas ça un échange mais un interrogatoire.

Gruppe 63Respect

Unsere Gruppe ist sehr nett. Wir sprechen von Sport und Computer. Wir finden, daß das Projekt gut ist. Die Vokabeln zu lernen ist sehr schwer. Sie haben über unsere Fußballmannschaft gelacht. On n'a pas été contents. Es war eine Provokation. Aber wir haben sie auch provoziert. Wir haben dasselbe gesagt über Fußball. Wir finden, das Projekt war kurz.

Gruppe Vulcans

Wir haben eine gute Zeit. Sie mögen Sport. Wir haben viele Probleme mit dem Computer. Sie haben nicht immer unsere Fragen beantwortet. Wir haben nicht immer alle Vokabeln verstanden, so haben wir im Wörterbuch nachgeschaut.

Was waren die wichtigsten Themen?

Wir haben über die Skiweltmeisterschaft gefragt. Aber sie haben gesagt, daß sie sich nicht dafür interessieren.

Wir haben über Musik gesprochen. Sie kennen keine französischen Sänger.
Le projet s'est en partie bien passé. Au début, les Allemands faisaient des textes très courts, mais ensuite les textes se sont élargis et il était assez complets.
Ils répondaient bien à ce que nous écrivions.

Gruppe Silwen

Wir meinen, daß das Projekt zu lang war. Und wir hatten zu wenig Zeit, um unsere Texte zu schreiben. Wir haben über politische Sachen diskutiert. Wir haben gesehen, daß die deutschen Schüler die freie Meinung haben. Sie hatten die Möglichkeit, uns oft zu schreiben, Sie haben mehr geschrieben. Wir haben erfahren, daß es einen Widerspruch gibt: Frankreich ist ein freies Land, aber wir dürfen nicht über Politik sprechen. Das war wirklich interessant, weil wir gesehen haben, daß die Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich nicht so wichtig sind. Wandere Themen waren die Fußballweltmeisterschaft und der Irakkrieg.

Warum war das Projekt zu lang?

Wir hatten nicht so viele Ideen, was wir schreiben sollten.

Wie war die Arbeit in der Gruppe?

Wir konnten nicht gut zusammen arbeiten, weil wir nicht oft zusammen sind.

Annexe 37 Présentation des résultats par les cinq groupes Munichois

Gollum

Unser Bericht:

Im Forum der Gruppe Gollum fand eine weniger rege Diskussion statt. Die Anzahl der Texte war auf beiden Seiten ausgewogen, jedoch musste die deutsche Gruppe erst mehrere Texte schreiben bis eine Antwort von den Franzosen kam. Das hing wohl auch mit dem schlechten Internet der Franzosen zusammen und dem Forum welches am Anfang nicht einwandfrei funktionierte. Da es leider auch einige Unstimmigkeiten innerhalb der deutschen Gruppe gab kam leider keine gezielte Diskussion zu Stande. Die Texte der Franzosen enthielten meistens Fragen da die deutschen Texte oft nicht sehr verstaendlich gestaltet waren. Uns haette eine laengere Zeit zum Diskutieren oder ein vorgegebener Einstiegstext geholfen das Forum sinnvoller zu nutzen. Uns hat das Projekt gut gefallen weil wir unsere franzoesischen Austauschpartner ein bisschen kennen lernen konnten.
Mfg eure Gollum Gruppe

Edelstoff

Zusammenfassung

groupedelstoff, 17/02/2003 - 15:35:11

Zusammenfassung

Am meisten hat uns gewundert, dass Franzosen in der Schule nicht über Politik sprechen dürfen.

Wir fanden es gut, dass innerhalb der Gruppe keine Vorurteile Deutschlands (2.Weltkrieg) gefallen sind.

Am Anfang des Projekts hat es immer lange gedauert, bis wir Antworten auf unsere Fragen bekommen haben. Jetzt hat es sich soweit verbessert, dass ein einigermaßen reibungsloser Ablauf möglich ist/war.

Das Verhältnis der Textlängen war ausgeglichen, die Inhalte waren verständlich.

Umgangssprache wurde mit Schriftsprache vermischt.

Die Grundidee des Forums finden wir sinnvoll, auch wenn die Ausführung verbesserungsfähig ist.

Gruppe –[EdElstOfF]-

Servus

Abschlußbericht

Manuela Zeilinger (manuela.zeilinger), 17/02/2003 - 12:41:34

Die Diskussion zwischen den Gruppen Silwen und Servus war leider nicht so überzeugend. Wir denken, das Problem war, dass allein aufgrund der wenigen, zur Verfügung stehenden Zeit, und den großen Zeitabständen sich kein wirkliches Gespräch entwickeln konnte. Oftmals wurden Fragen nicht beantwortet und auf Texte kam keine Reaktion von den Franzosen. Auch die Menge der Texte war sehr unausgewogen, da wir oft jeder einen eigenen Text geschrieben haben und teilweise auch mehrere in der Woche. Auch entwickelte sich eine Diskussion eher unter uns Deutschen Gruppenmitgliedern, als unter den Deutschen und den Franzosen. In Bezug auf unsere Französischkenntnisse hat sich bei uns eigentlich

fast nichts verbessert. Wir denken nicht, dass dieses Projekt eine Auswirkung auf uns hat, da sich eigentlich kein Gespräch entwickelt hat und man die Franzosen nicht wirklich kennen lernen konnte, da sich zum einen die Franzosen strikt an die Vorgaben gehalten haben, über was sie schreiben sollten und zum anderen uns aufgrund Mangels an Texten die Lust immer mehr verging. Wir hoffen, dass dies lediglich an ihren Schwierigkeiten das Internet zu benutzen lag, und nicht an uns.

