

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
-----  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
-----  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET ÉDUCATIVES  
-----  
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
ET DE L'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE  
-----



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
-----  
FACULTY OF EDUCATION  
-----  
POST GRADUATE SCHOOL FOR  
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES  
-----  
DOTAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCES OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
INGINIERING  
-----

*« L'impact des représentations des élèves du secondaire  
sur leur niveau d'appropriation de la langue allemande :  
cas des élèves des classes de quatrième allemande du  
Lycée bilingue d'Application de Yaoundé, et de l'Institut  
Bilingue Blaina Yaoundé »*

Evaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Education.

Filière : Didactique des disciplines  
Spécialité : Didactique de l'Allemand  
Option : Conseiller pédagogique.

**Présenté par :**

**BALTARD TCHAMNE KANE Denis**  
Titulaire d'une licence en études germaniques  
Spécialité : Civilisation  
Matricule : **19Y3180**



**Sous la codirection de :**

**Pr. Alexis NGATCHA**

**Pr. Soulemanou PEPOUNA**

*Année académique : 2022/2023*

## SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE :PARTIE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE.....	5
CHAPITRE II INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE .....	10
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....	47
CHAPITRE III : PRESENTATION DE LA METHODE DE RECHERCHE ET OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES .....	48
CHAPITRE IV : ANALYSE DES RESULTATS.....	56
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	99
CONCLUSION GENERALE.....	108
BIBLIOGRAPHIE.....	111

## **DÉDICACE**

À l'**Éternel**, mon **Dieu** tout puissant, et à mes parents que j'aime beaucoup, papa **KALNE Pascal** et maman **ABIBA Colette**.

## REMERCIEMENTS

Que toutes les personnes qui m'ont aidées dans l'élaboration de ce mémoire trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude. Ainsi, je remercie tout d'abord nom Dieu tout puissant, qui m'a donné pendant ce temps de rédaction la santé et tout ce dont j'avais besoin pour la réalisation de ce mémoire, ainsi que mes parents, KALNE Pascal et ABIBA Colette pour leur amour à ma personne et pour m'avoir envoyé à l'école et pour m'avoir fait aimer l'école.

Il est naturellement de mon devoir d'adresser mes sincères remerciements à mes directeurs de recherche, le Docteur Soulemanou PEPOUNA, et le Professeur Alexis NGATCHA pour leur encadrement volontaire et permanent, pour leurs conseils avisés et leurs orientations, pour leur aide et leur disponibilité malgré leurs nombreuses occupations.

Ma profonde reconnaissance est particulièrement adressée aux membres du jury qui ont accepté de lire mon travail et d'enrichir celui-ci de leurs savoirs et de leurs expériences scientifiques.

Mes remerciements à l'endroit de tout le personnel enseignant de la FSE, en particulier celui du département de Didactique des disciplines pour leurs enseignements et leurs conseils.

J'adresse ma gratitude à tous les responsables des établissements scolaires dans lesquels j'ai mené l'enquête, et ainsi qu'aux enseignants qui ont bien voulu nous accueillir dans leur salle de classe, sans oublier Mme YOMBOT Léontine, censeur au LBA pour son altruisme.

Aussi, je tiens à exprimer ma gratitude à l'ensemble des élèves, qui ont eu la gentillesse de participer à l'enquête menée dans le cadre de cette recherche et dont les contributions constituent un apport incontournable à la réalisation de cette étude.

Je tiens aussi à remercier tous les étudiants qui ont participé à cette recherche et qui m'ont généreusement offert de leur temps.

Je souhaite par ailleurs remercier KODA BLAMA et RAMSES pour leur amitié et leurs encouragements sans cesse renouvelés. Enfin, je tiens à remercier toute ma famille pour son soutien.

## **LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES**

A : Acquis

ALL : Allemand

APC : Approche par les Compétences

CBJM : Collège Bilingue Jésus-Marie

DID : Didactique des Disciplines

ECA : En Cours d'Acquisition

F : Féminin/ Fille

FSE : Faculté des Sciences de l'Education

G : Garçon

HP : Hypothèse Principale

HS1 : Hypothèse Secondaire un

HS2 : Hypothèse Secondaire deux

IBBY : Institut Bilingue Blaina Yaoundé

LBA : Lycée Bilingue d'Application

LE : Langue Etrangère

LM : Langue Maternelle

LVII : Langue Vivante deux

M : Masculin

NA : Non Acquis

QP : Question Principale

QS1 : Question Secondaire un

QS2 : Question Secondaire deux

R : Représentation

RM : Représentations Mentales (ce que nous allons appeler représentations A)

RS : Représentations Sociales (ce que nous allons appeler représentations B)

TRS : Théorie des Représentations Sociales

UY1 : Université de Yaoundé un

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

## RESUME

Le présent travail inspiré de la lecture de l'article intitulé « *Représentations sociales des langues et enseignements* » (2002), ainsi que des stages d'observation et pratiques respectivement menés au lycée bilingue d'application de Yaoundé en 2020 et au Collège Jésus-Marie de Simbock à Yaoundé en 2021 porte sur l'impact des représentations des élèves du secondaire sur leur niveau d'appropriation de la langue allemande. L'objectif principal de cette étude est de savoir si les représentations que se font les apprenants vis-à-vis de la langue allemande ont un impact sur le niveau d'appropriation de cette dernière. Les enquêtes menées au Lycée bilingue d'application de Yaoundé, et au Collège bilingue Blaina Yaoundé nous ont permis à travers les données quantitatives et qualitatives de savoir d'une part que lorsque les apprenants se représentent négativement la langue, cela a un impact négatif sur le niveau d'acquisition de celle-ci, et d'autre part que lorsque les représentations qu'ils ont de la langue sont positives, alors l'impact est également positif sur le niveau d'appropriation de ladite langue (allemand). Dans le souci de rependre les mauvaises représentations qu'ont les apprenants de la langue allemande au Cameroun, représentations qui influencent leur succès, notre travail prévoit quelques propositions didactiques qui s'adressent particulièrement aux décideurs de l'éducation au Cameroun afin de réorienter les finalités de l'enseignement de la langue allemande au Cameroun, et ainsi qu'aux enseignants de cette langue afin qu'eux aussi à leur niveau revoient leurs pratiques pédagogiques. Tout ceci concourait à corriger les représentations négatives qu'ont non seulement les apprenants, mais aussi les parents de ces apprenants de l'enseignement de la langue allemande.

**Mots clés** : représentations, impact, apprenants, niveau d'appropriation, succès.

## ABSTRACT

The present work inspired by the reading of the article entitled “Représentations sociales des langues et enseignements”(2002) as well as the observation and practical internships respectively carried out at the Lycée Bilingue d’Application in 2020 and at the Collège Jésus-Marie de Symbock in Yaoundé in 2021 focuses on the impact of secondary school students’ representations on their level of German language acquisition. The main objective of this study is to know if that learners’ representations of the German language have the impact on the level of acquisition of the latter. The surveys carried out at the Bilingual Application High School of Yaounde, and at the Bilingual Institute Blaina Yaounde have enabled us, through quantitative and qualitative data, to know on the one hand that when learners represent the language negatively, this has an impact negative on the level of acquisition of the latter, and on the other hand that when the representations they have of the language are positive, then the impact is also positive on the level of appropriation of the language. In the concern repainting the bad representations that learners of the German language in Cameroon have, representations which influence their success, our work envisages some didactic proposals which are addressed particularly to the decision-makers of education in Cameroon in order to redirect the finalities of the teaching of the German language in Cameroon, and to teachers of this language so that they too, at their level, review their teaching practices. All this contributed to correcting the negative representations that not only the learners, but also the parents of these learners have of the teaching of the German language.

**Keywords:** Representations, impact, learners, level of appropriation/acquisition, success.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit ist inspiriert durch die Lektüre des Artikels mit dem Titel „Représentations des langues et enseignements“ (2002), sowie die in den Jahren 2020 und 2021 durchgeführten Hospitationen und Praktika, die sich auf den Einfluss der Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe auf deren Aneignungsniveau der deutschen Sprache beziehen. Das Hauptziel dieser Arbeit ist es zu wissen, ob die Vorstellungen, die Lernende von der deutschen Sprache haben, einen Einfluss auf das Aneignungsniveau der deutschen Sprache haben. Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Umfragen haben uns durch qualitative und quantitative Daten ermöglicht, einerseits zu wissen, dass negative Vorstellungen der Sprache durch die Lernenden sich negativ auf das Aneignungsniveau der Sprache auswirken, andererseits, wenn sie positive Vorstellungen von der Sprache haben, wirkt sich dies auch positiv auf die Ebene des Aneignungsniveaus der Sprache aus. Um ihre erfolgsbeeinflussenden Vorstellungen zu korrigieren, bietet unsere Arbeit einige didaktische Vorschläge, die sich insbesondere an Bildungsentscheidungsträger in Kamerun richten, um die Ziele des Unterrichts der deutschen Sprache neu auszurichten, sowie an Lehrer dieser Sprache, um ihre Unterrichtspraxis zu überprüfen. All dies könnte dazu beitragen, die negativen Vorstellungen vom Unterricht der deutschen Sprache in Kamerun zu korrigieren, die nicht nur die Lernenden, sondern auch die Eltern dieser Lernenden haben.

**Schlüsselwörter:** Vorstellungen, Einfluss/Auswirkung, Lernende, Aneignungsniveau, Erfolg.

# INTRODUCTION GENERALE

Depuis son introduction dans les écoles au Cameroun, l'enseignement de la langue allemande fait l'objet de sérieux débats au point où on se demande même pourquoi enseigne-t-on cette langue, quelle est même sa portée ? on voit alors une sorte de représentation qui transparait vis-à-vis de cette langue. Ceci nous laisse alors croire que la finalité de l'enseignement de la langue allemande au Cameroun n'est pas connue ou alors elle est mal définie ou même qu'elle n'est pas convaincante. Or il apparaît dans la loi d'orientation N°98/004 du 14 avril 1998 de l'éducation au Cameroun dans son article 5, alinéa 1 que ces finalités sont clairement définies (voir formulation et positionnement du problème de l'étude). Au regard de ces finalités définies par la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, il est normal que des représentations vis-à-vis de l'enseignement de la langue allemande au Cameroun surgissent, car on ne comprend pas que l'apprentissage d'une langue dans un pays se limite juste aux échanges culturels et à des buts communicationnels. Si nous devons consacrer tout notre cursus scolaire juste pour connaître la culture de l'autre ou alors pour communiquer avec l'autre, ne serait-ce pas là un gâchis ? Pourquoi ne pas l'orienter plutôt à des fins d'insertion sociale ? C'est ce à quoi de nombreux camerounais ou apprenants camerounais pourraient s'attendre. De ce fait, nous dirons qu'une bonne réorientation des finalités de l'enseignement de la langue allemande au Cameroun changerait les représentations des citoyens ou apprenants à l'égard de cette langue allemande qui fustigent l'enseignement de cette langue.

Par ailleurs, on remarque également que la notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission ; on reconnaît en particulier que les représentations que les apprenants se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'une langue, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser : ce qui influence alors les résultats de l'apprentissage (Dabène :1997, cité par Moore, 2001 :09). C'est dans cette logique que s'inscrit le thème de cette recherche intitulé : **« l'impact des représentations des élèves du secondaire sur leur niveau d'appropriation de la langue allemande : le cas des élèves des classes de quatrième allemande du Lycée bilingue d'Application de Yaoundé, et du Collège Bilingue Blaina Yaoundé »**. Cette idée de mener une recherche sur les représentations en milieu scolaire nous vient de la lecture de l'article intitulé : *Représentations sociales des langues et enseignements* produit par Véronique Castellotti et par Danièle Moore, ainsi que les stages d'observation et

pratiques respectivement menés au lycée bilingue d'application de Yaoundé en 2020 et au Collège Jésus-Marie de Simbock à Yaoundé en 2021.

Ainsi donc, pour mener une recherche scientifique afin de comprendre le sujet, la structure de ce mémoire sera découpée en deux grandes parties réparties en cinq grands chapitres. La première partie de ce mémoire intitulée partie théorique est constituée de deux chapitres à savoir la problématique et l'insertion théorique de l'étude. La problématique nous permettra d'identifier le domaine de recherche, de préciser le thème de recherche, de décrire le problème de recherche, de définir les objectifs de la recherche, et enfin de prévoir la portée ou les retombées de la recherche. À l'insertion théorique, nous aborderons les travaux de nos prédécesseurs. La deuxième partie de notre étude porte sur le cadre méthodologique et opératoire, elle est quant à elle constituée de trois chapitres. Premièrement nous avons la présentation de la méthode de recherche et outil de collecte des données, ici nous décrirons la méthode retenue, les caractéristiques des participants, l'élaboration de l'instrument de mesure, le déroulement de la collecte de données ; deuxièmement nous avons l'analyse des résultats qui consiste au traitement des données ; et enfin troisièmement nous avons l'interprétation et l'analyse des résultats. Nous en indiquerons également quelques limites et suggestions liées au sujet, et nous offrirons quelques pistes pour les recherches futures.

PREMIERE PARTIE :PARTIE THEORIQUE

## CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE

## 1- Contexte de l'étude

L'apprentissage d'une langue est un moyen de découvrir des faits culturels liés à la langue que l'on apprend. Il faut donc mettre tout en œuvre pour que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère se passe dans les meilleures conditions. Les facteurs qui influencent le succès à l'apprentissage d'une langue étrangère sont légions nous pouvons citer entre autres la motivation, l'intérêt, l'âge, la durée, la personnalité, le sexe, les compétences d'apprentissage individuelles etc...( <https://www.linkedin.com/pulse/formation-en-langues-comment-agir-de-mani%C3%A8re-positive-johan-michel>, le 14/12/21) ; on remarque également que la notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission et que ces représentations que les apprenants se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'une langue influencent les résultats de l'apprentissage de ces langues (Dabène :1997, cité par Moore, 2001 :09). La lecture de l'article intitulé : *Représentations sociales des langues et enseignements* produit par Véronique Castellotti et par Danièle Moore, ainsi que les stages d'observation et pratiques respectivement menés au lycée bilingue d'application de Yaoundé en 2020 et au Collège Jésus-Marie de Simbock à Yaoundé en 2021 nous ont amené à porter un regard assez particulier sur ce sujet qu'il me semble très important d'étudier : «L'IMPACT DES REPRESENTATIONS DES ELEVES DU SECONDAIRE SUR LEUR NIVEAU D'APPROPRIATION DE LA LANGUE ALLEMANDE ».

## 2- Formulation et positionnement du problème de l'étude

L'enseignement des Langues vivantes II, de l'allemand en particulier, traduit par les faits l'option exprimée par la Loi d'orientation N° 98/004 du 14 avril 1998 de l'Education au Cameroun qui dispose dans son article 5, alinéa 1, que l'Education a pour objectifs : « *La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde* ». Cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) qui correspondra au niveau A1 pour les classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>. Par ailleurs, cet enseignement vise à développer chez l'apprenant :

- La maîtrise de la langue pour communiquer oralement et par écrit, librement et spontanément ;
- La formation intellectuelle pour l'acquisition des connaissances, le sens de l'éthique et de

l'esprit critique, pour exprimer sa pensée, donner son point de vue ou réfuter une idée. Or il apparaît que le niveau d'appropriation de la langue allemande est influencé par les représentations que les ces élèves se font de cette dernière. Comme le souligne Dabène (1989, cité par Moore, 2001 :9) : « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont les normes, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user ». Et Bernard Py renchérit en disant que les représentations produites par les apprenants sur la langue cible, de ses usagers constituent un facteur important concernant le succès ou l'échec dans l'appropriation de la langue (Py, cité par Amin, 2005 :61).

C'est pourquoi traiter des représentations de la langue allemande dans ce travail nous paraît essentiel afin de répondre aux questions ci-après :

### **3- Questions de recherche**

#### **a) Question principale (QP)**

Les représentations que les apprenants se font de la langue allemande ont-elles un impact sur le niveau d'acquisition ou d'appropriation de celle-ci ? Dans quelle mesure ?

#### **b) Question secondaire N°1 (QS1)**

L'impact (des représentations) sur le niveau d'acquisition de la langue allemande varie-t-il en fonction du type de représentation que l'on retrouve chez chacun des apprenants ?

#### **c) Question secondaire N°2 (QS2)**

Selon Sandrine Aguerre (2010 :193), lors de l'apprentissage d'une LE, l'apprenant a déjà construit une représentation du monde à travers sa L1, et un savoir encyclopédique. Il faut donc qu'il associe (et adapte) ces représentations sémantiques, portées à la fois par le lexique et par des éléments grammaticaux à un nouveau lexique et une nouvelle grammaire. Toutefois, l'impact de ces représentations sur l'acquisition de la langue allemande varie-t-il en fonction du contenu focalisé ou alors reste-t-il le même partout ? Ou mieux l'impact de ces représentations reste-t-il le même ou alors varie-t-il selon qu'il s'agit de l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire ?

### **4) Hypothèse de recherche**

#### **a) Hypothèse principale (HP)**

Oui, les représentations que se font les apprenants de la langue allemande ont un impact sur le niveau d'acquisition de cette dernière dans la mesure où ces représentations sont qualifiées de positives (lorsqu'elles favorisent l'acquisition de la langue) ou alors de négatives (qui ne favorisent pas l'acquisition de la langue).

#### **b) Hypothèse secondaire N°1 (HS1)**

L'impact (de ces représentations) sur l'acquisition de la langue allemande varie en fonction du type de représentation que l'on retrouve chez chacun des apprenants.

#### **c) Hypothèse secondaire N°2 (HS2)**

L'impact des représentations que se font les apprenants vis-à-vis de la langue allemande reste le même quel que soit le contenu focalisé, c'est-à-dire selon qu'il s'agit de l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire.

### **5- Les objectifs de l'étude**

Mon étude comporte un objectif principal et deux objectifs spécifiques.

#### **5-1 Objectif principal**

L'objectif principal de mon étude est de savoir si les représentations que se font les apprenants vis-à-vis de la langue allemande ont véritablement une influence ou un impact sur le niveau d'appropriation de cette dernière, et savoir dans quelle mesure cela est-il possible.

#### **5 – 2 - Objectif spécifique N°1**

Savoir si l'impact (des représentations que se font les apprenants de la langue allemande) varie en fonction du type de représentation que l'on retrouve chez chaque apprenant.

#### **5 – 3 - Objectif spécifique N°2**

Savoir si véritablement l'impact des représentations que se font les apprenants vis-à-vis de la langue allemande reste le même selon qu'il s'agit du vocabulaire et de la grammaire.

### **6 - Les intérêts de l'étude**

Les intérêts de cette étude reposent sur plusieurs plans à savoir :

**-Intérêt pédagogique-didactique :** Il est remarqué qu'en milieu scolaire les représentations que se font les apprenants vis-à-vis des langues ont une influence importante sur le désir et la

motivation de les apprendre. C'est ce qui explique le succès ou l'insuccès dans l'apprentissage de ces dernières. C'est pourquoi, comme le souligne Clément Bigirimana (2017 :7), différentes démarches didactiques focalisent leur réflexion sur l'explication et l'analyse des représentations et images des langues chez les apprenants, les mettant au cœur des processus d'enseignement/apprentissage pour les exploiter afin d'apporter quelques réajustements pédagogiques et didactiques plus favorable à l'apprentissage de ces langues. Cette étude ou recherche est un outil autant pour les enseignants que pour les élèves, ainsi que pour tous les autres partenaires de l'éducation. Les enseignants pourront s'en servir pour avoir des informations concernant les représentations linguistiques ou sociolinguistiques des élèves à l'égard de la langue allemande. Une information approfondie sur sujet est donc nécessaire pour l'enseignant afin de connaître ses élèves. En outre, Cohen-Azria (2010, citée par Bigirimana, 2017 :7), se pose la question de savoir ce que constitue les représentations des sujets apprenants dans un processus d'enseignement et d'apprentissage, une aide ou un obstacle ? Il donne une réponse en citant Jean-François Halté (1992 :100) pour qui ce sont les deux : « A la fois obstacles et point d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement ».

-Intérêt scientifique : Cette étude est d'un grand apport à la recherche au Cameroun dans le domaine de la didactique des langues étrangères dans la mesure où les recherches portant sur les représentations de la langue allemande chez les élèves ou étudiants camerounais en particulier et chez les Camerounais en général sont très peu menées. En outre ce travail peut inspirer ou servir à de nombreuses recherches futures portant sur les représentations des autres langues étrangères enseignées au Cameroun telles que l'espagnol, le portugais, l'arabe, le chinois, l'italien etc, si celles-ci n'ont encore fait l'objet d'aucune recherche en ce qui concerne les représentations.

-Intérêt sociale : Comme le mentionne Serge Moscovici (2001, p.08), l'idée de représentation collective, sociale, s'inscrit dans une vision de la société dont la cohérence et les pratiques sont réglées par des croyances, savoirs, normes et langages qu'elle produit, soit en rapport avec sa culture. C'est donc dire que les représentations n'ont aucun fondement scientifique, elles se basent sur la subjectivité contrairement aux connaissances scientifiques. Alors cette recherche pourrait amener les Camerounais à cultiver le sens de l'objectivité et de voir la langue allemande autrement vu le contexte de la mondialisation de nos jours.

## **CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE**

## I – REVUE DE LA LITTERATURE

### I – 1 - DEFINITION DES CONCEPTS

#### I – 1 - 1 Représentations

Le terme **représentation** est polysémique, large et prête parfois à équivoque. En effet, une fois utilisé on ne sait si l'on parle de la perception générale d'un individu, du lien symbolique entre un représentant et un représenté ou encore si le référent préexiste au référé ou vice versa, si l'on parle de représentation sociale ou individuelle, ou si tout simplement il s'agit de « tout ce qui est déjà » dans la tête.

Emile Durkheim (1898) fut le premier à évoquer la notion de représentation au 19<sup>ème</sup> siècle dans l'analyse des faits sociaux. Il distingue les représentations individuelles et les représentations collectives. Les représentations individuelles découlent de la conscience propre à chaque individu. Contrairement aux représentations collectives qui découlent de la société dans sa globalité. Denise Jodelet ainsi que plusieurs autres scientifiques s'accordent pour définir la représentation comme :

« Une connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques » (Jodelet 1989, citée par Phillippe de Carlos, 2015 :36).

Dans le *dictionnaire de la géographie et de l'espaces des sociétés (2013)*, la représentation est définie comme « la configuration idéale, immatérielle ou stabilisée dans des objets, qui réfère à une entité autre, de nature idéale ou matérielle, à des fins pratiques de communication, d'illustration, d'action ». Cette définition inclut les notions de représentations :

- **mentales** (idéelle, immatérielle) qui correspondent à des actes de pensées et des états neurologiques et qui n'ont qu'une matérialité cérébrale,

- **stabilisées** qui sont des artefacts qui figent dans un énoncé une représentation qui devient dès lors communicable,
- **individuelles** qui renvoient à une vision singulière du monde (mentale ou stabilisée),
- **sociales** qui renvoient à une vision du monde ordinaire, socialement élaborée et partagée, à visée pratique, par exemple en ce qui concerne l'adoption de comportements collectifs.

Cette définition aussi large qu'elle soit a pour but de prendre en compte l'ensemble des représentations susceptibles d'impacter sur l'apprentissage de concepts, notions, connaissances historiques lors d'une séance d'enseignement.

Le concept originel, celui de **représentation sociale** est un concept transversal et interdisciplinaire, situé à l'interface du psychologique et du social, ce qui rend sa définition complexe. Il a été élaboré par Serge Moscovici (1984) reconnu comme étant le père fondateur de la théorie des représentations sociales (TRS). Il le définit alors comme :

Une manière d'interpréter le monde et de pensée notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent. (Moscovici, 1984, cité par Philippe de Carlos, 2015 :36).

Selon Roussiau et Bonardi (2001, cités par Phillippe de Carlos, 2015 :37) :

Une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance.

Le concept de représentation sociale permet de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont-ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Nous fabriquons des représentations pour appréhender le monde qui nous entoure, pour le comprendre, pour nous y ajuster. Cette connaissance s'élabore à partir de nos propres codes d'interprétation et

elle constitue en ce sens un phénomène social car c'est en interagissant avec d'autres que nous les construisons. Ces représentations orientent nos conduites et régissent notre relation au monde et aux autres. Une représentation est donc un objet partagé entre un « moi » (l'égo) et « les autres » (l'alter).

### **I – 1 – 2 Stéréotypes**

Le mot stéréotype est utilisé dans plusieurs disciplines où il renvoie à différentes notions. En psychologie sociale, le stéréotype fait référence à « une représentation (vraie ou fautive), qui détermine pour partie notre perception du monde et les comportements que nous pouvons adopter à l'égard d'autrui » (Amossy et al, 1997). Ferréol et Jucquois définissent le stéréotype comme suit :

Les stéréotypes en tant que constituant des représentations sociales, sont plus précisément « des raccourcis cognitifs » « des schémas perceptifs » ou des théories implicites de la personnalité, relativement rigides, que partagent les individus appartenant à une entité donnée à propos de l'ensemble des attributs ou des membres d'un groupe et du sien propre (Ferréol et Jucquois cités par Champelle, 2013 :19).

Selon Tajfel (1981 : 115), le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, 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. Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. Il donne les grilles de lecture, par comparaison et l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes. L'important n'est pas de décider si le stéréotype est vrai, mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité par un autre groupe donné, dans la manière dont il affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes.

Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquels adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage. En outre, Calvet dit que :

« Derrière les stéréotypes se profile la notion de bon usage, l'idée qu'il y a des façons de bien parler et d'autres, qui par la comparaison sont à condamner ». On trouve ainsi chez tous les locuteurs une sorte de norme qui les fait décider que telle forme est à proscrire, telle autre à admirer : on ne dit pas comme cela, on dit comme cela etc. ». (Calvet, cité par Champelle, 2013 :19)

### **I – 1 – 3 Attitudes et comportements**

Selon Moore, « l'attitude est directement liée au comportement. Elle s'évalue à travers les comportements qu'elle génère. Les attitudes s'acquièrent, elles peuvent évoluer ou être modifiées » (Moore, 2004, cité par Franziska Meier et Stéphanie Mufalle, 2010 :20).

Pour ce qui est des comportements, il y a des liens étroits entre les représentations et le comportement. « On peut dire que certaines représentations favorisent certains comportements, et réciproquement. On peut présumer par exemple qu'une appréhension de l'énoncé comme relevant d'une distribution complémentaire en « grammaticalement correcte vs incorrecte », accompagnée de conviction puristes (il existe un vrai allemand), ne favorise guère le risque, mais qu'elle induit une plus grande rigueur grammaticale. Cette configuration serait donc défavorable à une didactique qui voit dans la communication le lieu principal de l'acquisition, alors qu'elle conviendrait bien à une didactique plus traditionnelle fondée sur la connaissance des règles grammaticales (Cavalli, 2003, cité par Franziska Meier et Stéphanie Mufalle, 2010 : 20).

### **I – 1 – 4 Motivation et représentation des langues étrangères**

Vallerand et Thill (1993 :18) définissent la motivation ainsi qu'il suit :

« le concept de motivation est un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (cités par Nancy ISMAÏL, 2012 :58).

Quel rapport peut-il bien exister entre ces deux concepts, la motivation et la représentation ? Nous tenterons de répondre à cette question en présentant le lien entre eux dans le domaine de la didactique des langues étrangères. En effet, plusieurs travaux de recherche ont prouvé que les représentations que se font les apprenants d'une langue étrangère peuvent être la cause de leurs échecs scolaires, de leurs réussites ou encore de leurs motivations lors de l'apprentissage de celle-ci (Errime Khadraoui et Riad Messaour 2019 :214).

Les représentations sociales de l'apprenant à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère reflètent sa façon de penser ainsi que sa démarche intellectuelle. Ces représentations peuvent être favorables ou défavorables à l'apprentissage de ladite langue. Ce qui revient à dire comme le soulignent Errime Khadraoui et Riad Messaour (2019 :215), c'est en se basant sur ses propres images que l'apprenant choisit ses démarches et mobilise le schéma à suivre pour agir ou réagir durant le processus pédagogique en adoptant un processus impératif qui lui est personnel.

En admettant que la notion de motivation est étroitement liée à celle de représentation, l'influence de cette dernière sur la motivation n'est, pour beaucoup de chercheurs, plus à démontrer. En effet, si l'apprenant se fait une bonne image sur une langue étrangère, il sera plus motivé pour l'apprendre. Si, au contraire, il a une mauvaise image sur la langue, cela peut malheureusement le démotiver d'une manière partielle ou complète à apprendre cette langue. Pour résumer, être motivé à l'apprentissage dépend des représentations que peut avoir l'apprenant (Barré-De Miniac, 2006, cité par Errime Khadraoui et Riad Messaour ,2019 :215).

Il était question dans cette partie de définir ou de clarifier les concepts clés de l'étude. A présent nous allons aborder un autre point portant sur les facteurs qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère.

## **I – 2 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE**

Comme nous l'avons dit haut, il s'agira ici de présenter les différents facteurs qui influencent le niveau d'appropriation d'une langue étrangère.

### **I – 2 – 1 -La motivation**

La motivation constitue l'ensemble des raisons qui pousse une personne à s'engager dans une formation, à exprimer un désir de savoir. Ce désir de savoir est lui-même «un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation» (Cuq, 2003 :171, cité par Nancy ISMAÏL, 2012:57). La motivation comporte des éléments cognitifs et affectifs et déterminent le comportement des individus notamment en termes de persévérance, d'assiduité et d'enthousiasme durant leur apprentissage. Elle influence leurs actions en vue d'atteindre un but

précis et constitue ainsi une source d'autorégulation de l'apprenant face à son environnement et aux différentes situations qu'il rencontre.

La motivation est un facteur très important dans l'apprentissage en général car sans motivation aucun apprentissage n'est possible. Si elle est présente, elle influence positivement l'apprentissage, sinon négativement. C'est ce qui amène Marie J. Mayers à dire que « L'élément primordial sous-jacent aux apprentissages est la question de motivation. Des remarques relatives aux émotions ont été faites dans tous les cas. Il est donc d'importance cruciale de faire aimer la langue et de rendre son apprentissage désirable. » (Cité par Franziska Meier et Stéphanie Mufalle, 2010 :13)

La motivation à apprendre une langue étrangère dans le contexte scolaire ainsi qu'extrascolaire est posée sur un axe de deux pôles (Franziska Meier et Stéphanie Mufalle, 2010 :13) :

-La motivation intégrative/ intrinsèque qui implique un désir d'apprentissage de la langue avec ses particularités pour permettre de la partager avec la communauté avec laquelle on est en contact.

-La motivation instrumentale/ extrinsèque qui implique le désir d'apprendre pour des raisons pratiques telles que l'obtention d'un emploi. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère est souvent considéré comme un élément essentiel pour poursuivre les études à l'extérieur du pays d'origine. C'est pourquoi on parle de motivation instrumentale.

Même si ces deux types de motivations sont très différents, l'un n'exclut pas l'autre. Pour les professeurs de langues, les apprenants qui possèdent une motivation à la fois intégrative et instrumentale sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats sur le long terme (Johan Michel, vu sur <https://www.linkedin.com/pulse/formation-en-langues-comment-agir-de-mani%C3%A8re-positive-johan-michel>, le 14/12/21).

## **I – 2 – 2 L'intérêt**

L'intérêt<sup>1</sup> personnel pour une langue influence l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme dans le cas de la motivation, on participe plus activement et attentivement en classe et on investit

---

<sup>1</sup>[http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54)

aussi plus de temps dans l'apprentissage. La différence avec le facteur de la motivation, c'est que l'intérêt n'est pas relié à un but : avec le facteur de l'intérêt, on a simplement le plaisir à se consacrer à une langue et à sa culture. Le fait d'aimer se confronter avec d'autres cultures et perspectives est une condition optimale pour l'apprentissage d'une langue étrangère. De même, cela aide aussi si l'on s'intéresse aux structures de la langue, si on aime construire des phrases, écrire des textes. Par exemple il y a des gens qui aiment consulter les informations et les journaux dans les langues étrangères afin de pouvoir comparer comment les différents sujets d'actualité sont traités ([http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54)

### **I – 2 – 3 L'âge**

L'âge est un facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les enfants jusqu'à environ 7 ans peuvent apprendre une langue de manière globale, sans s'en rendre compte, en jouant, comme ils ont appris leur langue maternelle ([http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54). Avec l'âge, l'apprentissage d'une langue étrangère devient plus complexe mais les stratégies d'apprentissage peuvent aussi être menées de manière plus consciente : c'est entre 10 et 12 ans que les enfants apprennent le plus efficacement ([http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54). Plus on vieillit, plus on s'appuie sur des connaissances linguistiques déjà existantes. Par ailleurs, dans un article publié dans le journal EL ESPECTADOR (2018), il dit que selon le MIT<sup>2</sup> jusqu'à l'âge de 18 ans, c'est la période critique pour apprendre une langue, en d'autres termes, la capacité d'acquérir une deuxième langue s'étend jusqu'à 18 ans, après cela, une grande partie de la fluidité

de l'apprentissage est perdue (cité par Erick F. Ospina Diaz, Néstor D. Huartado Cabezas et Brigitte A. Herrera, 2018 :49).

### **I – 2 – 4 La durée/ le temps et l'intensité**

---

<sup>2</sup> MIT : Massachusetts Institute of Technology

Pourquoi est-ce qu'on n'apprend jamais aussi bien une langue étrangère (LE) que sa langue maternelle (LM) ? Notamment parce que nous ne pouvons pas investir autant de temps<sup>3</sup> dans une langue étrangère que dans notre langue maternelle. Autrement dit : plus le contact avec une langue est long, plus on peut acquérir quelque chose. La durée et l'intensité sont des facteurs les plus importants dans l'apprentissage d'une langue (étrangère). Un apprentissage précoce d'une langue permet un contact plus long avec la langue à apprendre : un enfant qui fait 12 heures par jour avec quelqu'un qui parle, joue, etc. avec lui profitera beaucoup plus qu'un élève qui suit 3-4 heures de cours d'anglais par semaine. Comme l'école ne peut pas vraiment augmenter le nombre de cours de la langue étrangère, il est important que les élèves essayent dans leur temps libre de se confronter à la langue étrangère. Le mieux serait de faire un échange linguistique, des vacances où on parle cette langue, correspondre régulièrement par e-mail avec des gens qui parlent allemand/ anglais/ italien etc.

