Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 16 (1994)

Heft: 1

Artikel: Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand

Autor: Hexel, Dagmar / Pini, Gianreto

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786191

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand

Bilan d'une série de travaux réalisés au Cycle d'orientation de Genève

Dagmar Hexel et Gianreto Pini

Dans le présent article nous résumons les résultats de trois phases de recherche qui avaient pour but d'identifier la nature et l'importance de différents facteurs intervenant dans la formation et le développement des attitudes.
Une première série de résultats indique que la méthode d'apprentissage, l'expérience préalable de la langue à l'école, le degré ou la filière d'étude influencent de manière relativement peu importante le niveau d'attitude des élèves. En revanche, la classe paraît plus apte à rendre compte de la variabilité des niveaux d'attitude observés: d'abord, en raison de sa spécificité propre par rapport à d'autres classes assujetties aux mêmes contraintes et aux mêmes conditions générales de fonctionnement; ensuite, par le fait qu'en dépit de son caractère apparemment unitaire, elle ne permet pas moins aux élèves d'y accomplir des expériences probablement très différentes.
L'étude de la structure et de l'organisation des attitudes qui constitue le deuxième volet de nos travaux, apporte des éléments complémentaires à la compréhension du phénomène, indiquant que l'effet de certains facteurs pourrait être davantage de nature qualitative (forme et organisation des attitudes) que quantitative (niveau global plus ou moins élevé).

La recherche sur les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand est presque devenue une tradition à Genève. Les premières études, s'inspirant de travaux canadiens, datent des années soixante-dix. Elles ont été entreprises lorsque, après un long règne des méthodes grammaticales, les responsables scolaires envisagèrent d'introduire une méthode d'enseignement de l'allemand rigoureusement orientée vers l'approche communicative. Elles ont été poursuivies au cours des années quatre-vingt, à l'époque où l'introduction de l'allemand dans les programmes de l'école primaire changeait de manière encore plus fondamentale l'apprentissage de cette discipline. Depuis lors, une mesure

de l'attitude a fait partie intégrante de tous les travaux d'évaluation accompagnant diverses innovations dans l'enseignement des langues étrangères.

Pourquoi cet intérêt pour les attitudes? Depuis bien des années, les résultats d'une multitude de recherches internationales ont semblé démontrer que les performances linguistiques des apprenants présentent une corrélation moindre avec leur intelligence et leurs aptitudes qu'avec l'attitude qu'ils manifestens envers la culture-cible et l'intérêt qu'ils portent à l'égard de la langue. Ces études n'ont pas manqué d'intéresser les responsables de l'école genevoise où – se référant à des observations faites sur le terrain – on était persuadé que l'image et les opinions des élèves face à l'allemand étaient parfois des facteurs peu motivants pour l'étude de la discipline, et constituaient des obstacles à l'apprentissage d'autant plus regrettables que cette langue est investie, scolairement et socialement, d'une importance considérable.

Modifier les attitudes des élèves semblait donc un objectif prometteur, qui est rapidement devenu un véritable cheval de bataille de l'allemand précoce, en faveur duquel l'attitude a souvent été avancée comme «alibi et formule magique à la fois» (Bebermeier, cité par Solmecke, 1983, p. 13) dans l'épineux débat sur l'efficacité de l'enseignement. En effet, au moment de l'introduction de l'allemand à l'école primaire, l'accord était quasi général sur la priorité à accorder au développement chez les élèves de représentations et d'attitudes aussi positives que possible face à la langue et face à l'apprentissage que l'école en propose. Le souci de développer des attitudes positives face à la culture germanique est d'ailleurs toujours présent dans la réflexion actuelle sur les nouveaux moyens pour l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (CREA, 1992).

L'attitude, une force «mystérieuse»[1]

L'attitude est une entité psychologique abstraite, dont l'existence est postulée pour rendre compte d'une relative cohérence et d'une relative régularité des conduites d'attirance ou de répulsion des individus vis-à-vis d'objets déterminés. Au lieu de formuler ou de reproduire une définition générale de l'attitude, de décrire de manière détaillée ses structures, ou encore d'insister sur ses origines et son développement (aspects sur lesquels nous reviendrons plus loin)[2], nous nous limitons ici à soulever quelques problèmes qui entourent ce concept. Tout d'abord, l'attitude n'est pas aisément dissociable d'autres entités psychologiques telles que la motivation, l'intérêt, les valeurs, les préjugés, les stéréotypes et bien d'autres. En particulier, la notion de motivation semble largement se superposer à celle d'attitude; d'ailleurs, les deux termes apparaissent souvent simultanément («Attituden- und Motivationsforschung), et sont parfois employés comme synonymes. Ceci n'est évidemment pas un hasard. Attitudes et motivations sont semblables à bien des égards. En effet, les deux sont censées engendrer et orienter les comportements d'un individu, et les deux servent à décrire des prédispositions à l'action. Réciproquement, l'une comme l'autre peuvent être utilisées pour expliquer une action ou un comportement. Dans

une perspective psycho-sociologique, Thomas et Alaphilippe (1983) placent l'attitude au centre d'une chaîne constituée par la culture et les valeurs, les motivations et les besoins, et voient la principale différence entre attitudes et motivations dans la durée. L'attitude représenterait une force plus générale et plus persistante que la motivation, dont elle constitue un antécédent.

Si l'«autonomie conceptuelle» de la notion d'attitude semble limitée (Bayer & Tuyns, 1986, p. 49), la mesure de ce construct hypothétique n'est pas moins problématique. En tant qu'organisation psychique interne, les attitudes échappent à toute observation directe. «Elles se présentent sous la forme d'instances latentes, à partir desquelles s'élaborent les comportements, et en particulier ces comportements verbaux que sont les opinions» (Thomas & Alaphilippe, 1983, p. 90). Les expressions non verbales d'une attitude étant plus difficilement évaluables, c'est principalement au moyen d'échelles d'opinions qu'on mesure l'attitude et ses caractéristiques: sa direction (l'attirance ou le rejet vis-à-vis de l'objet) et son intensité. Tous les instruments se proposent d'inférer, à partir d'une position sur l'échelle (donc à partir d'une seule valeur), des convictions et des sentiments plus ou moins durables, ainsi que des comportements possibles. Mis à part le fait qu'une telle mesure est assez rudimentaire, plusieurs incertitudes l'entourent. En effet, rien ne nous permet de dire avec certitude «... [ob die geäusserten Überzeugungen] fest verankerte Wertvorstellungen oder vorübergehende Ansichten, eigen- oder fremdbestimmte Gütemasstäbe, persönliche Handlungsmaximen oder von Gruppenerwartungen geprägte Meinungen wiedergeben, ja inwieweit sie sich überhaupt auf individuelles Verhalten auswirken» (Hermann, 1991, p. 68). C'est là, pour reprendre le terme de l'auteure, le «dilemme empirique» de la recherche sur les attitudes.