Wookiefüße

Zusammenfassung

groupewookieFuesse, 18/02/2003 - 15:42:45

Zusammenfassung

Die Mitarbeit war auf beiden Seiten gut. Die Anzahl der Texte war ausgewogen. Leider hatten die Franzosen keinen privaten Internetzugang und ihr Schulserver hat teilweise nicht funktioniert. Außerdem konnten wir nie aus der Schule Texte ins Forum stellen. Wir denken auch, dass es effektiv gewesen wäre, wenn wir die Möglichkeit gehabt hätten zusammen zu chatten, wodurch der aktive Sprachgebrauch auch gefördert worden wäre. Wir glauben dennoch, dass es uns gelungen ist, einige Vorurteile auf beiden Seiten aus dem Weg zu räumen und uns ein Bild über die Situation der Jugendlichen in unserem Nachbarland zu machen.

Allerdings sind wir der Meinung, dass die Zeit, in der das Projekt lief, viel zu kurz war.

Wookie-Füße

Noobs

Abschlußbericht

Manuela Zeilinger (manuela.zeilinger), 17/02/2003 - 12:43:08

Leider ist keine richtige Diskussion zustande gekommen, da die französische Gruppe selten auf unsere Texte und Fragen eingegangen ist. Aber wir finden dass es große Interessensgleichheiten gibt, wie zum Beispiel Sport und Computerspiele. Positiv fanden wir, dass die Franzosen ein Foto der Gruppenmitglieder in das Forum gestellt haben. Das Verhältnis der Texte war relativ ausgewogen. Es wurde nicht immer auf unsere Fragen geantwortet. Es gab auch keine wirklichen Diskussionsthemen außer vielleicht Counterstrike. Wir konnten keine großen Unterschiede zwischen dem Leben von Jugendlichen in Frankreich und Deutschland feststellen außer den Schulalltag.

Anne, Moritz, Felix, Sebastian

Annexe 38 Dépouillement et analyse des résumés individuels

| | Convergences | Différences | Préjugés | Vue sur le pays | Remarques |
|---------------------------------|--|---|---|-----------------|---|
| VULCANS & WOOKIEFÜßE | | | | | |
| F J D | A & F s'intéressent globalement aux mêmes choses (musique, jeux vidéo, films : Harry Potter) | Plus de temps libre, emploi de temps moins chargé, plus d'activités extrascolaires du côté allemand | « Les A. font toujours la fête ont buvant de la bière » → Ils disent qu'ils aiment faire la fête, mais qu'ils n'aiment pas tous la bière ! <hr/> Les A. disent que les F. seraient arrogants ; je ne comprends pas pourquoi. | --- | |
| F A D | Nous avons les mêmes préférences, telles que la musique, le sport... | ... même si les styles de musique sont différents et que les A. préfèrent le hip-hop | Mes préjugés ont été confirmés puisque j'ai toujours vu l'Allemagne comme un beau pays comme le nôtre. Il y a certes des F. arrogants, comme l'ont dit les A. - mais pas tous. | ---- | |
| F A C | ---- | ---- | ---- | ---- | Commentaire plutôt positif, mais peu informatif |
| F V E | ---- | Les jeunes A. ont plus de loisirs, peuvent faire plus de sport ou d'autres activités, ils ont moins de vacances <hr/> Ils aiment écouter du hip-hop, mais ne connaissent pas nos chanteurs, ils jouent tous du violon, du piano ou de la guitare | ---- | N'a pas changé | Evoque le manque de respect de la part des F. (Wookiefüße se serait plaint de l'utilisation du terme <i>Nazis</i>) <hr/> |

| | | | | | |
|-------------|-----|---|---|-----|---|
| | | <p>les A. font du ski en Autriche, les F. dans les Alpes</p> <p>les A. font un feu d'artifice pour le nouvel an, c'est bizarre ; en F., le feu d'artifice c'est pour le 14. Juillet</p> <p>les A. ont certes de grandes entreprises telles que BMW ou Mercedes, mais ils font beaucoup de vélo ; en France, les voitures sont partout</p> <p>le rugby n'est pas aussi populaire qu'en France, mais le football et le handball le sont</p> | | | |
| F P C | --- | <p>Ils ne jouent pas au rugby</p> <p>ils n'écoutent pas la musique française</p> | --- | --- | A part ça, commentaire général sur le projet et la discussion avec le groupe partenaire |
| F J R | --- | <p>Ils ne connaissent pas le rugby en A.</p> <p>Il y a peu de différences entre F. et A.</p> | --- | --- | Le reste est un commentaire général sur le projet |
| A S R | --- | --- | Les deux groupes ont pu enlever quelques préjugés | --- | Commente sinon différents aspects du projet |
| A P N | --- | <p>Les F. n'avaient pas d'accès à Internet à la maison</p> <p>Ils n'ont pas le droit de parler de la politique à</p> | On pouvait enlever quelques préjugés | --- | Commente sinon différents aspects du projet |