Les travaux sur l'usage du temps scolaire par les élèves sont nombreux et ont fait l'objet de plusieurs synthèses de chercheurs anglo-saxons (Bloom, 1974 ; Smyth, 1985) comme francophones (Delhaxhe, 1997 ; Chopin, 2010). La recherche a établi un lien direct entre le temps d'apprentissage et les progrès des élèves (Bruno Suchaut, 2017 : 151).

L'analyse de Smyth prolonge un apport essentiel de la psychologie de l'éducation américaine : le modèle d'apprentissage de Carroll (1963). Ce modèle est fondé sur l'idée selon laquelle un apprenant ne peut réussir une tâche que s'il y consacre effectivement le temps dont il a véritablement besoin pour cet apprentissage ; c'est cette idée qui a été ultérieurement reprise dans la « pédagogie de maîtrise » (Bloom, 1974). Deux dimensions sont mobilisées dans le modèle de Carroll : 1- le temps nécessaire à l'apprentissage et 2- le temps passé à l'apprentissage. Le temps passé à l'apprentissage dépend du temps alloué par l'enseignant aux activités, mais aussi de la persévérance de l'élève. Le temps nécessaire à l'apprentissage relève quant à lui du temps dont l'apprenant a besoin pour son apprentissage. Le modèle de Carroll prend la forme de la fonction : Degré d'apprentissage = Temps passé à l'apprentissage / Temps nécessaire à l'apprentissage (Bruno Suchaut, 2017 : 152).

---

<sup>3</sup>[http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54)

### **I – 2 – 5 La personnalité**

Nous sommes tous des individus avec nos propres traits de caractère. Parmi ces traits, il y a aussi celui du type communicatif (l'extraversion). L'extraversion, c'est la tendance à aimer les interactions sociales, c'est à dire les discussions avec les autres. Un autre trait est le type attentif (l'introversion) ; les personnes de ce type préfèrent écouter les autres, ils ont tendance à se retirer de l'interaction sociale. L'introversion favorise les tâches d'écoute, d'écriture ou de lecture. Ces caractéristiques peuvent donc affecter positivement ou négativement l'apprentissage d'une langue. Certains auteurs comme Pritchard (1952, cité par Erick F. Ospina Diaz, Néstor D. Huartado Cabezas et Brigitte A. Herrera, 2018 :51) dit qu'être extraverti favorise, dans une large mesure, l'apprentissage des langues

### **I – 2 – 6 Le sexe**

Bien qu'il y ait beaucoup de recherches voulant montrer qu'il y a une différence entre les hommes et les femmes en termes d'apprentissage, les résultats n'ont pas été très concluants. Certaines études démontrent un intérêt des filles pour les langues plutôt que pour les disciplines scientifiques. La motivation des garçons serait moindre pour les langues. Cette situation s'explique notamment par les représentations et la reproduction sociales liées à la répartition des professions et des loisirs selon les genres. La recherche de Cosnefroy (2007), confirme cette différence de motivation, celle d'Androulakis et al. (2007) note que les résultats des filles sont sensiblement meilleurs en langues.

D'autres recherches suggèrent que les femmes ont un certain avantage sur les hommes. Par exemple, dans une étude réalisée par Farhady (1982) avec 800 étudiants universitaires, les femmes étaient beaucoup mieux que les hommes dans un test d'audition. Mais pour Gass et Varinis (1986) les hommes dominent mieux la conversation. Ils ont conclu cela après une étude sur le comportement conversationnel des hommes et des femmes en apprenant une langue étrangère (cités par Erick F. Ospina Diaz, Néstor D. Huartado Cabezas et Brigitte A. Herrera, 2018 :49)<sup>4</sup>

### **I – 2 – 7 Le prestige de la langue**

---

<sup>4</sup> Auteurs de l'ouvrage "Aspects qui influencent le développement de la production orale en monologue suivi, niveau B1, des étudiants en 7<sup>ème</sup> semestre de la licence en langue étrangères de l'université Santiago de Call.

Le monde compte entre 3000 et 6000 langues ([http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54) . Combien d'entre elles pouvez-vous nommer spontanément ? On peut facilement observer que dans les médias, en politique et en économie, certaines langues revêtent un certain prestige. La manière dont une langue est estimée dans un pays ou dans une région dépend de mesures culturelles et économiques. On observe également que la langue de la majorité a une importance plus grande que les langues dites minoritaires. Par exemple Nadine est une lycéenne à Lausanne et apprend l'allemand. Malheureusement, dans sa classe, l'allemand est impopulaire et le plaisir qu'elle avait au départ est influencé négativement et diminue petit à petit. L'allemand a mauvaise réputation dans sa classe. Pourquoi ? Peut-être parce que le Hochdeutsch<sup>5</sup> n'aide pas vraiment les élèves à se faire comprendre quand ils vont en Suisse allemande.

### **I – 2 – 8 Les conditions d'apprentissage**

Des études ont montré que des conditions<sup>6</sup> d'apprentissage positives favorisent les performances. Dès que le stress, l'angoisse ou des agressions envahissent la classe, l'apprentissage peut en pâtir. La fatigue est également un élément qui peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage. En fait, il est du devoir du professeur d'instaurer un bon climat d'apprentissage en classe : il faut donner aux élèves la possibilité de se sentir bien en classe, de pouvoir se concentrer afin qu'ils fournissent de bonnes performances intellectuelles. Cependant, les efforts du prof seuls ne suffisent pas. Une leçon n'est couronnée de succès que si la classe fait un effort pour établir des conditions d'apprentissage idéales ([http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54)

### **I – 2 – 9 Les compétences d'apprentissage individuelles**

---

<sup>5</sup> De nombreux Allemands parlent deux langues : un dialecte et le haut-allemand. Le terme allemand Hochdeutsch correspond à ce qu'on traduit en français par « *haut allemand* » (<https://mobile.dictionnaire.reverso.net/fr/allemand-français/Hochdeutsch>, vu le 04-10-2021 à 14h30)

<sup>6</sup> [http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54

Pour apprendre une langue étrangère de manière optimale<sup>7</sup> et efficace, cela vaut la peine de prendre quelques minutes pour une introspection : comment est-ce que j'apprends le plus efficacement possible ? Quelles sont les méthodes d'apprentissage qui me parlent le mieux ? Comment puis-je apprendre une langue avec plaisir ?

Il faut donc essayer de découvrir la méthode d'apprentissage qui convient le mieux. Une fois que

la méthode d'apprentissage est connue, cela permettra de faciliter grandement l'apprentissage. Voici quelques orientations : Est-ce que vous apprenez mieux seul(e) ou en petits groupes ? Avez-vous besoin de calme et de concentration ou préférez-vous le travail d'équipe ? Avez-vous besoin de beaucoup de temps pour apprendre en-dehors des cours ? Combien ? Est-ce que vous reformulez vous même des questions pour répéter une matière ? Est-ce que le fait de lire la matière à haute voix, de prendre des notes, de travailler avec du matériel audio ou bien de vous entraîner à l'ordinateur vous facilite la tâche ? Essayez de résoudre tout ce qui n'est pas clair en classe, si vous ne comprenez pas quelque chose ([http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54)

## **I – 2 – 10 L'identification avec la langue**

La langue première (LP) est la première langue apprise dans la petite enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Cette dernière constitue alors une part importante de notre identité<sup>8</sup>. Dans notre langue maternelle, on se sent « à la maison », on découvre le monde, on exprime nos sentiments, etc. (cf. Nodari, p. 23). Cela devrait être la même chose pour la langue étrangère ; on devrait avoir ces mêmes sentiments positifs ! Par exemple en se confrontant à la culture où on parle, à en connaître les particularités géographiques, ethnologiques, etc. Nous prenons l'exemple suivant pour être plus explicite : Sara est bilingue (italien et allemand). Beaucoup de personnes dans son entourage

---

<sup>8</sup> [http://www.atelierdeslangues.ch/files/1\\_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf](http://www.atelierdeslangues.ch/files/1_3%20Facteurs%20langue%20etrangere.pdf), vu le 04-10-2021 à 12h54

germanophone lui font remarquer que sa personnalité change un peu lorsqu'elle parle en italien plutôt qu'en allemand. A 22 ans, alors qu'elle avait déjà de bonnes connaissances scolaires du français, Sara a passé un an en Romandie. Et en Romandie, les gens lui ont fait la même remarque : les gens la considèrent vraiment différemment selon la langue qu'elle utilise. Ceci reflète à quel point Sara a bien acquis les spécificités culturelles et linguistiques de ces trois langues différentes et sait les utiliser correctement.

## **I – 2 – 11 les représentations des langues étrangères**

Pour reprendre Larissa Antonacci dans son article intitulé «Apprentissage d'une nouvelle langue» (2014), comment se fait-il qu'on veuille apprendre ou non une langue étrangère ? Ce sont les représentations que l'on se fait de cette langue qui détermineront ce choix. Comme cela a déjà été dit plus haut, de nombreuses recherches se sont penchées sur la question des représentations des langues. Catellotti et Moore (2002) mettent en avant les représentations sociales que chacun d'entre nous fabrique sur les langues que nous apprenons : « Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues» (p.6, citées par Larissa Antonacci, 2014 :32). C'est donc dire que si nous nous représentons une langue de façon positive ou négative, cela aura une influence sur son apprentissage.

Nous notons que les représentations se construisent et se modifient en fonction des expériences de l'enfant ou de l'élève. Les expériences sociales et culturelles vécues par l'enfant dans son environnement familial vont lui permettre de se construire une représentation de la langue cible. Avant même d'apprendre ladite langue, les élèves auront sûrement des représentations face à cette langue. Ces représentations peuvent être de plusieurs ordres :

**-linguistique**, c'est-à-dire comment l'élève se représente la langue du point de vue de sa grammaire, de son vocabulaire, de son orthographe etc...,

**-didactique** : ici, il s'agit du contenu d'enseignement, donc ce qui sera enseigné,

**-social** : les images que se forgent les apprenants de la langue, de ses locuteurs et même du pays,

**-économique** : comment on se représente la langue économiquement parlant, c'est-à-dire sa valeur économique à l'échelle mondiale,

**-culturelle** : c'est-à-dire comment on se représente culturellement la langue au niveau de l'histoire de son pays, de sa nourriture, de ses coutumes, etc.

Ces représentations que l'on se fait d'une langue peuvent donc influencer sur son apprentissage au niveau des attitudes des élèves lors des leçons de cette dernière :

Un apprenant peut adopter des attitudes très diverses face à la langue à apprendre et à ceux qui la parlent. On admet que ses attitudes exercent une influence très importante sur l'acquisition de la langue – surtout celle d'une langue étrangère [...] on apprendra moins bien une langue que l'on considère comme une gargouille et dont on ne peut pas supporter les locuteurs, qu'une autre langue vis-à-vis de laquelle on entretient une attitude positive [...] (Klein, 1989, cité par Larissa Antonacci, 2014 :37)

### **I – 2 – 11 - 1 Le statut des langues étrangères**

Lüdi et Py (1986, cités par Larissa Antonacci, 2014 :32), expliquent le fait que « le statut des langues dépend du milieu où elles entrent en contact. » (p.17) Ces deux auteurs ont pris à titre d'exemple illustratif l'espagnol qui joue un rôle culturel à l'échelle internationale dans le cas du bilinguisme espagnol et guarani au Paraguay alors qu'il n'a qu'un statut communicatif régional peu notoire dans le cas des mexicains bilingues du Sud des Etats-Unis. Pour ne citer que cet exemple.

Les langues en tant que phénomènes sociaux possèdent des statuts divers (prestige, hiérarchie, reconnaissance). Dans une situation donnée, certaines langues sont reconnues, officielles, d'autres délaissées, voire occultées. Il est important de saisir que le statut d'une langue officielle varie selon la situation : l'espagnol, par exemple, est langue officielle pour plus de 300 millions d'habitants dans le monde, mais il n'a souvent en Suisse qu'un statut « marginal », considéré comme une langue de migrant, souvent minorisée c'est-à-dire ayant moins de valeur. (EOLE, 2003, 5-6<sup>e</sup>, P.293, cité par Larissa Antonacci, 2014 :33)

Toute langue revêt donc une importance, comme nous l'avons vu, en fonction du statut qu'on lui accorde. Si nous prenons le cas de l'allemand standard, celui-ci ne sera pas perçu de la même manière en Suisse alémanique qu'en Suisse romande. Effectivement, la perception se fait en fonction de nombreux facteurs comme le contexte socioculturel : un suisse allemand portera un regard différent sur la langue allemande puisqu'il doit la connaître en tant que langue seconde et

de par sa proximité avec l'Allemagne à ses frontières, ce qui n'est pas le cas d'un suisse romand qui se sentira éloigné géographiquement de l'Allemagne et percevra moins l'importance de l'apprendre. Toutefois, malgré la proximité, les suisses allemands ne montrent forcément une appréhension positive de la langue puisque l'allemand est la langue dans laquelle ils sont obligés de lire et écrire le plus souvent puisque le suisse allemand n'est pas utilisé officiellement et est peu utilisé dans la littérature. Il faut donc également prendre en compte le statut sociolinguistique donné à la langue maternelle par rapport au statut porté à la langue à apprendre et à sa proximité. En effet, si nous n'avons aucun intérêt à apprendre l'allemand, cela se fera ressentir dans son apprentissage. (Larissa Antonacci, 2014 :33)

La distance linguistique entre les langues a également un impact. La distance entre le français (langue romane) et l'allemand (langue germanique) par exemple peut ne pas faciliter l'acquisition de la langue car elles n'appartiennent au même groupe. C'est pourquoi Dolz et Gagnon (2008) vont plus loin en expliquant que :

Pour l'apprenant, la proximité et la distance entre les langues, le statut sociolinguistique ainsi que le statut implicite intériorisé jouent un rôle essentiel. Si l'assimilation d'une langue étrangère peut prendre appui sur la langue première de l'apprenant et en retour exercer sur elle une influence au cours du développement, c'est parce qu'elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et donc, que sa force et sa faiblesse diffèrent. Du point de vue communicatif, certaines langues montrent une transparence entre elles, ce qui facilite l'intercompréhension. Il est généralement reconnu pour les langues romanes que l'apprentissage d'une de ces langues par un locuteur de ce même groupe est facilité. (p.143, cités par Larissa Antonacci, 2014 :33)

Nous avons fait le point sur les différents facteurs qui influencent l'apprentissage des langues étrangères en nous référant à des auteurs qui ont eu à mener les études sur cette question. Il en ressort de cette énumération que les représentations en font partie de la liste. Le prochain point que nous aborderons sera centré sur le facteur « **représentation** » dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous ferons le point sur les représentations en didactique, il sera question ici de parler des représentations des pays et des locuteurs natifs, puis nous parlerons des représentations linguistiques et nous ferons le lien entre les représentations sociales et l'enseignement-apprentissage des langues. Le second volet sera centré sur la présentation des

représentations en classe et en pédagogie. Puis nous parlerons de la grammaire et du vocabulaire en rapport avec les représentations puisque nous en avons fait mention dans la question de recherche. Et enfin nous présenterons plus clairement l'impact de ces représentations sur l'acquisition des langues étrangères.

### **I – 3 – 1 LES REPRESENTATIONS EN DIDACTIQUE DES LANGUES : les représentations sociales**

#### **I – 3 – 1 – 1 Les représentations des pays et des locuteurs natifs**

Un nombre important de travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montre le rôle essentiel des images que se forgent les apprenant de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées. Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux tels que les media, la littérature, les dépliant touristiques, etc. (Véronique Castellotti et Moore, 2002 :11)<sup>9</sup>. Certaines études décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne correspondait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand, conception parfois relayée par les enseignants eux-mêmes Castellotti et Moore, 2002 :11). Muller (1998) par exemple explore les représentations de la langue allemande pour les élèves romands, dans leurs liens avec leurs représentations sur l'Allemagne, elles-mêmes en relation avec celles élaborées à propos de la Suisse alémanique et de ses habitants. De ces différents univers de représentations, appréhendés en boucles successives, l'auteur aborde alors les représentations de l'apprentissage de la langue allemande à proprement parler, en relation avec les données liées à l'apprentissage lui-même :

D'un désir de pratiquer l'allemand, qui implique un certain rapprochement avec leurs voisins alémaniques, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue – affreuse et inutile – et de la mentalité), pour finalement élaborer l'image de la mentalité universelle où Suisses romands et

---

<sup>9</sup> Castellotti, V. & Moore, D., (2002) : Représentations sociales des langues et enseignements. Conseil de l'Europe, Strsburg. Voir aussi Zarate 1993, Candelier & Hermann-Brennecke 1993, Cain & De Pietro 1997, Berger 1998, Muller 1998, Matthey ed. 1997, Paganini 1998.

Suisse allemands (jeunes) se retrouvent enfin. (Muller, 1998 :87, cité par Castellotti et Moore, 2002 :11).

A propos d'autres langues comme l'anglais, Berger (1998) signale que l'attitude de lycéens français envers la Grande-Bretagne est assez mitigée, et que les représentations changent dès lors que ceux-ci ont effectué un voyage qui les met réellement en contact avec des locuteurs natifs de la langue cible. Candelier et Hermann-Brennecke (1993), qui comparent les choix de langues d'élèves français et allemands, notamment de façon plus générale que le contact scolaire avec la langue étudiée influence la manière généralement positive les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs-cible. Toutefois, ces évolutions peuvent être altérées par degré de pertinence que les élèves allouent à la langue, dans leurs rapports effectifs ou imaginés à la société : « l'anglais c'est pas pour faire électricien » (p. 103). Ils montrent également le passage d'attitudes ethnocentrées à un enfermement sur la seule autre langue et culture étrangère choisie, autour de valeurs en opposition aux autres langues possibles. ( Castellotti, et Moore, 2002 :11).

Byram et Zarate (1996) constatent quant à eux que le voyage en soi n'est pas garant d'une évolution positive des représentations, pas plus que « les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont systématiquement proportionnelles à la durée du séjour » (p.9). (Castellotti et Moore, 2002 :11)

Cain et Pietro (1997) insistent pour leur part sur le fait que les relations sont extrêmement complexes dans ce domaine. A partir d'une enquête croisée auprès des lycées de plusieurs pays d'Europe apprenant l'allemand, l'anglais et le français, ils remarquent ainsi que la meilleure connaissance ou la plus grande proximité « n'est en aucune façon une raison suffisante pour qu'ils portent des jugements de difficulté et de réussite dans l'apprentissage et la valorisation du pays concerné. (Castellotti et Moore, 2002 :11)

Dans la continuité de ces remarques, Muller et de Pietro (2001) montrent, à partir d'observation des classes d'allemand en Suisse romande, que la langue enseignée y est à la fois objet d'apprentissage et objet de discours. Ils identifient la mise en scène de représentation qui se construisent ou se reconstruisent interactivement dans la classe au moyen de « routines, de contrats

de communication, sur la base d'implicites plus ou moins partagés » (Muller et de Pietro, 2001 :55, cités par Castellotti et Moore, 2002 :12). Ils notent aussi une tendance chez certains enseignants à renforcer les stéréotypes qui servent de base à ces représentations.

### **I – 3 – 1 – 2 Les représentations linguistiques**

A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir (Castellotti et Moore, 2002 : 13).

Sur un plan général, enseignants et apprenants apparaissent le plus souvent marqués par des conceptions extrêmement restrictives de ce qu'est une langue. Comme le note Eddy Roulet :

On constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interprétation. (Roulet 1999 : 5, cité par Castellotti et Moore, 2002 : 13).

Ces remarques sont corroborées par les enquêtes que Castellotti et Moore ont mené auprès d'enfants et d'adolescents : ces derniers se représentent les langues comme des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, des puzzles à compléter (Castellotti et Moore 1999).

### **I – 3 – 1 – 3 Les représentations sociales et l'enseignement-apprentissage des langues**

Comme le soulignent Akbar et Bitá (2017), la notion de la représentation sociale, empruntée à la psychologie sociale et à la sociologie de la connaissance, est entrée en didactique des langues depuis des décennies. Moore et Castellotti (2002 :11) précisent que « la notion de la représentation devient opératoire, car elle permet de rendre compte des sources multiples mobilisées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues ». Selon Jodelet, les représentations sociales « se manifestent comme une forme de connaissances socialement élaborées et partagées » (2003 :53). Elles sont donc à la base de notre vie professionnelle et personnelle. Elles jouent en même temps un rôle déterminant dans les pensées, les actions et les

sentiments de chaque individu. La didactique des langues vivantes doit donc prendre en compte les représentations sociales dans les différents côtés des situations d'enseignement-apprentissage. Car nous le savons les images partagées d'une langue et de son enseignement-apprentissage dans une société donnée influent sur les démarches et les comportements des enseignants et sur l'intérêt et la motivation des apprenants.

Il était question dans cette partie de parler des représentations en didactique ; et nous en avons fait le lien avec les représentations sociales. De cette partie, se sont dégagées les sous parties telles que les représentations des pays et des locuteurs natifs, les représentations linguistiques, et enfin nous avons établi le lien entre ces représentations sociales et l'enseignement-apprentissage des langues. Maintenant nous abordons une nouvelle partie qui porte sur les représentations en classe et les représentations en pédagogie. Cette partie nous intéresse particulièrement dans notre travail car elle nous explique l'influence qu'ont les représentations sur le niveau d'acquisition de la grammaire et du vocabulaire. Elle donne des éléments de réponse à la question secondaire N°2 de notre recherche. Allons maintenant l'aborder dans les paragraphes qui suivent.

## **I – 3 – 2 LES REPRESENTATIONS EN CLASSE ET LES REPRESENTATIONS EN PEDAGOGIE**

### **I – 3 – 2 – 1 Les représentations en classe**

Les concepts de pédagogie et de didactique sont complémentaires car ils sous-entendent la notion de classe où des interactions d'enseignement-apprentissage se déroulent. La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage et d'enseignement alors que la pédagogie est donnée un style d'enseignement sur le terrain. Ces dernières renvoient alors à l'image de l'enseignant dans sa classe. La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs (c'est-à-dire le contenu à transmettre), alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques de l'enseignant en classe (c'est-à-dire les méthodes, les actions, les attitudes adoptées par l'enseignant). Cette dernière s'attache plus au fonctionnement de la classe dans son ensemble, pas seulement aux savoirs. Elle s'intéresse aussi aux modes de relations entre les individus, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. La pédagogie s'adapte alors aux multiples événements qui peuvent survenir dans une classe. C'est à ce niveau que les représentations apparaissent et doivent être prises en considération pour tout processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les apprenant prendront conscience des mécanismes des représentations mis en œuvre lorsqu'ils en font

usage. Il est donc nécessaire de noter que l'apprentissage d'une langue implique toutes les dimensions cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant (Bloch et al, 2002, cités par Clément Bigirimana, 2017 :247).

### **I – 3 – 2 – 2 Les représentations en pédagogie**

Du point de vue pédagogique, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoirs. Elles sont perçues comme les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un évènement perceptif ou une situation. Elles peuvent également servir de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir comme elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches ou de règles d'actions spontanées ou apprises, au-delà de ça, elles forment un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des élèves<sup>10</sup>.

### **I – 3 – 2 – 3 Les représentations et l'activité didactique**

Nous tenons d'abord à préciser que le terme représentation en didactique apparaît sous plusieurs formes en termes de prérequis, du déjà-là, connaissances de base, savoir initial, etc. les représentations en didactique diffèrent d'une discipline à l'autre. Pour cela, la didactique suppose le « quoi enseigner » c'est-à-dire le contenu. Au-delà du contenu, d'autres paramètres concourent à la réussite de cette activité didactique. Les contenus à enseigner véhiculent autant de représentations sur plusieurs plans : organisation, message véhiculé, la quantité de l'information, etc (Cohen-Azria, 2010 :195, cité par Clément Bigirimana, 2017 : 256).

Les représentations ont alors une importance indéniable dans le processus de l'enseignement-apprentissage. En effet, les apprenants ne viennent pas à l'école « tête vide » comme le souligne Cohen-Azria (2010). Ils ont déjà des connaissances autres que scientifiques, et donc des représentations. Et chacun d'eux (les apprenants) cherche à expliquer et à comprendre le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements dans les sphères savantes ou scolaires, c'est-à-dire grâce aux savoirs qui leur sont enseignés à l'école.

Ces dernières (les représentations) sont censées se transformer en représentations de l'apprentissage qui aborde le monde (apprentissage qui ne se limite pas seulement au niveau linguistique, mais qui va au-delà en abordant d'autres domaines. En d'autres termes il s'agit tout

---

<sup>10</sup> <http://u2.strsbj.fr/dilanet/cofdela.htm>,

simplement des informations ou des connaissances extralinguistiques) autrement en donnant des orientations raisonnées et objectives qui viennent corriger celles subjectives. L'enseignant est alors invité à partir du déjà-là pour aboutir à un non encore-là (Clément Bigirimana, 2017 : 256-257).

### **I – 3 – 2 – 4 Grammaire mentale et lexique mental**

En dehors des apprentissages basés sur des régularités de l'environnement, nous notons un autre type d'apprentissage implicite qui est l'apprentissage d'items lexicaux, mémorisés dans la MLT au fur et à mesure qu'ils sont rencontrés, compris et utilisés par l'apprenant. Cette mémorisation repose sur des opérations cognitives qui ne sont pas explicites, et dépend de la compréhension de l'énoncé dans lequel figure un item, et probablement du nombre de fois que celui-ci est rencontré, ou d'autres facteurs plus subjectifs notamment affectifs (une sonorité bizarre, une confusion qui a mis le sujet dans une situation embarrassante, le rôle de la mémoire épisodique, etc.) (Aguerre, 2010 :192).

Le lexique mental est une partie de la mémoire à long terme qui contient les informations sur les lexèmes ou les mots à propos de leur sémantisme, et de leurs différentes formes phonologiques et orthographiques. Les éléments de ce lexique peuvent être retrouvés soit directement par voie d'adressage, soit en les reconstituant (voie d'assemblage). Il semble que ce répertoire soit appris progressivement en langue maternelle, à travers la rencontre de ces mots en situation, et la construction de l'association du signifié avec le signifiant (Aguerre, 2010 :192). Allant dans la même logique, Tolstoï affirme ceci :

« Il faut fournir à l'élève des occasions d'acquérir des concepts et des mots nouveaux à partir du sens général du discours. S'il entend ou lit une fois un mot incompréhensible dans une phrase compréhensible, puis une autre fois dans une phrase, il commencera à se représenter confusément le nouveau concept et finira par ressentir à l'occasion la nécessité d'employer ce mot, il l'emploiera une fois, et le mot et le concept deviendront sa propriété. » (cité par Aguerre, 2010 :192).

Nous l'avons déjà mentionné au niveau de la problématique, dans le processus d'apprentissage d'une LE, l'élève ou l'apprenant a déjà sa perception du monde grâce à sa L1, et un savoir encyclopédique. Il faut alors qu'il associe et adapte ces représentations sémantiques, portées à la fois par le lexique et par les éléments grammaticaux, à un nouveau lexique et une nouvelle grammaire. Cependant, il semble qu'il entre dans la construction de la grammaire mentale des éléments qui

fonctionnent, du moins au début de l'apprentissage, comme des items lexicaux. Notamment, les énoncés préconstruits nous semblent fonctionner comme des éléments lexicaux (Aguerre, 2010 :193).

### **I – 3 – 2 – 5 Les morceaux lexicaux (Chunks en Anglais)**

Chunks ou morceaux lexicaux font référence à ce que Gaonac'h (2005, cité par Aguerre, 2010 :193) appelle les énoncés préconstruits et Véronique (2009) des séquences préfabriquées ou des formes stéréotypées. L'usage de cette notion en didactique des langues étrangères est inspiré de l'ouvrage de Peters (1983), *The Units of language acquisition*, et est liée à la notion de segmentation du langage (Aguerre, 2010 :193). Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, lorsqu'on apprend un langage, on peut, à des fins de communication par exemple, segmenter le langage autrement qu'en mots. Les énoncés préconstruits font donc référence à des segments de langue qui sont utilisés tels quels pour convoier le sens qui leur est associé (Aguerre, 2010 :194). Dans le processus d'apprentissage, comme le souligne Aguerre ces morceaux lexicaux peuvent constituer un tremplin vers une segmentation plus fine et une analyse syntaxique ou grammaticale des éléments présents dans cette forme d'expression.

### **I – 3 – 2 – 6 La syntaxe comme apprentissage de lexèmes**

Dans la littérature anglo-saxonne, certains auteurs élargissent la réflexion sur les séquences préconstruites, et font de l'apprentissage de la syntaxe un apprentissage de lexèmes. C'est le cas de Lamb (2001, cité par Aguerre, 2010 :197), qui part du constat selon lequel il y a chez les enfants une forte corrélation entre la complexification de la grammaire et la taille du vocabulaire, et que la connaissance d'un lexème implique la connaissance de la façon dont il faut l'employer, pour renverser le lien et faire de l'apprentissage de la syntaxe l'apprentissage des lexèmes. Ce qui correspond à ce qu'il dit : "You can't know how to use a lexeme without knowing how it connects with other lexemes(...) If it is the case that every lexeme has its own syntax, then it follows that the only way to learn syntax is to learn lexicon"(p 177). Cet apprentissage des lexèmes se fait sur la base de connaissances encyclopédiques sur le monde : l'enfant connaît le monde, il a formé un réseau sémantique, qu'il lui faut connecter avec une expression linguistique (Aguerre, 2010 :197). Illustrons cela avec l'exemple de Lamb : dans la construction de *to eat*, l'enfant sait que certains éléments peuvent faire l'action de manger, et d'autres peuvent être mangés. « So what the child

actually needs to learn is how to form linguistic expression for the already existing semantic information” (p 18)

### **I – 3 – 2 – 8 L’impact des représentations sur l’acquisition de la langue étrangère**

De tous ce qui précède, nous pouvons en déduire l’impact des représentations sur l’acquisition des langues étrangères. La langue étant le véhicule de la culture, une langue étrangère dans le contexte de l’enseignement-apprentissage fonctionnera en disproportion avec la culture endogène. En général, la langue maternelle est facilement assimilable, mais si une langue étrangère alors en usage au côté de celle nationale vient avec un statut privilégié sur le marché linguistique, les apprenants s’efforceront à la maîtriser. Il se représentent ladite langue comme une langue de réussite de la vie, ce qui entraîne l’échec dans celle jugée comme sans issue (Bigirimana, 2017 :255).

Ainsi pour reprendre Bigirimana, les processus de construction des représentations linguistiques commencent dès que le nombre de langues enseignées et de langues d’enseignement augmentent. Les apprenants ont tendance à sous évaluer les langues dites *déjà connues* au profit des nouvelles. Ces dernières peuvent leur échapper dans les premiers jours, d’où l’échec dans les deux. Aussi, une langue n’est assimilée correctement que selon les discours s’y rapportant dans la communauté qui s’en sert ou sur la base des évaluations faites sur la langue en question (2017 :255).

Nous illustrons à titre d’exemple avec l’affirmation de Diouf qui dit : « la langue française, 4<sup>ème</sup> langue d’internet, 3<sup>ème</sup> langue des affaires, 2<sup>ème</sup> langue d’information internationale dans les médias, 2<sup>ème</sup> langue de travail de la plupart des organisations internationale et 2<sup>ème</sup> langue la plus apprise dans le monde est une chance qui constitue un atout pour ceux qui la maîtrisent (2014 :3, cité par Bigirimana, 2017 :255) ». Alors une telle affirmation ne sera sans effet sur l’enseignement-apprentissage du français, du point de vue du succès ou de la réussite.

S’il est dit par plusieurs auteurs que les représentations que les apprenants se font des langues étrangères influencent l’acquisition de ces dernières, quelles sont mêmes les origines et les fonctions de ces représentations ? Nous répondrons à cette question à deux volets dans le point qui suis.

### **I – 4 – 1 ORIGINES ET FONCTIONS DES REPRESENTATIONS**

#### **I – 4 – 1 – 1 Origines des Représentations**

Plusieurs didacticiens tels que Astolfi, Develay, Brousseau etc. prêtent aux conceptions au moins cinq origines à savoir : les origines psychogénétiques, les origines épistémologiques, les origines didactiques, les origines sociologiques, et les origines psychanalytiques.

#### **I – 4 – 1 – 2 Les origines psychogénétiques (Théorie de Piaget)**

Les conceptions sont dues à l'inachèvement du développement de l'enfant. Des adhérences aux fonctions intellectuelles de l'enfant entravent la prise en compte de la réalité objective (Piaget, 1926). Des correspondances ont été établies entre les niveaux de formulation et les stades de développement piagétiens.

#### **I – 4 – 1 – 3 Les origines épistémologiques (Théorie de Bachelard)**

Il existe des modes de pensée pré ou non-scientifiques qui génèrent des obstacles à l'apparition de la pensée scientifique. Ces obstacles sont entre autres l'opinion, l'anthropocentrisme, et tout ce « complexe impur des intuitions premières » (Bachelard, 1938). Un exemple d'obstacle épistémologique : comprendre qu'il existe une infinité de nombres entre 1 et 2.

D'autres chercheurs postulent que les obstacles rencontrés par les élèves renvoient à la nature même des savoirs et, par extrapolation, proposent que certaines conceptions reprennent les errements des sciences au cours de l'histoire (Pascal Duplessis, 2008 : 08).

#### **I – 4 – 1 – 4 Les origines didactiques**

Les difficultés sont ici générées par les situations didactiques elles-mêmes, la manière dont les savoirs scolaires construisent une réalité propre à instituer des conventions qui ne sont plus remises en cause.