L'attitude, une force «bénéfique» pour l'apprentissage d'une langue étrangère

Gardner et Lambert, qui ont les premiers exploré de manière suivie le rôle des variables affectives dans l'apprentissage des langues étrangères et procédé à une théorisation de ce domaine, partent du postulat que la réussite dépend de deux facteurs indépendants l'un de l'autre: les capacités intellectuelles de l'apprenant ainsi que ses aptitudes pour la langue *et* les attitudes envers le groupe ethnique en question. Ces chercheurs introduisent aussi la distinction désormais classique entre deux types d'orientation, l'une *«instrumentale»*, reposant sur des considérations d'utilité, l'autre *«intégrationniste»,* supposant un intérêt pour un groupe linguistique et pour sa culture. Chacune d'elles est censée avoir un effet motivant sur l'apprentissage de la langue étrangère, la seconde étant toutefois décisive, soutenant mieux la motivation à long terme qui est nécessaire à la réalisation d'une telle tâche exigeante. Selon cette conception, les attitudes déterminent *dès le départ,* en tant que force motivante, l'intensité avec laquelle l'apprenant entreprendra l'étude de la langue. «The learner's motivation for language study (...) would be determined by his attitudes and readiness to identify and by his orientation to the whole process of learning a foreign language». (Gardner et Lambert, 1972, p. 132).

L'importance postulée de facteurs affectifs sur l'apprentissage et, en particulier, la nécessité d'une ouverture envers un peuple et sa culture n'a pas manqué de susciter des critiques. Ainsi MacNamara (1973) soutient que les attitudes favorables n'auraient qu'une importance limitée pour l'apprentissage d'une langue étrangère. De tout temps, les gens ont appris des langues non par désir de s'approcher d'un autre groupe ou en vue d'une quelconque utilité à long terme, mais parce qu'ils étaient obligés de le faire, hic et nunc.

Mais ce sont surtout les résultats de recherches empiriques inspirées des travaux de Gardner et Lambert qui ne corroborent pas toujours les thèses initiales [3]. Certains ne parviennent pas à mettre en évidence une relation entre les variables relevant de l'attitude ou de la motivation et la réussite dans la langue seconde; d'autres vont jusqu'à suggérer l'existence d'un effet de la réussite sur l'attitude; d'autres encore insistent sur le rôle prédominant de l'orientation instrumentale pour la réussite et attirent en même temps l'attention sur la définition opérationnelle des deux orientations, qui n'est pas identique chez tous les auteurs (Strong, 1984; Gardner 1985).

La conception «motivationnelle» que nous venons d'évoquer s'oppose à celle défendue – noblesse oblige – par les didacticiens lors des premières discussions sur l'opportunité de donner à l'enseignement des langues étrangères une orientation communicative. Selon leur point vue, ce ne sont pas les attitudes initiales qui déterminent la réussite, mais c'est l'enseignement lui-même qui peut engendrer des attitudes positives chez les élèves, soit par simple exposition à la langue, soit par le biais d'informations dispensées sur l'autre groupe culturel, soit par les deux conjointement. Cette conception implique que tout accroissement de connaissances (linguistiques ou non) sur la culture-cible change favorablement les attitudes des apprenants.

Là aussi, les études empiriques tempèrent quelque peu les ardeurs. En effet, il n'a pas toujours été possible de démontrer que la durée ou l'intensité de l'apprentissage avaient l'effet escompté sur les attitudes des élèves, en tous cas pas sur celles qu'ils développaient face à l'autre communauté linguistique.

Ces deux conceptions, celle qui considère que l'attitude détermine l'acquisition d'une langue étrangère et celle qui postule plutôt une relation inverse, excluent plus ou moins explicitement l'influence de la réussite comme variable intermédiaire [4]. Pourtant l'idée d'une action stimulante de la réussite sur les attitudes paraît tout à fait plausible. Cet effet a notamment été mis en évidence par Burstall (1975) qui conclut que l'acquisition ultérieure de la langue étrangère et le développement d'attitudes favorables envers l'apprentissage sont fortement influencés par la réussite initiale de l'apprenant. Hermann abonde dans ce sens et ajoute que la satisfaction qu'un élève tire de l'apprentissage et de la réussite influence à son tour l'attitude face au groupe ethnolinguistique en question (ou parvient à la modifier). Elle apporte quelques preuves à l'appui de cette hypothèse dite «résultative» – qui semble avoir été renforcée depuis (Strong, 1984) – démontrant en particulier que l'échec est susceptible d'engendrer une attitude négative. De même, elle juge vraisemblable que l'absence de réussite provoque d'abord une aversion à l'égard de la discipline, qui est graduellement transférée sur les gens qui parlent la langue (Hermann, 1980).

Agir sur l'attitude, ... mais agir sur quoi?

L'hypothèse «résultative» a contribué à discréditer une conception de l'attitude et de la motivation fondée sur l'idée qu'il s'agirait de caractéristiques de la personne, échappant en quelque sorte à son contrôle, immuables et résistantes à toute épreuve, y compris à celle de l'enseignement; elle suggère plutôt une conception moins déterministe, impliquant des facteurs qui varient en intensité et en direction en fonction de différents niveaux de performance à différents moments de l'apprentissage (Hermann, 1980).