| | | | | | |
|--|--|---------|--|--|--|
| | | l'école | | | |
|--|--|---------|--|--|--|

| | | | | | |
|-------------|--|---|---|--|--|
| A P F | A. et F. s'intéressent beaucoup au sport (rugby, foot) <hr/> La mode et la musique jouent un rôle important des deux côtés | Les A. ont plus de libertés, les parents permettent plus de choses aux enfants (p. ex. sortir le soir), presque chaque A. a un ordinateur, en F. ce n'est pas le cas ; | Je crois que quelques préjugés sont correctes (p. ex. les F. sont très fiers de leur patrie) ; les préjugés que les F. avaient évoqués sont éliminés (p. ex. que les A. mangent seulement des saucisses et boivent de la bière) | --- | |
| A M G | --- | Il semble que les parents des F., sont un peu plus strictes que nos parents (sortir !) <hr/> Quelques F. n'ont pas d'ordinateur <hr/> Autrement, je n'ai pas pu constater des différences entre la vie des jeunes | Nous avons pu éliminer le préjugé que les A. boivent beaucoup de bière <hr/> Nous n'avons pas de préjugés, seulement que les F. étaient arrogants ; ils nous ont dit qu'ils ne sont pas arrogants | Je ne trouve pas que la vue sur mon pays a changé parce que la communication était trop mauvaise pour cela | |

63RESPECT & NOOBS

| | | | | | |
|-------------|--|--|--|--|--|
| F J V | Les élèves a. et f. ont la même vie : ils font les mêmes sports, aiment sortir en ville, ils font des jeux d'ordinateurs (p. ex. Counterstrike) | Les A. ne vont pas à l'école l'après-midi, ils peuvent faire du sport ou de la musique <hr/> Les élèves allemands n'écoutent pas la même musique, ils n'aiment pas notre musique, et les Français n'aiment pas la leur | Mes préjugés ont été confirmés : les A. sont très sympa | Ma vue sur mon pays s'est confirmée : j'aime mon pays, c'est un beau pays | |
| F J | Nous avons les mêmes matières, | Les A. sont libres les après-midi, ils | Nous avons eu beaucoup de | Mon opinion sur mon pays n'a pas | |

| | | | | | |
|-------------|---|--|---|--|-------|
| M | nous aimons la même mode, à peu près la même musique, nous voyons les mêmes films au cinéma | peuvent faire du sport, se promener en ville ou rencontrer des amis | <p>préjugés : Nous pensions que les A. boivent beaucoup de bière, mais c'est faux. Ils ont de la bonne bière, comme les F. ont du bon vin, mais les jeunes boivent du coca et du thé glacé comme nous</p> <p>Nous pensions que les A. ont beaucoup de belles et grosses voitures ; c'est vrai, beaucoup conduisent des BWM, des Mercedes, ils ne connaissent pas Peugeot ni Renault</p> <p>Je pense que les A. ont beaucoup de préjugés (moi je ne mange pas de fromage et je ne bois pas de vin !), et quelques F. sont arrogants mais pas tous Quelques préjugés ont été éliminés.</p> | changé. | |
| F J F | Les A. s'intéressent aux mêmes choses que nous : jeux vidéos, football | Les A. ont plus de temps libre, mais les jeunes F. et A. ne sont pas très différents | Les A. ne sont pas seulement des buveurs de bière | --- | |
| F J N | En général, les A. pensent comme les F. | --- | --- | Mon opinion de mon pays n'a pas changé | |
| F B R | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |

| | | | | | |
|-------------|--|---|--|---|---|
| A S F | --- | --- | --- | --- | Commente plusieurs aspects du projet, mais ne respecte aucunement les consignes |
| A A W | Les intérêts sont un point commun. Par exemple, les garçons de mon groupe, les A. et les F., aiment jouer au réseau à l'ordinateur ; ou les jeunes A. et F. aiment jouer au football et autres jeux de ballon. | Je pense que l'école est la plus grande différence entre nous et les élèves f. parce qu'en France on va à l'école toute la journée et en Allemagne on peut aller à la maison à midi. Et en A., nous avons la permission de parler de la politique à l'école et en France ils ne l'ont pas. Comme les élèves f. sont à l'école presque toute la journée, ils n'ont pas beaucoup de temps libre pour rencontrer des amis. <hr/> J'ai appris que quelques jeunes F. travaillent déjà, mais dans ma classe, personne ne travaille. | Le préjugé que les F. sont orgueilleux de leurs pays et leurs nourritures a été confirmé, mais je peux comprendre qu'ils aiment leurs repas. <hr/> Les autres ont été dissipés. | Je ne pense pas que ma vue sur mon pays a changé. Mais le projet m'a montré que des étrangers pensent d'abord au passé quand ils pensent à l'A. | |
| A F E | Comme nous, les F. sont très intéressés par le sport. | Je pense que les jeunes F. sont un peu différents de nous (p. ex. sortir le soir) | --- | Ma vue de l'A. et de la F. n'a pas changée. | |
| A M N | --- | --- | --- | --- | Commente quelques aspects du projet, mais ne respecte pas les consignes |