#### **I – 4 – 1 – 4 Les origines sociologiques (Théorie de Moscovici)**

Elles proviennent dans ce cas des représentations sociales et des préjugés. Par exemple, la pensée commune sur la raison forcément exogène de la maladie empêche de penser les maladies génétiques.

#### **I – 4 – 1 – 5 Les origines psychanalytiques (Théorie de Freud)**

Les représentations relèvent alors du fantasmatique, des contenus psychiques, de l'affect et de l'histoire personnelle de l'individu.

#### **I – 4 – 2 Les fonctions des représentations**

Selon Abric les représentations sociales comportent quatre fonctions<sup>11</sup> principales à savoir :

#### **I – 4 – 2 – 1 Une fonction de savoir**

Ici les représentations constituent une grille de lecture de l'environnement physique et social pour les individus. Elles permettent d'assimiler l'information en l'intégrant à un cadre existant et en cohérence avec les valeurs partagées par le groupe auquel ces individus appartiennent. Elles facilitent la communication et le partage de l'information intra-groupe.

#### **I – 4 – 2 – 2 Une fonction identitaire**

Les représentations ici aident à définir et à sauvegarder l'identité, la cohésion de l'individu ou du groupe et à garder une image positive de son groupe d'appartenance.

#### **I – 4 – 2 – 3 Une fonction d'orientation**

Les représentations sociales permettent aux sujets d'anticiper, de produire des attentes mais de se fixer ce qu'il est possible de faire dans un contexte particulier. Autrement dit elles permettent aux individus d'orienter leurs comportements et leurs pratiques, notamment face à l'étrangeté ou à la nouveauté. Elles déterminent à priori les conduites à tenir et jouent à ce titre un rôle prescriptif, car elles définissent ce qui est licite et tolérable de faire et de dire dans un contexte social déterminé.

#### **I – 4 – 2 – 4 Une fonction justificatrice**

Les représentations sociales peuvent intervenir a posteriori et ainsi justifier nos choix et nos attitudes. Par-là, elles jouent un rôle essentiel dans le maintien ou le renforcement des positions sociale.

Comme il a été mentionné plus haut au niveau de la problématique, pour reprendre Dabène (1997), les représentations que les apprenants se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'une langue, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Nous nous interrogeons donc : quelles sont les stratégies susceptibles d'être développées ou mises en œuvre par les apprenants et même par les enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Cette question trouvera certainement des éléments de réponses dans les paragraphes qui suivent.

---

<sup>11</sup> Voir Amelie Champelle (2013 :18)

## I- 5- Les stratégies d'apprentissage et stratégies d'apprentissage du vocabulaire allemand

### I- 5-a) Les stratégies d'apprentissage

Lorsque les élèves se trouvent face à une tâche d'apprentissage, ils doivent développer des stratégies pour en faciliter sa mise en œuvre. Selon Dolz (2007), « la notion de stratégie évoque les activités par lesquelles les individus organisent et gèrent leurs actions en vue d'accomplir une tâche et d'atteindre un but, cherchant à optimiser leurs performances. » Dans le cadre scolaire, il s'agit également d'organisation, de gestion d'action dans le but d'effectuer une tâche et de parvenir à un but donné (Larissa Antonacci, 2014 :39). En effet, les élèves qui réussissent bien leurs apprentissages sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficace pour effectuer avec succès les diverses activités qui leur sont proposées. Ces stratégies peuvent également rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages. Comment conçoit-on et organise-t-on même une stratégie d'apprentissage ? Ou mieux quelles sont les variables qui nous permettent de choisir les stratégies d'apprentissage adéquates ? Rampillon (2004 ? p94) tente d'y répondre en expliquant que :

[...] la meilleure façon de traiter les stratégies d'apprentissage consiste à les présenter dans le contexte d'une situation d'apprentissage « normale » et en relation avec les objectifs linguistiques à atteindre. Par exemple : si l'objectif d'un cours est de comprendre la lecture d'un texte, il pourrait être utile d'utiliser la technique du mind map, celle de la prise de notes ou celles de questions de types qui, que, quoi, quand, où, pourquoi, comment. (Citée par Larissa Antonacci, 2014 :39).

Quelles sont donc les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves lorsqu'ils font une activité ? Selon Stockett et Springer (2004) : « Les stratégies sont des plans d'opérations didactique visant à atteindre un objectif donné d'enseignement-apprentissage. Il existe deux catégories de stratégies d'apprentissage. » Il y a les stratégies directes d'apprentissage et les stratégies indirectes d'apprentissage (Oxford, 1990). Selon ces mêmes auteurs, « les stratégies d'apprentissage directes relèvent de tout ce qui fait appel :

- à la mémoire ( associations mentales, schéma, utiliser les gestes ou sensations pour mieux retenir ou évoquer un souvenir) ;
- à la compensation (demander de l'aide, recourir à la langue première, éviter, inventer, paraphraser) ;

- au cognitif (manipuler ou transformer la langue seconde, répéter, faire une analyse contrastive entre la L1 et la L2, déduire, prendre des notes, souligner).

Les stratégies indirectes d'apprentissage représentent quant à elles, tout ce qui a trait :

- au métacognitif (organiser son apprentissage, chercher à pratiquer la langue seconde, s'évaluer) ;
- à l'affectif (essayer de se détendre, s'auto-encourager, verbaliser ses difficultés) ;
- au social (poser des questions, dans la tâche, développer sa compréhension d'autrui, de la culture de la langue seconde).

### **I-5-b) Stratégies d'apprentissage du vocabulaire allemand**

Nous abordons particulièrement le domaine de l'allemand pour vérifier les stratégies qui peuvent être développées et utilisées par les élèves lorsqu'ils effectuent une tâche dans ce domaine. Il est nécessaire de noter avant tout que le développement des stratégies d'apprentissage ne va pas de soi et se construit par étapes. Il en va de même pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Pour Rampillon (2004, p.99-100, citée par Larissa Antonacci, 2014 :41), les élèves monolingues en apprenant une langue seconde peuvent par exemple :

- travailler avec le lexique du manuel scolaire ;
- associer des mots à des connaissances préalables vues lors de leçons par exemple ;
- apprendre des mots avec des images ;
- trier/assortir les mots en fonction du sens ;
- chercher les mots dans le dictionnaire ;
- tenir un cahier de vocabulaire ;
- faire des déductions à l'aide d'autres langues .

Les élèves bilingues pourront quant à eux développer d'autres compétences d'apprentissage en L3 comme :

- comparer les langues ;
- chercher des mots dans un dictionnaire bilingue ;
- faire des déductions à l'aide du contexte.

Il y a d'autres stratégies qui peuvent être mobilisées par les apprenants comme celles énoncées par Oxford (1990) ou Sockett et Springer (2004). Cependant la typologie des stratégies (directes et indirectes d'apprentissage) développée par ces trois auteurs comme l'explique Cyr (1998) est très loin d'être parfaite car on ne sait pas par exemple quelles sont les stratégies les plus importantes et les plus pertinentes à employer dans l'apprentissage. O'Malley et Chamot (1990, cités par Larissa, 2014 :41) énoncent la classification des stratégies d'apprentissage en les structurant en trois parties :

- les stratégies métacognitives qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger
- les stratégies cognitives, qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc) ;
- les stratégies socio-affectives, qui impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible, poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions). (Cyr, 1998, p.62-63).

### **Conclusion partielle**

Il était question pour nous dans cette partie intitulée cadre théorique, de parler par la voix de nos prédécesseurs, **des représentations** dans le processus d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, nous y avons procédé étape par étape. Premièrement, nous nous sommes penchés sur la définition ou la clarification du concept majeur de notre étude qui est la représentation. Plusieurs auteurs à l'instar de Jodelet (1989) ; Moscovici (1984) ; Rousseau et Bonardi (2001) et plusieurs autres dont la renommée n'est plus à démontrer, ont donné leurs points de vue concernant la question. Puis nous nous sommes intéressés aux différents facteurs qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite nous avons parlé des représentations dans leur globalité en rapport avec l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Et enfin, nous nous sommes également penchés sur les origines et les fonctions même des représentations ainsi que les stratégies pouvant être employées par les apprenants pour l'acquisition de la langue cible. Eu donc égard à tout ce qui a été dit par nos devanciers à ce sujet, il apparaît que le concept de

représentation est un facteur majeur qui influence l'acquisition d'une langue étrangère. Comme l'a souligné Dabène (1997) « les représentations que se font les apprenants des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'une langue, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser ».

Cependant, la question du rapport entre les représentations que les apprenants se font de la langue allemande et leurs répercussions sur l'acquisition de cette dernière demeure pour nous une énigme. Voilà pourquoi nous envisageons mener une étude dans le domaine de la didactique des langues étrangères, plus particulièrement de l'allemand portant sur la question de **représentations** afin de comprendre leur influence sur l'acquisition de la langue allemande.

## VIII- LES THEORIES DE REFERENCE DE L'ETUDE

### VIII- 1-1- a) Le constructivisme ou théorie cognitivo-constructiviste de Piaget

Les théories de l'apprentissage accentuent leur point de vue cognitiviste, et s'interrogent sur la nature du processus de l'apprentissage en tant que tel. La première de ces approches cognitives est le constructivisme, fondé par les travaux de Piaget et développé notamment par l'école de Genève. Piaget (1975) élabore une théorie du développement de l'enfant en stades précis. Nous n'allons tout de même pas nous appesantir sur la retranscription de ces stades, mais nous reprendrons les grandes lignes et les concepts qui peuvent permettre d'expliquer l'apprentissage ou notre étude. La notion fondamentale du constructivisme est celle sur laquelle le nom de ce courant a été transcrit, c'est-à-dire la **construction**. Ce courant s'intéresse moins au changement dans les comportements qu'au développement des connaissances, et pose comme base essentielle (en opposition avec un modèle transmissif) que la connaissance ne se transmet pas verbalement mais est construite et reconstruite par le sujet qui apprend. A chaque stade, ou à chaque palier, on se fonde sur ce que l'on connaît déjà, ce qui est déjà construit, afin de construire de nouvelles connaissances. Une autre notion clé de la théorie piagétienne, soulignée par exemple par Gaonac'h (1991) est l'interactionnisme, qui renvoie à l'interaction entre le sujet et son milieu. La construction des connaissances se fait dans l'interaction entre le sujet et son milieu, et elle met en jeu les processus d'*assimilation* et d'*accommodation*, qui permettent à l'*équilibre majorante* de prendre place. Le sujet évolue dans un milieu, avec des structures mentales, des schèmes qui lui permettent d'agir et d'interagir dans ce milieu. Lors de ces interactions, il peut arriver que

certaines données résistent, soient difficiles ou impossibles à appréhender à partir des connaissances existantes. C'est dans cette confrontation aux données de l'environnement que se réalisent l'assimilation et l'accommodation : si ces données peuvent être reliées aux informations dont dispose déjà le sujet, intégrées aux cadres mentaux déjà présents chez le sujet, elles sont alors assimilées. L'assimilation consiste en quelque sorte à ramener les données nouvelles à ce qui est connu ; dans l'assimilation, c'est le sujet qui agit sur les données pour les « faire entrer » dans ce qu'il connaît déjà. L'accommodation, elle, intervient lorsque les cadres mentaux existants sont insuffisants à intégrer les données nouvelles. Il faut alors modifier l'état existant des connaissances, construire de nouveaux cadres, modifier les structures de connaissances et de conduites de l'individu afin de pouvoir intégrer les nouvelles données. L'accommodation est donc plutôt une action de l'environnement et des données nouvelles sur le sujet, pour modifier les structures mentales. Assimilation et accommodation sont donc deux modes de gestion de l'interaction de l'environnement et du sujet ; dans le constructivisme, cette gestion consiste à maintenir l'équilibre entre l'individu et son milieu, dans un processus d'équilibration, qui est dite majorante puisqu'elle permet, notamment dans les cas où il y a *conflit cognitif*, c'est-à-dire un déséquilibre entre les structures du sujet et les données nouvelles, de construire de nouvelles connaissances. Le constructivisme permet donc bien de concevoir, du point de vue du résultat, l'apprentissage comme une adaptation du sujet à son environnement, et du point de vue du processus, comme une construction progressive des connaissances et des conduites, qui s'appuie sur ce qui existe déjà pour l'adapter, l'améliorer en prenant en compte les données nouvelles. Cependant, les travaux de Piaget présentent quelques limites concernant les fonctions des représentations mentales dans le développement des structures cognitives. Selon lui, les représentations sont d'abord dépendantes ou alors sont subordonnées aux opérations. Parallèlement à Piaget, des travaux cognitivistes plus récents (Bruner, Tardif, Gagné etc.), ont montré que ce sont plutôt les représentations qui orientent les actions et les opérations.

### **VIII – 1 – 1 – b) Les contributions récentes de la psychologie expérimentale de l'apprentissage**

Le mouvement<sup>12</sup> dominant aujourd'hui est celui du traitement de l'information, qui se définit volontiers également comme cognitiviste. Il met l'accent sur la façon dont l'individu

---

<sup>12</sup> Georges, Christian. (1982). « Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie ». Revue française de pédagogie, N°58, p.70

analyse et structure les informations en provenance de l'environnement afin d'élaborer sa réponse, et sur les instruments cognitifs utilisés pour cela. Il vise notamment à identifier les processus mentaux même inconscients qui s'intercalent entre le stimulus et la réponse. Pour ne pas exclure a priori les apports d'autres approches comme celle du behaviorisme ou celle de Piaget. Ce mouvement apporte de nouvelles hypothèses relatives aux modalités d'apprentissage et la nature de ce qui est appris. L'objectif dans ce cadre est de privilégier l'impact des représentations mentales sur les processus d'apprentissage. Pour cela, l'analyse des apprentissages sera réalisée au niveau des processus de mémorisation.

Comme le soulignent Gagné et Tardif, le traitement de l'information<sup>13</sup> s'effectue dans la mémoire qui est le lieu mental où se construisent les connaissances. Et c'est à cet endroit que toutes les décisions que prend un individu se passent. Selon Tardif, la mémoire reçoit simultanément une multitude d'informations de l'environnement et elle doit filtrer ces informations de sorte qu'elles puissent être traitées et utilisées. Ainsi, pour comprendre les processus d'apprentissage, il faut tenir compte du fonctionnement et des caractéristiques de la mémoire. En outre, ces deux auteurs insistent sur le fait que si l'information nouvelle n'a pas de sens pour l'apprenant, elle est immédiatement rejetée. Or, à travers quelques processus de traitement de l'information, nous verrons que c'est par le biais de nos connaissances antérieures qu'un sens est donné aux stimuli de l'environnement :

-Le premier processus de traitement est appelé **encodage**. Ce processus permet de modifier l'information sensorielle externe en une **représentation mentale** susceptible d'être manipulée et mémorisée par le système nerveux. Ce processus dépend des connaissances et représentations passées, et commande à son tour tout nouvel apprentissage.

-Une fois que l'information est encodée, elle subit des modifications dont la nature dépend des questions momentanées à résoudre et des structures mentales préexistantes. Il est possible de relever cependant une catégorie particulièrement importante d'opérations de transformation, autant du fait de leur fréquence, que de leur rôle dans le traitement des informations : ce sont les **inférences**. Les inférences sont des opérations logiques, indispensables à tout raisonnement et qui portent sur les informations déjà traitées. Elles ont pour caractéristiques d'intervenir aussi

---

<sup>13</sup> Vincent Besnard-Burban. La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3. P. 08-09

bien dans les raisonnements implicites qu'explicites et de nombreuses recherches ont montré qu'elles intervenaient continuellement lors des phases de compréhension et de mémorisation d'énoncés ou de concepts. Tous ces processus se déroulent à la frontière entre la mémoire du travail et le mémoire à long terme dans laquelle l'information nouvelle pourra être stockée si nécessaire après transformation.

Dans la même perspective, d'autres psychologues<sup>14</sup> tels que Bruner, Goupil, Lusignan, Lieury, ont mis en priorité l'importance du lien à établir entre les nouvelles informations et celles déjà organisées. Selon eux, la compréhension est un processus d'élaboration et d'utilisation de concepts. Ce processus implique la prise de conscience préalable de tout ce que la pensée possède comme connaissances, représentation et culture. Pour eux, en effet, ce que la pensée possède comme base à la réception d'une nouvelle réalité, influence fortement la façon dont un individu pourra réagir face à cette réalité.

### **VIII – 1 – 2 Le socio-constructivisme**

Le socio-constructivisme rejoint le constructivisme dans l'idée de construction progressive des connaissances et des comportements, mais, à la suite de Vygotski, il insiste de façon beaucoup plus importante sur l'aspect social et culturel de l'apprentissage. Comme Piaget, Vygotski (1997) étudie le développement de l'enfant, et notamment le développement de la formation des concepts, et le rapport entre langage et pensée dans ce développement. Signalons dès à présent que le socio-constructivisme est le courant théorique qui nous semble envisager l'apprentissage de la façon la plus complète (à la fois logiquement et socialement, cet aspect prenant d'ailleurs une importance accrue dans le cas de l'apprentissage des langues). Le socio-constructivisme a pour caractéristique principale de mettre l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage : l'acquisition des connaissances et des comportements prend sa source dans la société, et dans le fait que le sujet apprenant est un sujet social, confronté aux objets de son apprentissage dans la société, avant de se les approprier. Le processus d'apprentissage est donc un processus qui part du social et de l'interaction sociale (de l'inter-individuel, pour reprendre une terminologie vygotkienne) pour aller vers l'individuel ou le personnel (l'intra-individuel). Dans cette perspective, l'interaction avec un expert (parents, enseignants, autre personne experte)

---

<sup>14</sup> Vincent Besnard-Burban. La place des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en cycle 3. P. 08-11

a un rôle primordial à jouer dans l'acquisition des connaissances. En effet, cet expert permet à l'apprenant de réaliser des actions qu'il n'aurait pas pu réaliser seul, et ainsi d'acquérir des éléments qui se trouvent précisément dans cette *zone proximale de développement*. Ce qui provoque les apprentissages, c'est donc que l'individu fasse des actions qu'il ne peut pas encore faire tout seul, et cela est plus important que ce qu'il sait déjà faire : « la zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de développement. » (Vygotski 1997, p 352). Comme dans le constructivisme, l'apprentissage se fonde sur ce que l'apprenant sait déjà faire, mais en plus, il doit en quelque sorte « tirer l'enfant en avant », provoquer son développement, et non attendre que le développement ait eu lieu pour que l'apprentissage soit possible : « l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite ou alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement (...). L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau » (Vygotski 1997, p361). Les apprentissages sont provoqués par la mise en situation de l'élève ; dans cette perspective, le conflit qui déclenche l'apprentissage ne se situe plus seulement au niveau cognitif, mais plutôt au niveau socio-cognitif, c'est-à-dire dans la confrontation, à travers une interaction sociale, à un élément nouveau qui ne correspond pas aux connaissances existantes. Pour le socio-constructivisme, l'apprentissage est donc un processus social, qui s'appuie à la fois sur ce qui est maîtrisé intra-individuellement par l'apprenant, mais aussi sur ce qui est disponible dans la société, et dont la progression est à la fois déclenchée et permise par l'interaction sociale. Cet apprentissage se déroule selon deux phases, l'une interpsychologique, pendant laquelle l'apprenant s'appuie, pour la réalisation de ses tâches, sur l'expertise de la personne avec laquelle il collabore (même si cette personne est physiquement absente) et l'autre intrapsychologique, pendant laquelle l'apprenant s'approprie complètement l'objet enseigné.

En conclusion, les théories cognitivistes dont nous avons fait mention précédemment, nous démontrent ou alors nous montrent l'importance des représentations (les connaissances antérieures de l'apprenant) dans les processus d'apprentissage qui ont lieu à différents niveaux de traitement de l'information. C'est donc dire que la compréhension ou alors l'équilibration se

fait en fonction des schèmes préexistants, donc une confrontation entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles.

Parvenu au terme de cette partie intitulée revue de la littérature, il a été question de présenter les travaux de nos prédécesseurs qui ont eu à mener des études sur les représentations en rapport avec l'enseignement-apprentissage des langues. Les définitions, les clarifications des divers auteurs et les théories convoquées dans le cadre de cette recherche ont été d'un apport indéniable pour l'explication du phénomène que nous étudions. Car elles nous ont permis de comprendre la pertinence de l'impact de représentations dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

### IX- Tableau récapitulatif de l'ensemble formé par les questions et les hypothèses

Question principale	Questions secondaires		Hypothèse principale	Hypothèses secondaires		Variables		Indicateurs
Dans quelle mesure les représentations que les apprenants se font de la langue allemande ont-elles un impact sur le niveau d'acquisition ou d'appropriation de celle-ci ?	QS 1	Toutefois, l'impact de ces représentations varie-t-il en fonction du contenu focalisé ou alors reste-t-il le même partout ? Ou mieux l'impact de ces	Les représentations que se font les apprenants de la langue allemande ont un impact sur l'acquisition de cette dernière dans la mesure où ces représentations sont qualifiées de positives ou	HR 1	Le constat de Lamb (2001, cité par Aguerre, 2010 :197) selon lequel il y a chez les élèves une forte corrélation entre	VI	Les représentations des élèves	-Belle langue -Langue des élèves forts -Langue facile -Langue difficile - voyager en Allemagne -Pour

		représentations restent-elles le même ou alors varie-t-il selon qu'il s'agit du vocabulaire ou de la grammaire ?	alors de négatives.		la complexification de la grammaire et la taille du vocabulaire, et que la connaissance d'un lexème implique la connaissance de la façon dont il faut l'employer pour renverser le lien et faire de l'apprentissage de la syntaxe			enseigner - amour de l'allemand
						VD	Le niveau d'acquisition de la langue allemande	- Moyenne du premier trimestre obtenue par chaque élève - Moyennes obtenues au test de vocabulaire et de grammaire

					<p>l'apprentissage des lexèmes, nous amène à dire que l'impact des représentations que se font les apprenants vis-à-vis de la langue allemande reste le même quel que soit le contenu focalisé, c'est-à-dire le vocabulaire et la grammaire.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	QS			HR				
	2	L'impact sur le niveau d'acquisition de la langue allemande varie-t-il en fonction du type de représentation que l'on retrouve chez chacun des apprenants ?		2	l'impact varie en fonction du type de représentation que l'on retrouve chez chacun des apprenants.			

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de l'ensemble formé par les questions et les hypothèses

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

La présente partie de notre travail intitulée « cadre méthodologique et opératoire » est constituée de trois différents chapitres qui seront respectivement présentées ainsi qu'il suit : dans un premier temps nous parlerons de la « présentation de la méthode de recherche et outil de collecte des données, ensuite nous présenterons « l'analyse des résultats », et enfin « l'interprétation et discussion des résultats.

## **CHAPITRE III : PRESENTATION DE LA METHODE DE RECHERCHE ET OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES**

## **I- METHODE DE L'ETUDE**

Il sera question pour nous ici de préciser la méthode de recherche sur laquelle se base notre étude.

### **I-1 Choix et justification de la méthode de recherche**

Pour comprendre et expliquer le phénomène que nous étudions, cette recherche reposera sur une approche mixte impliquant à la fois l'approche qualitative et l'approche quantitative. Quantitative, dans la mesure où les données que nous obtiendrons au niveau de l'analyse seront des données statistiques relevant de la méthode quantitative. Qualitative, car les données chiffrées ou statistiques de l'analyse des résultats donneront lieu d'interprétation qui est propre à la méthode qualitative. Nous dirons en un mot que les questions de recherche que nous avons posées et les données que nous aurons nous imposent cette méthode mixte dans la mesure où elle nous permettra de mieux répondre aux questions de recherche ; elle nous permettra également une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène que nous étudions en interprétant les résultats quantitatifs et en généralisant statistiquement les résultats qualitatifs. Voici donc mentionnées les raisons qui nous motivent à opter pour la méthode mixte (quantitative et qualitative).

## **II- DELIMITATION DU CHAMP DE L'ETUDE**

### **II-1 Délimitation thématique**

La notion de représentation est empruntée à la psychologie sociale et à la sociologie de la connaissance. Elle est également entrée de plain-pied en didactique des langues depuis des décennies. Moore et Castellotti précisent que « la notion de la représentation devient opératoire, car elle permet de rendre compte des sources multiples mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (2002 :11). Selon Jodelet, les représentations sociales « se manifestent comme une forme de connaissances socialement élaborée et partagée » (2003 :53). Elles jouent en même temps un rôle déterminant dans les pensées, les actions et les sentiments de chaque individu. La didactique des langues vivantes doit donc prendre en compte les représentations dans les différents côtés de la situation d'enseignement-apprentissage. Comme nous l'avons déjà dit plus haut au deuxième chapitre de ce travail, les images partagées d'une langue et de son apprentissage dans une société donnée influent sur les démarches et les comportements, ainsi que sur l'intérêt et la motivation des apprenants. Voilà donc pourquoi il est

d'une importance capitale de tenir en compte et d'analyser les représentations autour de l'enseignement-apprentissage d'une langue dans une société pour dépasser les stéréotypes et pour poser des solutions didactiques appropriés au problème soulevé. Eu égard à ce qui précède, notre étude se circonscrit donc dans le cadre de la didactique des disciplines, plus particulièrement dans le cadre de la didactique de l'allemand afin de comprendre l'impact des représentations des apprenants sur leur niveau d'acquisition de cette langue.

## **II-2 Délimitation théorique**

L'étude que nous menons reposera essentiellement sur deux grandes théories à savoir le constructivisme et le socio-constructivisme.

## **II-3 Délimitation géographique**

Cette étude menée dans le cadre des représentations de la langue allemande concerne tous les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun dans lesquels on retrouve la classe de 4<sup>ème</sup> allemand. Mais compte tenu de certaines contraintes et de nombreuses difficultés, nous avons circonscrit l'étude dans la région du centre du pays plus précisément dans la ville de Yaoundé, département du Mfoundi, dans les arrondissements de Yaoundé 2<sup>ème</sup> et de Yaoundé 3<sup>ème</sup>. Pour mener à bien notre étude, nous avons porté le choix sur deux établissements, l'un dans l'arrondissement de Yaoundé 2<sup>ème</sup> et l'autre dans l'arrondissement de Yaoundé 3<sup>ème</sup>. Il s'agit respectivement de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé (IBBY), et du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé (LBA).

## **III- Présentation de la population de l'étude**

Comme son titre l'indique, il s'agira ici de présenter la population de notre étude dans toute ses caractéristiques. Nous ferons également mention de la notion de variables ainsi que de leur opérationnalisation.

### **III-1 Définition de la population**

La population peut se définir comme étant l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations. Autrement dit, la population est l'ensemble des sujets ou des individus sur lesquels porte une recherche ou une étude. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous avons comme population les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> allemand de l'enseignement secondaire générale.

Dans le cadre de cette recherche, nous distinguerons donc la population cible de la population accessible.

### **III-2 Population cible et caractéristiques**

Honoré Mimche définit la population cible comme suit : « la population cible est celle qui est concernée par l'étude (collecte des données) » (Mimche, 2010 : 39, cité par Nguele Ebolo, 2019 P :99). En d'autres termes c'est celle qui se réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. Dans le cadre de cette étude, la population cible est constituée des élèves ou apprenants de la classe de 4<sup>ème</sup> allemand des établissements d'enseignement secondaires de la ville de Yaoundé. Nous voulons partir de cette population pour généraliser les résultats de l'étude. Dans le cadre de cette étude, les caractéristiques qui nous intéressent chez ces apprenants de la classe de 4<sup>ème</sup> allemand sont : le **sexe**, l'**âge** et même la **langue la plus parlée** à la maison. Nous nous intéressons aux caractéristiques sexe et âge car elles font partie des facteurs qui favorisent l'apprentissage des langues étrangères autant que les représentations dont nous traitons dans cette étude. Ces caractéristiques nous permettront de catégoriser les résultats que nous obtiendrons afin de mieux expliquer le phénomène. La caractéristique « langue » ici est également importante car elle nous permettra de savoir si l'impact de représentations sur l'acquisition de la langue allemande varie selon qu'il s'agit du vocabulaire ou de la grammaire, ou alors s'il reste le même dans les deux cas comme le souligne Sandrine Aguerre (2010 :193) : « lors de l'apprentissage d'une LE, l'apprenant a déjà construit une représentation du monde à travers sa L1, et un savoir encyclopédique. Il faut donc qu'il associe (et adapte) ces représentations sémantiques, portées à la fois par le lexique et par des éléments grammaticaux à un nouveau lexique et une nouvelle grammaire ».

### **III-3 La population accessible**

La population accessible est la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Autrement dit, c'est une partie des sujets ou d'individus de la population cible qui constituera la base sur laquelle nous délimiterons l'étude. Alors dans le cadre de cette étude, nous avons décidé de travailler avec les élèves des classes de 4<sup>ème</sup> allemand de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé, et du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé respectivement situés dans les arrondissements

de Yaoundé 2<sup>ème</sup> et de Yaoundé 3<sup>ème</sup>. Ce sont donc ces élèves qui constitueront la population accessible, c'est-à-dire celle avec qui nous mènerons notre étude.

Le choix de cette population dans ces deux circonscriptions de la ville de Yaoundé n'est pas fait de manière anodine, car c'est dans ces deux établissements (l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé et le Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé) que sont parties les observations.

#### **IV- Notion de variables**

Une variable est une grandeur observée sur un ensemble des sujets. Elle prend des valeurs mesurables ou non, différentes selon tel ou tel individu.

Dans une recherche scientifique, nous distinguons deux principaux types de variables. Nous avons d'une part celle dite « variable indépendante » et d'autre part celle dite « variable dépendante ».

Dans le cadre de cette recherche, les représentations (des élèves de la classe de quatrième) constitueront la variable indépendante.

Comme variable dépendante de cette étude, nous avons le niveau d'acquisition de la langue allemande.

##### **IV-1- Opérationnalisation des variables**

Opérationnaliser une variable consiste à la rendre mesurable, concrète et observable. On peut également dire que c'est la rendre plus précise. Comme nous l'avons dit plus haut, notre étude comporte une variable indépendante, et une variable dépendante.

Pour notre variable indépendante, c'est-à-dire « les **représentations** des élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> », nous aurons pour indicateurs : belle langue, langue des élèves forts, langue facile, langue difficile, voyager, enseigner, j'aime l'allemand etc...

Pour ce qui concerne notre variable dépendante, c'est-à-dire « le **niveau d'appropriation** de la langue allemande », nous aurons pour indicateurs : la moyenne du premier trimestre obtenue par les élèves, ainsi que leur moyenne du test de grammaire et de vocabulaire.

Un indicateur est une quantité mesurable directement ou calculable indirectement à partir de données de terrain, et dont l'interprétation permet d'établir un diagnostic sur un effet étudié. Les

indicateurs des variables dont nous venons de faire mention là-haut nous permettrons donc de mesurer le niveau d'acquisition de la langue de élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> allemand des établissements susmentionnés.

## **V- NOTION D'ECHANTILLONNAGE ET OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES**

L'échantillonnage est le processus par lequel on détermine l'échantillon. Allons présenter l'échantillon de notre étude ainsi que l'outil de collecte de données dans les lignes qui suivent !

### **V-1 Présentation de l'échantillon de l'étude**

L'échantillon peut se définir comme un petit groupe représentatif extrait d'un grand groupe que l'on nomme « population ». Pour notre étude, l'échantillon est donc constitué des élèves des classes de 4<sup>ème</sup> allemand de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé et du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé. C'est donc dire que notre enquête sera menée dans deux (02) établissements, et le nombre de classes retenues pour l'enquête est estimé à deux (02) salle classes, donc une (01) salle de classe dans chaque établissement pour un effectif de trente un (31) élèves interrogés à l'Institut Bilingue Blaina contre un effectif de dix-huit (18) élèves au Lycée Bilingue d'Application, ce qui fait un effectif total de quarante-neuf (49) élèves interrogés pour le compte de notre enquête.

### **V-2 Outil de collecte des données : le questionnaire**

Pour la collecte de données relatives à notre étude, nous utiliserons naturellement le questionnaire. Notre questionnaire est donc constitué de trois centres d'intérêts entre autres :

-Le premier centre d'intérêt concerne l'identification des enquêtés. Ici il s'agit des questions relatives à l'âge, au sexe de chaque répondant ainsi qu'à la langue la plus parlée à la maison par chaque répondant.

-Le deuxième centre d'intérêt est quant à lui consacré aux représentations des apprenants vis-à-vis de la langue allemande. C'est ici même le nœud du travail. Nous tenons donc à préciser que le questionnaire dans cette rubrique a été partiellement élaboré sur la base de **l'échelle sémantique différentielle**. Alors l'échelle sémantique différentielle a été élaborée par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957, cités par Josée Angel CARDENAS G., 2016 :20). Cette méthode analyse la signification sous-jacente, subjective et émotive que l'individu accorde à un concept ou à un objet, et donne une appréciation des différences individuelles dans la représentation ou

l'interprétation sémantique d'un concept ou d'un objet. L'échelle consiste en une série d'échelle bipolaires à l'aide desquelles un concept ou un objet est évalué. C'est-à-dire qu'elle utilise une série d'échelle de réponses dont les pôles sont normalement constitués d'adjectifs qualificatifs contraires, lesquels sont séparés par 5 ou 7 échelons qui sont de degrés intermédiaires alignés sur un continuum allant d'un pôle à l'autre (Potvin, 1993, cité par Josée Angel CARDENAS G., 2016 :20). C'est pour cette raison que nous avons précisé en disant que le questionnaire a été partiellement élaboré sur ce modèle, car il ne respecte pas les normes de la bipolarisation dont il est question dans les explications de Potvin.

-Le troisième centre d'intérêt fait référence au test de grammaire et de vocabulaire auquel les élèves seront soumis afin de savoir si l'impact des représentations qu'ils se font de la langue allemande varie selon qu'il s'agit de la grammaire ou du vocabulaire, ou alors si l'impact reste le même.