Appliqué à la situation scolaire, cela voudrait dire que les élèves apportent déjà en classe des attitudes face à la langue et face à la communauté linguistique [5], mais développent aussi des attitudes «en cours de route», en situation, qui ne sont pas sans répercussions (positives ou négatives) sur l'apprentissage ultérieur. Il s'agirait donc d'un processus d'élaboration de l'attitude qui peut comporter des facettes durables mais aussi des facettes qui se modifient constamment. On peut supposer qu'il y a là une interdépendance dialectique et dynamique entre la compétence atteinte dans la langue étrangère et les attitudes à court et à long terme qui, à leur tour, sont liées à des facteurs institutionnels et pédagogiques tels que la réussite ou l'échec, les contenus, les méthodes, les manuels et bien d'autres, parmi lesquels l'enseignant lui-même avec sa personnalité et ses compétences linguistiques (Hermann, 1991) [6].

Aussi séduisante qu'une telle approche multifactorielle puisse paraître, elle ne dit encore rien sur l'importance respective des facteurs en jeu, ni sur la manière dont ils agissent sur l'apprenant. En particulier, si la psychologie sociale offre quelques théories explicatives concernant le changement des attitudes [7], à notre connaissance celles-ci n'ont pas donné lieu à des travaux empiriques dans le domaine particulier qui nous intéresse.

Voici, brièvement résumé, le cadre conceptuel et théorique issu des travaux sur l'attitude des élèves face à l'apprentissage d'une langue étrangère. On remarquera notamment que l'impact des moyens didactiques susceptibles de provoquer une modification des attitudes n'a pas encore été systématiquement étudié. Nous pensons notamment à la pédagogie interculturelle chère aux didacticiens de l'allemand langue étrangère. D'autre part, on ne s'est intéressé que marginalement au rôle que peuvent jouer les caractéristiques proprement scolaires de la langue et, plus généralement encore, l'organisation et le fonctionnement de l'école sur la formation et le développement des attitudes. Ce sont précisément certains de ces aspects qui ont fait l'objet de nos recherches, dont les résultats les plus significatifs seront exposés dans la suite de ce texte.

Les principaux résultats des études genevoises

Comme nous l'avons déjà signalé, l'attitude des élèves du Cycle d'orientation *face à leurs expériences d'apprentissage de l'allemand* est un sujet qui intéresse

les chercheurs genevois depuis bientôt une vingtaine d'années. Partant de l'hypothèse que cette attitude est influencée par les caractéristiques du contexte dans lequel l'étude de la langue a lieu, une première question qui se pose tout naturellement concerne l'effet que peuvent avoir différents facteurs directement liés à l'organisation et au fonctionnement scolaires. Dans cette perspective, on suppose que le fait d'avoir suivi l'enseignement avec des méthodes de nature différente (l'une «traditionnelle», basée principalement sur une étude formelle de la langue; l'aure «moderne», faisant une place relativement importante à une approche plus conviviale et communicative) n'est pas sans conséquence sur l'attitude des élèves. Une telle conjecture semble a fortiori pertinente en ce qui concerne l'introduction de l'allemand à l'école primaire, explicitement orientée vers le développement d'attitudes positives. Enfin, les premières études effectuées à Genève suggéraient que l'appartenance à la filière pré-gymnasiale ou non gymnasiale de l'enseignement secondaire inférieur pouvait affecter les attitudes des élèves, tout comme d'ailleurs le fait d'être plutôt au début ou plutôt à la fin de ce cycle d'étude.

Or, l'analyse des données recueillies au cours de ces années *ne semble pas confirmer toutes ces intuitions à première vue plausibles,* et apporte des éléments quelquefois gênants dans ce bel échafaudage d'hypothèses et d'arguments qui nourrissent à tout bout de champ le discours pédagogique.

Après avoir brièvement décrit notre dispositif de recherche, nous montrerons dans quelle mesure les résultats obtenus permettent de confirmer l'effet des différents facteurs institutionnels – ou *«macro-facteurs»* – que nous venons d'évoquer (méthode d'enseignement, expérience préalable de la langue à l'école, filière d'étude, degré scolaire). Ensuite, nous esquisserons quelques directions de recherche (analyse de *«micro-facteurs»;* étude de la *structure des attitudes*) qui, en l'état actuel de nos connaissances, semblent plus fécondes pour une véritable compréhension des phénomènes et des mécanismes en jeu.

Aspects méthodologiques

Les résultats que nous présentons se réfèrent à trois séries de travaux distinctes, séparées par des intervalles de temps relativement réguliers (6–8 ans), et faisant appel à un même instrument de recherche:

- *Première phase:* 1975–1978. Cette première étape a été réalisée parallèlement à l'introduction de la méthode Vorwärts en remplacement de la méthode WSD, jusqu'alors utilisée dans les différents degrés et filières du Cycle d'orientation (Allal, L. Davaud, C. & Padlina, A.: 1978; Davaud, C. & Allal, L.: 1979).
- *Deuxième phase:* 1984–1987. Les travaux sur l'attitude des élèves ont repris lorsque l'enseignement de l'allemand a connu une autre réforme importante, avec l'introduction de cette langue dans les programmes de l'école primaire (Hexel, D. & Pini, G.: 1986a, 1986b, 1987).
- *Troisième phase:* 1992–93. Intervenant 10 ans après les premières expériences d'enseignement de l'allemand à l'école primaire, cette dernière étape avait

pour but de vérifier et, si possible, d'affiner certains des résultats fournis par l'étude précédente.

Pour souligner l'intérêt que nous portons à ce sujet, ajoutons simplement que des études ont également été réalisées avec des élèves de l'école primaire (Hexel, D., Moënne, M., Nidegger, Ch. & Schwob I.: 1991), ou en considérant une autre langue étrangère (l'anglais) enseignée au Cycle d'orientation.

L'instrument de recherche utilisé est une *échelle d'attitude* de type Lickert, développée et validée par les auteurs de la première série de travaux auxquels nous venons de faire allusion. Elle se compose de 20 items, dont chacun énonce une opinion positive ou négative sur un aspect particulier de l'*expérience d'apprentissage de l'allemand* au Cycle d'orientation. L'élève est appelé à exprimer son degré d'adhésion ou de rejet par rapport à chaque énoncé au moyen d'une échelle qui comporte quatre modalités de réponse: tout à fait d'accord, assez d'accord, plutôt en désaccord, tout à fait en désaccord avec l'opinion proposée par l'item.