GOOGLE & GOLLUM

| | | | | | |
|-------------|---|--|--|--|-------|
| F S G | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| F C C | A part les différences évoquées, nous avons plus ou moins la même vie : nous célébrons Noël avec notre famille, avec des cadeaux, avec un repas de Noël, et plus tard nous fêtons la saint Sylvestre ; nous allons au cinéma, nous rencontrons des amis, etc. | Je trouve qu'il n'y a qu'une seule grande différence dans nos vies : le système scolaire : en A. l'école se termine plus tôt, il y a différents types d'école (Gymnasium, Hauptschule, Realschule), ils passent leur Abitur (bac) plus tard <hr/> Il y a deux petites différences pour Noël : les A. ont plusieurs jours fériés et ils font plus de ski | Je n'avais pas de préjugé sur l'A., à part peut-être la nourriture (pommes de terre, saucisses), mais ce n'est pas tellement un préjugé, c'est plutôt un symbole | La vue sur mon propre pays n'a pas changée : La F. reste pour moi un pays beau et riche, ses symboles restent la mode, le cinéma, le fromage | |
| F A S | Les A. et les F. ont beaucoup de points en communs : nous aimons le cinéma, le sport... Les A. connaissent Amélie Poulain, Astérix, Moulin Rouge. | Il y a aussi des différences ; les A. ne travaillent pas l'après-midi (ils ont de la chance), ils ne mangent pas de pain et moins de fromage ; ils mangent de la charcuterie au petit déjeuner | Je ne savais pas que les A. pensaient que les F. étaient arrogants. | --- | |
| F M M | --- | --- | Les A. pensent que les F. sont arrogants. Ce n'est pas normal. Ils ne connaissent pas les F. <hr/> Je n'ai pas de préjugé. | --- | |
| F L | Les A. ont à peu près la même | Je pense qu'il n'y a pas de grandes | Un projet de deux mois ne | Je ne vois pas comment les A. | |

| | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|--|
| V | culture et les mêmes habitudes que nous (Noël p. ex.) | différences entre les jeunes en F. et en A. | peut pas changer mes préjugés qui sont fondés. L'échange était trop court pour les éliminer ou les confirmer. J'ai été déçu qu'on j'ai lu que les A. nous trouvent arrogants. | pourraient changer mon opinion de mon pays. | |
| A J M | --- | --- | J'ai pensé des choses cinglés des F., et ces préjugés ne se sont pas confirmés. | --- | Commente différents aspects du projet |
| A D A | --- | --- | --- | --- | Commente différents aspects du projet, mais ne respecte aucunement la consigne |
| A J F | --- | Je pense que les jeunes en F. sont très différents de nous. | Mes préjugés ne se sont pas confirmés et n'ont pas changés parce que dans notre groupe, nous n'avons pas discuté. | Ma vue sur le F. et sur l'A. n'a pas changé. | |
| A F P | --- | Les F. font des devoirs pendant les vacances. Ils ne font pas de feu d'artifice pour le nouvel an. | Les F. pensent que les A. boivent seulement de la bière. | --- | |
| VACHES & EDELSTOFF | | | | | |
| F C F | --- | Je pense qu'il n'y a pas de différences entre les jeunes parce nous habitons tous en Europe et que nous pouvions bien discuter. | Je n'ai pas de préjugés. | La vue sur mon pays n'a pas changé parce que le projet était trop court et que je n'ai pas pu réagir. | |