### **V-3 Déroulement de l'enquête**

Dans cette sous-section de notre travail, il sera question de dire comment nous sommes parvenus à obtenir les données.

Comme dans toutes recherches scientifiques, l'idéale voudrait que la collecte de données se fasse sous le strict respect de l'éthique.

Alors, comme nous vous l'avons signifié plus haut, nous nous sommes intéressés à deux établissements de la ville de Yaoundé pour collecter les informations relatives à notre recherche. Le processus s'est fait en quatre temps dans chacun des deux établissements :

-Premièrement, nous nous sommes rendus au niveau l'administration desdits établissements pour obtenir l'autorisation de la collecte de données. Nous leur avons signifié l'objet de notre présence dans leur établissement ainsi l'objectif de notre recherche.

-Deuxièmement, après avoir obtenu l'autorisation des chefs desdits établissements, nous avons pris contact avec les responsables (les enseignants) des classes concernées par l'étude dont il est question ainsi que les élèves proprement dits. Nous avons échangé avec les responsables et les élèves ; nous leur avons dit pourquoi nous sommes là puis nous avons pris un rendez-vous pour la collecte de données proprement dites.

-Le dernier point concerne donc l'administration du questionnaire aux élèves. Comme nous l'avons dit plus haut, le questionnaire est composé de trois sections. Les deux premières sections sont relatives aux questions auxquelles les élèves doivent répondre, et la troisième section donc la dernière concerne un test de grammaire et de vocabulaire que les élèves doivent traiter, ce qui nous permettra de savoir si l'acquisition du vocabulaire est fonction de l'acquisition de la grammaire, et vice versa ou si l'acquisition de l'un se fait indépendamment de l'autre par rapport aux représentations qu'ils se font de la langue allemande.

Il était question dans ce chapitre, de présenter la méthode de l'étude à laquelle nous sommes confrontés, ainsi que de présenter la conception de l'outil de collecte de données toujours relative à notre étude dans tout son ensemble. Maintenant penchons-nous vers le chapitre concernant la présentation et l'analyse des résultats obtenus grâce à notre outil de collecte de données dont nous venons de présenter.

## **CHAPITRE IV : ANALYSE DES RESULTATS**

Le chapitre portant sur l'analyse des résultats sera traité selon l'ordre des questions posées dans notre dispositif de collecte de données qu'est le questionnaire. Mais avant, nous allons d'abord présenter les différentes variables et la codification de notre questionnaire.

#### **IV-1 Variable et codification du questionnaire**

Le sexe des enquêtés, l'âge des enquêtés, la langue la plus parlée à la maison par les enquêtés, et les représentations des enquêtés sont les variables que regorge notre questionnaire. Toutefois, nous allons codifier les questions issues de notre questionnaire comme suit :

Pour la variable sexe, nous désignons respectivement les termes masculin et féminin par les lettres M et F. Désignons également par RA représentations A, alors nous aurons RA1 (Belle langue), RA2 (Langue des élèves forts), RA3 (Langue facile), RA4 (Langue difficile), RA5 (Autres à préciser); et par RB, représentation B, nous aurons alors RB1 (Pour voyager), RB2 (Pour enseigner), RB3 (J'aime l'allemand), RB4 (Autres à préciser). RA étant les représentations que les élèves se font de la langue allemande, et RB les représentations propres à chaque élève par rapport à l'apprentissage de l'allemand.

Par ailleurs, désignons par EMIBBN° : élève de sexe masculin de l'Institut Bilingue Blaina Numéro... (Ex : EMIBB1), par EFIBBN° : élève de sexe féminin de l'Institut Bilingue Blaina Numéro... (Ex : EFIBB6), et par EMLBAN° : élève de sexe masculin du Lycée Bilingue d'Application Numéro..., par EFLBAN° : élève de sexe féminin du Lycée Bilingue d'Application Numéro...

Parvenus au terme de la codification de notre questionnaire, il convient alors d'aborder l'analyse des résultats obtenus grâce à notre outil de collecte de données (questionnaire) dans les lignes qui suivent.

#### **IV- 2 Analyse qualitative des résultats**

L'analyse des résultats de notre étude telle que nous l'avons précédemment signifié, concerne deux établissements scolaires, il s'agit de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé en abrégé IBBY et du Lycée Bilingue d'Application (LBA) de Yaoundé.

##### **IV- 2 - 1 Analyse des résultats du centre d'intérêt I : Identification du répondant**

Question 1 : Quel est votre sexe ?

Les réponses à cette question se trouvent dans le tableau ci-dessous.

Les résultats seront présentés par établissement puis nous les regrouperons par la suite.

SEXE	INSTITU BILINGUE BLAINA YAOUNDE		TOTAL
	MASCULIN	FEMININ	
EFFECTIF	16	15	31
POURCENTAGE	51,61%	48,39%	100%

**Tableau 2 : répartition des élèves de l’Institut Bilingue Blaina Yaoundé par sexe**

Le tableau nous dévoile qu’un effectif de 31 élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> allemand de l’Institut Bilingue Blaina Yaoundé ont été interrogés. Parmi lesquels 16 garçons contre 15 filles. Une légère différence est donc observée, c’est-à-dire un élève de plus chez les garçons que chez les filles.

En termes de pourcentage, le tableau nous révèle 51,61% de répondants de sexe masculin contre 48,39% de répondants de sexe féminin à l’Institut Bilingue Blaina Yaoundé.

Passons donc aux résultats du Lycée Bilingue d’Application

SEXE	LYCEE BILINGUE D’APPLICATION		TOTAL
	MASCULIN	FEMININ	
EFFECTIF	06	12	18
POURCENTAGE	33,33%	66,67%	100%

**Tableau 3 : répartition des élèves du Lycée Bilingue d’Application de Yaoundé par sexe**

Le tableau nous montre qu’un effectif de 18 élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> allemand du Lycée Bilingue d’Application de Yaoundé ont été interrogés. Soit un effectif de 06 garçons contre 12 chez les filles. Nous constatons donc que l’effectif des filles est le double de celui des garçons.

En termes de pourcentage, le tableau nous révèle 33,33% de répondants de sexe masculin contre 66,67% de répondants de sexe féminin au Lycée Bilingue d’Application.

Jumelons l'ensemble des résultats obtenus des deux établissements dans un tableau.

SEXE	IBBY + LBA		TOTAL
	MASCULIN	FEMININ	
EFFECTIF	22	27	49
POURCENTAGE	44,90%	55,10 %	100%

Tableau 4 : répartition par sexe des élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> allemand des deux établissements

Le tableau nous révèle que pour notre étude, un effectif total de 49 élèves des classes de 4<sup>ème</sup> allemand a été enregistré. Parmi lesquels 22 garçons contre 27 filles, soit une différence de 5 élèves de plus chez les filles que chez les garçons.

En termes de pourcentage, le tableau nous montre 44,90% de répondants de sexe masculin et 55,10% de répondants de sexe féminin pour l'ensemble des établissements.

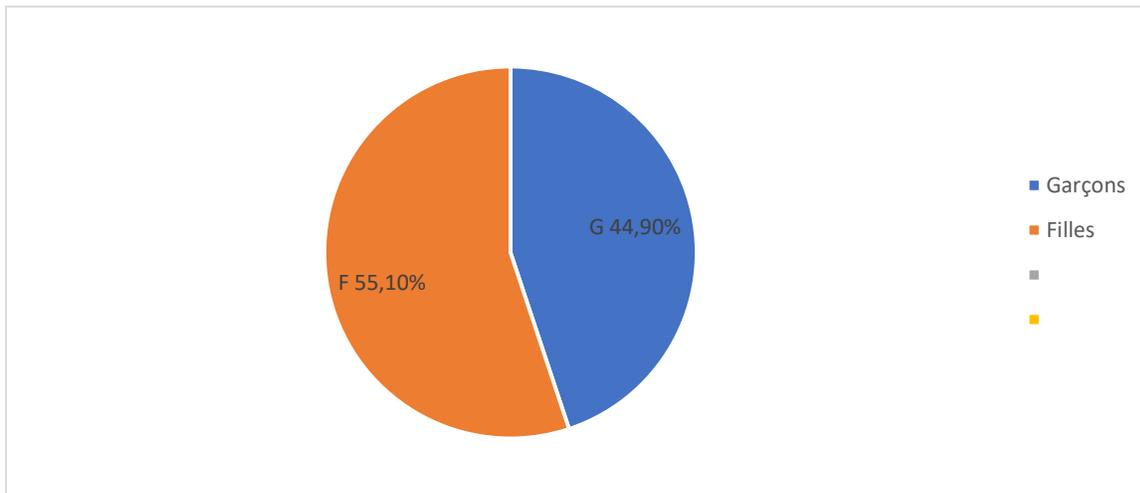


Diagramme 1 : répartition des élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> allemand des deux établissements en pourcentage

Question 2 : Quel âge avez-vous ?

Les informations relatives à l'âge des répondants nous seront présentées dans les tableaux ci-après par établissements puis nous les regrouperons pour obtenir les résultats de l'ensemble des élèves interrogés pour cette étude.

Commençons par l'Institut Bilingue Blaina

Âge	G	F	TOTAL
12	1	0	1
13	4	0	4
14	5	6	11
15	3	5	8
16	2	4	6
17	1	0	1
TOTAL	16	15	31

Tableau 5 : Répartition des élèves de la 4<sup>ème</sup> allemand de IBBY selon leur sexe et leur âge

Le tableau nous montre que l'âge des élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé varie entre 12 ans et 17 ans. Nous constatons aussi que la classe est majoritairement constituée des élèves âgés de 14 ans. Car dans le tableau nous observons que 11 élèves sont âgés de 14 ans, 1 élève est âgé de 12 ans, 4 élèves sont âgés de 13 ans, 8 élèves sont âgés de 15 ans, 6 élèves sont âgés de 16 ans, et 1 seul élève est âgé de 17 ans. Et lorsque nous observons minutieusement le tableau, nous constatons que se sont les garçons qui sont situés dans l'intervalle 12 à 17 ans, alors que les filles sont dans l'intervalle 14 ans et 16 ans.

Présentons les résultats du Lycée Bilingue d'Application

Âge	G	F	TOTAL
12	1	2	3
13	1	4	5
14	3	4	7
15	1	2	3
TOTAL	6	12	18

Tableau 6 : Répartition des élèves de la 4<sup>ème</sup> allemand du LBA selon leur sexe et leur âge

Le tableau nous montre que l'âge des élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> du Lycée Bilingue d'Application varie entre 12 ans et 15 ans, et que la classe est aussi majoritairement constituée des élèves âgés de 14 ans. Car nous y voyons un effectif total de 07 élèves âgés de 14 ans contre 3 élèves âgés de 12 ans, 5 élèves âgés de 13 ans, et 3 élèves âgés de 15 ans.

Présentons maintenant dans le tableau ci-dessous l'âge de l'ensemble des élèves interrogés dans le cadre de notre étude.

Âge	G	F	TOTAL
12	2	2	4
13	5	4	9
14	8	10	18
15	4	7	11
16	2	4	6
17	1	0	1
TOTAL	22	27	49

Tableau 7 : Répartition de l'ensemble des élèves interrogés selon leur sexe et leur âge

Le tableau nous révèle que l'ensemble des élèves interrogés dans le cadre de notre étude sont âgés entre 12 ans et 17 ans. Il nous montre également que les élèves âgés de 14 sont majoritairement représentés. Car nous y constatons un effectif total de 18 élèves âgés de 14 ans, contre 4 élèves âgés de 12 ans, 9 élèves âgés de 13 ans, 11 élèves âgés de 15 ans, 6 élèves âgés de 16 ans, et enfin contre 1 seul élève âgé de 17 ans.

Question 3 : Quel langue parlez-vous le plus à la maison ?

Les réponses à cette question sera présentée dans un tableau. Ici c'est chaque répondant qui sera présenté avec sa réponse.

Elève/ Sexe	Langue la plus parlée à la maison
EFIBB1	Français
EFIBB2	Français
EFIBB3	Français
EFIBB4	Français
EFIBB5	Français
EGIBB6	Français
EFIBB7	Français
EGIBB8	Français

EFIBB9	Français
EGIBB10	Français
EFIBB11	Français
EFIBB12	Français
EFIBB13	Français
EFIBB14	Français
EFIBB15	Français
EFIBB16	Français
EFIBB17	Français
EGIBB18	Français
EGIBB19	Français
EGIBB20	Français
EGIBB21	Français
EGIBB22	Français
EGIBB23	Français
EGIBB24	Français
EGIBB25	Français
EGIBB26	Français
EGIBB27	Français
EGIBB28	Français
EGIBB29	Français
EFIBB30	Français
EGIBB31	Français
EGLBA1	Français
EFLBA2	Français
EFLBA3	Français
EFLBA4	Français
EFLBA5	Français
EFLBA6	Français
EGLBA7	Français

	EFLBA8	Français
	EGLBA9	Français
	EGLBA10	Français
	EFLBA11	Français
	EFLBA12	Français
	EFLBA13	Français
	EFLBA14	Français
	EFLBA15	Français
	EGLBA16	Français
	EFLBA17	Français
	EGLBA18	Français
TOTAL	49	49

Tableau 8 : répartition des répondants selon la langue la plus parlée à la maison

Lorsque nous parcourons l'ensemble du tableau, nous constatons que sur 49 répondants, 49 parlent plus la langue française à la maison.

#### IV-2 – 1 Analyse des résultats du centre d'intérêt II : représentations de la langue allemande

**Question 1** : que pensiez-vous de l'allemand avant de vous inscrire en 4<sup>ème</sup> allemand ?

Les résultats des différentes représentations recueillies pour cette question nous seront présentés dans les tableaux ci-après par établissement, puis nous ferons le bilan de ces représentations de l'ensemble des répondants concernés par l'étude dans un troisième tableau afin de ressortir un résultat plus englobant.

Nous commençons par l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé

Représentations A	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Belle langue	8	3	11	35,50%
Langue des élèves forts	3	7	10	32,25%
Langue facile	2	4	6	19,35%
Langue difficile	3	1	4	12,90%
Autres à préciser	0	0	0	0%

<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>
--------------	-----------	-----------	-----------	-------------

**Source : Enquête de terrain, février 2022**

**Tableau 9 : répartition des répondants de IBBY selon leur sexe et leurs représentations**

De ce tableau, nous enregistrons à IBBY des 31 élèves, 11 (35,50%) répondants ayant la représentation « **belle langue** », 10 (32,25%) répondants ayant la représentation « **langue des élèves forts** », 6 (19,35%) répondants ayant la représentation « **langue facile** », et 4 (12,90%) répondants pour la représentation « **langue difficile** ». Nous constatons respectivement par ce tableau que ce sont les deux premières représentations qui dominent.

Identifions ces élèves de IBBY avec leur code par rapport à leurs représentations et selon leur sexe :

-Pour la représentation « **belle langue** », nous avons chez les garçons : EGIBB8, EGIBB18, EGIBB19, EGIBB20, EGIBB21, EGIBB22, EGIBB23, EGIBB24 ; et chez les filles nous avons : EFIBB1, EFIBB5, EFIBB30.

-pour la représentation « **langue des élèves forts** », nous avons chez les garçons : EGIBB25, EGIBB27, EGIBB31 ; et chez les filles nous avons : EFIBB4, EFIBB9, EFIBB11, EFIBB12, EFIBB14, EFIBB15, EFIBB16.

-pour la représentation « **langue facile** », nous avons chez les garçons : EGIBB26, EGIBB29 ; et chez les filles nous avons : EFIBB2, EFIBB3, EFIBB13, EFIBB17.

-pour la représentation « **langue difficile** », nous avons chez les garçons : EGIBB6, EGIBB10, EGIBB28 ; et chez les filles nous avons : EFIBB7.

Représentons ces résultats en termes de pourcentage par le diagramme ci-dessous :

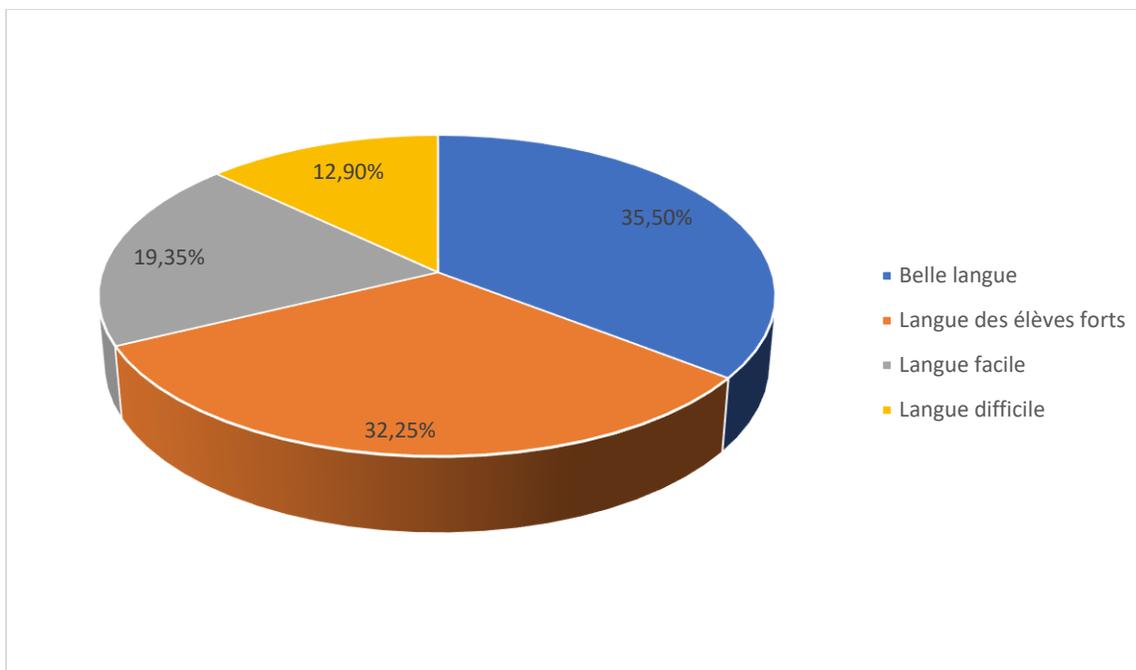


Diagramme 2 : **répartition des répondants de IBBY selon leurs représentations en termes de pourcentage**

Présentons maintenant les résultats des répondants du LBA

Représentations A	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Belle langue	0	6	6	33,33%
Langue des élèves forts	4	5	9	50%
Langue facile	0	1	1	5,56%
Langue difficile	2	0	2	11,11%
Autres à préciser	0	0	0	0%
Total	6	12	18	100%

Tableau 10 : **répartition des répondants du LBA selon leur sexe et leurs représentations**

Le tableau nous montre que sur 18 répondants au LBA, nous enregistrons 6 (33,33%) ayant la représentation « **belle langue** », 9 (50%) répondants ayant la représentation « **langue des élèves forts** », 1 (5,56%) répondant ayant la représentation « **langue facile** », et 2 (11,11%) répondants ayant la représentation « **langue difficile** ».

Identifions aussi ces élèves du LBA avec leur code par rapport à leurs représentations et selon leur sexe :

-pour la représentation « belle langue », nous avons enregistré chez les garçons : aucun ; et chez les filles nous avons : EFLBA3, EFLBA4, EFLBA5, EFLBA6, EFLBA8, EFLBA11

-pour la représentation « langue des élèves forts », nous avons chez les garçons : EGLBA1, EGLBA7, EGLBA9, EGLBA10 ; et chez les filles nous avons : EFLBA12, EFLBA13, EFLBA14, EFLBA15, EFLBA17.

-pour la représentation « langue facile », nous avons chez les garçons : aucun ; et chez les filles nous avons : EFLBA2.

-pour la représentation « langue difficile », nous avons : EGLBA16, EGLBA18 ; et chez les filles nous avons : aucun.

Représentons ces résultats en termes de pourcentage par le diagramme ci-dessous :

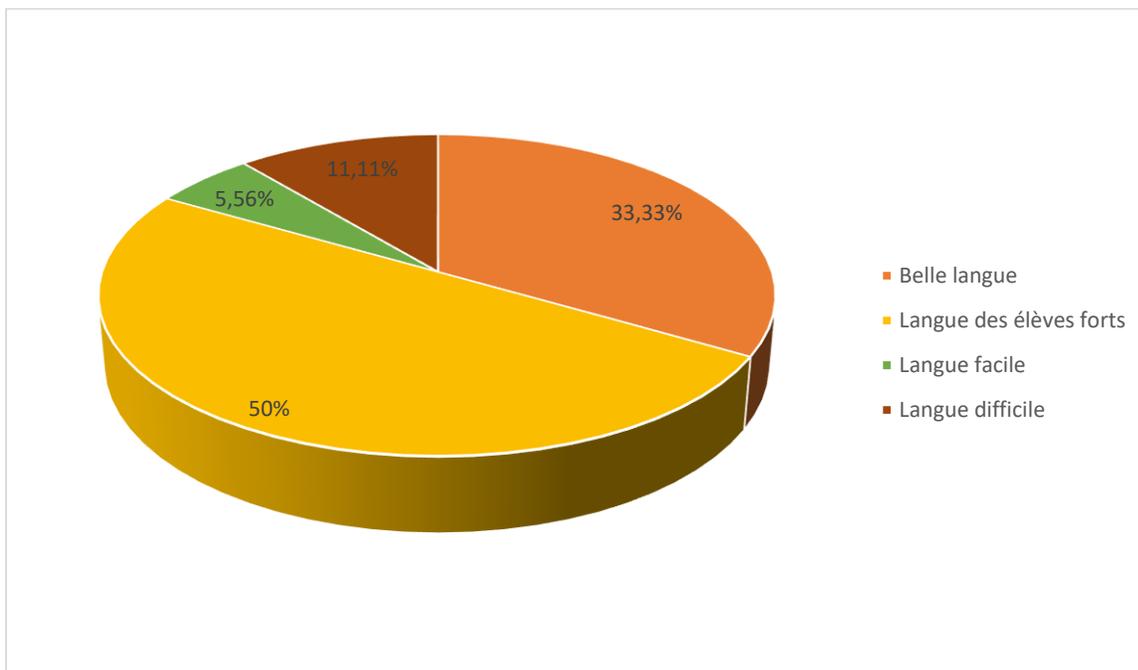


Diagramme 3 : **répartition des répondants du LBA selon leurs représentations en termes de pourcentage.**

Allons maintenant présenter le bilan de l'ensemble des représentations des répondants concernés par notre étude afin d'obtenir un résultat plus englobant.

Représentations A	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Belle langue	8	9	17	34,70%
Langue des élèves forts	7	12	19	38,77%
Langue facile	2	5	7	14,28%
Langue difficile	5	1	6	12,25%
Autres à préciser	0	0	0	0%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>

Source : Enquête de terrain, février et mars 2022

### Tableau 11 : répartition de l'ensemble des répondants concernés par l'étude selon leur sexe et leurs représentations

De ce tableau, il ressort que l'ensemble des élèves retenus pour le compte de notre étude est de 49 élèves, Ils ont donc été repartis ainsi qu'ils suit selon leurs différentes représentations qu'ils se faisaient de la langue allemande avant leur inscription en 4<sup>ème</sup> allemand : nous avons donc enregistré 17 (34,70%) répondants pour la représentation « **belle langue** », 19 (38,77%) répondants pour la représentation « **langue des élèves forts** », 7 (14,28%) répondants pour la représentation « **langue facile** », et 6 (12,25%) répondants pour la représentation « **langue difficile** ».

Nous identifions l'ensemble de ces élèves avec leur code par rapport à leurs représentations et selon leur sexe :

-Pour la représentation « **belle langue** », nous avons chez les garçons : EGIBB8, EGIBB18, EGIBB19, EGIBB20, EGIBB21, EGIBB22, EGIBB23, EGIBB24 ; et chez les filles nous avons : EFIBB1, EFIBB5, EFIBB30, EFLBA3, EFLBA4, EFLBA5, EFLBA6, EFLBA8, EFLBA11.

-pour la représentation « **langue des élèves forts** », nous avons chez les garçons : EGIBB25, EGIBB27, EGIBB31, EGLBA1, EGLBA7, EGLBA9, EGLBA10 ; et chez les filles nous avons : EFIBB4, EFIBB9, EFIBB11, EFIBB12, EFIBB14, EFIBB15, EFIBB16, EFLBA12, EFLBA13, EFLBA14, EFLBA15, EFLBA17.

-pour la représentation « **langue facile** », nous avons chez les garçons : EGIBB26, EGIBB29 ; et chez les filles nous avons : EFIBB2, EFIBB3, EFIBB13, EFIBB17, EFLBA2.

-pour la représentation « **langue difficile** », nous avons chez les garçons : EGIBB6, EGIBB10, EGIBB28, EFLBA2 ; et chez les filles nous avons : EFIBB7.

Représentons ces résultats en termes de pourcentage par le diagramme ci-dessous :

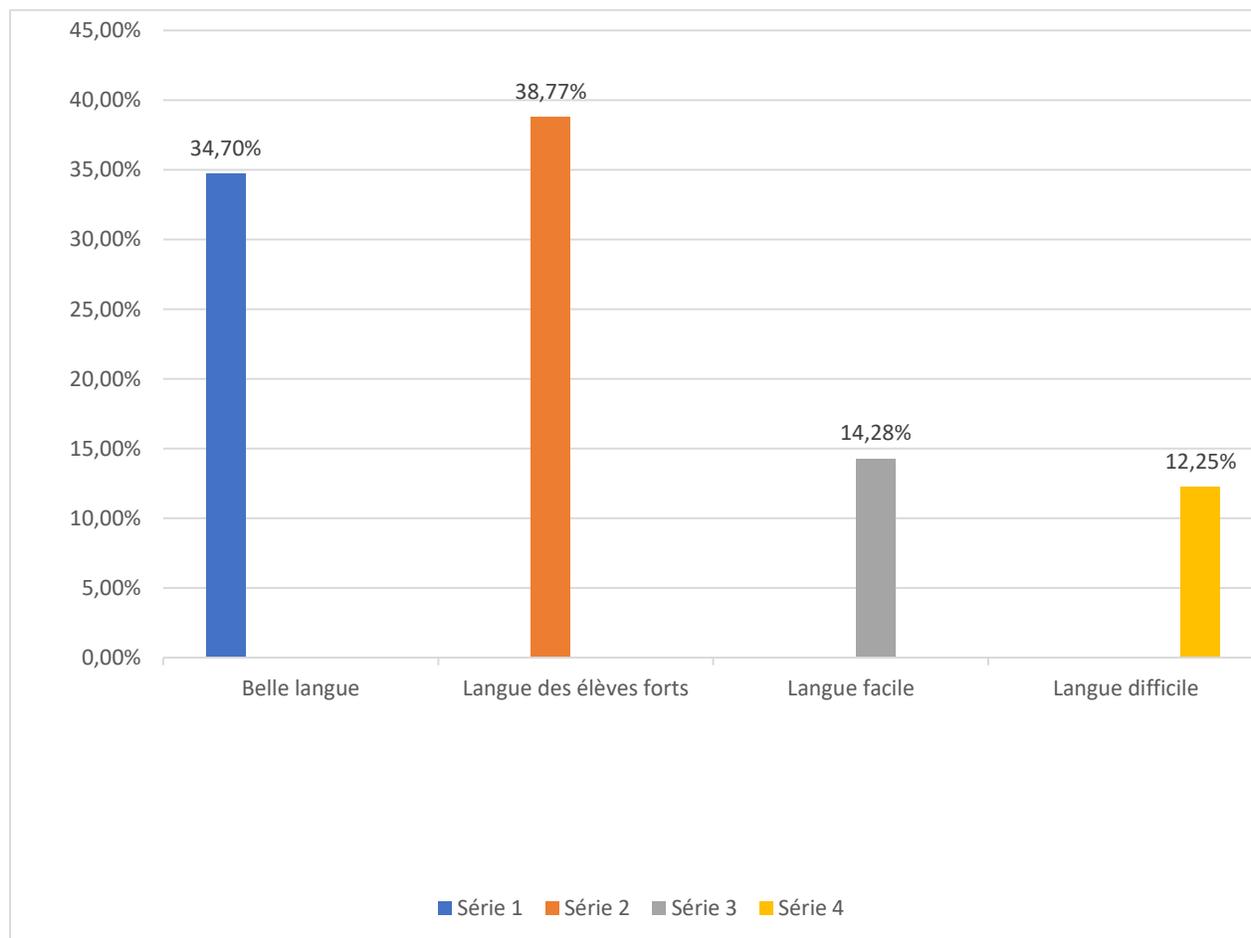


Diagramme 4 : répartition de l'ensemble des élèves retenus pour l'étude en pourcentage

**NB :** Nous tenons à préciser que les différentes représentations que nous avons obtenus des répondants dans cette section ne sont pas encore définitives, car il s'agit des représentations que ces derniers présentaient vis-à-vis de la langue allemande avant même qu'ils ne se soient inscrits en 4<sup>ème</sup> allemand. C'est donc dire que la question a été posée à dessein afin de connaître les images qu'ils se faisaient de cette langue hors de la classe de 4<sup>ème</sup>. La question qui va suivre a pour optique de savoir si les représentations avec lesquelles les apprenants sont venus soit de la

maison, soit des classes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> sont toujours restées pareils après qu'ils aient touchés du doigt la langue allemande proprement dite.

Penchons-nous maintenant sur la question proprement dite !

**Question 2 :** Votre sentiment vis-vis de la langue allemande est-il toujours le même aujourd'hui ? (Ici les répondants répondront par OUI ou par NON)

Les données relatives à cette question seront présentées dans les tableaux, d'abord par établissement et enfin l'ensemble des répondants retenus dans le cadre de notre étude afin d'obtenir les résultats plus englobants. Nous les matérialiserons également par des graphiques.

-Nous commençons par l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé :

INSTITUT BILINGUE BLAINA YAOUNDE				
Représentations pareilles ?		Garçons	Filles	Total
Belle langue	OUI	5	2	7
	NON	3	1	4
Langue des élèves forts	OUI	3	7	10
	NON	0	0	0
Langue facile	OUI	2	4	6
	NON	0	0	0
Langue difficile	OUI	2	1	3
	NON	1	0	1
Autres à préciser	OUI	0	0	0
	NON	0	0	0
Total		17	14	31

**Source : Enquête de terrain, février 2022**

**Tableau 12 : Avis des répondants de IBBY sur leurs représentations de la langue allemande**

-Poursuivons avec le Lycée Bilingue d'Application

LYCEE BILINGUE D'APPLICATION

Représentations pareilles ?		Garçons	Filles	Total
Belle langue	OUI	0	5	5
	NON	0	1	1
Langue des élèves forts	OUI	4	5	9
	NON	0	0	0
Langue facile	OUI	0	1	1
	NON	0	0	0
Langue difficile	OUI	0	0	0
	NON	2	0	2
Autres à préciser	OUI	0	0	0
	NON	0	0	0
Total		6	12	18

**Source : Enquête de terrain, mars 2022**

**Tableau 13 : Avis des répondants du LBA sur leurs représentations de la langue allemande**

-Passons maintenant au récapitulatif

IBBY & LBA				
Représentations pareilles ?		Garçons	Filles	Total
Belle langue	OUI	5	7	12
	NON	3	2	5
Langue des élèves forts	OUI	7	12	19
	NON	0	0	0
Langue facile	OUI	2	5	7
	NON	0	0	0
Langue difficile	OUI	2	1	3
	NON	3	0	3
Autres à préciser	OUI	0	0	0
	NON	0	0	0
Total		22	27	49

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

## **Tableau 14 : Récapitulatif de l'ensemble des avis des répondants concernés par l'étude sur leurs représentations de la langue allemande**

De ce tableau récapitulatif, nous retenons que pour la représentation « Belle langue » 12 élèves ont répondu par OUI contre 05 pour ceux qui ont répondu par NON.

S'agissant de la représentation « Langue des élèves forts », 19 ont répondu par OUI tandis que le compteur est vide pour NON.

Pour la représentation « Langue facile », nous avons 07 répondants pour OUI et zéro répondant pour NON.

Enfin pour la représentation « Langue difficile », nous enregistrons 03 répondants pour OUI et 03 répondants pour NON.

Dans les paragraphes qui suivent nous saurons le pourquoi du OUI et le pourquoi du NON des répondants en présentant leurs différentes raisons par identification, ce qui nous permettra de connaître définitivement les représentations de chacun et après quoi nous les récapitulerons dans un tableau.

**- « Belle langue » : votre sentiment est-il toujours le même aujourd'hui ?**

**OUI :** nous avons les répondants suivants : EGIBB18, EGIBB19, EGIBB20, EGIBB23, EGIBB24, EFIBB1, EFIBB30. EFLBA3, EFLBA4, EFLBA6, EFLBA8, EFLBA11.

**Pourquoi ? :** selon EGIBB18, EGIBB20 : parce que j'ai de bonnes notes.

Pour EGIBB19 : parce que ce n'est pas dur,

Pour EGIBB23, EGIBB24, EFLBA3, EFLBA4, EFLBA6, EFLBA8 : je la trouve toujours belle.

Pour EFIBB1 : parce que de jour en jour cette langue est de plus en plus belle.

Pour EFIBB30 : parce que l'allemand est une belle langue, elle n'est pas difficile à comprendre car je m'en sors très bien en classe.

EFLBA11

**NON :** nous avons les répondants suivants : EGIBB8, EGIBB21, EGIBB22, EFIBB5, EFLBA5.

**Pourquoi ?** : selon EGIBB8, EGIBB21, EGIBB22, EFIBB5, EFLBA5 : je la trouve maintenant difficile.

- « **langue des élèves forts** » : **votre sentiment est-il toujours le même aujourd'hui ?**

**OUI** : nous avons les répondants suivants : EGIBB25, EGIBB27, EGIBB31 ; EGLBA1, EGLBA7, EGLBA9, EGLBA10, EFIBB4, EFIBB9, EFIBB11, EFIBB12, EFIBB14, EFIBB15, EFIBB16. EFLBA12, EFLBA13, EFLBA14, EFLBA15, EFLBA17.