Selon une pratique très courante dans ce domaine, les réponses sont ensuite converties en scores, ce qui permet de calculer un résultat global pour chaque élève se situant entre un minimum de 20 et un maximum de 80 points.

Le traitement statistique des données a été effectué en ayant à l'esprit l'une et/ou l'autre des deux questions fondamentales que voici:

- Quel est *le niveau d'attitude* des élèves, globalement et selon leur appartenance à différents groupes? (Attitudes plus ou moins élevées, positives, favorables).
- Quelle est *la structure des attitudes* chez les élèves, globalement et selon leur appartenance à différents groupes? (Organisation des attitudes en un certain nombre de dimensions statistiquement indépendantes).

Le premier aspect a été abordé en utilisant principalement l'*analyse de la variance,* tandis que le second a été envisagé au moyen de l'*analyse factorielle* (analyse en composantes principales avec rotations Varimax).

Dans les pages qui suivent nous ne nous livrerons pas à une présentation systématique et chiffrée des résultats obtenus: résultats qui, pour la plupart, ont déjà fait l'objet de publications antérieures (voir référence bibliographiques déjà citées). Nous essaierons plutôt de présenter les grandes lignes et les orientations générales que ces résultats permettent de dégager, avec, en toile de fond, le souci de montrer les difficultés qui apparaissent lorsqu'on tente de cerner les facteurs responsables de la formation et du développement des attitudes chez les élèves.

Conformément à un mode de raisonnement qui caractérise l'approche statistique, mais aussi, plus généralement, toute forme d'analyse de données empiriques, nous organiserons cet exposé à partir d'une interrogation générale mettant en scène les deux termes d'une alternative classique: *uniformité ou variabilité des attitudes?* Suivant la logique qui sous-tend une interrogation de cette nature, notre intention est de fournir quelques éléments qui permettent d'évaluer le rôle de différents facteurs sur l'attitude des élèves face à l'apprentissage de l'allemand.

Le rôle de certains «macro-facteurs» sur la formation et le développement des attitudes

Comme nous l'avons déjà mentionné, on peut penser que certaines innovations ou certaines caractéristiques de l'institution scolaire sont de nature à influencer l'attitude des élèves. Pour vérifier le bien-fondé de ces hypothèses, la démarche habituellement pratiquée est celle qui consiste à effectuer des comparaisons de groupes (le plus souvent des échantillons prélevés dans une population de référence). Une telle approche suppose que ces groupes puissent être convenablement décrits par une mesure caractéristique (généralement la moyenne), et que la comparaison soit envisagée en adoptant la démarche ordinaire d'inférence statistique. Bien que cette dernière approche soit indispensable en ce qu'elle fournit un critère en quelque sorte minimal pour évaluer la consistance des effets, signalons qu'au-delà d'un verdict de significativité purement statistique, il convient de juger la signification des résultats d'un point de vue plus stricement pédagogique. Guidés par ce principe d'interprétation, nous fonderons les considérations qui suivent non seulement sur les informations usuelles livrées par l'analyse de la variance (valeurs du rapport F et de la probabilité qui lui est associée), mais également sur une appréciation, plus intuitive et en un sens aussi plus arbitraire, de l'ampleur des différences observées entre les moyennes des différents groupes.

a) Si l'on considère l'ensemble des études réalisées depuis le milieu des années soixante-dix, on constate tout d'abord que les attitudes des élèves sont restées relativement *stables dans le temps.* On peut en effet remarquer qu'entre 1976 et 1993 le niveau moyen d'attitude au sein de chaque degré (7e, 8e, 9e) et de chaque filière (pré-gymnasiale et non gymnasiale) n'a varié que de quelques points, sans que l'on puisse identifier d'ailleurs une tendance claire croissante ou décroissante. Il semble donc que nous assistons à une évolution qui ne va ni dans le sens d'une amélioration appréciable ni dans le sens d'une dégradation sensible des attitudes que les élèves manifestent face à leurs expériences d'apprentissage.

L'intérêt majeur de ce résultat réside dans le fait qu'au cours de la période considérée, *l'enseignement de l'allemand à Genève a connu deux innovations importantes:* d'abord le passage de la méthode WSD à la méthode Vorwärts (1975–1980), et ensuite l'introduction d'un premier contact avec la langue pendant les trois dernières années de l'école primaire (1985–1990).

Face à un tel constat, il faut naturellement éviter les interprétations sommaires et les conclusions hâtives. Néanmoins, les résultats actuellement disponibles remettent sérieusement en doute la pertinence de certaines suppositions (défendues parfois avec une assurance et une désinvolture pour le moins imprudentes) concernant les conséquences bénéfiques des innovations entreprises au cours des dernières années sur les attitudes, la motivation et l'intérêt des élèves. Dans ce domaine, plusieurs hypothèses explicatives restent a priori possibles, y compris celle, formulée à propos d'un tout autre sujet (rénovation du plan d'étude relatif à l'enseignement des mathématiques au Cycle d'orientation), que les réformes sont parfois nécessaires simplement pour préserver

certains acquis et éviter une dégradation des choses engendrée par l'inadéquation croissante des approches pédagogiques face à un contexte scolaire et social en mutation. En revanche, rien ne nous permet d'affirmer aujourd'hui qu'un simple changement (si l'on ose dire . . .) de méthode, de programme ou de curriculum puisse *à lui seul* modifier de manière appréciable les effets que l'école est susceptible de produire ou de révéler, probablement encore moins en ce qui concerne les paramètres de nature «socio-affective» que les acquisitions et les apprentissages plus spécifiquement cognitifs.

b) Une deuxième série d'éléments concerne les comparaisons effectuées à plusieurs reprises entre élèves appartenant à des filières ou à des degrés différents.

Si l'on considère l'*évolution du niveau d'attitude d'un degré à l'autre,* le fait le plus solidement établi concerne une baisse constante (d'environ 4 à 6 points en moyenne) entre les résultats enregistrés à la fin de la 7e et à la fin de la 8e année. Cela tendrait à prouver que le statut et la pratique de la langue en tant que discipline scolaire au cours de l'enseignement secondaire inférieur exerce une certaine influence sur l'attitude des élèves. Cette orientation peut d'ailleurs être affinée grâce à deux autres résultats qui, toutefois, ont été moins systématiquement investigués dans les études auxquelles nous nous référons: une diminution d'importance comparable à la précédente entre le début et la fin de la 7e année, et une stabilisation du niveau d'attitude entre la fin de 8e et la fin de la 9e.