| | | | | | |
|-------------|---|---|---|-------------------|-------|
| F J C | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| F M B | Nous avons les mêmes inquiétudes parce nous sommes tous jeunes. | Les A. peuvent parler de sujets politiques à l'école. J'ai l'impression que les jeunes A. sont tout à fait libres. Ils peuvent sortir tard le soir. A Noël, nous ne mangeons pas les mêmes choses. Je le trouve intéressant de parler avec des jeunes qui n'ont pas les mêmes habitudes, mêmes s'ils nous ressemblent. | Je n'avais pas de préjugés parce que je connais déjà l'A. Je ne savais pas que les A. nous trouvent arrogants. Cela m'énerve. | --- | |
| F F R | --- | Les F. et les A. ne sont pas très différents, mais il y a de petites différences : Les A. ne vont pas à l'école l'après-midi et ils n'ont pas les mêmes méthodes de travail. | Je suis très étonnée que les A. pensent que les F. sont arrogants., | --- | |
| F L B | --- | Je ne trouve pas qu'il y ait de grandes différences entre la vie de jeunes A. et F. | Les A. ont dit des mauvais préjugés sur les F. : les F. ne savent pas jouer au foot, ils sont arrogants. | --- | |
| F D A | ---- | Je trouve que le projet nous a montré qu'il n'y a pas tant de différences entre les A. et les F. | Le projet m'a donné une nouvelle opinion de l'A. | --- | |
| A V P | --- | --- | On a enlevé quelques préjugés. | --- | |
| A | --- | Ils ne peuvent | --- | Ma vue sur l'A. a | |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|--|--|---------------------------------------|
| R W | | pas parler de la politique à l'école. | | changée : j'ai remarqué que dans d'autres pays, la 2ème guerre mondiale et le nazisme jouent un rôle beaucoup plus grand s'il s'agit de décrire l'A. | |
| A M P | --- | --- | --- | --- | Commente différents aspects du projet |
| A S K | Les F. célèbrent Noël comme les A. | Nous avons appris que les F. ne peuvent pas parler sur un thème politique à l'école. Ils ne célèbrent pas le commencement du jour de l'an avec un feu d'artifice. | --- | --- | |
| SILWEN & SERVUS | | | | | |
| F A B | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| F L C | En F. et en A., Noël est une fête de famille. Pendant les vacances de Noël, les A. et les F. vont faire du ski. | Les A. sont très libre et très mûrs pour notre âge (p. ex. le sujet de la guerre et de l'américanisation). Les F. sont moins indépendants que les A. Les A. aiment faire la fête et boire beaucoup d'alcool. Les F. aiment aussi faire la fête, mais sous une autre forme | Je sais que les A. aiment bien manger et boire de l'alcool (de la bière). Nous avons pu voir que beaucoup d'A. parlent de la nourriture dans les fiches sur la F. Ce préjugé a été confirmé. Je n'ai pas beaucoup de préjugés. | Ma vue sur mon pays n'a pas changée. Je pense toujours que c'est un beau pays et très ouvert. | |
| F A D | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| F L | | Je pense que les jeunes A. font la | Je n'avais pas de | Je m'interroge sur la vue des | |

| | | | | | |
|-------------|-------|---|--|--|---------------------------------------|
| T | | fête plus tôt que les F. | préjugés. Je pense que les F. donnent aux A. l'impression d'être arrogants, j'espère que nous ne sommes pas arrogants. | autres sur notre pays, parce que certains disent que la F. est un peu arrogante et d'autres que c'est un très beau pays. | |
| F M L | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| F C M | --- | --- | --- | --- | Commente différents aspects du projet |
| A A M | --- | Il n'y a pas beaucoup de points communs entre les jeunes F. et les jeunes A. Les F. passent leurs vacances seulement avec la famille, mais les A. rendent visite à beaucoup d'amis sans leurs parents. Les F. ne font pas de feu d'artifice, mais ils réveillent. Beaucoup de F. vont à la messe de Noël. Bien que – ou peut-être parce que – les F. sont éduqués plus sévèrement que les A., les meilleurs qualités d'un ami sont d'être drôle et amusant pour un F.. Les A. préfèrent les gens sur qui ils peuvent compter. Alors que les F. critiquent la sévérité de leurs | Un des préjugés français est confirmé en partie : deux A. pensent à l'alcool quand ils pensent à « 18 ans ». C'est seulement un dixième de la classe. Comme je n'avais pas de préjugés il ne m'était pas possible de les confirmer ou des les dissiper. | Ma vue sur mon pays n'a pas changée parce que les F. n'écrivaient rien qui pourrait changer la vue. | |

| | | | | | |
|-------------|---|--|---|-----|---------------------------------------|
| | | <p>parents, les A. veulent que leurs parents soient plus compréhensifs.</p> <p>J'ai remarqué que les membres français de notre groupe ne savent rien du championnat du monde. C'est vrai que ce sont seulement des filles, mais en A. beaucoup de filles aussi en savent quelque chose.</p> | | | |
| A S L | --- | --- | J'ai appris un peu sur la vie en France et que tous les préjugés des A. contre les F. sont faux. | --- | Commente différents aspects du projet |
| A M R | <p>La position politique des F. et la même qu'en A. . Ils trouvent aussi qu'une guerre n'est pas bonne.</p> <p>La fête de Noël n'est pas différente de notre fête de Noël. Ils ont et décorent le sapin, et ils font un grand réveillon dans la nuit. Des cadeaux et le père Noël, ils les ont aussi comme nous en A.</p> | <p>« faire la fête » : beaucoup d'A. pensent à la bière, l'anniversaire, Noël ; les F. pensent à danser, rigoler, ils ne pensent pas à la bière.</p> <p>Vêtement : j'ai remarqué que les F. ont écrit « mode » et « personnalité »</p> <p>Je pense que les vues sur beaucoup de choses des jeunes gens en F. et en A. ne sont pas très différentes.</p> <p>J'ai appris que les F. n'ont pas le droit de parler</p> | J'ai remarqué que beaucoup de F. ont le préjugé que chaque A. boit de la bière et ce n'est pas vrai. Il y a beaucoup qui boivent de la bière mais il y a aussi de jeunes qui n'en boivent pas. Mais ça me dit qu'en F., il y a moins de jeunes qui boivent qu'en A. | | |

| | | | | | |
|-------------|-----|--|--|-----|--|
| | | des idées personnelles à l'école. | | | |
| | | Ils ne connaissent pas le feu d'artifice que nous, les A., font pour fêter et saluer l'année suivante. | | | |
| A B W | --- | Les F. ne peuvent pas parler sur la politique à l'école, ils mangent pas de petit pain et de confiture au petit déjeuner et ils n'utilisent pas de vélos comme nous. | Je ne peux pas dire si les préjugés sur les F. sont justifiés parce que je n'ai pas vraiment pu faire la connaissance des filles du groupe Silwen. | --- | |