**Pourquoi ?** : selon EGIBB25, EGIBB27, EGIBB31 ; EGLBA1, EGLBA7, EGLBA9, EGLBA10, EFIBB4, EFIBB9, EFIBB11, EFIBB12, EFIBB14, EFIBB15, EFIBB16. EFLBA12, EFLBA13, EFLBA14, EFLBA15, EFLBA17 : parce que je m'en sors très bien et j'ai de très bonnes notes en classe.

**NON** : aucun.

- « **langue facile** » : **votre sentiment est-il toujours le même aujourd'hui ?**

**OUI** : nous avons les répondants suivants : EGIBB26, EGIBB29, EFIBB2, EFIBB3, EFIBB13, EFIBB17, EFLBA2.

**Pourquoi ?** : selon EGIBB26, EGIBB29 : parce que j'ai toujours des bonnes moyennes

Pour EFIBB2 et EFIBB17 : parce que nous avons un bon prof d'allemand qui nous explique bien et nous aide quand nous avons des difficultés.

Pour EFIBB3 : parce que je comprends bien cette langue.

Pour EFIBB13 : parce que je trouve toujours cette langue facile.

Pour EFLBA2 : parce que je m'en sors bien.

**NON** : aucun

- « **langue difficile** » : **votre sentiment est-il toujours le même aujourd'hui ?**

**OUI** : nous avons les répondants suivants : EGIBB6, EFIBB7, EGIBB10

**Pourquoi ?** : pour EGIBB6 : parce que je la trouve toujours difficile.

Pour EFIBB7 : parce que je n'ai pas de bonnes notes.

Pour EGIBB10 : parce que chaque jours cette langue est de plus en plus dure.

**NON** : nous avons les répondants suivants : EGIBB28, EGLBA16, EGLBA18.

**Pourquoi ?** : pour EGIBB28 et EGLBA16 : parce que je trouve de bonnes moyennes.

Pour EGLBA18 : parce qu'au fur et à mesure je constate qu'elle n'est pas si dure que je le croyais avant.

De cette analyse de contenu faite afin d'obtenir les représentations définitives de nos répondants dans le cadre de l'étude que nous menons, il en ressort les statistiques présentées dans les tableaux suivants :

●Pour l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé nous avons :

Représentations A	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Belle langue	5	2	7	22,58%
Langue des élèves forts	3	7	10	32,26%
Langue facile	3	4	7	22,58%
Langue difficile	5	2	7	22,58%
Autres à préciser	0	0	0	0%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Source : Enquête de terrain, février 2022.

**Tableau 15 : répartition des répondants de IBBY selon leur sexe et leurs représentations définitives**

Le tableau nous montre les représentations définitives des répondants de IBBY. Il ressort de ce tableau que :

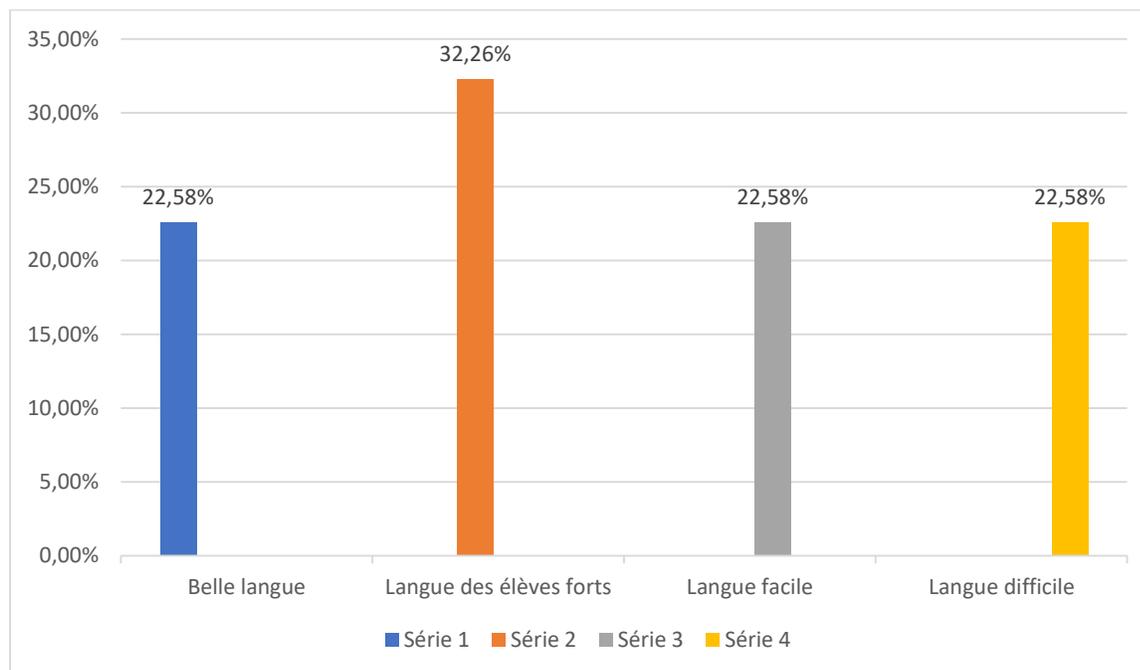
-Pour la représentation « Belle langue », nous avons 05 garçons et 02 filles pour un total de 07, ce qui fait un pourcentage de 22,58% ;

-Pour la représentation « Langue des élèves forts », nous avons enregistré 03 chez les garçons et 07 chez les filles, ce qui fait un total de 10 et d'un pourcentage de 32,26% ;

-Pour la représentation « Langue facile », nous avons enregistré 03 chez les garçons et 04 chez les filles, ce qui fait un total de 07 répondants et un pourcentage de 22,58% ;

-Pour la représentation « Langue difficile », nous avons 05 chez les garçons et 02 chez les filles, ce qui fait un pourcentage de 22,58%.

Illustrons en pourcentage par un diagramme le résultat des représentations définitives des répondants de IBBY tel qu'obtenu dans le tableau :



**Diagramme 5 : répartition des répondants de IBBY selon leurs représentations définitives en pourcentage**

●Pour le Lycée Bilingue d'Application, nous avons :

Représentations A	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Belle langue	0	5	5	27,78%
Langue des élèves forts	4	5	9	50%
Langue facile	2	1	3	16,67%
Langue difficile	0	1	1	5,55%
Autres à préciser	0	0	0	0%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Source : Enquête de terrain, mars 2022

### Tableau 16 : répartition des répondants du LBA selon leur sexe et leurs représentations définitives

Le tableau ci-dessus nous révèle les représentations définitives des répondants du LBA. Il en ressort donc que :

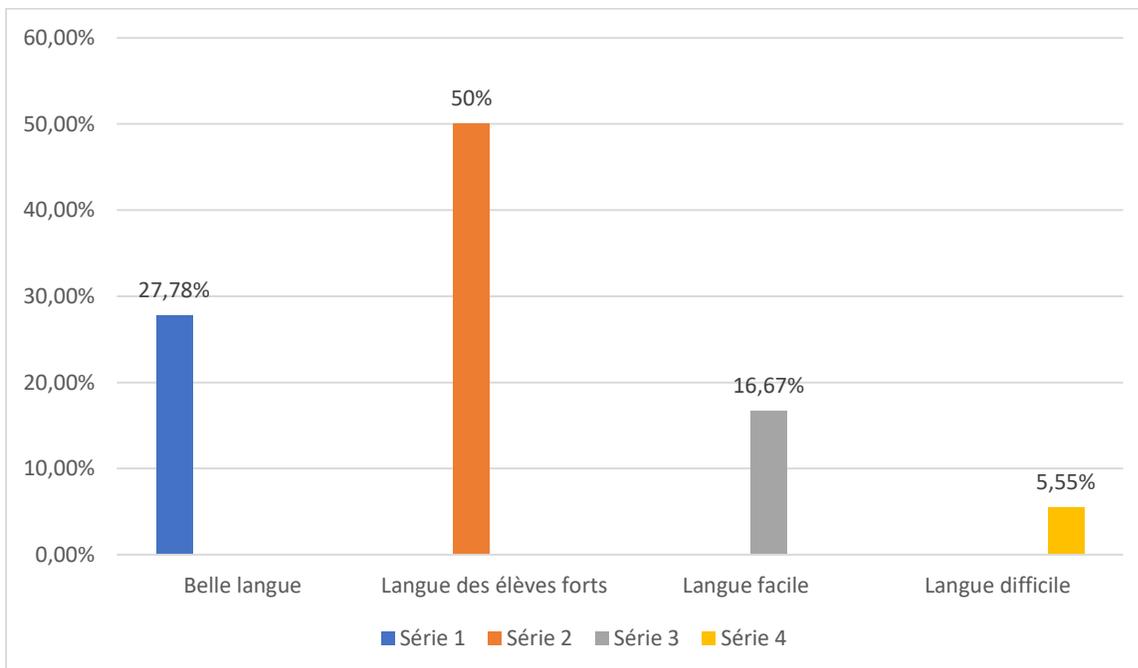
-Pour la représentation « Belle langue », nous n'avons aucun chez les garçons tandis que chez les filles le tableau nous présente 05, ce qui fait un total de 05 un pourcentage de 27,78% pour cette représentation ;

-Pour la représentation « Langue des élèves forts », nous avons enregistré 04 chez les garçons et 05 chez les filles, ce qui fait un total de 09 et d'un pourcentage de 50% ;

-Pour la représentation « Langue facile », nous avons enregistré 02 chez les garçons et 01 chez les filles, ce qui fait un total de 03 répondants et un pourcentage de 16,67% ;

-Pour la représentation « Langue difficile », nous avons 0 chez les garçons et 01 chez les filles, ce qui fait un total de 01 et répondant et d'un pourcentage de 5,55%.

Illustrons en pourcentage par un diagramme le résultat des représentations définitives des répondants du LBA tel qu'obtenu dans le tableau :



**Diagramme 6 : répartition des répondants du LBA selon leurs représentations définitives en pourcentage**

● Pour l'ensemble des répondants interrogés dans le cadre de notre étude nous avons :

Représentations A	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Belle langue	5	7	12	24,49%
Langue des élèves forts	7	12	19	38,77%
Langue facile	5	5	10	20,41%
Langue difficile	5	3	8	16,33%
Autres à préciser	0	0	0	0%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>32</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 17 : Répartition de l'ensemble des répondants de l'étude selon leur sexe et leurs représentations**

Comme susmentionné, il s'agit dans ce tableau des statistiques ou des résultats des représentations de l'ensemble des répondants interrogés pour mener notre étude. Ainsi donc, comme nous le présente le tableau, nous avons :

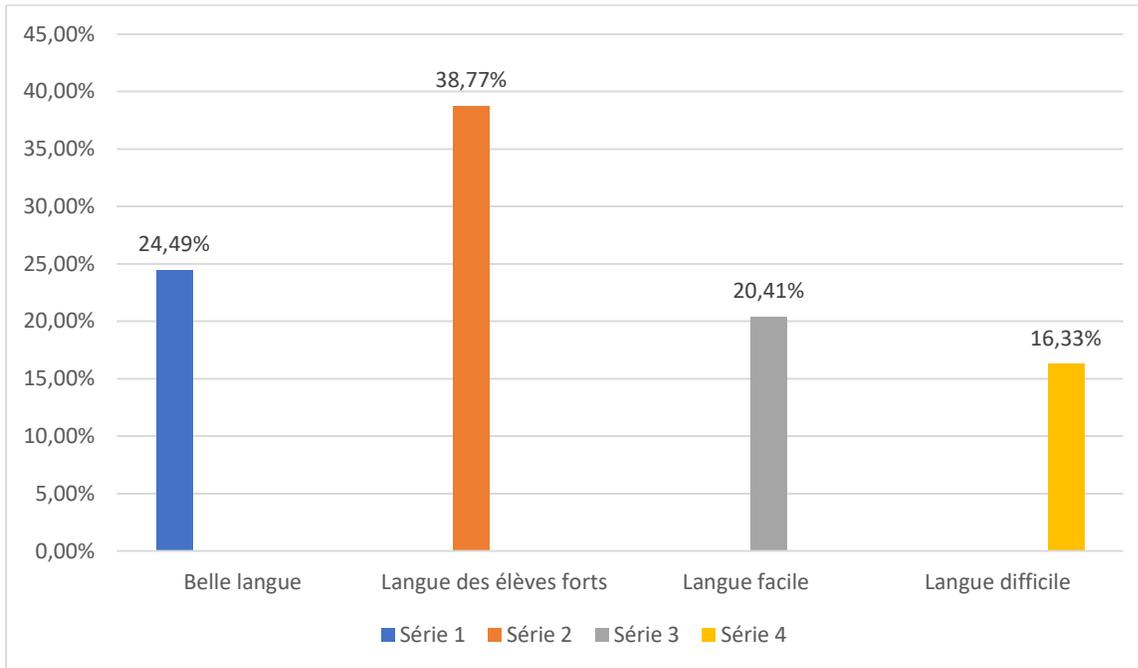
-Pour la représentation « Belle langue », nous avons obtenu 05 répondants chez les garçons et 07 répondants chez les filles. Ce qui fait alors un total de 12 répondants donc 24,49% pour cette représentation ;

-Pour la représentation « Langue des élèves forts », nous avons obtenu 07 répondants chez les garçons et 12 répondants chez les filles. Ce qui fait un total de 19 répondants, donc 38,77% pour cette représentation ;

-Pour la représentation « Langue facile », nous avons obtenu chez les garçons 05 répondants, chez les filles également 05 répondants. Nous obtenons au total 10 répondant donc 20,41% pour cette représentation.

-Pour la représentation « Langue difficile », nous avons obtenu 05 répondants chez les garçons et 03 répondants chez les filles. Ici nous obtenons un total de 8 répondants donc 16,33%.

Nous illustrons en termes de pourcentage ces résultats dans le diagramme ci-contre :



**Dagramme 7 : répartition de l'ensemble des répondants de l'étude selon leurs représentations définitives en pourcentage.**

Maintenant nous poursuivons notre analyse avec la prochaine question qui vise à savoir les représentations propres à chaque répondant, c'est-à-dire ce qui les motive à apprendre l'allemand.

**Question 3 : Pourquoi apprenez-vous l'allemand ?**

Comme nous l'avons dit, cette question vise à connaître les représentations propres à chaque apprenant. Les résultats de cette question nous seront présentés dans un tableau. Puisque nous avons à faire à deux établissements, nous commencerons par présenter ces résultats par établissement avant de les associer.

Nous commençons par l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé.

INSTITUT BILINGUE BLAINA YAOUNDE				
Pourquoi apprenez-vous l'allemand ?				
Répondants	Pour voyager	Pour enseigner	J'aime l'allemand	Autres à préciser

EFIBB1	√			
EFIBB2	√			
EFIBB3			√	
EFIBB4		√		
EFIBB5	√			
EGIBB6	√			
EFIBB7	√			
EGIBB8	√			
EFIBB9			√	
EGIBB10	√			
EFIBB11			√	
EFIBB12			√	
EFIBB13			√	
EFIBB14		√		
EFIBB15		√		
EFIBB16		√		
EFIBB17			√	
EGIBB18	√			
EGIBB19	√			
EGIBB20	√			
EGIBB21	√			
EGIBB22	√			
EGIBB23	√			
EGIBB24			√	
EGIBB25			√	
EGIBB26			√	
EGIBB27			√	
EGIBB28				Mes parents m'ont forcé
EGIBB29			√	
EFIBB30			√	

EGIBB31	√			
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>1/31</b>

Source : Enquête de terrain, février 2022

**Tableau 18 : répartition selon les représentations propres à chaque répondant de IBBY**

Ce tableau nous montre les représentations propres à chaque répondant de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé. En termes de chiffres, il nous révèle que 14 répondants apprennent l'allemand pour voyager, 04 répondants apprennent l'allemand pour enseigner, 12 répondants apprennent l'allemand parce qu'ils aiment l'allemand, tandis que pour la partie « autres à préciser », un (01) répondant affirme qu'il apprend la langue allemande parce que ses parents le lui ont forcé.

Nous poursuivons maintenant avec le Lycée Bilingue d'Application :

<b>LYCEE BILINGUE D'APPLICATION</b>				
Pourquoi apprenez-vous l'allemand ?				
Répondants	Pour voyager	Pour enseigner	J'aime l'allemand	Autres à préciser
EGLBA1			√	
EFLBA2	√			
EFLBA3			√	
EFLBA4	√			
EFLBA5			√	
EFLBA6		√		
EGLBA7			√	
EFLBA8	√			
EGLBA9			√	
EGLBA10			√	
EFLBA11	√			
EFLBA12			√	
EFLBA13			√	
EFLBA14	√			
EFLBA15	√			
EGLBA16			√	

EFLBA17			√	
EGLBA18	√			
<b>TOTAL</b>	<b>07</b>	<b>01</b>	<b>10</b>	<b>0/18</b>

**Source : Enquête de terrain, mars 2022**

### **Tableau 19 : répartition selon les représentations propres à chaque répondant du LBA**

Comme nous le constatons, ce tableau nous montre les représentations propres à chaque répondant du Lycée Bilingue d'Application. A nous en tenir aux chiffres, le tableau nous révèle que 07 répondants apprennent l'allemand pour voyager, un (01) seul répondant apprend l'allemand pour enseigner, 10 répondants apprennent l'allemand par amour de la langue, tandis que pour la partie « autres à préciser », le compteur est nul.

Présentons enfin les résultats globaux concernant les représentations propres à chaque répondant, c'est-à-dire l'ensemble formé par les représentations propres à chaque apprenant de IBBY et du LBA. Puisque les deux tableaux précédant font état de ces représentations dont il est question, nous allons juste les capitaliser en termes de statistiques ou alors en termes de chiffres dans un tableau sans toutefois reprendre les répondants par leur différent code. En d'autres termes nous allons capitaliser dans le tableau, le nombre de l'ensemble des répondants par rapport à leurs représentations propres.

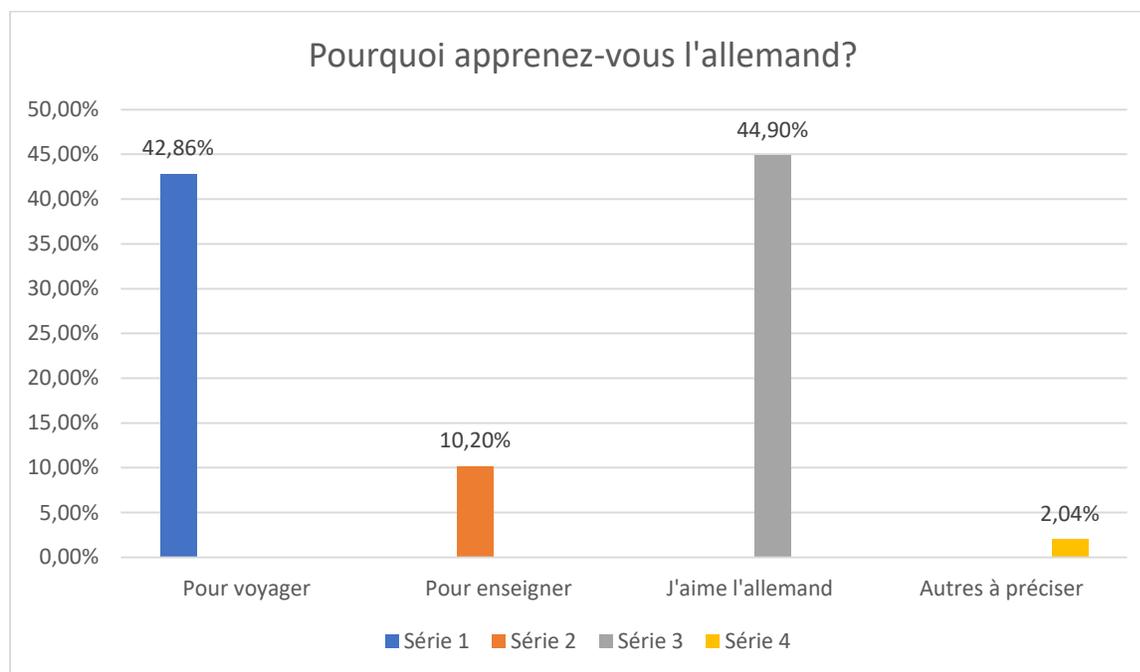
<b>Pourquoi apprenez-vous l'allemand ?</b>				
Représentations B	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Pour voyager	11	10	<b>21</b>	<b>42,86%</b>
Pour enseigner	0	05	<b>05</b>	<b>10,20%</b>
J'aime l'allemand	10	12	<b>22</b>	<b>44,90%</b>
Autres à préciser	01	0	<b>01</b>	<b>2,04%</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 20 : répartition de l'ensemble des répondants selon leur sexe et leurs représentations propres.**

De ce tableau, il apparaît pour le cadre de notre étude que 21 répondants parmi lesquels 11 garçons et 10 filles, soit un pourcentage de 42,86% apprennent l'allemand pour voyager. Ensuite le tableau nous indique que 05 répondants donc 05 filles, soit un pourcentage de 10,20% apprennent l'allemand pour enseigner. Par ailleurs, il nous révèle que 22 répondants donc 10 garçons et 12 filles, soit un pourcentage de 44,90% apprennent l'allemand parce qu'ils aiment la langue. Enfin pour la partie « autres à préciser », le tableau nous montre un (01) seul répondant donc un garçon, soit un pourcentage de 2,04%. Ce dernier dit apprendre l'allemand parce que ces parents l'ont forcé.

Présentons par un graphique ces résultats en pourcentage.



**Diagramme 8 : répartition de l'ensemble des répondants selon leurs représentations propres en pourcentage.**

Nous terminons enfin avec la dernière question de notre questionnaire !

**Question 4 :** Quelle moyenne avez-vous obtenu à la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> évaluation en allemand ?

L'objectif de cette question étant d'obtenir la moyenne trimestrielle c'est-à-dire la moyenne du premier trimestre de chaque répondant, nous avons donc obtenu les données telles que nous les avons demandées, c'est-à-dire la moyenne de la première et de la deuxième évaluation de chaque

répondant, puis nous les avons additionnées et nous les avons divisées par deux (2) afin d'obtenir la moyenne trimestrielle de chaque répondant. Voilà pourquoi nous verrons juste la moyenne trimestrielle de chaque répondant dans notre analyse puisqu'il s'agit dans le cadre de ce travail, de mesurer leur niveau d'acquisition de la langue allemande en fonction de leurs représentations vis-à-vis de celle-ci pour le compte du premier trimestre de l'année scolaire 2021/2022. De ce fait, la question 4 ci-dessus pourrait donc être reformulée comme suit : **Quelle est votre moyenne obtenue au premier trimestre en allemand ?**

Mais avant tout, nous tenons à préciser ou alors à présenter l'échelle d'appréciation des moyennes selon l'exigence de l'approche par les compétences (APC) vu que c'est cette pédagogie qui prévaut actuellement dans les établissements scolaires au Cameroun.

<b>NON ACQUIS (NA)</b>	<b>EN COURS D'ACQUISITION (ECA)</b>	<b>ACQUIS (A)</b>
<b>0 – 11</b>	<b>12 – 14</b>	<b>15 – 20</b>

**Tableau 21 : Echelle d'appréciation**

Maintenant nous procédons à la présentation des moyennes des répondants. Ceci se fera dans les tableaux ci-après de manière respective :

- Premièrement nous présentons les moyennes trimestrielles des répondants de l'Institut Bilingue Blaina :

<b>INSTITUT BILINGUE BLAINA YAOUNDE</b>			
<b>Répondants</b>	<b>Représentations A</b>	<b>Représentations B</b>	<b>Moyenne trimestrielle/20</b>
EFIBB1	Belle langue	Pour voyager	<b>12</b>
EFIBB2	Langue facile	Pour voyager	<b>14,5</b>
EFIBB3	Langue facile	J'aime l'allemand	<b>15</b>
EFIBB4	Langue des élèves forts	Pour enseigner	<b>16,5</b>
EFIBB5	Langue difficile	Pour voyager	<b>08</b>
EGIBB6	Langue difficile	Pour voyager	<b>09,5</b>
EFIBB7	Langue difficile	Pour voyager	<b>11</b>
EGIBB8	Langue difficile	Pour voyager	<b>11</b>
EFIBB9	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>15</b>

EGIBB10	Langue difficile	Pour voyager	<b>11</b>
EFIBB11	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>14</b>
EFIBB12	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>15,5</b>
EFIBB13	Langue facile	J'aime l'allemand	<b>17,5</b>
EFIBB14	Langue des élèves forts	Pour enseigner	<b>15</b>
EFIBB15	Langue des élèves forts	Pour enseigner	<b>14</b>
EFIBB16	Langue des élèves forts	Pour enseigner	<b>14</b>
EFIBB17	Langue facile	J'aime l'allemand	<b>16</b>
EGIBB18	Belle langue	Pour voyager	<b>14,25</b>
EGIBB19	Belle langue	Pour voyager	<b>13,25</b>
EGIBB20	Belle langue	Pour voyager	<b>12</b>
EGIBB21	Langue difficile	Pour voyager	<b>10</b>
EGIBB22	Langue difficile	Pour voyager	<b>06,5</b>
EGIBB23	Belle langue	Pour voyager	<b>12</b>
EGIBB24	Belle langue	J'aime l'allemand	<b>13</b>
EGIBB25	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>17</b>
EGIBB26	Langue facile	J'aime l'allemand	<b>17</b>
EGIBB27	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>16,5</b>
EGIBB28	Langue facile	Mes parents m'ont forcé	<b>15,5</b>
EGIBB29	Langue facile	J'aime l'allemand	<b>17,5</b>
EFIBB30	Belle langue	J'aime l'allemand	<b>18</b>
EGIBB31	Langue des élèves forts	Pour voyager	<b>18,25</b>

**Source : Enquête de terrain, février 2022**

**Tableau 22 : Répartition des répondants de IBBY selon leurs représentations et leurs moyennes du premier trimestre**

Le tableau ci-dessus présente la moyenne du premier trimestre de l'année scolaire 2021/2022 de chaque répondant de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé en fonction de leurs représentations vis-à-vis de la langue allemande.

Nous présentons ces moyennes sous forme d'intervalles dans le tableau ci-dessous :

MOYENNES TRIM	[0 - 11[	[12 - 14[	[15 - 20[
EFFECTIFS	07	10	14

**Tableau 23 : Effectifs des répondants de IBBY selon leurs moyennes du premier trimestre sous forme d'intervalles.**

Selon le tableau, nous notons que 07 répondants de l'IBBY se situent dans l'intervalle 0 – 11, alors que 10 répondants se situent dans l'intervalle 12 – 14, tandis que 14 répondants se situent dans l'intervalle 15 – 20.

● Nous poursuivons avec les moyennes trimestrielles des répondants du Lycée Bilingue d'Application :

<b>LYCEE BILINGUE D'APPLICATION</b>			
<b>Répondants</b>	<b>Représentations A</b>	<b>Représentations B</b>	<b>Moyennes trimestrielles/20</b>
EGLBA1	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>14,25</b>
EFLBA2	Langue facile	Pour voyager	<b>14,5</b>
EFLBA3	Belle langue	J'aime l'allemand	<b>13</b>
EFLBA4	Belle langue	Pour voyager	<b>12,5</b>
EFLBA5	Langue difficile	J'aime l'allemand	<b>10</b>
EFLBA6	Belle langue	Pour enseigner	<b>14,5</b>
EGLBA7	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>17,5</b>
EFLBA8	Belle langue	Pour voyager	<b>12,5</b>
EGLBA9	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>15,25</b>
EGLBA10	Langues des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>16</b>
EFLBA11	Belle langue	Pour voyager	<b>12</b>
EFLBA12	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>17</b>
EFLBA13	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>14,25</b>
EFLBA14	Langue des élèves forts	Pour voyager	<b>12</b>
EFLBA15	Langue des élèves forts	Pour voyager	<b>17</b>
EGLBA16	Langue facile	J'aime l'allemand	<b>16,5</b>
EFLBA17	Langue des élèves forts	J'aime l'allemand	<b>15,25</b>
EGLBA18	Langue facile	Pour voyager	<b>14</b>

Source : Enquête de terrain, mars 2022

**Tableau 24 : Répartition des répondants du LBA selon leurs représentations et leurs moyennes du premier trimestre**

Le tableau ci-dessus présente la moyenne du premier trimestre de l'année scolaire 2021/2022 de chaque répondant de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé en fonction de leurs représentations vis-à-vis de la langue allemande.

Nous présentons ces moyennes sous forme d'intervalles dans le tableau ci-dessous :

MOYENNES TRIM	[0 - 11[	[12 - 14[	[15 - 20[
EFFECTIFS	01	10	07

**Tableau 25 : Effectifs des répondants du LBA selon leurs moyennes du premier trimestre sous forme d'intervalles.**

Selon le tableau, nous constatons que 01 répondant du LBA se situe dans l'intervalle [0 - 11[, alors que 10 répondants se situent dans l'intervalle [12 - 14[, tandis que 07 répondants se situent dans l'intervalle [15 - 20[.

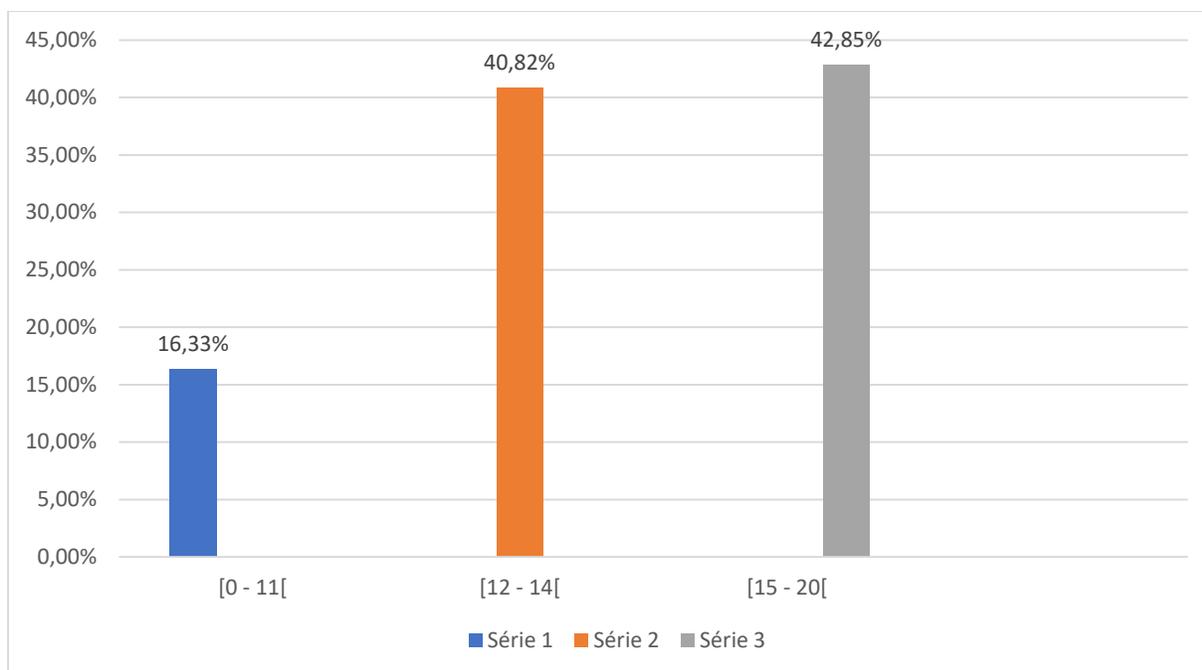
Maintenant nous présentons les effectifs de l'ensemble des répondants de l'étude selon leurs moyennes sous forme d'intervalles.

Moyennes trim	[0 - 11[	[12 - 14[	[15 - 20[	Total
Effectifs	08	20	21	49
Pourcentage	16,33%	40,82%	42,85%	100%

**Tableau 26 : Effectifs des répondants de l'étude selon leurs moyennes du premier trimestre sous forme d'intervalles.**

Le tableau nous révèle que pour notre étude 08, soit 16,33% de répondants se situent dans l'intervalle [0 - 11[. Alors que 20 répondants, soit 40,82% sont dans l'intervalle [12 - 14[; tandis que 21, soit 42,85% de répondants sont dans l'intervalle [15 - 20[.

Représentons ses résultats dans le diagramme ci-après.



**Diagramme 9 : Pourcentage des répondants de l'étude selon leurs moyennes du premier trimestre sous forme d'intervalles**

Maintenant nous terminons notre analyse par le dernier point

#### **IV- 2 – 3 Analyse des résultats du centre d'intérêt III : Test de grammaire et de vocabulaire**

Nous tenons à préciser que les résultats de cette section seront également présentés dans les tableaux suivants par établissement puisque nous avons à faire à deux établissements dans le cadre de notre étude.