La tendance générale semble donc relativement claire et assez conforme à une intution largement partagée. En raison de son caractère de branche reconnue comme «difficile» et institutionnellement investie d'un rôle sélectif majeur, l'allemand (comme sans doute toute autre discipline présentant les mêmes attributs) «use à l'usage».

Bien que les données disponibles ne permettent pas d'en établir une estimation très précise, la baisse du niveau d'attitude à laquelle nous assistons (une dizaine de points entre le début de la 7e et la fin de la 9e) *paraît toutefois assez limitée* et, surtout, ne conduit jamais à des moyennes situées nettement au-dessous du point central de l'échelle (50). De ce point de vue, l'évolution observée est certainement moins inquiétante qu'on n'aurait pu l'imaginer: après 3 ans d'étude dans des conditions parfois sévères, l'attitude des élèves ne semble pas globalement négative, de nature à provoquer (comme certains le craignent parfois) une réaction d'hostilité ou d'aversion à l'égard d'une discipline qui, pour la plupart des adolescents, fera encore partie de leur formation ultérieure.

Si l'on considère maintenant *les comparaisons entre élèves appartenant à des orientations différentes,* signalons d'emblée que la situation est assez conforme à ce que l'on aurait pu aisément prévoir: le niveau moyen d'attitude est globalement plus élevé au sein de la filière pré-gymnasiale (sections latine, scientifique et moderne) que dans la filière non gymnasiale (sections générale et pratique). Ce qui surprend une fois encore est en revanche *l'ampleur généralement assez réduite* des écarts observés; le plus souvent inférieurs à 5 points, sans aucune tendance claire d'accroissement ou d'affaiblissement lorsqu'on passe d'un degré à l'autre.

Ce constat frappe surtout en raison du fait que la répartition des élèves dans deux filières distinctes est la marque la plus apparente et la plus significative du caractère sélectif qu'assume le Cycle d'orientation. On aurait donc pu s'attendre à des différences nettement plus marquées entre ces deux groupes d'élèves, conformément à l'idée généralement admise que l'orientation scolaire a une influence déterminante (positive pour les uns et négative pour les autres) sur l'attitude des élèves face à l'étude d'une discipline scolaire. Or, bien que la comparaison entre échelles de nature différente soit délicate et facilement trompeuse, les écarts observés en matière d'attitudes semblent proportionnellement beaucoup moins importants que les écarts correspondants établis à partir des notes d'allemand entre les mêmes groupes d'élèves.

Le phénomène s'explique sans doute en partie par le fait que le statut et la pratique de la langue tendent assez rapidement à différer dans chacune des deux filières. Cette forme d'adaptation, «organisationnelle» mais également pédagogique, pourrait ainsi atténuer les effets négatifs de l'orientation scolaire sur l'attitude des élèves qui n'appartiennet pas (ou n'appartiennent plus) à la filière noble du système.

c) Après ce premier tour d'horizon, reprenons la question évoquée précédemment et qui nous sert de fil conducteur: *uniformité ou variabilité des attitudes?* Ou encore, les «macro-facteurs» considérés jusqu'ici sont-ils de nature à «expliquer» (ne serait-ce que dans le sens statistique du mot) la formation et le développement des attitudes chez les élèves?

Si l'on s'en tient uniquement aux critères classiques du raisonnement inférentiel, la réponse à cette question pourrait être souvent positive. Plusieurs des différences que nous constatons sont en effet statistiquement significatives, grâce notamment aux effectifs élevés pris en considération dans la plupart des études (quelques centaines d'élèves). Cependant, à travers ce qu'elle apporte sur le plan purement descriptif, l'analyse de la variance contribue elle-même à nuancer cette première conclusion. Ainsi, non seulement les différences entre moyennes sont généralement d'ampleur limitée, mais l'indice η^2 (carré du coefficient de corrélation non linéaire entre l'appartenance à un groupe et le score d'attitude) donne des valeurs le plus souvent inférieures à 0.05. Bien que parfois de nature non aléatoire, les différences observées n'«expliquent» par conséquent qu'une portion congrue de la variabilité globale des résultats.

A la question rappelée au début de ce paragraphe, nous sommes donc tentés de répondre en adoptant plutôt le premier terme de l'alternative. *Le niveau d'attitude des élèves tels que nous l'avons appréhendé semble assez uniforme:* stable dans le temps et peu variable en fonction de la méthode d'apprentissage utilisée, de l'expérience préalable de la langue, du degré ou de l'orientation scolaires. Il apparaît dès lors peu pertinent d'accorder à ces facteurs un poids capital pour rendre compte du phénomène étudié, du moins en les considérant isolément (ou même en interaction statistique), sans pousser plus loin la quête d'influences réellement convaincantes et décisives.

A la recherche de «micro-facteurs» explicatifs

A partir des conclusions qui viennent d'être résumées, nous avons jugé opportun de poursuivre l'investigation à un niveau d'analyse moins global et plus proche des réalités concrètes de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour une raison de simple commodité (et au prix peut-être d'un certain abus de langage), nous parlons de *«micro-facteurs»* pour désigner les éléments vers lesquels nous avons dirigé cette deuxième phase de la recherche.

a) En tant qu'unité de base à laquelle chaque élève est affecté, *la classe* elle-même a été le premier de ces «micro-facteurs» dont nous nous sommes tout naturellement occupés.

Cette orientation s'est rapidement révélée intéressante car nous avons pu constater, au sein d'une même combinaison d'unités d'«ordre supérieur» (même établissement, même méthode, même durée d'apprentissage, même degré et même orientation), *des différences de moyennes entre classes nettement plus élevées* qu'entre méthodes, degrés ou filières contrastées globalement.