Annexe 39 Carnet de bord

1. **Régulièrement, minimum une fois par semaine, vous mettez à jour votre carnet de bord. Vous y notez tout ce que vous avez fait dans le cadre du projet pendant la semaine (dans la rubrique « Ce que j'ai fait »)**
 - les textes que vous avez écrits et envoyés
 - les textes que vous avez reçus des Allemands et que vous avez lus
 - ce que vous avez fait en classe

Vous y notez également vos observations, idées, sentiments, etc. (dans la rubrique : « Mes notes »)
2. **Vous y notez également du vocabulaire :**
 - **Dans les textes allemands, sélectionnez au moins 5 mots ou expressions que vous avez déjà entendus, dont vous connaissez peut-être aussi vaguement le sens et que vous n'utilisez pas encore activement (ni à l'écrit ni à l'oral), mais que vous souhaitez utiliser à l'avenir.**
 - **Sélectionnez 5 autres mots ou expressions qui vous étaient jusqu'ici complètement inconnus. Vous pouvez chercher les mots dans un dictionnaire bilingue, mais méfiez-vous toujours des équivalences ou des traductions que vous y trouvez. Quand vous ne comprenez pas un mot ou une expression, il vaut mieux demander aux membres M de votre groupe de travail.**

| | |
|---|---|
| Semaine 1 : 06/01-12/01/2003 | |
| Ce que j'ai fait | |
| | |
| Mes notes | |
| | |
| 5 mots que je voudrais utiliser activement | 5 mots que je voudrais apprendre |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

Semaine 2 : 13/01 – 19/01/2003

Ce que j'ai fait

Mes notes

5 mots que je voudrais utiliser activement

1.

2.

3.

4.

5.

5 mots que je voudrais apprendre

1.

2.

3.

4.

5.

Semaine 3 : 20/01 – 26/01/2003

Ce que j'ai fait

Mes notes (concernant surtout le premier texte M)

| 5 mots que je voudrais utiliser activement | 5 mots que je voudrais apprendre |
|---|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

Semaine 4 27/01 – 02/02/2003

Ce que j'ai fait

| |
|--|
| |
|--|

Mes notes (concernant surtout le deuxième texte M)

| |
|--|
| |
|--|

| 5 mots que je voudrais utiliser activement | 5 mots que je voudrais apprendre |
|---|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

| | |
|--|---|
| Semaine 5 : 03/02 – 09/02/2003 | |
| Ce que j'ai fait | |
| | |
| Mes notes (concernant surtout le troisième texte M) | |
| | |
| 5 mots que je voudrais utiliser activement | 5 mots que je voudrais apprendre |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| Semaine 6 : 10/02 – 16/02/2003 | |
| Ce que j'ai fait | |
| | |
| Mes notes (concernant surtout le quatrième texte M) | |
| | |

| 5 mots, que je voudrais utiliser activement | 5 mots que je voudrais apprendre |
|---|----------------------------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

Semaine 7 : 17/02 – 21/02/2003

Ce que j'ai fait

Mes notes

Annexe 40 Questionnaire Computer literacy

Ce questionnaire est destiné à recenser vos compétences quant à l'utilisation d'un ordinateur.

Lisez le questionnaire dans sa totalité, avant de le remplir.

Il est important de répondre à toutes les questions.

Cochez les cases correspondant à votre réponse et répondez, si nécessaire, de façon détaillée aux questions supplémentaires.

À la fin du questionnaire, vous avez l'occasion d'ajouter tout ce qui vous semble important et que vous n'avez pas pu mettre dans vos réponses aux questions.

N'oubliez pas d'indiquer votre prénom et votre nom.

Prénom et nom :

1a. Votre famille possède-t-elle un ordinateur ? oui non

Si oui, avez-vous le droit de vous en servir ? oui non

1b. Avez-vous votre propre ordinateur à la maison ? oui non

Si oui, que faites-vous avec votre ordinateur ou celui de votre famille ?

Je fais des jeux.

Je fais mes devoirs.

Je travaille avec des didacticiels.

Je navigue sur Internet.

Je corresponds par e-mail.

Je communique à l'aide d'un forum de discussion.

Je fait du « chat ».

autres utilisations (à préciser):

2. Avez-vous déjà travaillé avec l'ordinateur pendant un de vos cours ? oui non

Si oui, dans quelle(s) matière(s) avez-vous utilisé l'ordinateur et qu'avez-vous fait exactement ?