- Nous commençons par présenter les résultats de l'Institut Bilingue Blaina

<b>INSTITUT BILINGUE BLAINA</b>			
Répondants	Représentations A	Moyenne vocabulaire /20	Moyenne grammaire /20
EFIBB1	Belle langue	<b>03</b>	<b>08</b>
EFIBB2	Langue facile	<b>11</b>	<b>10</b>
EFIBB3	Langue facile	<b>13</b>	<b>04</b>
EFIBB4	Langue des élèves forts	<b>16</b>	<b>12</b>
EFIBB5	Langue difficile	<b>07</b>	<b>05</b>

EGIBB6	Langue difficile	<b>01</b>	<b>01</b>
EFIBB7	Langue difficile	<b>10</b>	<b>02</b>
EGIBB8	Langue difficile	<b>04</b>	<b>03</b>
EFIBB9	Langue des élèves forts	<b>16</b>	<b>13</b>
EGIBB10	Langue difficile	<b>04</b>	<b>05</b>
EFIBB11	Langue des élèves forts	<b>16</b>	<b>13,5</b>
EFIBB12	Langue des élèves forts	<b>14</b>	<b>09,5</b>
EFIBB13	Langue facile	<b>18</b>	<b>12,5</b>
EFIBB14	Langue des élèves forts	<b>06</b>	<b>12</b>
EFIBB15	Langue des élèves forts	<b>13</b>	<b>12</b>
EFIBB16	Langue des élèves forts	<b>16</b>	<b>07</b>
EFIBB17	Langue facile	<b>14</b>	<b>09</b>
EGIBB18	Belle langue	<b>05</b>	<b>03</b>
EGIBB19	Belle langue	<b>06</b>	<b>04,5</b>
EGIBB20	Belle langue	<b>05</b>	<b>01</b>
EGIBB21	Langue difficile	<b>03</b>	<b>09</b>
EGIBB22	Langue difficile	<b>03</b>	<b>01</b>
EGIBB23	Belle langue	<b>03</b>	<b>02</b>
EGIBB24	Belle langue	<b>01</b>	<b>02</b>
EGIBB25	Langue des élèves forts	<b>18</b>	<b>14</b>
EGIBB26	Langue facile	<b>13</b>	<b>07</b>
EGIBB27	Langue des élèves forts	<b>11</b>	<b>04,5</b>
EGIBB28	Langue facile	<b>04</b>	<b>05</b>
EGIBB29	Langue facile	<b>16</b>	<b>10,5</b>
EFIBB30	Belle langue	<b>11</b>	<b>08</b>
EGIBB31	Langue des élèves forts	<b>15</b>	<b>08</b>

Source : Enquête de terrain, février 2022

**Tableau 27 : Répartition des apprenants de IBBY selon leurs représentations et selon leurs moyennes en vocabulaire et en grammaire**

●Présentation des résultats du Lycée Bilingue d'Application

<b>LYCEE BILINGUE D'APPLICATION</b>			
Répondants	Représentations A	Moyennes vocabulaire /20	Moyennes grammaire /20
EGLBA1	Langue des élèves forts	<b>14</b>	<b>07</b>
EFLBA2	Langue facile	<b>07</b>	<b>08</b>
EFLBA3	Belle langue	<b>11</b>	<b>17</b>
EFLBA4	Belle langue	<b>15</b>	<b>08</b>
EFLBA5	Langue difficile	<b>15</b>	<b>15</b>
EFLBA6	Belle langue	<b>02</b>	<b>08</b>
EGLBA7	Langue des élèves forts	<b>03</b>	<b>06</b>
EFLBA8	Belle langue	<b>06</b>	<b>03</b>
EGLBA9	Langue des élèves forts	<b>16</b>	<b>07</b>
EGLBA10	Langues des élèves forts	<b>10</b>	<b>20</b>
EFLBA11	Belle langue	<b>07</b>	<b>11</b>
EFLBA12	Langue des élèves forts	<b>12</b>	<b>15</b>
EFLBA13	Langue des élèves forts	<b>11</b>	<b>15</b>
EFLBA14	Langue des élèves forts	<b>11</b>	<b>10</b>
EFLBA15	Langue des élèves forts	<b>16</b>	<b>18</b>
EGLBA16	Langue facile	<b>17</b>	<b>15</b>
EFLBA17	Langue des élèves forts	<b>15</b>	<b>17</b>
EGLBA18	Langue facile	<b>08</b>	<b>02</b>

Source : Enquête de terrain, mars 2022

**Tableau 28 : Répartition des apprenants du LBA selon leurs représentations et selon leurs moyennes en vocabulaire et en grammaire**

**IV – 4 – Rappel des questions de recherche et analyse quantitative des résultats**

**IV – 4 – 1 Rappel des questions de recherche**

**-Question principale de recherche (QPR) :** Les représentations que les apprenants se font de la langue allemande ont-elles un impact sur le niveau d'appropriation de celle-ci ? Dans quelle mesure ?

**-Question secondaire N° 1 (QS1) :** l'impact des représentations sur le niveau d'appropriation de la langue allemande varie-t-il en fonction du type de représentation propre à chaque apprenant ?

**-Question secondaire N°2 (QS2) :** l'impact de ces représentations sur le niveau d'appropriation de la langue allemande varie-t-il en fonction du contenu focalisé ou alors reste-t-il le même partout ? Ou mieux l'impact de ces représentations reste-t-il le même ou varie-t-il selon qu'il s'agit du vocabulaire ou de la grammaire ?

#### **IV – 4 – 2 Analyse quantitative des résultats**

- Question principale de cette recherche : Les représentations que les apprenants se font de la langue allemande ont-elles un impact sur le niveau d'appropriation de celle-ci ? Dans quelle mesure ?

<b>Rep A</b>	<b>Effectif</b>	<b>Fréquence relative</b>	<b>Moyennes</b>
BL	12	24,49%	[12 - 18[
LEF	19	38,77%	[12 - 18,25[
LF	10	20,41%	[14 - 17,25 [
LD	8	16,33%	[6,5 - 11[
Total	49	100%	

**Source : Enquête de terrain février et mars 2022**

#### **Tableau 29 : Tableau statistique des enquêtés, leurs représentations, et les moyennes en intervalles**

Pour cette question, nous avons besoin de faire une observation des moyennes en intervalles et par représentation, par la suite nous aurons besoin de calculer la moyenne générale des apprenants par représentation. Puis nous situierons en intervalle les moyennes de l'ensemble des représentations positives (BL, LEF, LF) d'une part, et de l'autre les moyennes de l'ensemble des représentations négatives (LD) ; et aussi nous additionnerons l'ensemble des moyennes générales des apprenants ayant les représentations positives d'un côté, et de l'autre côté les moyennes générales des apprenants ayant les représentations négatives afin d'en faire une comparaison qui nous permettra de répondre à la question posée. Si les moyennes en intervalles et la moyenne générale (MG) des enquêtés ayants les représentations positives sont supérieures aux moyennes en intervalle et la moyenne générale (MG) des enquêtés ayant les représentations

négatives alors l'hypothèse de recherche émise à cet effet sera confirmée. Mais si elles sont inférieures ou égales à celles des enquêtés ayant les représentations négatives alors l'hypothèse de recherche sera rejetée.

-Calculons la moyenne générale des apprenants ayant la représentation BL

$$M = \frac{E1+E2+E3.....E12}{12}$$

$$AN : M = \frac{12+14,25+13,25+12+12+13+18+13+12,5+14,5+12,5+12}{12}$$

$$M(BL) = \frac{159}{12} = 13,25$$

-Calculons ensuite la moyenne générale des apprenants ayant les représentations LEF

$$M = \frac{E1+E2+E3.....E19}{19}$$

$$AN : M = \frac{16+15+14+15,5+15+14+14+17+16,5+18,25+14,25+17,5+15,25+16+17+14,25+12+17+15,25}{19}$$

$$M(LEF) = \frac{293,75}{19} = 15,46$$

-Calculons aussi la moyenne générale des apprenants ayant les représentations LF :

$$M = \frac{E1+E2+E3.....E10}{10}$$

$$AN : M = \frac{14,5+15+17,5+16+17+15,5+17,5+14,5+16,5+14}{10}$$

$$M(LF) = \frac{158}{10} = 15,8$$

-Calculons maintenant la moyenne générale de l'ensemble des apprenants ayant les représentations positives (M(BL, LEF, LF) :

$$M = \frac{M(BL)+M(LEF)+M(LF)}{3}$$

$$AN: M = \frac{159+293,75+158}{41}$$

$$M(BL, LEF, LF) = \frac{610,75}{41} = 14,89$$

-Calculons enfin la moyenne générale des apprenants ayant les représentations LD (représentations négative) :

$$M = \frac{E1+E2+E3.....E8}{8}$$

$$AN : \frac{8+9,5+11+11+11+10+6,5+10}{8}$$

$$M(LD) = \frac{77}{8} = 9,62$$

Les tableaux ci-après récapitulent les différents calculs effectués

Rep A	Effectifs	Myennes générales/20
BL	12	13,25
LEF	19	15,45
LF	10	15,8
LD	8	9,62
Total	49	

Source : Enquête de terrain, février et mars 2022

**Tableau 30 : Moyennes générales des enquêtés selon les représentations (positives et négatives)**

Rep A	Effectifs	Moyennes générales/20
BL, LEF, LF	41	14,89
LD	08	9,62

Source : Enquête de terrain, février et mars 2022

**Tableau 31 : Moyennes générales de l'ensemble des enquêtés ayant les représentations positives et de ceux ayant les représentation négatives.**

Les deux tableaux 28 et 29 laissent clairement transparaître l'impact qu'ont les représentations sur le niveau d'appropriation de la langue allemande à travers les différentes moyennes observées. Pour les représentations dites positives nous avons respectivement les moyennes générales suivantes notées sur 20 (Tableau 28) : BL = 13,25/20 ; LEF = 15,45/20 ; LF = 15,8/20. Et pour les représentations dites négatives nous avons : LD = 09,62/20.

En outre le tableau 29 présente les moyennes générales de l'ensemble des représentations positives et de celles des représentations négatives. Nous avons alors : MG (BL, LEF, LF) = 14,89/20, et MG (LD) = 09,62/20. Ces différents résultats nous permettent donc de dire que lorsque les représentations vis-à-vis d'une langue sont positives, le niveau d'appropriation de cette langue est élevé, tandis que si elles sont négatives, le niveau d'appropriation de la langue est bas.

Selon les statistiques nous avons eu pour cette étude 49 enquêtés parmi lesquels 41 ayant les représentations positives, et 08 ayant les représentations négatives.

● **Question secondaire N° 1** : l'impact des représentations sur le niveau d'appropriation de la langue allemande varie-t-il en fonction du type de représentation propre à chaque apprenant ?

Pour répondre à ce questionnement nous allons présenter dans les tableaux ci-dessous les résultats en fonction des représentations propres à chaque enquêté. Nous ne ferons donc pas de calculs ici comme ce fut le cas pour la question principale de recherche, mais nous nous contenterons de l'observation des moyennes des différents enquêtés dans les différents tableaux. Mais aussi nous ferons la comparaison des moyennes que nous situerons en intervalle ainsi les moyennes générales en fonction des différentes représentations B des enquêtés afin d'essayer de faire transparaître clairement la variation de l'impact sur le niveau d'acquisition de la langue. Pour finir nous disons que cette observation et la comparaison que nous ferons nous permettront donc de savoir à partir des résultats si l'impact varie en fonction du type de représentation propre à chaque enquêté ; elle nous permettra également de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de recherche formulée pour le questionnement.

-Nous commençons par présenter les résultats des enquêtés qui apprennent l'allemand « **pour voyager** » :

Enquêtés	Représentation B	Moyennes trim
EFIBB1	Pour voyager	12/20
EFIBB2	Pour voyager	14,5/20
EFIBB5	Pour voyager	08/20
EGIBB6	Pour voyager	09,5/20
EFIBB7	Pour voyager	11/20
EGIBB8	Pour voyager	11/20

EGIBB10	Pour voyager	11/20
EGIBB18	Pour voyager	14,25/20
EGIBB19	Pour voyager	13,25/20
EGIBB20	Pour voyager	12/20
EGIBB21	Pour voyager	10/20
EGIBB22	Pour voyager	06/20
EGIBB23	Pour voyager	12/20
EGIBB31	Pour voyager	18,25/20
EFLBA2	Pour voyager	14,5/20
EFLBA4	Pour voyager	12,5/20
EFLBA8	Pour voyager	12,5/20
EFLBA11	Pour voyager	12/20
EFLBA14	Pour voyager	12/20
EFLBA15	Pour voyager	17/20
EGLBA18	Pour voyager	14/20
TOTAL & MG	21	MG = 12,25

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 32 : Moyennes de chaque enquêté qui apprend l'allemand pour voyager**

-Nous continuons avec les résultats des enquêtés qui apprennent l'allemand « pour enseigner »

Enquêtés	Représentations B	Moyennes trim
EFIBB4	Pour enseigner	16'5
EFIBB14	Pour enseigner	15
EFIBB15	Pour enseigner	14
EFIBB16	Pour enseigner	14
EFLBA6	Pour enseigner	14,5
TOTAL & MG	05	MG = 14,5

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 33 : Moyennes de chaque enquêté qui apprend l'allemand pour enseigner**

-Nous progressons avec les résultats des enquêtés qui apprennent l'allemand parce qu'ils aiment l'allemand.

<b>Enquêtés</b>	<b>Représentations B</b>	<b>Moyennes trim</b>
EFIBB3	J'aime l'allemand	15/20
EFIBB9	J'aime l'allemand	15/20
EFIBB11	J'aime l'allemand	14/20
EFIBB12	J'aime l'allemand	15,5/20
EFIBB13	J'aime l'allemand	17,5/20
EFIBB17	J'aime l'allemand	16/20
EGIBB24	J'aime l'allemand	13/20
EGIBB25	J'aime l'allemand	17/20
EGIBB26	J'aime l'allemand	17/20
EGIBB27	J'aime l'allemand	16,5/20
EGIBB29	J'aime l'allemand	17,5/20
EGIBB30	J'aime l'allemand	18/20
EGLBA1	J'aime l'allemand	14,25/20
EFLBA3	J'aime l'allemand	13/20
EFLBA5	J'aime l'allemand	10/20
EGLBA7	J'aime l'allemand	17,5/20
EGLBA9	J'aime l'allemand	15,25/20
EGLBA10	J'aime l'allemand	16/20
EFLBA12	J'aime l'allemand	17/20
EFLBA13	J'aime l'allemand	14,25/20
EGLBA16	J'aime l'allemand	16,5/20
EFLBA17	J'aime l'allemand	15,25/20
TOTAL & MG	22	MG= 16,64

Source : Enquête de terrain, février et mars 2022

**Tableau 34 : Moyennes de chaque enquêté qui apprend l'allemand parce qu'il aime l'allemand**

-Pour la partie « autres à préciser » nous avons un enquêté qui dit qu'il apprend l'allemand parce que ses parents l'ont forcé.

Enquêté	Représentation B	Moyenne trim
EGIBB28	Parce que mes parents m'ont forcé	15'5/20
Total & MG	01	MG= 15,5

Source : Enquête de terrain, février et mars 2022

**Tableau 35 : Moyenne de l'enquêté qui apprend l'allemand parce que ses parents l'ont forcé**

- **Question secondaire N°2 (QS2) :** l'impact de ces représentations sur le niveau d'appropriation de la langue allemande varie-t-il en fonction du contenu focalisé ou alors reste-t-il le même partout ? Ou mieux l'impact de ces représentations reste-t-il le même ou varie-t-il selon qu'il s'agit du vocabulaire ou de la grammaire ?

Tout comme à la question précédente nous allons présenter dans les tableaux ci-dessous les résultats en fonction des représentations (RA) que se font les enquêtés de la langue allemande afin d'en donner une réponse. Nous ne ferons également pas de calculs ici, nous observerons et comparerons par représentation les moyennes générales obtenues en vocabulaire et en grammaire dans les différents tableaux spécifiques ci-après. Ce qui nous permettra de savoir si l'impact varie selon qu'il s'agit du vocabulaire ou de la grammaire, ou s'il reste le même. Ce qui nous permettra par ailleurs de valider ou d'invalider l'hypothèse de recherche formulée à cet effet.

-Présentation des résultats des enquêtés ayant la représentation « **Belle langue** »

Enquêtés	Représentation A	Moyennes vocabulaire /20	Moyennes grammaire /20
EFIBB1	Belle langue	03	08
EGIBB18	Belle langue	05	03
EGIBB19	Belle langue	06	04,5
EGIBB20	Belle langue	05	01
EGIBB23	Belle langue	03	02
EGIBB24	Belle langue	01	02

EFIBB30	Belle langue	11	08
EFLBA3	Belle langue	11	17
EFLBA4	Belle langue	15	08
EFLBA6	Belle langue	02	08
EFLBA8	Belle langue	06	03
EFLBA11	Belle langue	07	11
MOYENNES GENERALES		6,25	6,29
TOTAL	12		

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 36 : Moyennes vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant la représentation « Belle langue »**

-Présentations des résultats des enquêtés ayant la représentation « **Langue des élèves forts** » :

Enquêtés	Représentation A	Moyennes vocabulaire /20	Moyennes grammaire /20
EFIBB4	Langue des élèves forts	16	12
EFFIBB9	Langue des élèves forts	16	13
EFIBB11	Langue des élèves forts	16	13,5
EFIBB12	Langue des élèves forts	14	09,5
EFIBB14	Langue des élèves forts	06	12
EFIBB15	Langue des élèves forts	13	12
EFIBB16	Langue des élèves forts	16	07
EGIBB25	Langue des élèves forts	18	14
EGIBB27	Langue des élèves forts	11	04,5
EGIBB31	Langue des élèves forts	15	08
EGLBA1	Langue des élèves forts	14	07
EGLBA7	Langue des élèves forts	03	06
EGLBA9	Langue des élèves forts	16	07
EGLBA10	Langue des élèves forts	10	20
EFLBA12	Langue des élèves forts	12	15

EFLBA13	Langue des élèves forts	11	15
EFLBA14	Langue des élèves forts	11	10
EFLBA15	Langue des élèves forts	16	18
EFLBA17	Langue des élèves forts	15	17
MOYENNES GENERALES		13,10	11,60
TOTAL	19		

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 37 : Moyennes vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant la représentation « Langue des élèves forts »**

-Présentation des résultats des enquêtés ayant la représentation « Langue facile » :

Enquêtés	Représentation A	Moyennes vocabulaire /20	Moyennes grammaire /20
EFIBB2	Langue facile	11	10
EFIBB3	Langue facile	13	04
EFIBB13	Langue facile	18	12,5
EFIBB17	Langue facile	14	09
EGIBB26	Langue facile	13	07
EGIBB28	Langue facile	04	05
EGIBB29	Langue facile	16	10,5
EFLBA2	Langue facile	07	08
EGLBA16	Langue facile	17	15
EGLBA18	Langue facile	08	02
MOYENNES GENERALES		12,1	8,3
TOTAL	10		

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 38 : Moyennes vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant la représentation « Langue facile »**

-Présentation des résultats des enquêtés ayant la représentation « Langue difficile » :

<b>Enquêtés</b>	<b>Représentation A</b>	<b>Moyennes vocabulaire /20</b>	<b>Moyennes grammaire /20</b>
EFIBB5	Langue difficile	07	05
EGIBB6	Langue difficile	01	01
EFIBB7	Langue difficile	10	02
EGIBB8	Langue difficile	04	03
EGIBB10	Langue difficile	04	05
EGIBB21	Langue difficile	03	09
EGIBB22	Langue difficile	03	01
EFLBA5	Langue difficile	15	15
MOYENNES GENERALES		5,87	4,37
TOTAL	08		

**Source : Enquête de terrain, février et mars 2022**

**Tableau 39 : Moyennes vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant la représentation « Langue difficile »**

Dans cette partie, il était question pour nous d'analyser les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. Dans l'analyse qualitative trois centres d'intérêt ont fait l'objet de cette analyse, il s'agit notamment de : l'identification des répondants, puis les représentations de la langue allemande, et enfin le test de grammaire et de vocabulaire. Pour ce qui est de l'analyse quantitative nous nous sommes intéressés aux trois questionnements de recherches de notre étude afin d'avoir des éléments probants pour l'explication du phénomène que nous cherchons à comprendre. Ceci étant, nous allons maintenant nous pencher sur le chapitre portant sur l'interprétation et la discussion des résultats obtenus sur le terrain.

## **CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS**

## I – INTERPRETATION DES RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE

Nous interprétons ici les résultats qui donnent les réponses à chacune des questions de recherche.

• A nous en tenir au tableau 15 de notre analyse, nous remarquons que quatre éléments constituent les représentations A entre autres : belle langue, langue des élèves forts, langue facile (représentations positives) et langue difficile (représentation négative) ; et une autre rubrique (autres à préciser) réservée pour les représentations A que pourraient avoir les apprenants de la langue allemande et qui ne figurent pas dans les propositions du questionnaire. Selon le tableau, nous constatons pour les représentations A susmentionnées que 12 répondants sont pour la représentation « **belle langue** » soit un pourcentage de 24,49% ; pour la représentation « **langue des élèves forts** », nous avons 19 répondants pour un pourcentage de 38,77%, un record parmi les autres représentations. Pour la représentation « **langue facile** » nous obtenons 10 répondants, ce qui fait un pourcentage de 20,41% ; enfin nous remarquons 08 répondants pour la représentation « **langue difficile** » soit un pourcentage de 16,33%. Ceci dit donc que les élèves de quatrième qui constituent la population de notre étude ont des représentations plus positives que négatives vis-à-vis de la langue allemande, avec une forte représentativité au niveau de la représentation « **langue des élèves forts** ». Les tableaux 27, 28 et 29 issus de l'analyse quantitative de notre recherche nous montrent que tous les enquêtés ayant les représentations « Belle langue, langues des élèves forts, et langues difficile » ont des moyennes  $\geq 12$  ou alors les moyennes se situant dans l'intervalle  $[12 - 18,25[$  et des moyennes générales (MG)  $\geq 13$ . Contrairement aux enquêtés qui ont la représentation « langue difficile », les tableaux nous montrent les moyennes qui se situent dans l'intervalle  $[6 - 11[$  et une moyenne générale de 9,62. Ces différents résultats nous amènent à dire que dans le processus d'apprentissage, lorsque les représentations vis-à-vis d'une langue sont positives alors elles favorisent le niveau d'acquisition ou d'appropriation de cette dernière chez les apprenants. Tandis que lorsqu'elles sont négatives elles ne favorisent pas l'acquisition ou l'appropriation de la langue chez les apprenants.

• Lorsque nous observons le tableau 18 de l'analyse qualitative, nous constatons que 21 soit 42,86% de répondants apprennent l'allemand pour voyager en Allemagne et le tableau 30 nous montre que leurs différentes moyennes se situent dans l'intervalle  $[6 - 18,5[$  parmi lesquels 07 ont une moyennes  $\leq 11$  par rapport à l'échelle d'appréciation selon l'APC; par ailleurs 05

enquêtés apprennent l'allemand pour l'enseigner ce qui représente en termes de pourcentage 10,20% ,le tableau 31 nous montre que leurs différentes moyennes se situent dans l'intervalle [14 – 16,5[ ; ensuite 22 (44,90%) répondants apprennent l'allemand parce qu'ils aiment simplement l'allemand, et le tableau 32 nous révèle que leurs différentes moyennes se situent dans l'intervalle [10 - 18[ parmi lesquels un seul a 10 de moyenne. Enfin, au niveau de la rubrique « autres à préciser », un seul (2,04%) répondant affirme qu'il apprend l'allemand parce que ses parents l'ont obligé, le tableau 33 nous montre qu'il a 15,5 de moyenne. Au regard de ce qui a été dit en haut, nous comprenons que chaque répondant ou apprenant a sa propre représentation de la langue allemande qui le motive ou qui le pousse à apprendre l'allemand. Les moyennes observées dans les différents tableaux 30, 31, 32 et 33 de l'analyse quantitative de notre recherche nous montrent que la motivation (représentations B) est le moteur de l'apprentissage en générale et de l'apprentissage des langues en particulier. Ce qui nous permet de dire que l'impact des représentations sur le niveau d'acquisition de la langue varie en fonction du type de représentation ou de motivation que chaque apprenant a de ladite langue.

- Ici nous voulons savoir si l'impact des représentations que les apprenants se font de la langue allemande varie ou reste intact lorsqu'il s'agit de l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire.

Le tableau 34 (BL) de l'analyse quantitative nous présente les moyennes générales suivantes pour 12 enquêtés : vocabulaire =6,25/20 et grammaire =6,29/20 ; le tableau 35 (LEF) nous montre les résultats suivants pour 19 enquêtés : vocabulaire =13,10/20 et grammaire =11,60/20 ; dans le tableau 36 (LF) nous voyons pour 10 enquêtés : vocabulaire =12,1/20 et grammaire =8,9/20 ; et enfin le tableau 37 (LD) nous présente les résultats suivants pour 8 enquêtés : vocabulaire =5,87/20 et grammaire =4,37/20. De ces résultats et au regard de l'échelle d'appréciation selon l'APC, nous voulons dire que l'impact des représentations varie chez d'aucuns (29/49 enquêtés) alors que chez d'autres il reste le même (20/49 enquêtés) selon qu'il s'agit du vocabulaire ou de la grammaire.

Il s'agissait ici de faire une interprétation des résultats de l'analyse de notre recherche. Maintenant place à la discussion des résultats de l'analyse de ladite recherche.

## **II – DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DE RECHERCHE ET VALIDATION DES HYPOTHESES**

Il sera question ici de montrer à partir des hypothèses de recherche que nous avons émises au niveau de la problématique s'il y a concordance avec les résultats ou pas. C'est la raison pour laquelle la discussion se fera en fonction de chaque hypothèse de recherche émise dans le cadre de cette recherche.

### **II – 1 – Discussion des résultats liés à l'hypothèse principale de recherche**

- **Hypothèse principale :** L'hypothèse principale de cette recherche affirme que les représentations que se font les apprenants de la langue allemande ont un impact sur le niveau d'acquisition de cette dernière dans la mesure où ces représentations sont qualifiées de positives (c'est-à-dire qu'elles favorisent l'apprentissage) ou alors de négatives (elles ne favorisent pas l'apprentissage). suites aux différentes lectures des travaux que nous avons convoqués dans le cadre de cette étude, particulièrement les travaux de Véronique Castellitto et de de Danielle Moore dans leur article intitulé «Représentations sociales des langues et enseignements », aux théorie constructivistes et socio-constructivistes convoquées ici, et surtout les résultats des analyses qualitatives et quantitatives issues de notre étude portant sur la question des représentations que les apprenants (du LBA et de IBBY) se font de la langue allemande, nous pouvons dire que ces représentations ont bel et bien un impact sur le niveau d'acquisitions de la langue allemande dans la mesure où celles-ci sont taxées de positives ou de négatives. Les tableaux 20, 22, et 24 de notre analyse nous montrent que tous les enquêtés ayant les représentations négatives ont des moyennes qui se situent dans l'intervalle  $[0 - 11[$ , tandis que tous les enquêtés ayant les représentations positives se situent dans l'intervalle  $[12 - 19[$  en termes de moyenne. Par ailleurs les tableaux 28 et 29 de l'analyse quantitative de notre recherche nous révèlent que le moyenne générale (MG) des enquêtés ayant les représentations positives est supérieure à celle (la MG) des enquêtés ayant les représentations négatives, soit respectivement 14,89/20 contre 09,62/20. C'est donc dire que si les apprenants se représentent positivement la langue allemande, les résultats de leur apprentissage seront positifs, si elles (les représentations) sont négatives, les résultats seront aussi négatifs. C'est tous ces résultats qui nous amènent à confirmer cette hypothèse principale qui affirme que les représentations que se font les apprenants de la langue allemande ont un impact sur l'acquisition de cette dernière dans la mesure où ces représentations sont qualifiées de positives ou alors de négatives.

## **II – 2 – Discussion des résultats liés aux hypothèses secondaires de recherche**

Dans le cadre de ce travail, deux (02) hypothèses secondaires de recherche ont été formulées. Ceci voudrait donc dire que la suite de notre discussion se fera en fonction de ces deux hypothèses secondaires de recherche. Ainsi nous aurons les discussions suivantes :

### **II – 2 – 1 – Discussion des résultats de l'analyse liés à l'hypothèse secondaire de recherche N°1**

● **Hypothèse secondaire N°1** : « La langue étant le véhicule de la culture, une langue étrangère dans le contexte de l'enseignement-apprentissage fonctionnera en disproportion avec la culture endogène. En général, la langue maternelle est facilement assimilable, mais si une langue étrangère alors en usage au côté de celle nationale vient avec un statut privilégié sur le marché linguistique, les apprenants s'efforceront à la maîtriser. Ils se représentent ladite langue comme une langue de réussite de la vie, ce qui entraîne l'échec dans celle jugée comme sans issue » (Bigirimana, 2017 :255). Lorsque nous confrontons ces propos de Bigirimana aux résultats des analyses quantitatives et même qualitatives issues de notre travail, plus précisément les tableaux 30, 31, 32 et 33, nous convenons que l'hypothèse secondaire N°1 qui stipule que l'impact des représentations sur le niveau d'appropriation de la langue allemande varie en fonction du type de représentation propre à chaque apprenant, est confirmée. Car de ces 49 enquêtés il en ressort 21 qui apprennent l'allemand pour voyager, 05 qui apprennent l'allemand pour enseigner, 22 qui apprennent l'allemand parce qu'ils aiment la langue, et 01 qui apprend la langue parce que ses parents l'ont forcées. Et les moyennes de ces enquêtés se situent dans l'intervalle [12/20 – 18,25/20][par rapport à leur représentation B, à l'exception des 08 enquêtés qui initialement ont la représentation A « langue difficile » qui ont les moyennes se situant dans l'intervalle [06/20 – 11/20][par rapport à leur représentation B. Par ailleurs nous notons les moyennes générales suivantes par représentations B : 12,25 (pour voyager) ; 14,5 (pour enseigner) ; 16,64 (j'aime l'allemand). C'est tout ceci qui nous amène à confirmer l'hypothèse car les chiffres sont évidents.

### **II – 2 – 2 – Discussion des résultats de l'analyse liés à l'hypothèse de recherche secondaire N°2**

● **Hypothèse secondaire N°2** : Elle affirme que l'impact des représentations que se font les apprenants vis-à-vis de la langue allemande reste le même quel que soit le contenu focalisé, c'est-à-dire selon qu'il s'agit du niveau d'appropriation du vocabulaire et de la grammaire. Lamb

(2001), il y a chez les enfants une forte corrélation entre la complexification de la grammaire et la taille du vocabulaire, et que la connaissance d'un lexème implique la connaissance de la façon dont il faut l'employer, pour renverser le lien et faire de l'apprentissage de la syntaxe l'apprentissage des lexèmes. Cette assertion ne trouve pas un écho parfaitement favorable face aux résultats des analyses quantitatives de notre travail (BL: vocabulaire =6,25/20 et grammaire =6,29/20 ; LD: vocabulaire =5,87/20 et grammaire =4,37/20 ; LEF: vocabulaire =13,10/20 et grammaire =11,60/20 ; LF: vocabulaire =12,1/20 et grammaire =8,9/20) car nous remarquons que les résultats sont plutôt dualistes, c'est-à-dire que chez certains apprenants le niveau d'appropriation du vocabulaire et de la grammaire est le même alors que chez d'autres il varie. Au regard de l'échelle d'appréciation selon l'APC ,les résultats observés dans les tableaux 34, 35, 36, et 37 nous permettent de dire qu'il n'y a pas de lien entre les représentations et le vocabulaire, et la grammaire. Par conséquent l'hypothèse est rejetée.

### III- Limites de l'étude

Aucune œuvre humaine n'étant parfaite, ainsi donc ce travail comporte des limites ou des manquements. Les limites de cette étude sont axées sur deux aspects :

- Tout d'abord, si nous affirmons que tous les travaux de nos prédécesseurs qui ont eu à mener des recherches dans ce domaine étude ont été lus dans le compte de ce travail, ce serait un mensonge que nous taxons de **mensonge scientifique**. Donc nous reconnaissons que pour ce travail, nous n'avons pas pu lire tous les travaux de nos prédécesseurs, mais des efforts ont été consentis à notre niveau afin de recenser quelques travaux antérieurs pour la réalisation de cette étude. Voilà donc qui constitue l'une des limites de ce travail.
- Enfin, malgré les efforts consentis pour rendre meilleur ce travail, nous reconnaissons aussi qu'il présente une limite qui est liée au fond et à la forme, car nous ne saurions dire que cette étude est exempte de toute reproche du point de vue sémantique et du point de vue syntaxique.

### IV- PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

#### IV – 1 – Perspectives

Les perspectives de notre recherche se déclinent sur trois aspects :

**-Perspectives sur le plan pédagogique-didactique :** étant donné qu'en milieu scolaire les représentations que se font les apprenants vis-à-vis des langues ont une influence importante sur

le désire et la motivation de les apprendre, ce qui explique même le succès ou l'insuccès dans l'apprentissage de ces dernières. Cette étude ou recherche est un outil autant pour les enseignants que pour les élèves, ainsi que pour tous les autres partenaires de l'éducation. Les enseignants s'en serviront pour avoir des informations concernant les représentations linguistiques ou sociolinguistiques des élèves à l'égard de la langue allemande. Une information approfondie sur sujet est donc nécessaire pour l'enseignant afin de connaître ses élèves. C'est ce qui amène Cohen-Azria (2010, citée par Bigirimana, 2017 :7), à se poser la question de savoir ce que constitue les représentations des sujets apprenants dans un processus d'enseignement et d'apprentissage, une aide ou un obstacle ? Il donne une réponse en citant Jean-François Halté (1992 :100) pour qui ce sont les deux : « A la fois obstacles et point d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement ».

**-Perspectives sur le plan scientifique :** Comme nous l'avons dit au niveau de notre problématique cette étude est d'un grand apport à la recherche au Cameroun dans le domaine de la didactique des langues étrangères dans la mesure où les recherches portant sur les représentations de la langue allemande chez les élèves ou étudiants camerounais en particulier et chez les Camerounais en général est très peu exploité étant donné que le champ de la didactique est nouveau au Cameroun. En outre ce travail peut inspirer ou servir à de nombreuses recherches futures portant sur les représentations des autres langues étrangères enseignées au Cameroun telles que l'espagnol, le portugais, l'arabe, le chinois, l'italien etc, si celles-ci n'ont encore fait l'objet d'aucune recherche en ce qui concerne les représentations.

**-Perspectives sur le plan social :** Comme le mentionne Serge Moscovici (2001, p.08), l'idée de représentation collective, sociale, s'inscrit dans une vision de la société dont la cohérence et les pratiques sont réglées par des croyances, savoirs, normes et langages qu'elle produit, soit en rapport avec sa culture. C'est donc dire que les représentations n'ont aucun fondement scientifique, elles se basent sur la subjectivité contrairement aux connaissances scientifiques. Alors cette recherche pourrait amener les Camerounais à cultiver le sens de l'objectivité et à voir autrement l'importance de la langue allemande enseignée dans les établissements secondaires et même universitaires du Cameroun, vu le contexte de la mondialisation de nos jours.