En effet, à l'intérieur d'une même filière et d'un même degré, l'écart entre classes présentant les moyennes extrêmes est fréquemment compris entre 10 et 15 points, avec, à l'intérieur de cet intervalle, une distribution suffisamment régulière des résultats permettant d'exclure que les différences observées soient imputables au comportement atypique de quelques classes seulement. De plus, le rapport de corrélation η^2 approche ou dépasse souvent la valeur appréciable de 0.25 (environ un quart de la variance totale des attitudes est «expliquée» par le facteur «Classes»).

Que la classe apparaisse ainsi comme un facteur plus apte que les précédents à rendre compte de la variabilité des attitudes est en définitive un constat assez banal. C'est en effet au sein de chaque classe que la discipline prend forme concrètement, que les méthodes et les programmes s'opérationnalisent, que les expériences s'effectuent et les apprentissages ont lieu, que les règles s'appliquent et les sanctions tombent; c'est également en classe que les relations et les interactions s'établissent: relations et interactions avec un enseignant, avec la discipline, avec un groupe de condisciples. Quoi d'étonnant, dès lors, que les attitudes s'y développent en fonction de la manière dont ces différents aspects sont conçus et «gérés» par l'enseignant, perçus et vécus par les élèves?

Mais, d'un autre côté, ce constat discrédite quelque peu l'idée que l'on puisse influencer l'enseignement et ses conséquences en agissant principalement sur des paramètres d'ordre structurel ou institutionnel. De ce point de vue, il nous semble indispensable de rendre à la classe sa place pédagogiquement centrale, et de se rendre à l'idée (difficile à accepter parce qu'elle touche un environnement moins facile à infléchir de l'«extérieur») qu'essentiel est en définitive ce qui, en un lieu et à un moment précis, se noue et se développe comme résultante d'éléments toujours uniques et toujours au moins partiellement imprévisibles.

Nos tentatives, encore modestes et trop sommaires, pour cerner l'origine et les causes d'une telle variabilité des attitudes n'a pas donné jusqu'à maintenant des résultats solides et probants. Nous pensons toutefois qu'il y a là... une piste

de toute première importantce pour parvenir à une véritable compréhension des phénomènes auxquels nous nous sommes intéressés.

b) Admettre que la classe constitue l'unité pédagogique de base et la source d'explication principale de la formation et du développement des attitudes pourrait laisser entendre que, à l'intérieur de chaque classe et autour de sa mesure caractéristique, les résultats individuels présentent une certaine homogénéité. Si tel était le cas, nous devrions nous attendre à des mesures de dispersions relativement faibles, plus faibles notamment que celles qui caractérisent d'autres regroupements d'élèves, par degrés ou par filières par exemple. Or, contrairement à ces attentes, il n'en est pas vraiment ainsi. *La variabilité des résultats au sein de chaque classe reste considérable,* avec des écarts-types généralement compris entre 10 et 15 points. De plus, une étude récente effectuée en considérant comme mesure d'intérêt la différence entre le score d'attitude à la fin et au début de la 7e année (estimation du changement des attitudes individuelles) montre que les écarts-types ainsi obtenus ne sont que légèrement inférieurs aux précédents.

Cela tendrait à prouver que malgré l'identité (formelle sans doute plus que réelle) des conditions dans lesquelles tous les élèves d'une même classe sont placés, leur niveau d'attitude, tout comme l'évolution de ce niveau, peuvent varier dans des proportions appréciables. Il semblerait donc que si la classe en tant que telle (sa composition et son fonctionnement, sans oublier bien entendu les caractéristiques personnelles et professionnelles de l'enseignant à qui elle est confiée) exerce une influence difficilement contestable, chaque élève dont elle se compose entretient un réseau de relations spécifiques et particulières avec les composantes de cet environnement, qui contribue probablement dans des proportions non négligeables à façonner ses attitudes.

A cet égard, on pourrait imaginer que des caractéristiques personnelles et sociales des élèves d'une part ou leur réussite scolaire d'autre part jouent un rôle important, voire déterminant selon les hypothèses les plus radicales. Or, sur la base des éléments dont nous disposons, *l'impact de ces facteurs semblerait plus modeste et moins décisif* que certaines analyses ne le laissent parfois supposer. Ainsi par exemple, les premières études réalisées à Genève montrent que le niveau d'attitude des élèves ne varie pas de manière significative en fonction de leur appartenance sociale (niveau socio-professionnel supérieur, moyen ou inférieur) ou nationale (suisse ou non-suisse), et que le sexe paraît jouer un rôle (à l'avantage des filles) à peine plus accentué. Il est vrai en revanche que les contacts extra-scolaires avec la langue (germanophones, contacts fréquents, contacts limités, aucun contact) et l'expérience linguistique de l'élève (monolinguisme ou bilinguisme) sont des facteurs plus aptes à expliquer les variations observées.

Quant à l'influence de la réussite scolaire, on retiendra non sans étonnement que *la corrélation entre les notes des élèves et leur niveau d'attitude est en général d'intensité faible ou moyenne* (entre .20 et .40). L'une de nos études montre des corrélations encore moins élevées entre l'évolution de la réussite (différence entre les notes obtenues à la première et à la dernière période administrative) et l'évolution des attitudes (différence entre les scores du début et de la fin de l'année) au cours de la 7e.

Ces quelques indications suggèrent que l'étude des mécanismes et des processus en jeu ne peut pas non plus se limiter aux éléments que nous venons d'évoquer, relativisant par là même cette sorte de «déterminisme a priori» qui a trop souvent caractérisé la réflexion et l'explication psycho-pédagogiques.

c) En résumé on peut donc dire ceci.

Les résultats de nos recherches semblent révéler que l'entité-classe constitue, de deux manières différentes et partiellement indépendantes, la source principale responsable de la formation et du développement des attitudes: d'abord, en raison de sa spécificité propre par rapport à d'autres classes assujetties aux mêmes contraintes et aux mêmes conditions générales de fonctionnement; ensuite, par le fait qu'en dépit de son caractère apparemment unitaire, elle ne permet pas moins aux élèves d'y accomplir des expériences parfois très différentes.

Une remarque d'ordre méthodologique pour terminer ce deuxième volet de notre exposé. Dire que l'explication des phénomènes est à rechercher (entre autres, mais pour une part prépondérante) au niveau des caractéristiques individuelles paraît contradictoire avec une approche statistique des problèmes, pour laquelle les variations individuelles sont souvent assimilées à des fluctuations aléatoires en un sens indésirables, définissant simplement l'«erreur» qui affecte la précision de la mesure.