3. Aimez-vous vous servir de l'ordinateur ?

- Oui, beaucoup
- Oui, assez
- Ça dépend.
- Non, pas trop
- Non, pas du tout

Pourquoi ?

4. Diriez-vous que vous êtes bon dans le domaine ?

- oui
- non

Pourquoi ?

5. Vos remarques

Annexe 41 Lettre d'information

Chers Google, liebe Gollum, chers Vulcans, liebe Wookie-Füße,
chers [63Respect], liebe Noobs, chers Vaches, liebe
[EdElstOfF], chers Silwen, liebe Servus!

Tout d'abord, je veux m'excuser pour tous les problèmes techniques que nous avons rencontrés jusqu'ici, et avec l'accès Internet et avec le forum. J'espère que ça marchera mieux désormais.

Zunächst möchte ich mich für alle technischen Probleme, die wir bislang mit dem Internetzugang und dem Forum hatten, entschuldigen. Ich hoffe, es wird von jetzt an besser funktionieren.

J'espère que ça vous fait malgré tout plaisir de pouvoir enfin discuter avec votre groupe partenaire respectif sur le forum.

Ich hoffe, daß es Ihnen dennoch Spaß macht, endlich mit ihrer jeweiligen Partnergruppe auf dem Forum diskutieren zu können.

Pour que l'échange sur le Forum se passe bien et pour que vous en profitiez un maximum, je vous rappelle quelques règles de base, que vous veillerez bien à respecter lors de la rédaction des vos prochains textes.

Damit der Austausch auf dem Forum gut klappt und Sie daraus den größtmöglichen Gewinn ziehen, möchte ich Sie an einige Regeln erinnern, die Sie bitte beim Verfassen der folgenden Texte respektieren sollten.

Rédigez vos textes dans votre langue maternelle! Ceci pour deux raisons: Premièrement, vous arrivez mieux à exprimer vos pensées et, deuxièmement, cela permet à vos partenaires de lire dans la langue qu'ils apprennent comme langue étrangère. A la fin du projet, vous aurez l'occasion d'appliquer vos nouveaux acquis lors de la rédaction d'un résumé du projet, en langue étrangère.

Schreiben Sie Ihre Texte in Ihrer Muttersprache! Und zwar aus zwei Gründen: Erstens können Sie so Ihre Gedanken besser ausdrücken und zweitens ermöglichen Sie es Ihren Partnern, in der Sprache zu lesen, die sie als Fremdsprache lernen. Am Ende des Projekts werden Sie beim Verfassen eines Projekt-Resümees in der Fremdsprache Gelegenheit haben, Ihre neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten anzuwenden.

Evitez des fautes de frappe, d'orthographe ou de grammaire! Pensez à utiliser le correcteur d'orthographe de votre ordinateur !

Vermeiden Sie Tipp-, Rechtschreib- und Grammatikfehler! Verwenden Sie das Rechtschreibprogramm Ihres Computers!

Lors de la rédaction de vos textes, pensez à faire beaucoup de remarques concernant les documents que vous avez lus (questionnaires, récits de vacances, fiches sur l'autre pays) ! Parlez de vos impressions, de ce qui vous surprend, vous choque, vous rend triste ou heureux, vous paraît injuste, vous met en colère, etc. Posez des tas de questions ! Demandez des explications quand vous ne comprenez pas ce que vos partenaires ont voulu dire !

Beachten Sie folgendes beim Verfassen Ihrer Texte: Machen Sie viele Anmerkungen zu den gelesenen Dokumenten (Fragebögen, Ferienberichte, Arbeitsblätter über das andere Land)! Sprechen Sie von Ihren Eindrücken, von dem, was Sie überrascht, schockiert, traurig oder glücklich macht, was Ihnen ungerechtfertigt erscheint, was sie verärgert usw.! Stellen Sie massenhaft Fragen! Bitten Sie um Erklärungen, wenn Sie nicht verstehen, was Ihre Partner sagen wollten!

Evidemment, vous pouvez aussi entamer des sujets qui n'ont pas été mentionnés dans les documents que vous avez lus.

Natürlich dürfen Sie auch Themen anschneiden, von denen in den gelesenen Dokumenten nicht die rede war.

N'oubliez pas de remplir régulièrement votre carnet de bord!

Vergessen Sie nicht, regelmäßig Ihr Projekttagbuch auszufüllen!

Attention, ne supprimez pas par inadvertance des textes sur le forum!

Achtung, entfernen Sie nicht aus Versehen Texte aus dem Forum!

Si vous avez des questions, des remarques ou des idées pour améliorer notre projet, n'hésitez pas à me contacter!

Wenn Sie Fragen, Anmerkungen oder Ideen zur Verbesserung unseres Projekts haben, schreiben Sie mir!

Et maintenant je vous souhaite encore une fois bon projet!

Und nun wünsche ich Ihnen nochmals viel Spaß beim Projekt!

Manuela

Annexe 42 Dernière lettre d'information

Liebe Edelstoff, Gollum, Noobs Servus und Wookie-FüÙe! **Chers Google, Silwen, 63Respect, Vaches et Vulcans !**

Unser Projekt geht seinem Ende entgegen, doch einiges bleibt noch zu tun. Im folgenden deshalb nochmals ein paar Arbeitsanweisungen.