#### **IV – 2 – Propositions didactiques**

Cette partie de la recherche s'adresse à tous les acteurs de l'éducation au Cameroun et plus particulièrement aux responsables de l'enseignement de la langue allemande au Cameroun.

L'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche nous a permis de comprendre un certain nombre de choses en ce qui concerne l'impact des représentations sur la réussite scolaire en général. Voilà donc qui nous inspire les suggestions aux responsables de l'éducation au Cameroun :

Aux responsables politiques ou aux décideurs, nous suggérons la redéfinition ou alors la réorientation des finalités de l'enseignement de la langue allemande, langue étrangère au Cameroun. Vu donc les enjeux politiques, diplomatiques, sociales etc. actuels, elles doivent passées au-delà du simple fait des échanges culturels, etc. A partir de là, les débouchés ne se limiteront plus seulement à « l'enseignement », mais à plusieurs autres domaines d'insertion sociale. Ceci entraînera un développement des représentations positives de cette langue non seulement chez les apprenants, mais aussi chez les parents de ces apprenants, et même chez tout le monde. En outre, nous suggérons également l'adaptation des programmes d'enseignement au contexte camerounais et selon l'Approche par les Compétences afin de rendre plus commodes et digestes les apprentissages.

Aux responsables de l'enseignement de la langue allemande au Cameroun, nous suggérons la promotion de cette dernière à travers la création des clubs allemand dans les établissements scolaires, les rencontres entre les élèves germanisants d'autres établissements, les excursions dans les centres linguistiques agréés tels que **l'Institut Goethe**, à travers les activités post et périscolaires. Promouvoir la langue même chez les apprenants des classes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> et même aux élèves des séries scientifiques (car l'allemand est l'une des langues de la science au monde et il se trouve des élèves des séries scientifiques qui sont appelés à poursuivre leurs études en Allemagne), afin de leur présenter les biens fondés de l'enseignement de la langue allemande, langue étrangère au Cameroun. Aux enseignants, nous suggérons de rendre les contenus des cours ou des leçons plus digestes et d'utiliser les méthodes et stratégies adaptées pour le contexte de la classe afin de faciliter les apprentissages de l'allemand aux apprenants, car dit-on, les apprenants sont souvent contraints d'opter pour la série scientifique après la 3<sup>ème</sup> parce que l'allemand est difficile. Il faut donc que l'enseignant utilise les stratégies de circonstances pour taire ces représentations qui amènent les apprenants à fuir la série littéraire (allemand) pour

se réfugier dans la série scientifique. Notre recherche nous révèle que grand nombre des élèves ont opté pour l'allemand en 4<sup>ème</sup> parce qu'ils avaient des représentations assez positives de la langue, mais une fois dans les apprentissages, ces représentations se sont transformées en négatives, et vice versa. Il revient donc à l'enseignant de jouer pleinement son rôle à ce niveau-là.

Tout comme le titre l'indique, il était question dans ce chapitre d'interpréter et de discuter les résultats de l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche. Une fois les données interprétées et discutées, nous avons procédé à la vérification et à la validation des hypothèses de recherche émises, et enfin nous avons présenté et proposé quelques perspectives et suggestions liées à notre étude. Place maintenant à la conclusion générale de notre travail.

## **CONCLUSION GENERALE**

Parvenu au terme de cette étude qui portait sur « **l'impact des représentations des élèves du secondaire sur leur niveau d'appropriation de la langue allemande : le cas des élèves des classes de quatrième allemande du Lycée bilingue d'Application de Yaoundé, et du Collège Bilingue Blaina Yaoundé** », comme l'indique déjà le thème, il était question de mener notre investigation sur l'impact des représentations (que se font les apprenants de la classe de quatrième de l'allemand) sur leur niveau d'appropriation de la langue allemande. Pour mener une recherche scientifique digne de ce nom, nous avons structuré notre travail en deux grandes parties explicitées en cinq grands chapitres. La première partie de ce mémoire intitulée partie théorique était constituée de deux chapitre à savoir la problématique et l'insertion théorique de l'étude. La deuxième partie de notre étude portait sur le cadre méthodologique et opératoire, elle était quant à elle constituée de trois chapitres. Premièrement nous avons la présentation de la méthode de recherche et outil de collecte des données, deuxièmement nous avons l'analyse des résultats qui consistait au traitement des données ; et enfin troisièmement nous avons l'interprétation et l'analyse des résultats.

Le problème posé par cette recherche dont nous tenons à rappeler ici et qui a d'ailleurs été le but principal de cette investigation est : l'impact des représentations que se font les apprenants de la classe de quatrième de la langue allemande sur leur niveau d'appropriation de celle-ci (allemand). Une série de trois questions (une question principale et deux questions subsidiaires) ont été posées dans le cadre de cette recherche afin de comprendre de fond en comble le problème posé. Voici donc respectivement les formulations de ces différentes questions posées :

Les représentations que les apprenants se font de la langue allemande ont-elles un impact sur le niveau d'acquisition ou d'appropriation de celle-ci ? Dans quelle mesure ? L'impact (des représentations) sur le niveau d'acquisition de la langue allemande varie-t-il en fonction du type de représentation propres à chaque apprenant ? Enfin, l'impact de ces représentations sur niveau d'acquisition de la langue allemande varie-t-il en fonction du contenu focalisé ou alors reste-t-il le même partout ? Ou mieux l'impact de ces représentations reste-t-il le même ou alors varie-t-il selon qu'il s'agit de l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire ?

De ces trois questions posées, se sont également dégagées trois hypothèses (une hypothèse principale, et deux hypothèses secondaires) en guise de réponses. Les données recueillies sur le terrain nous ont permis de confirmer et/ou d'infirmer certaines hypothèses. L'hypothèse

principale a été émise afin de proposer une réponse à la question principale qui voulait savoir de manière globale si véritablement les représentations que se font les apprenants de la langue allemande ont un impact sur le niveau d'acquisition de celle-ci, et dans quelle mesure. Les enquêtes menées au Lycée bilingue d'application de Yaoundé, et au Collège bilingue Blaina Yaoundé nous ont permis à travers les données quantitatives et qualitatives de savoir d'une part que lorsque les apprenants se représentent négativement la langue, cela a un impact négatif sur le niveau d'appropriation de celle-ci, et d'autre part que lorsque les représentations qu'ils ont de la langue sont positives, alors l'impact est également positif sur le niveau d'appropriation de ladite langue (allemand). Ceci revient donc à dire que les représentations que se font les apprenants de la langue allemande ont un impact sur le niveau d'appropriation de celle-ci dans la mesure où ces représentations sont taxées de positives ou de négatives.

Les représentations constituent un facteur très important dans l'enseignement/ apprentissage en générale, et celui d'une langue en particulier, dont les acteurs de l'éducation doivent nécessairement prendre en compte.

## BIBLIOGRAPHIE

## I- MEMOIRES, THESES, ARTICLES ET DICTIONNAIRES

Abric, J-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris, Presses Universitaires de France

Abric, J-C. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville, - Sainte – Agne, Éditions Érès, 295 p.

Abric, J-C. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. Dans Farr, R et Moscovici, S. (dir.), Social Representations. Cambridge : Cambridge University Press. (p. 169-183).

Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans Abric, J-C. (dir.), Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF. (p. 11-36).

Abric, J-C. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. France : ERES

Aguerre, S. (2010). « Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques ». Université Michel de Montaigne à Bordeaux 3. Consulté le 29/10/2021 sur le lien <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00628351>

Amossy, A. & al. (1997). Stéréotype et clichés. Dans Langue, discours et société. Paris: Nathan. Repéré le 4 mai 2013 à : [http://www.scienceshumaines.com/stereotypes-et-clicheslangue/discours-societe\\_fr\\_9956.html](http://www.scienceshumaines.com/stereotypes-et-clicheslangue/discours-societe_fr_9956.html)

Androulakis, G. (2007). Pour le multilinguisme : Exploiter la diversité des contextes européens : analyse de dix zones européennes dans le cadre d'un projet Socrates. Consulté le 29/10/2021 à 20h sur le lien <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2009-4-page-139.htm>

Astolfi J-P & al. (1997). Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies. De Boeck Université.

Astolfi, J-P. (1989). Develay Michel. La didactique des sciences, P.U.F.

Bachelard, G. (2004). La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance. Réed, Librairie philosophique J. Vrin.

Barré-De Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses universitaires du Septentrion.

Berger, C. (1998). Y a-t-il un avenir pour l'anglais ? *Revue internationale d'éducation*, Sèvres : CIEP, 107-117.

BLOCH, Henriette et al. (dir.) 1993. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse

Bloom, B. S. (1974). Time and Learning. *American Psychologist*.

Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Orange. Tiré de [http://perso.orange.fr/daest/guy\\_brousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://perso.orange.fr/daest/guy_brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf) le 31-10-2021.

Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris, éd. Retz.

Byram, M. & Zarate, G. (1996). Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cain, A. & de Pietro, J.-F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? Dans Matthey, M. (1997b). (Ed), op.

Chopin, M.P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*. p.170

Calvet, L.-J. (1994). Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine. Paris : Payot. (269)

Candelier, M. & Hermann-Brenneke, G. (1993). Entre le choix de l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Collection Crédif-Essais, Didier.

Carroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723-742.

Castelloti, V. & Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin de la VALS/ASLA 70*, Université de Neuchâtel, 27-49. Consulté le 20/11/2021 à 20H30 sur le lien [https://scholar.google.com/scholar\\_url?url=https://doc.rero.ch/record/20275/files/Casellotti\\_et\\_Moore\\_27-49.pdf&hl=fr&sa=X&ei=BfgYu\\_iN\\_WSy9yJGZ4AM&scisig=AAGBFm0Krii2eAUwDt03YPx\\_sZfl6Q4902Q&oi=scholar](https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://doc.rero.ch/record/20275/files/Casellotti_et_Moore_27-49.pdf&hl=fr&sa=X&ei=BfgYu_iN_WSy9yJGZ4AM&scisig=AAGBFm0Krii2eAUwDt03YPx_sZfl6Q4902Q&oi=scholar)

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement, Etude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle, (29<sup>e</sup> éd). Repéré le 10 septembre 2021 à 20H sur le lien <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

Champalle, A. (2013). L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. Université Stendhal Grenoble. P 19. Consulté le 20/10/2021 à 23H sur le lien [https://dumas.ccsd.cnrs.fr/SL\\_FLE-GRES-MEM/dumas-00910152v1](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/SL_FLE-GRES-MEM/dumas-00910152v1)

Cohen-Azria, C. (2010). Représentations. In REUTER Yves (éd.) : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. L'orientation scolaire et professionnelle 36 (3). P. 357-378.

CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes. Paris. Clé international.

Conseil de l'Europe, (2001). Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1e éd. 1996, 2e éd. corr. 1998 ; Paris : Didier.

Cyr, P. (1996). Les stratégies d'apprentissage. Paris, CLE International. p.181.

Dabène, L. (1989). Le double apprentissage français–arabe au cours préparatoire. Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française. Lidil, n°2, (17-50).

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans Matthey, M. (Ed), 1997b, op. cité, 19-23.

Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. Revue Française de Pédagogie. 118, p.107-125.

Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire. ESF.

Diouf, A. & Nkurunziza, P. (2014). Pacte linguistique OIF-Burundi 2015- 2018. Dakar : Sénégal.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives [en ligne]. *Revue de métaphysique et de morale*, tome VI. Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Tiré de [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html)

Durkheim, É. (2007). Les règles de la méthode sociologique. Paris, Presses universitaires de France. p.149.

Ebolo, N. E. C. (2019). L'enseignement de l'allemand en classe de 3<sup>ème</sup> au Cameroun : Méthodes d'enseignement-apprentissage, enjeux et perspectives. (Mémoire de master en didactique des disciplines), Université de Yaoundé 1, FSE. Consulté à la bibliothèque de la FSE.

Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL quarterly*, 16(1). p.43-59.

Ferreol, G. et Jucquois, G. Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles. Edition Armand Colin. p. 330-333

Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique. *Tranel* 32, Université de Neuchâtel. p.39-53.

Gaonac'h, D. (2005). La question de l'automatisation en langue étrangère. In *Revue Parole*, n°34-35-36, p.221-243

Gaonac'h, D. (1991) : Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. LAL, Paris, Hatier/Didier. p.239.

Gass, S. & Varonis, E. (1986). Sex differences in NNS/NNS interactions. In Day, R. (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.

Goupil, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Montréal-Paris : G.Morin, DL.

Goupil, G. & Lusignan, G. (1994). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Paris, éd. Gaëtan Morin.

Halté, J-F. (1992). Didactique du français. Paris. PUF.

Ismail, N. & Bailly, S. (2011). Evaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte. *Mélanges CRAPEL*, n°32, p.133-161.

ISMAÏL, N., (2012). Mise en œuvre d'un dispositif de formation ouverte en langue étrangère : autonomisation et évaluation. Ecole doctorale « langages, temps, sociétés » u.f.r. sciences du langage. Université de Lorraine. P 58

Jodelet, D. (Ed), (1989). Les représentations sociales. Paris : PUF.

JODELET, D. (1993). Les représentations dans le domaine des sciences sociales. Représentations sociales : un domaine en expansion, in Les représentations sociales. Paris : PUF. p.31-60.

Jodelet, D. (2003). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in MOSCOVICI, S. Dir. (2003). Psychologie sociale. Paris : PUF. p. 363-384.

Khadraoui, E. & Messaour, R. (2019). Apprentissage du FLE en Algérie : de l'analyse des représentations à la motivation des apprenants dans le milieu universitaire. Porto: FLUP. p.214

KLEIN, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère. Paris, Armand Colin.

Lamb S. (2001). Learning syntax – a neurocognitive approach. In Pütz, M., Niemeier, S., & Dirven R. (Eds.). Applied cognitive linguistics I: Theory and language acquisition. Berlin, New York, Mouton de Gruyter. p.167-192.

Lieury, A. (2004). Psychologie cognitive de l'éducation. Paris : Dunod, DL.

Lüdi, G. & Py, B. (1986). Être bilingue. Berne : Peter Lang.

Meier, F. & Mufalle, S. (2010). La motivation des élèves dans l'apprentissage de l'allemand du CYP au CYT. Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire. Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne. P 20

Mimché, H. (2010). Méthode de recherche en science humaines et sociales. La recherche quantitative. Yaoundé, IFORD.

Moore, D. (Ed), (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode. Paris : Collection Crédif-Essais, Didier.

Moore, D. (1997). L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants, dans Allemann-Ghionda, C. (1997). (Ed), Multiculture et éducation en Europe. Berne : Peter Lang. p.123-135.

Moore, D. (2001 :9) Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. doi:[272481575](https://doi.org/10.27248/1575)

MOSCOVICI, S. (dir.) (2005) : Psychologie sociale des relations à autrui. Paris, Armand Colin. p. 304. Vu le 21 juin 2012 à 21H30min sur le lien [https://scholar.google.com/scholar?q=Moscovici+S+2005+psychologie+sociale&hl=fr&as\\_std=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com/scholar?q=Moscovici+S+2005+psychologie+sociale&hl=fr&as_std=0&as_vis=1&oi=scholar)

Muller, N. (1998). L'allemand, c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel : INRP-LEP.

Muller, N. & de Pietro, (2001). Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? Dans Moore, D. (Ed), (2001). op. cité, p.51-64.

Myers, J. (2004). Modalités d'apprentissage d'une langue seconde. Bruxelles: De Boeck Université.

O'MALLEY, J-M., CHAMOT, & Uhl, A. (1990). Learning strategies in secondlanguage learning acquisition. Cambridge : CUP.

Oxford, R. & Shearin, J. (1994), N° 78, "Language learning 297 motivation: Expanding the theoretical framework". p. 512-514.

Pritchard, D. F. L. (1952). An investigation into the relationship between personality traits and ability in modern languages. British Journal of Educational Psychology, 22(2). p.147-148.

Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. Tranel 32. p. 5-20.

- Py, B. (Ed), (2000). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Tranel 32, Neuchâtel : Institut de Linguistique.
- Roulet, E. (1999). La description de l'organisation du discours. Paris : Crédif Didier, Collection LAL.
- Sigmund, F. (1995). Le malaise dans la culture. Paris, Presses universitaires de France. p.93.
- Smyth, W.J. (1985). Time and School Learning. Dans T. Husèn (dir.) International Encyclopedia of Education (p. 5265-5272). Oxford: Pergamon Press.
- Suchaut, B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*.
- Suchaut, B. (2017). Contextes inclusifs : Regards internationaux. Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques et Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP). p.151. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00395539/document> vu le 21/08/2021
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories, Studies in social psychology. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Editions logiques.
- THILL, E. (dir). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Editions études vivantes - Vigot
- Vallerand, R. & Thill, E. (1993). Introduction au concept de motivation , in VALLERAND, R. & Thill. Consulté le 21 juin 2012 à 22H 34min sur le lien <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n2-rse1851/031733ar.pdf>
- Véronique D. (dir), (2009). L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère. Paris, Didier, coll. "Langues et didactique". Vu le 21 juin 2021 à 00h15min sur le lien [https://www.researchgate.net/publication/279255040\\_Lacquisition\\_de\\_la\\_grammaire\\_du\\_francais\\_langue\\_etrangere](https://www.researchgate.net/publication/279255040_Lacquisition_de_la_grammaire_du_francais_langue_etrangere)

Vivir, (2018). Hasta los 18 años se extiende el período crítico para aprender un idioma. EL ESPECTADOR.

## **II- DOCUMENTS OFFICIELS**

-Loi N° 98/004 du 14Vavril 1994 de l'orientation de l'éducation au Cameroun.

-Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL : 2001) : apprendre, enseigner, évaluer. Consulté le 07/01/2021 sur <http://www.coe.int/lang-CECR> à 22H14min



## **ANNEXES**

ANNEXE 1 - LISTE DE SELECTION MASTER 2



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix - Travail - Patrie*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
B.P. 337 Tél/Fax : 22 22 13 20  
E-Mail : [uyi@uycdc.uninet.cm](mailto:uyi@uycdc.uninet.cm)

DIRECTION DES AFFAIRES ACADEMIQUES  
ET DE LA COOPERATION  
Division de l'Enseignement et des Personnels  
Enseignants



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace-Work-Fatherland*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DEPARTMENT OF ACADEMIC AFFAIRS AND  
COOPERATION  
P.O. Box 337 Tél/Fax : 22 22 13 20

e-mail : [uyi@uycdc.ininet.cm](mailto:uyi@uycdc.ininet.cm)

Sub-Department of Teaching and Teaching Staff

020-2724  
Décision n° 020-2724 At 10 118 NOV 2020  
Portant sélection des candidats en Master 2 à l'Université de Yaoundé I au titre de l'année  
académique 2020-2021

**LE RECTEUR DE L'UNIVERSITE DE YAOUNDE I**

- VU la Constitution ;
- VU le Décret n°93/026 du 19 janvier 1993 portant création des Universités ;
- VU le Décret n° 93/036 du 29 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I ;
- VU le Décret n° 2012/333 du 29 juin 2012 portant nomination d'un Vice-Chancellor et des Recteurs dans certaines Universités d'Etat ;
- VU l'Arrêté N°13-0087/MINESUP/SG/CJ/UYI du 31 janvier 2013 portant création des Centres de Recherche et de Formation Doctorale à l'Université de Yaoundé I ;
- VU la Directive n°02/06-UEAC-019-CM-14 portant organisation des études universitaires dans l'espace CEMAC dans le cadre du système LMD ;
- VU l'Arrêté N°99/0081/MINESUP/DDES du 23 décembre 1999 portant organisation du cycle de doctorat ou doctor of philosophy (Ph.D) dans les universités d'état du Cameroun ;
- VU l'Arrêté N°01/0030/MINESUP/DDES du 11 avril 2001 modifiant certaines dispositions des articles 5, 13 et 15 de l'arrêté n°99/0081/MINESUP/DDES du 23 décembre 1999 portant organisation du cycle de doctorat ou Doctor of Philosophy (Ph.D) dans les universités d'état du Cameroun.
- VU la Décision n° 13-0503 UYI/CAB/R du 13 mars 2013 portant organisation et fonctionnement des Centres de Recherche et de Formation Doctorale de l'Université de Yaoundé I ;
- VU les Résolutions de la Commission Centrale de sélection en Master et Doctorat/PhD du 29 octobre 2020 ;
- VU les nécessités de service ;

**DECIDE :**

Les étudiants dont les noms suivent sont autorisés à s'inscrire en Master 2 au titre de l'année académique 2020-2021 :

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES**  
(POST GRADUATE SCHOOL FOR HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES)

**UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE**

(DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND TRAINING IN SCIENCES OF ÉDUCATION AND EDUCATIONAL INGENIERING)

N°	NOMS ET PRÉNOMS	MATRICULE	DIRECTEUR/ CODIRECTEUR	GRADE	THÈME
					Les établissements de formation Professionnelle initiale du Minefop au Cameroun
	YANGSI HILDA NYANGHE	19P3892	ROSALYN MUTIA	MC	Effectiveness of online teaching and pupil's Performance : the case of some Selected primary schools in oku-subdivision of the north west region of Cameroon
	YEBRI BRIDGET UNJI	19Y3423	MOISE MOUPOU NDJEBAKAL EMMANUEL	PR CC	The environmental influence on curriculum development

## II. SECTION : DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

### SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DE L'ALLEMAND ✓

N°	NOMS ET PRÉNOMS	MATRICULE	DIRECTEUR/ CODIRECTEUR	GRADE	THÈME
	AFOUMBA MEDJO ARMEL IGOR	19Y3043	ALEXIS NGATCHA	PR	Socioconstructivisme et didactique des langues étrangères : Étude sur les représentations de l'enseignement/apprentissage de l'allemand en zone rurale au Cameroun. Cas de la classe de première A4 au lycée d'EFOK
2. ✓	BALTARD TCHAMNE KALNE DENIS	19Y3180	ALEXIS NGATCHA PEPOUNA SOULEMANOU	PR CC	Représentation des élèves de la classe de seconde et niveau d'appropriation de la langue allemande
3.	FANKEM ROMÉLIE ORNELLE	19Y3177	ALEXIS NGATCHA	PR	La compréhension orale en allemand et réussite académique des étudiants du niveau I en germanistique
4.	KODA BLAMA	19P3957	ALEXIS NGATCHA PEPOUNA SOULEMANOU	PR CC	Typologie des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition du vocabulaire en allemand et développement des compétences chez les apprenants de classe de 2 <sup>nde</sup> .
5.	NGANKEU NDE CATHÉRINE	19Y3147	ALEXIS NGATCHA	PR	Méthodes d'enseignement l'écrit en allemand et performances scolaires des apprenants de la terminale A4 : Cas du lycée bilingue d'EKOUNOU.

### SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS

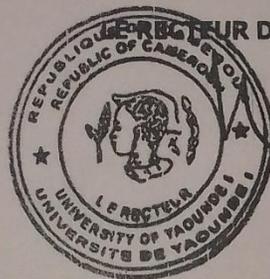
N°	NOMS ET PRÉNOMS	MATRICULE	DIRECTEUR/ CODIRECTEUR	GRADE	THÈME
6.	KENNE TCHINDA VERABINE	19Y3133	VEYU ERNEST LUKONG	MC	The competency based approach and the teaching and learning of english

SHOT ON A56  
DUAL CAMERA

N°	NOMS ET PRÉNOMS	MATRICULE	DIRECTEUR/ CODIRECTEUR	GRADE	THÈME
					encadreurs des structures des centres d'éducation non formelle
99.	MONSO STEPHANE	19R3660	BIKOI FELIX	PR	Pratique de l'orientation scolaire et performance des élèves du second cycle scientifique des établissements scolaires publics de l'arrondissement de Yaoundé 4
100.	MOUNTANG ANTOINE	19P3666	NGA ESSOMBA HÉLÈNE	CC	Gestion de l'environnement scolaire et délinquance des élèves
101.	PENDA PENDA DANIEL EMMAUEL	19Y3372	BELINGA BESSALA	PR	Inspection pédagogique et suivi évaluation des enseignements des sciences physiques dans le contexte de mise et couvre de l'APC conformément aux prescriptions curriculaires et situation de la Covid 19.

Ampliations :

- VREPDTIC
- DAAC
- D/FSE
- Coordonnateur CRFD-SHSE
- Intéressés
- Chrono/ Archives



*[Handwritten signature]*  
Pr. Maurice Aurélien Toso

## ANNEXE 2- AUTORISATION DE RECHERCHE PAR LE DOYEN DE LA FSE

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace - Work - Fatherland  
-----  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
-----  
THE FACULTY OF EDUCATION  
-----  
DEPARTMENT OF DIDACTICS  
-----

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace - Work - Fatherland  
-----  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
-----  
THE FACULTY OF EDUCATION  
-----  
DEPARTMENT OF DIDACTICS  
-----

S  
F E

Le Doyen  
The Dean  
N°...10.../21/UYI/FSE/DID

**AUTORISATION DE RECHERCHE**

Je soussigné (e), **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, certifie que l'étudiant **BALTARD TCHMNE Kalne Denis** Matricule **19Y3180** est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, Filière : DIDACTIQUE DES DISCIPLINE, Spécialité : Didactique de l'allemand, année académique 2020/2021

L'intéressé (e) doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la codirection du **Pr. NGATCHA Alexis** et de **Dr. PEPOUNA Soulemanou** Son sujet est intitulé: «*Représentation des élèves de la classe de seconde et niveau d'appropriation de la langue allemande*»

Je vous saurai gré de bien vouloir le (la) recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherche.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé le...02...MARS...2021...

Pour le Doyen et par ordre

  
**BONGO Etienne**  
Professeur

SHOT ON A56  
itel DUAL CAMERA

ANNEXE 3- NOTE DU DELEGUE DEPARTEMENTAL A MADAME LE PROVISEUR DU LBA (AUTORISATION DE RECHERCHE)

REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT NORMAL BP 33097 Tél. : 222 22 84 68 / 222 22 84 70 Courriel ddesmfoundi21@gmail.com		REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION CENTRE REGIONAL DELEGATION MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION PEDAGOGIC ADVISER FOR TEACHER EDUCATION P.O. Box 33097 Tel 222 22 84 68 / 222 22 84 70 e-mail ddesmfoundi21@gmail.com
---	---	--

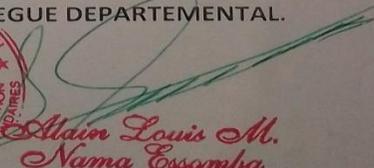
N° 379 /22/L /MINESEC/DRES-CE/DDES-MF/CPEN YAOUNDE LE 21 FEV 2022

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL  
A  
Madame le Proviseur du Lycée  
Bilingue d'Application  
Yaoundé

**OBJET:** Autorisation d'accès dans votre établissement.

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir accueillir l'étudiant BALTARD Tchamne Kalne Denis, matricule 19Y3180, inscrit en Master II de la Faculté des Science de l'Education , spécialité Didactique des Disciplines (Allemand) qui mène une étude sur « Représentation des élèves de la classe de seconde et niveau d'appropriation de la langue allemande ».

Vous voudrez bien lui accorder toutes les facilités susceptibles de contribuer à son travail de recherche.

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL.  
  
Alain Louis M.  
Nama Essomba  
PLET-Hors Echelle

  
REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
REPUBLIC OF CAMEROON  
Le Délégué  
The Delegate  
Mfoundi Divisional Delegation  
MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

SHOT ON A56 RIVEE  
ite DUAL CAMERA

ANNEXE 4- NOTE D'AUTORISATION DU PRINCIPAL DE IBBY POUR LA COLLECTE DE DONNEE DANS SON ETABLISSEMENT

6

INSTITUT BILINGUE BLAINA

NOTE D'AUTORISATION

*Moussa Wa.Na.Tou*  
*Conseiller Pédagogique*

Je soussignée) M..... Principal de l'INSTITUT BILINGUE BLAINA, certifie que l'étudiant BALTARD TCHAMNE KALNE DENIS matricule **19Y3180**, est autorisé à collecter les données dans mon établissement dans le cadre de sa recherche portant sur le thème : « Représentations des élèves de la classe de quatrième et niveau d'appropriation de la langue allemande »

En foi de quoi, cette note lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Yaoundé le..... **23 MAI 2022**

Pour le principal



*Moussa Wa.Na.Tou*

*Moussa Wa.Na.Tou*  
*Conseiller Pédagogique*

SHOT ON A56  
itel DUAL CAMERA

ANNEXE 5 - MISE EN STAGE MASTER 2 : note du Doyen de la FSE aux chefs d'établissements du MINESEC et du MINEDUB du Mfoundi.

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
THE FACULTY OF EDUCATION  
DEPARTMENT OF DISCIPLINARY DIDACTICS

itei DUAL CAMERA  
SHOT ON AS6

LE DOYEN

À

Mesdames et Messieurs les Chefs d'Établissements  
MINESEC et MINEDUB du Mfoundi

**Objet:** Stage pédagogicodidactique des étudiants de Master2.

Mesdames et Messieurs,

J'ai l'honneur de vous informer que des étudiants de Master2 du Département de didactique des disciplines de la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1, feront un stage pédagogicodidactique dans les établissements des enseignements secondaires et de l'éducation de base de l'arrondissement de Yaoundé 3ième du 01 mars au 31 mai 2021.

Ce stage s'inscrit dans le prolongement du stage d'observation réalisé en première année, et vient compléter la formation de l'étudiant au second semestre de la seconde année de Master. Il est mené au sein des institutions d'accueils d'enseignement maternel, primaire, normal ou secondaire en collaboration avec les équipes de recherche universitaires associées.

Son objet est de :

- donner à l'étudiant (quelle que soit l'option choisie en Master) une vision aussi complète et cohérente que possible des institutions dans lesquelles il sera appelé à évoluer, et de tous les aspects du métier d'enseignant, qu'il s'agisse du travail avec les élèves et avec les autres professeurs, du fonctionnement des écoles ou des établissements scolaires, ou encore du dialogue avec les parents ;
- préparer l'étudiant se destinant à l'enseignement à se familiariser progressivement avec les façons dont les connaissances et les compétences fixées par les programmes d'enseignement sont transmises aux élèves ;
- permettre à l'étudiant de construire une base des données à partir de l'observation participante plus affinée, des entretiens et vidéo-scopies qui serviront à la finalisation de ses travaux de recherche ;
- inspirer l'étudiant pour des pistes de solution face aux difficultés d'enseignement et aux obstacles à l'apprentissage identifiées pendant son séjour sur le terrain.

Dans le respect du calendrier prescrit par la Faculté des Sciences de l'Éducation, l'évaluation du stage se fait au sein de l'unité d'enseignement (UE DID 512) à partir des éléments suivants :

- la note d'évaluation par l'encadreur du terrain et ;
- la note du rapport de stage corrigé par les enseignants du département de Didactique des Disciplines qui ont la charge de l'unité d'enseignement concernée.

Le Doyen



SHOT ON AS6  
DUAL CAMERA

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix – Travail – Patrie  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace – Work – Fatherland  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
THE FACULTY OF EDUCATION  
DEPARTMENT OF DISCIPLINARY DIDACTICS

**STAGE DES ÉTUDIANTS DE MASTER RECHERCHE DEUXIÈME ANNÉE  
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**

*Informations destinées aux personnels des institutions d'accueil*

La formation en Master 2 a pour objectif d'introduire les étudiants aux cadres théoriques et conceptuels qui structurent les apports aux principaux résultats du champ de recherche relatif à la didactique de la discipline, notamment la mise en place des outils d'analyse des phénomènes d'enseignement (pratiques enseignantes et pratiques didactiques), des phénomènes d'apprentissage (obstacles, difficultés, etc.) et des phénomènes de formation permettant le repérage des irrégularités et des orientations à l'action. Il s'agit par ailleurs d'initier les étudiants aux méthodologies propres à la recherche dans le domaine théorique convoqué.

Dans le respect des exigences du système LMD, un stage pédagogicodidactique vient compléter la formation de l'étudiant au second semestre de la seconde année de Master. Il est mené au sein des institutions d'accueils d'enseignement maternel, primaire, normal ou secondaire en collaboration avec les équipes de recherche universitaires associées.

**1. Les objectifs et finalités attendus du stage**

Le stage s'inscrit dans le prolongement du stage d'observation réalisé en première année. L'objet est de :

- donner à l'étudiant (quelle que soit l'option choisie en Master) une vision aussi complète et cohérente que possible des institutions dans lesquelles il sera appelé à évoluer, et de tous les aspects du métier d'enseignant, qu'il s'agisse du travail avec les élèves et avec les autres professeurs, du fonctionnement des écoles ou des établissements scolaires, ou encore du dialogue avec les parents ;
- préparer l'étudiant se destinant à l'enseignement à se familiariser progressivement avec la façon dont les connaissances et les compétences fixées par les programmes d'enseignement sont transmises aux élèves ;
- permettre à l'étudiant de construire une base des données à partir de l'observation participante plus affinée, des entretiens et vidéo scopies qui serviront à la finalisation de ses travaux de recherche ;
- inspirer l'étudiant pour des pistes de solutions face aux difficultés d'enseignement et aux obstacles à l'apprentissage identifiés pendant son séjour sur le terrain.

**2. Le déroulement du stage**

Le stage des étudiants de Master 2 a une durée de six à huit semaines en milieu scolaire et administratif (écoles, lycées, ENIEG et Inspections) dans le respect du calendrier prescrit par la Faculté des Sciences de l'Éducation.

**3. L'évaluation du stage**

L'évaluation du stage de l'étudiant de Master 2 se fait au sein de l'Unité d'Enseignement (UE DID 512) à partir des éléments suivants :

- la note d'évaluation du stage par l'encadreur du terrain et ;
- la note du rapport de stage corrigé par les enseignants du département de didactique des disciplines qui ont la charge de l'unité d'enseignement concernée.