Par rapport à cette apparente contradiction, rappelons d'abord que le phénomène a été décelé précisément à l'aide de méthodes statistiques, et qu'il aurait été difficile d'en apprécier l'ampleur sans le recours à de tels instruments. D'autre part, et plus fondamentalement, il convient de préciser que la logique du raisonnement statistique n'interdit ni ne dispense de s'interroger sur le statut et sur le sens des résultats obtenus, s'apercevant ainsi que, quelquefois, les différences entre individus ont plus d'intérêt en tant que telles que comme simple étalon de mesure (dénominateur du rapport F en analyse de la variance) pour évaluer les écarts observés entre ensembles d'individus!

La structure des attitudes

Comme nous l'avons signalé dans la partie méthodologique de cet exposé, une autre série de questions que nous nous sommes posées concerne la structure et l'organisation des attitudes manifestées par les élèves à différents moment dans leur cursus scolaire. Dans ce domaine les résultats sont moins abondants que pour la problématique précédente, mais comportent néanmoins quelques éléments non dépourvus d'intérêt.

L'étude la plus importante a été réalisée il y a quelques années déjà, et concerne deux volées successives d'élèves à la fin de la 7e et à la fin de la 8e année. Traités à l'aide de l'analyse factorielle en composantes principales avec rotations Varimax, les vingt items de l'instrument ont permis de dégager les deux ensembles de facteurs que voici (respectivement pour le 7e et pour le 8e degré) relativement stables d'une volée à l'autre:

1. *Disponibilité* et *investissement* pour l'étude de l'allemand; *plaisir* et *intérêt* à l'égard de la langue et de l'apprentissage.

2. Perception de l'élève concernant sa propre *réussite* en allemand.
3. Perception de l'*utilité* et de l'*importance* de l'allemand.
4. Opinion des élèves concernant *la participation* aux activités (essentiellement orales) en classe.

1. *Intérêt* et *plaisir* à l'égard de la langue et de l'apprentissage; perception de l'*utilité* de la langue.
2. Opinion des élèves sur le *travail scolaire;*
3. Perception de l'élève concernant sa propre *réussite* en allemand.

a) L'analyse et la comparaison de ces deux ensembles de facteurs suscitent quelques autres réflexions sur la nature et sur l'évolution des attitudes, considérées ici *d'un point de vue plus qualitatif* (structure organisation) *que purement quantitatif* (niveau plus ou moins élevé).

Il est ainsi instructif de constater que si au terme de la 7e on retrouve dans une même configuration les items qui décrivent la disponibilité et l'investissement pour l'étude d'une part et les items relatifs au plaisir et à l'intérêt d'autre part, au terme de la 8e, ce dernier aspect semble plutôt en relation avec la perception de l'élève concernant l'utilité de la langue.

De même, pour les élèves de 7e, les activités orales en classe semblent constituer un aspect spécifique, non ou peu corrélé avec les autres éléments du travail scolaire (notamment les devoirs). Dans le deuxième groupe en revanche, le travail scolaire apparaît comme facteur unique et global, réunissant les différentes composantes qui le définissent, tout comme les notions de disponibilité et d'investissement qu'il suppose. On assiste donc à une évolution allant de pair avec le changement de statut de la branche elle-même, qui assume peu à peu les traits caractéristiques de discipline scolaire «à part entière», avec ses contraintes et ses exigences au-delà même des aspects formels liés à la certification des compétences.

Tout se passe comme si l'intérêt de l'élève, en rapport avec la langue et avec son étude dans un premier temps, acquérait un caractère plus «extrinsèque» par la suite, davantage liée à des considérations opportunistes d'utilité. De même, la disparition progressive des aspects initialement suggestifs et à certains égards ludiques de l'activité en classe cédant le pas à des modes de fonctionnement plus «classiques», induit probablement chez les élèves une représentation «typiquement scolaire», et en un sens plus cohérente, du travail et de l'investissement qui leur est demandé.

b) Le deuxième élément intéressant mis en évidence par ces études concerne la perception que les élèves ont de leur propre réussite scolaire.

Comme nos résultats le montrent, et comme cela a pu être confirmé récemment sur un groupe d'élèves au début et à la fin de la 7e année, ce facteur est systématiquement le plus stable et le plus aisément interprétable, regroupant avec des saturations généralement élevées les quatre items de l'instrument consacrés à cet aspect du problème. Parmi les différentes dimensions qui structurent l'attitude des élèves, celle qui a trait à la réussite semble donc se constituer d'emblée de manière très claire, malgré le fait qu'au cours de l'école primaire l'évaluation certificative des compétences soit absente.

De plus, en raison de ses propriétés mathématiques (indépendance des facteurs extraits par l'analyse), la méthode statistique utilisée tendrait à prouver que la perception par les élèves de leur réussite scolaire n'est pas aussi fortement corrélée qu'on aurait pu l'imaginer avec des dimensions telles que, par exemple, le plaisir de l'étude et l'intérêt pour la langue; la disponibilité et l'investissement que chacun est disposé à consentir, l'utilité ou l'importance reconnues à la discipline, etc. Bien que ces résultats exigent une interprétation prudente et nuancée, leur mérite est néanmoins de mettre en doute la pertinence de certaines «explications» basées sur des relations directes et linéaires entre la perception que l'élève a de sa propre réussite et son attitude face à d'autres aspects de l'expérience d'apprentissage.

c) *Uniformité ou variabilité des attitudes?* C'est en reprenant une dernière fois cette question directrice que nous essaierons de tirer quelques conclusions des résultats fournis par l'analyse factorielle.

La nature des données présentées ici et le nombre relativement restreint d'études effectuées sur ce sujet ne permettent pas d'apporter à la question une réponse simple et en tout point satisfaisante. Il semblerait toutefois que *la structure des attitudes soit relativement stable pour des volées différentes fréquentant un même degré, et susceptible d'évoluer lorsqu'on passe d'un degré à l'autre.* Les quelques éléments dont nous disposons indiquent que, par une recomposition de certaines dimensions initiales, cette évolution conduit à distinguer deux grands domaines d'attitudes, qui coïncident, d'une part, avec les aspects «canoniquement scolaires» de la discipline (le travail scolaire) et, d'autre part, avec des aspects en quelque sorte corollaires tels que le plaisir, l'intérêt ou l'utilité de la langue.