Notre projet touche à sa fin, mais il reste encore plusieurs choses à faire. Voici donc encore quelques consignes de travail.

1. Am Montag soll jede Gruppe den anderen vier Gruppen den Verlauf der Diskussion mit ihrer Partnergruppe sowie deren Ergebnisse vorstellen, möglichst in der Fremdsprache. Lesen Sie dazu bitte nochmals alle deutschen und französischen Diskussionsbeiträge durch. Sie können z. B. über die folgenden Punkte sprechen:
 - Anzahl und Länge der Texte auf beiden Seiten: ausgewogenes Verhältnis?
 - Diskussionsthemen: Was war für Sie besonders interessant? Haben Sie Antworten auf Ihre Fragen erhalten? Wo sehen Sie Unterschiede zwischen dem Leben junger Leute in beiden Ländern? usw.
 - Alles, was Sie nicht verstanden haben (Inhalt, Sprache, Reaktionen Ihrer Partner, usw.)
1. **Lundi, chaque groupe doit présenter aux quatre autres groupes le déroulement de la discussion avec le groupe partenaire ainsi que les résultats de celle-ci, de préférence dans la langue étrangère. Relisez donc toutes les contributions françaises et allemandes. Vous pouvez p. ex. parler des points suivants :**
 - nombre et longueur des textes des deux côtés: équilibre ?
 - Sujets de discussion: Qu'est-ce qui a été particulièrement intéressant pour vous ? Avez-vous reçu des réponses à vos questions ? Où voyez-vous des différences dans la vie des jeunes des deux pays ? Etc.
 - Tout ce que vous n'avez pas compris (contenu, langue, réactions de vos partenaires, etc.)
2. Bis zum 10. März (Abgabetermin) schreiben Sie bitte ein kleines Resümee in der Fremdsprache. Am besten gehen Sie nochmals ins Forum und sehen sich alle Texte, auch die der anderen Gruppen an, bevor Sie sich an die Arbeit machen. Folgende Punkte sollten Sie behandeln:
 - Vergleich zwischen dem Leben der Jugendlichen auf beiden Seiten: Unterschiede und Gemeinsamkeiten
 - Ihre Vorurteile: Haben sie sich bestätigt oder wurden Sie aus dem Weg geräumt? Nennen Sie Beispiele!
 - Die Sicht auf Ihr eigenes Land: Hat sich etwas verändert?
 - Und alles, was Sie sonst noch gerne loswerden möchten...
2. **Jusqu'au 10 mars, vous écrivez un petit résumé dans la langue étrangère. Le mieux serait d'aller consulter tous les textes sur les forum, aussi ceux des autres groupes, avant que vous vous mettiez au travail. Vous devriez traiter les points suivants:**
 - comparaison de la vie des jeunes des deux côtés: différences et points communs

- Vos préjugés: Ont-ils été confirmés ou dissipés ? Donnez des exemples !
 - Votre vue sur votre pays: est-ce que quelque chose a changé?
 - Et tout ce que vous avez envie de dire...
3. Ebenfalls am 10. März geben Sie bitte Ihr Projekttagbuch einschließlich der Arbeitsblätter 1-3 ab. Bis dahin haben Sie noch Zeit, es zu aktualisieren bzw. zu vervollständigen. Vergessen Sie bitte nicht, auf die Vorder- und Rückseite jedes Blattes Ihren Namen zu schreiben. Sie haben doch hoffentlich nicht vergessen, daß es in die Note einfließt?
 3. Egalement le 10 mars, vous devriez apporter votre carnet de bord ainsi que les fiches de travail 1 à 3. Il vous reste donc encore du temps pour l'actualiser voir le compléter. N'oubliez pas de mettre votre nom sur chaque feuille (recto et verso). J'espère que vous n'aurez pas oublié qu'il sera pris en compte pour la note.
 4. Und schließlich werden Sie demnächst einen letzten Fragebogen in Ihrer Muttersprache erhalten, in dem Sie zu sämtlichen Aspekten des Projekts um Ihre Meinung befragt werden. Mehr Details gibt es dann zusammen mit dem Fragebogen.
 4. Et finalement, vous allez bientôt recevoir un dernier questionnaire dans votre langue maternelle, qui vous demandera votre avis par rapport à tous les aspects du projet. Vous aurez plus de détails en même temps que le questionnaire .
 5. Auch wenn das Projekt nun offiziell zu Ende geht, dürfen Sie natürlich weiterhin miteinander kommunizieren, per Forum, Mail oder demnächst, zumindest teilweise, auch live. Zu sagen gibt es sicher noch einiges, da zumindest der letzte Text unbeantwortet geblieben ist.
 5. Même si le projet se termine officiellement, vous pouvez continuer à communiquer entre vous, via forum, mail ou bientôt, au moins certains parmi vous, en direct. Il reste certainement encore des choses à dire, puisque le dernier texte du moins est resté sans réponse.

Bis bald

A bientôt

Manuela