**Le Chef de Département**

*[Signature]*  
HDR en Sciences de l'Éducation  
Maître de Conférences

## ANNEXE 6 - ATTESTATION DE FIN DE STAGE MASTER 2

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
REGION DU CENTRE  
DEPARTEMENT DU MFOUNDI  
ARCHIDIOCESE DE YAOUNDE  
COLLEGE PRIVE BILINGUE CATHOLIQUE  
JESUS MARIE DE SIMBOCK  
TEL. 691 26 63 94 / 696 76 24 24  
Immatriculation N° 5LK2GSBD102594110  
RUE N° 7964 Yaoundé 6<sup>e</sup>

MINISTRY OF SECONDARY SCHOOLS  
CENTRE REGION  
MFOUNDI SUB DIVISION  
ARCHDIOCESE OF YAOUNDE  
JESUS AND MARY PRIVATE BILINGUAL CATHOLIC SECONDARY  
HIGH SCHOOL  
TEL. 691 26 63 94 / 696 76 24 24  
Immatriculation N° 5LK2GSBD102594110  
STREET N° 7964 Yaounde 6<sup>e</sup>

SHOT ON A56  
itei DUAL CAMERA

Yaoundé, le 25 mai 2021

### ATTESTATION DE FIN STAGE

Je soussignée, Révérende **Sœur Marielle M'VE**, Principale du Collège Jésus-Marie de Simbock, atteste que l'étudiant **BALTARD Tchamne Kalne Denis matricule 19Y3180** de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, spécialité didactique de l'allemand a suivi un stage pratique sur l'enseignement de l'Allemand sous la supervision de Mme **OUTEKELECK SABEYAM Adeline, PLEG Allemand** dans notre établissement du 1<sup>er</sup> mars au 12 mai 2021 .

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-

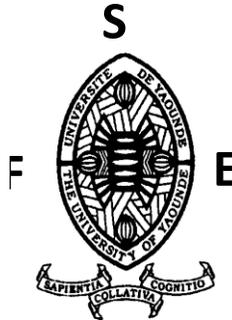
Pour la Principale



SIEGE SOCIALE: YAOUNDE - SIMBOCK  
BP: 185 CS 101 YAOUNDE - CAMEROON

## ANNEXE 7 - LE QUESTIONNAIRE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES  
DISCIPLINES  
\*\*\*\*\*  
DIDACTIQUE DE L'ALLEMAND  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF DIDACTICS  
\*\*\*\*\*  
DIDACTIC OF GERMAN  
\*\*\*\*\*

### INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES : QUESTIONNAIRE

#### THEME : REPRESENTATIONS DES ELEVES DE LA CLASSE DE 4<sup>ème</sup> ET NIVEAU D'APPROPRIATION DE LA LANGUE ALLEMANDE.

Chers(es) répondants (es), dans le cadre de notre formation académique à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, département de didactique des disciplines, nous menons une recherche sur le thème intitulé : « *Représentations des élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> et niveau d'appropriation de la langue allemande* ». De ce fait chers (es) répondants (es), nous vous prions de remplir en toute sincérité ces questions afin de nous permettre de recueillir des informations fiables et pertinentes pour une bonne compréhension du phénomène que nous étudions. Merci !

**NB** : Nous vous rassurons que ces informations recueillies seront traitées dans le strict respect de confidentialité et seront utilisées à des fins académiques.

#### I - IDENTIFICATION DU REpondant

1 – Quel est votre sexe ?                      Masculin                       Féminin

2 – Quel âge avez-vous ?

3 – Quelle langue parlez-vous le plus à la maison ? .....

## II – REPRESENTATIONS DE LA LANGUE ALLEMANDE

1 – Que pensiez-vous de l'allemand avant de vous inscrire en 4<sup>ème</sup> allemand ?

Belle langue

Langue des élèves forts

Langue facile

Langue difficile

Autres à préciser : .....

2 – Votre sentiment vis-à-vis de l'allemand est-il toujours le même aujourd'hui ?

OUI

NON

Pourquoi ?.....

3 – Pourquoi apprenez-vous l'allemand ?

Pour voyager

Pour enseigner

J'aime l'allemand

Autres à préciser :.....

## III – STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

1 – Quelles sont les stratégies que vous adoptez pour apprendre l'allemand ?

Stratégies	Cochez votre/ vos stratégie(s) utilisée(s)
J'utilise le dictionnaire	

Je suis les musiques ou je regarde les films allemands	
J'observe et j'interprète les images	
Je tiens des conversations (orales/écrites) avec mes camarades	
Tout ce qui précède	

2 – Quelle moyenne avez-vous obtenu à la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> évaluation en allemand ?

1<sup>ère</sup> EVALUATION

2<sup>ème</sup> EVALUATION

#### IV – VOCABULAIRE

1) Donnez dix (10) mots qui renvoient au champ lexical de « die Schule » 10Pts

« Die Schule »

... die Klasse.....

.....

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

2) Donnez l'équivalent des expressions suivantes en allemand ! 10Pts

Bonjour : .....

Bonsoir : .....

Comment tu vas ? .....

Je vais bien : .....

Et toi ? .....

Comment tu t'appelles ? .....

Je m'appelle KAYOU : .....

Quel âge as-tu ? .....

J'ai dix ans : .....

Merci : .....

Aurevoir ! : .....

**V- GRAMMAIRE**

1) Conjuguez les verbes suivants au présent ! 10Pts

**sein**

**haben**

**werden**

ich .....

du .....

er/sie/es .....

Wir .....

Ihr .....

sie/Sie .....

2) Donnez le pluriel des noms suivants ! 10Pts

**Singulier**

**Pluriel**

die Tasche .....die Taschen.....

der Vater .....

die Mutter .....

das Kind .....

die Familie .....

der Sohn .....

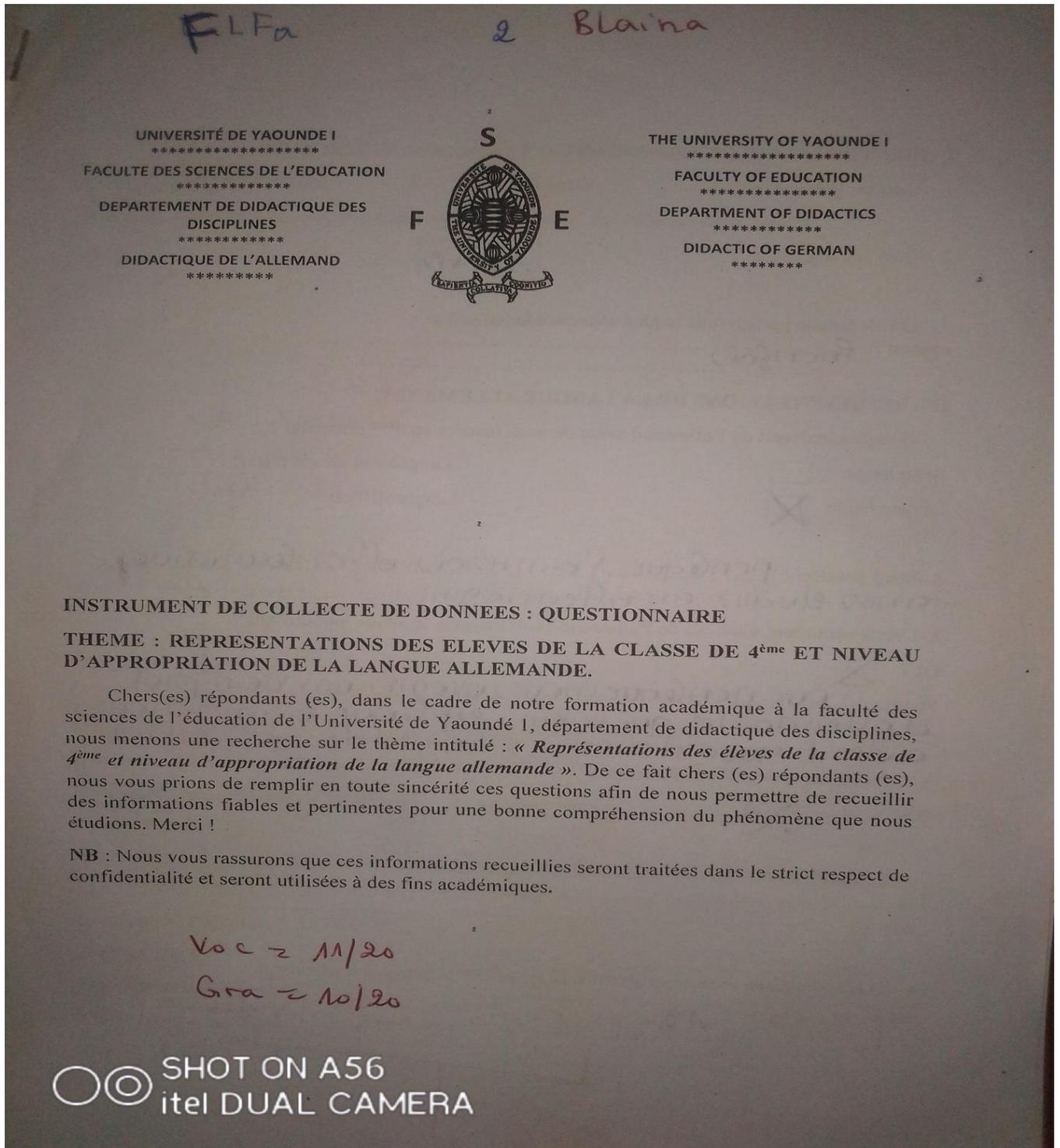
das Mädchen .....

das Buch .....

die Hand .....

der Fuß .....

ANNEXE 8- QUESTIONNAIRE REMPLI PAR L'ELEVE N°2 DE IBBY



**I - IDENTIFICATION DU REpondANT**

1 - Quel est votre sexe ?

Masculin

Féminin

2 - Quel âge avez-vous ?

16 ans

3 - Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?

français

**II - REPRESENTATIONS DE LA LANGUE ALLEMANDE**

1 - Que pensez-vous de l'allemand avant de vous inscrire en 4<sup>ème</sup> allemand ?

Belle langue

Langue des élèves forts

Langue facile

Langue difficile

Autres à préciser : non que j'aimerais aller continuer mes études en Allemagne

2 - Votre sentiment vis-à-vis de l'allemand est-il toujours le même aujourd'hui ?

OUI

NON

Pourquoi ? oui non que nous avons un bon prof d'allemand qui nous explique bien et nous aide quand nous avons des difficultés

3 - Pourquoi apprenez-vous l'allemand ?

Pour voyager

Pour enseigner

J'aime l'allemand

Autres à préciser :

4 - Quelle moyenne avez-vous obtenu à la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> évaluation en allemand ?

1<sup>ère</sup> EVALUATION 15 / 20

2<sup>ème</sup> EVALUATION 14 / 20

SHOT ON A56  
itel DUAL CAMERA

TEST DE GRAMMAIRE ET DE VOCABULAIRE

I - VOCABULAIRE/ 20PTS

1) Donnez dix (10) mots qui renvoient au champ lexical de « die Schule » 10Pts

« Die Schule »

... die Klasse.....

die Tafel ✓

das Buch ✓

die Lehrer ✓

die Schüler.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Donnez l'équivalent des expressions suivantes en allemand ! 10Pts

Bonjour : ~~guten tag~~ ~~guten abend~~ ✓

Bonsoir : ~~guten abend~~ ✓

Comment tu vas ? ✓

Je vais bien : Ich bin gut ✓

Et toi ? und du? ✓

Comment tu t'appelles ? Wie heißt du? ✓

Je m'appelle KAYOU : Ich heiße Kayou ✓

Quel âge as-tu ? Ich bin ~~15~~ ✓

J'ai dix ans : Ich bin fünfzehn Jahre alt ✓

Merci : danke ✓

Aurevoir ! : 1055 ✓

## II - GRAMMAIRE/ 20PTS

### 3) Conjuguez les verbes suivants au présent ! 10Pts

	<u>sein</u>	<u>haben</u>	<u>werden</u>	<u>gehen</u>
ich	bin ✓	habe ✓	werde ✓	gehe ✓
du	bist ✓	hast ✓	wirst ✓	gehst ✓
er/sie/es	beint ✗	hobst ✓	wendest ✓	geht ✓
Wir	beinet ✗	hobst ✓	wendest ✓	geht ✓
Ihr	beinst ✗	hobst ✓	wendest ✓	geht ✓
sie/Sie	bin ✗	haben ✓	werden ✓	gehen ✓

### 4) Donnez le pluriel des noms suivants ! 10Pts

#### Singulier

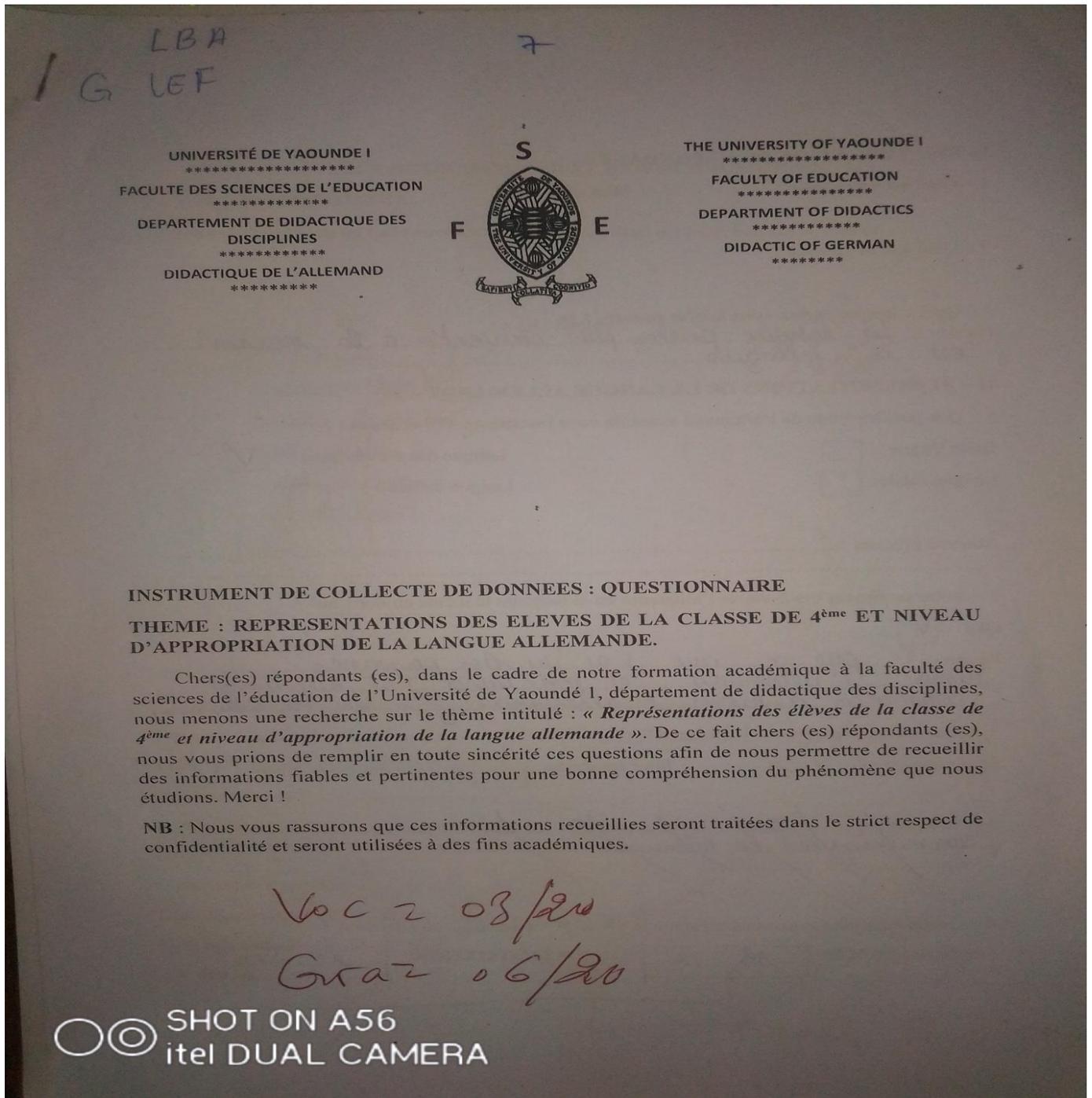
#### Pluriel

die Tasche	.....die Taschen.....
der Vater	die Väter ✓
die Mutter	die Mütter ✓
das Kind	die Kinder ✓
die Familie	die Familien ✓
der Sohn	die Söhne ✓
das Mädchen	die Mädchen ✓
das Buch	die Bücher ✗
die Hand	die Hände ✓
der Fuß	die Füße ✓

Merci pour cette grande contribution

SHOT ON A56  
itel DUAL CAMERA

ANNEXE 9 - QUESTIONNAIRE REMPLI PAR L'ELEVE N°7 DU LBA



**I - IDENTIFICATION DU REpondANT**

1 - Quel est votre sexe ?

Masculin

Féminin

2 - Quel âge avez-vous ?

15

3 - Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la

maison ? *La langue parlez plus souvent à la maison est le français*

**II - REPRESENTATIONS DE LA LANGUE ALLEMANDE**

1 - Que pensez-vous de l'allemand avant de vous inscrire en 4<sup>ème</sup> allemand ?

Belle langue

Langue des élèves forts

Langue facile

Langue difficile

Autres à préciser : .....

2 - Votre sentiment vis-à-vis de l'allemand est-il toujours le même aujourd'hui ?

OUI

NON

Pourquoi ?

*par ce que j'ai vu des personnes aimer l'allemand et moi aussi j'ai directement commencé à aimer l'allemand - j'ai de très bons notes*

3 - Pourquoi apprenez-vous l'allemand ?

Pour voyager

Pour enseigner

J'aime l'allemand

Autres à préciser : .....

*pour apprendre à bien communiquer en allemand*

4 - Quelle moyenne avez-vous obtenu à la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> évaluation en allemand ?

1<sup>ère</sup> EVALUATION

18 / 20

2<sup>ème</sup> EVALUATION

17 / 20

MT - 15/5/20  
SHOT ON A56  
itel DUAL CAMERA

TEST DE GRAMMAIRE ET DE VOCABULAIRE

I - VOCABULAIRE / 20PTS

1) Donnez dix (10) mots qui renvoient au champ lexical de « die Schule » 10Pts

« Die Schule »

01/10

- ... die Klasse.....
- ... ~~die mutter~~.....
- ... ~~das buch~~.....
- ... ~~den fuß~~.....
- ... ~~den sohn~~.....
- ... ~~die hand~~.....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

2) Donnez l'équivalent des expressions suivantes en allemand ! 10Pts

- Bonjour : ~~guten tag~~ ✓
- Bonsoir : ~~guten nacht~~
- Comment tu vas ? .....
- Je vais bien : .....
- Et toi ? .....
- Comment tu t'appelles ? ~~Ich heiße~~
- Je m'appelle KAYOU : ~~Ich heiße KAYOU~~ ✓
- Quel âge as-tu ? ~~Ich jaha~~
- J'ai dix ans : ~~Ich gehn~~
- Merci : .....

2/10

Aurevoir ! : ~~Adieu sein~~

06/20

II - GRAMMAIRE/ 20PTS

3) Conjuguez les verbes suivants au présent ! 10Pts

	<u>sein</u>	<u>haben</u>	<u>werden</u>	<u>gehen</u>
ich	sei	habe	werde	gehe
du	seiest	habest	werdest	gehst
er/sie/es	sei	habe	werde	gehe
Wir	seien	haben	werden	gehen
Ihr	seid	habt	werdet	geht
sie/Sie	seien	haben	werden	gehen

4) Donnez le pluriel des noms suivants ! 10Pts

<u>Singulier</u>	<u>Pluriel</u>
die Tasche	.....die Taschen.....
der Vater	.....
die Mutter	.....
das Kind	.....
die Familie	.....
der Sohn	.....
das Mädchen	.....
das Buch	.....
die Hand	.....
der Fuß	.....

Merci pour cette grande contribution

SHOT ON A56  
itel DUAL CAMERA

## TABLE DES MATIERES

DÉDICACE .....	III
REMERCIEMENTS.....	IV
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	V
RESUME .....	VII
ABSTRACT.....	VIII
ZUSAMMENFASSUNG .....	IX
INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE :PARTIE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE.....	5
1- CONTEXTE DE L'ETUDE .....	6
2- FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLEME DE L'ETUDE.....	6
3- QUESTIONS DE RECHERCHE .....	7
a) Question principale (QP).....	7
b) Question secondaire N°1 (QS1) .....	7
c) Question secondaire N°2 (QS2) .....	7
4) HYPOTHESE DE RECHERCHE .....	7
a) Hypothèse principale (HP) .....	7
b) Hypothèse secondaire N°1 (HS1) .....	8
c) Hypothèse secondaire N°2 (HS2).....	8
5- LES OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	8
5-1 Objectif principal.....	8
5 – 2 - Objectif spécifique N°1 .....	8
5 – 3 - Objectif spécifique N°2.....	8
6 - LES INTERETS DE L'ETUDE.....	8
CHAPITRE II .....	10
INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE .....	10
I – REVUE DE LA LITTERATURE .....	11
I – 1 - DEFINITION DES CONCEPTS .....	11
I – 1 - 1 Représentations .....	11
I – 1 – 2 Stéréotypes .....	13
I – 1 – 3 Attitudes et comportements.....	14
I – 1 – 4 Motivation et représentation des langues étrangères.....	14
I – 2 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	15
I – 2 – 1 -La motivation .....	15
I – 2 – 2 L'intérêt.....	16
I – 2 – 3 L'âge.....	17
I – 2 – 4 La durée/ le temps et l'intensité .....	17

I – 2 – 5 La personnalité .....	19
I – 2 – 6 Le sexe.....	19
I – 2 – 7 Le prestige de la langue.....	19
I – 2 – 8 Les conditions d'apprentissage .....	20
I – 2 – 9 Les compétences d'apprentissage individuelles.....	20
I – 2 – 10 L'identification avec la langue .....	21
I – 2 – 11 les représentations des langues étrangères .....	22
I – 2 – 11 - 1 Le statut des langues étrangères.....	23
I – 3 – 1 LES REPRESENTATIONS EN DIDACTIQUE DES LANGUES : LES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	25
I – 3 – 1 – 1 Les représentations des pays et des locuteurs natifs .....	25
I – 3 – 1 – 2 Les représentations linguistiques .....	27
I – 3 – 1 – 3 Les représentations sociales et l'enseignement-apprentissage des langues .....	27
I – 3 – 2 LES REPRESENTATIONS EN CLASSE ET LES REPRESENTATIONS EN PEDAGOGIE .....	28
I – 3 – 2 – 1 Les représentations en classe.....	28
I – 3 – 2 – 2 Les représentations en pédagogie.....	29
I – 3 – 2 – 3 Les représentations et l'activité didactique .....	29
I – 3 – 2 – 4 Grammaire mentale et lexique mental .....	30
I – 3 – 2 – 5 Les morceaux lexicaux (Chunks en Anglais).....	31
I – 3 – 2 – 6 La syntaxe comme apprentissage de lexèmes .....	31
I – 3 – 2 – 8 L'impact des représentations sur l'acquisition de la langue étrangère.....	32
I – 4 – 1 ORIGINES ET FONCTIONS DES REPRESENTATIONS .....	32
I – 4 – 1 – 1 Origines des Représentations .....	32
I – 4 – 1 – 2 Les origines psychogénétiques (Théorie de Piaget) .....	33
I – 4 – 1 – 3 Les origines épistémologiques (Théorie de Bachelard) .....	33
I – 4 – 1 – 4 Les origines didactiques .....	33
I – 4 – 1 – 4 Les origines sociologiques (Théorie de Moscovici) .....	33
I – 4 – 1 – 5 Les origines psychanalytiques (Théorie de Freud) .....	33
I – 4 – 2 Les fonctions des représentations.....	33
I – 4 – 2 – 1 Une fonction de savoir .....	34
I – 4 – 2 – 2 Une fonction identitaire.....	34
I – 4 – 2 – 3 Une fonction d'orientation .....	34
I – 4 – 2 – 4 Une fonction justificatrice .....	34
I- 5- Les stratégies d'apprentissage et stratégies d'apprentissage du vocabulaire allemand. 35	
I- 5-a) Les stratégies d'apprentissage .....	35
I-5-b) Stratégies d'apprentissage du vocabulaire allemand.....	36
VIII- LES THEORIES DE REFERENCE DE L'ETUDE .....	38
VIII- 1-1- a) Le constructivisme ou théorie cognitivo-constructiviste de Piaget .....	38
VIII – 1 – 1 – b) Les contributions récentes de la psychologie expérimentale de l'apprentissage.....	39
VIII – 1 – 2 Le socio-constructivisme .....	41
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....	47

CHAPITRE III : PRESENTATION DE LA METHODE DE RECHERCHE ET OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES .....	48
I- METHODE DE L'ETUDE .....	49
I-1 Choix et justification de la méthode de recherche .....	49
II- DELIMITATION DU CHAMP DE L'ETUDE .....	49
II-1 Délimitation thématique .....	49
II-2 Délimitation théorique .....	50
II-3 Délimitation géographique .....	50
III- PRESENTATION DE LA POPULATION DE L'ETUDE.....	50
III-1 Définition de la population.....	50
III-2 Population cible et caractéristiques .....	51
III-3 La population accessible .....	51
IV- Notion de variables .....	52
IV-1- Opérationnalisation des variables .....	52
V- NOTION D'ECHANTILLONNAGE ET OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES.....	53
V-1 Présentation de l'échantillon de l'étude .....	53
V-2 Outil de collecte des données : le questionnaire.....	53
V-3 Déroulement de l'enquête .....	54
CHAPITRE IV : ANALYSE DES RESULTATS.....	<b>56</b>
IV-1 VARIABLE ET CODIFICATION DU QUESTIONNAIRE .....	557
IV- 2 ANALYSE QUALITATIVE DES RESULTATS.....	57
IV- 2 – 1 Analyse des résultats du centre d'intérêt I : Identification du répondant.....	57
IV-2 - 2 Analyse des résultats du centre d'intérêt II : représentations de la langue allemande.....	62
IV- 2 - 3 Analyse des résultats du centre d'intérêt III :Test de grammaire et de vocabulaire.....	85
IV – 4 – Rappel des questions de recherche et analyse quantitative des résultats.....	87
IV – 4 – 1 Rappel des questions de recherche.....	87
IV - 4 - 2 Analyse quantitative des résultats.....	88
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	<b>99</b>
I – INTERPRETATION DES RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE .....	100
II – DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DE RECHERCHE ET VALIDATION DES HYPOTHESES .....	102
II – 1 – Discussion des résultats liés à l'hypothèse principale de recherche .....	102
II – 2 – Discussion des résultats liés aux hypothèses secondaires de recherche .....	103
II – 2 – 1 – Discussion des résultats de l'analyse liés à l'hypothèse secondaire de recherche N°1.....	103
II – 2 – 2 – Discussion des résultats de l'analyse liés à l'hypothèse de recherche secondaire N°2.....	103
III- Limites de l'étude.....	104
IV- PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....	104
IV – 1 – Perspectives .....	104

IV – 2 – Propositions didactiques.....	105
CONCLUSION GENERALE.....	<b>108</b>
BIBLIOGRAPHIE.....	<b>111</b>

## **LISTE DES TABLEAU**

<b>Tableau 1:</b> Tableau récapitulatif de l'ensemble formé par les questions et les hypothèses.....	45
<b>Tableau 2:</b> Répartition des élèves de l'Institut Bilingue Blaina Yaoundé par sexe.....	57
<b>Tableau 3:</b> Répartition des élèves du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé par sexe.....	57
<b>Tableau 4:</b> Répartition par sexe des élèves de la classe de 4ème des deux établissements.....	58
<b>Tableau 5:</b> Répartition des élèves de la 4ème allemand de IBBY selon leur sexe et leur âge.....	59
<b>Tableau 6:</b> Répartition des élèves de le 4ème du LBA selon leur sexe et leur âge.....	59
<b>Tableau 7:</b> Répartition de l'ensemble des élèves interrogés selon leur sexe et leur âge.....	60
<b>Tableau 8:</b> Répartition des répondants selon la langue la plus parlée à la maison.....	62
<b>Tableau 9:</b> Répartition des répondants de IBBY selon leur sexe et leurs représentations.....	62
<b>Tableau 10:</b> Répartition des répondants du LBA selon leur sexe et leur représentations.....	64
<b>Tableau 11:</b> Répartition de l'ensemble des répondants concernés par l'étude selon leur sexe et leurs représentations.....	66
<b>Tableau 12:</b> Avis des répondant de IBBY sur leurs représentations de la langue allemand.....	68
<b>Tableau 13:</b> Avis des répondants du LBA sur leurs représentation de la langue allemande.....	69
<b>Tableau 14:</b> Récapitulatif de l'ensemble des avis des répondants concernés par l'étude sur leurs représentations de la langue allemande.....	70
<b>Tableau 15:</b> Répartition de srépondants de IBBY selon leur sexe et leurs représentations définitives.....	72
<b>Tableau 16:</b> Répartition des répondants du LBA selon leur sexe et leurs représentations définitives.....	74
<b>Tableau 17:</b> Repartition de l'ensemble des répondants de l'étude selon leur sexe et leurs représentations.....	75
<b>Tableau 18:</b> Répartition selon les représentations propes à chaque répondant de IBBY.....	78
<b>Tableau 19:</b> Répartition selon les représentations propres à chaque répondants du LBA .....	79
<b>Tableau 20:</b> Répartition de l'ensemble des répondants selon leur sexe et leurs représentations propres.....	79
<b>Tableau 21:</b> Echelle d'appréciation.....	81
<b>Tableau 22:</b> Répartition des répondants de IBBY selon leurs représentations et leurs moyennes du premier trimestre.....	82

<b>Tableau 23:</b> Effectifs des répondants de IBBY selon leurs moyennes du premier trimestre sous forme d'intervalles.....	83
<b>Tableau 24:</b> Répartition des répondants du LBA selon leurs représentations et leurs moyennes du premier trimestre.....	84
<b>Tableau 25:</b> Effectifs de répondants du LBA selon leurs moyennes du premier trimestre sous forme d'intervalle.....	84
<b>Tableau 26:</b> Effectifs des répondants de l'étude selon leurs moyennes sous forme d'intervalles.....	84
<b>Tableau 27:</b> Répartition des apprenants de IBBY selon leurs représentaions et selon leurs moyennes en vocabulaire et grammaire.....	86
<b>Tableau 28:</b> Répartition des apprenants du LBA selon leurs représentations et selon leurs moyennes en vocabulaire et en grammaire.....	87
<b>Tableau 29:</b> Tableau statistique des enquêtés, leurs représentations, et les moyennes en intervalles.....	88
<b>Tableau 30:</b> Moyennes générales des enquêtés selon les représentations (positives et négatives).....	90
<b>Tableau 31:</b> Moyennes générales de l'ensembles des enquêtés ayants les représentaions positives et ceux ayant les représentations négatives.....	90
<b>Tableau 32:</b> Moyennes de chaque enquêté qui apprend l'alleamnd pour voyage.....	92
<b>Tableau 33:</b> Moyenne de chaque enquêté qui apprend l'allemand pour enseigner.....	92
<b>Tableau 34:</b> Moyennes de chaque enquêté qui apprend l'allemand parce qu'il aime l'allemand..	93
<b>Tableau 35:</b> Moyenne de l'enquêté qui apprend l'allemand parce que ses parents l'ont forcés....	94
<b>Tableau 36:</b> Moyennes vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant les représentations "Belle langue".....	95
<b>Tableau 37:</b> Moyennes vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant la représentation "Langue des élèves forts.....	96
<b>Tableau 38:</b> Moyenne vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant la représentation "Langue facile".....	96
<b>Tableau 39:</b> Moyennes vocabulaire et grammaire des enquêtés ayant la représentation "Langue difficile".....	97

## **LISTE DES DIAGRAMMES**

<b>Diagramme 1:</b> Répartition par sexe des élèves de la classe de 4ème des deux établissements.....	58
<b>Diagramme 2:</b> Répartition des répondants de IBBY selon leurs représentations en termes de pourcentage.....	64
<b>Diagramme 3:</b> Répartition des répondants du LBA selon leurs répartitions en termes de pourcentage.....	65
<b>Diagramme 4:</b> Répartition de l'ensemble de sélections retenus pour l'étude en pourcentage.....	67
<b>Diagramme 5:</b> Répartition des répondants de IBBY selon leurs représentations définitives en pourcentage.....	73
<b>Diagramme 6:</b> Répartition des répondants du LBA selon leurs représentations définitives en pourcentage.....	75
<b>Diagramme 7:</b> Répartition de l'ensemble des répondants de l'étude selon leurs représentations définitives en pourcentage.....	76
<b>Diagramme 8:</b> Répartition de l'ensemble des répondants selon leurs représentations propres en pourcentage.....	80
<b>Diagramme 9:</b> Pourcentage des répondants de l'étude selon leurs moyennes du premier trimestre sous forme d'intervalles.....	85

## **LISTE DES ANNEXES**

<b>Annexe 1:</b> Liste de selection Master 2.....	II
<b>Annexe 2:</b> Autorisation de recherche par le Doyen de la FSE.....	VI
<b>Annexe 3:</b> Note du Délégué départemental à Madame le Proviseur du LBA (autorisation de recherche).....	VII
<b>Annexe 4:</b> Note d'autorisation du Principale de IBBY pour la collecte de données.....	VIII
<b>Annexe 5:</b> Mise en stage Master 2: note du doyen de la FSE aux chefs d'établissements du MINESEC du Mfoundi.....	IX
<b>Annexe 6:</b> Attestation de fin de stage Master 2.....	XI
<b>Annexe 7:</b> Le questionnaire.....	XII
<b>Annexe 8:</b> Questionnaire rempli par l'élève N°2 de IBBY.....	XVII
<b>Annexe 9:</b> Questionnaire rempli par l'élève N°7 du LBA.....	XXI