Enfin, *l'élément le plus uniformément observé concerne la perception que l'élève a de sa propre réussite scolaire,* dimension clairement présente dès le départ comme réalité essentiellement indépendante des autres composantes de l'attitude, et qui semble, au fil des ans, se renforcer plus que s'atténuer.

Face à ces résultats notre sentiment est que, au-delà de la discipline elle-même, c'est probablement le fonctionnement de l'école dans son ensemble (ses caractéristiques et ses exigences pour ainsi dire supra-disciplinaires) qui déterminent avant tout les perceptions et les représentations des élèves.

Tout comme la recherche d'explications, rendant compte de la variabilité inter- et intra-classes évoqueée précédemment, l'étude de la structure des attitudes nous paraît une orientation digne d'intérêt, *car il est possible que le degré ou la filière par exemple aient des effets de nature plus qualitative* (forme des perceptions et des représentation) *que simplement quantitative* (niveau d'adhésion ou de rejet). D'une telle démarche on peut en outre espérer qu'elle permette d'approfondir la notion même d'attitude telle qu'il convient de la concevoir dans le cadre scolaire habituel: notion dont nous avons montré dans la partie introductive de ce texte qu'elle demeure relativement floue et parfois difficile à manier. Mais, surtout, dans la mesure où elle évite une réduction abrupte à l'unidimensionnalité de la mesure et n'implique aucun regroupement a priori des élèves, cette approche peut constituer une voie complémentaire à celle que le chercheur devra emprunter pour saisir l'origine encore très largement mystérieuse de la variabilité inter- et intra-classes.

Notes

[1] L'expression «force mystérieuse et bénéfique» a été emprunté à R. Richterich (1986).

[2] Thomas et Alaphilippe (1983, pp. 45-46) précisent que «... l'attitude semble résulter d'une interaction entre l'organisme et le milieu. Elle apparaît comme un élément relativement stable de la personnalité de chacun, mais un élément acquis et susceptible d'être affecté par des variations en fonction des sollicitations de l'entourage»

[3] Les travaux canadiens ou issus de ce mouvement ont été résumés dans Allal, L., Davaud, C. et Fête-Padlina, A. (1978).

[4] Le «socio-educational model» de Gardner, dont les versions antérieures ont été présentées en 1979, 1981 et 1982, nuance quelque peu cette conception. Il prévoit une influence du milieu (social beliefs) sur deux types de variables relevant de l'attitude: «integrativness» et attitudes towards the learning situation». Les deux influencent à leur tour la motivation et le compositum des trois constitue un mobile intégratif (integrative motive). Motivation et aptitudes jouent un rôle dans les contextes d'acquisition formels (les apprenants les plus motivés travailleraient plus et profiteraient mieux de l'enseignement), tandis que la motivation prédomine dans les contextes informels (l'apprenant choisirait de chercher davantage de rencontres avec la langue). Les deux contextes d'apprentissage donnent lieu à des résultats linguistiques et non linguistiques. Comme certaines issues non linguistiques sont similaires au construct de «integrativness», Gardner admet, à côté de la relation entre attitudes et réussite, une association causale entre l'apprentissage d'une langue étrangère et des changements dans l'attitude et la motivation (Gardner, 1983).

[5] Et, évidemment, aussi face à l'enseignement qui les attend.

[6] L'existence d'un important effet de contagion entre l'attitude par rapport à la matière et l'attitude par rapport à celui qui l'enseigne a déjà été démontrée (Walker et Bruyan, cités par Gilly, 1980), ainsi que l'impact de la qualification linguistique des enseignants sur la motivation des élèves (Alfes, 1982); l'effet des méthodes et des contenus a été examiné notamment par Savignon et Düwell (cités par Hermann, 1983). L'interdépendance entre attitude et réussite a fait l'objet de plusieurs études (Burstall, 1974; Gardner, 1985; Hermann, 1980).

[7] Voir à ce propos: Thomas et Alaphilippe (1983, pp. 35-44 et 65-88); Hermann (1979, pp. 10-14); Rajecki (1990, pp. 62-65).

Bibliographiques

Alfes, L. (1982). Der Lehrer als Motivationsfaktor - «whatever the method used». *English, 1,*22-27.

Allal, L., Davaud, C. et Fête-Padlina, A. (1978). Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'allemand. Enquête auprès des élèves des trois degrés du Cycle d'orientation. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Apelt, W. (1986). Tendenzen und Erkenntnisse der Motivationsforschung. *Deutsch als Fremdsprache, 1,* 24-29.

Bayer, E. et Tuyns, G. (1986). Les échelles d'attitudes. In: D. Hexel (Ed.) Elaboration de procédures et d'instruments de recherche. Genève: Université de Genève. Polycopié.

Burstall, C. (1970). *French in the primary school. Attitudes and achievement.* Slough: National Foundation of Educational Research.

Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign language learning: a consideration of some recent research findings. *Language teaching and Linguistics: Abstracts, 8,* 5-25.
Commission Romande pour l'Enseignement de l'Allemand (1992). L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage. Neuchâtel: IRDP-CREA, Ouvertures.
Davaud, C. et Allal, L. (1979). Effets de facteurs scolaires et extra-scolaires sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'allemand. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.
Gardner, R.C. et Lambert, W.E. (1972). *Attitude and motivation in second language learning.* Rowley, Mass.: Newbury House.
Gardner, R.C. (1983). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of language and social psychology, 2,* 219-239.
Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and second language learning. The role of attitude and motivation.* London: Arnold.
Gilly, M. (1980). Maître-élève. *Rôles institutionnels et représentations.* Paris: Presses Universitaires de France.
Hermann, G. (1979). Die Rolle von Einstellungen im Fremdsprachenunterricht: Ein Dilemma der Fachdidaktik. *Der fremsprachliche Unterricht, 52,* 6-13.
Hermann, G. (1980). Attitudes and sucess in children's learning of English as a second language: the motivational vs. the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal, 34,* 247-255.
Hermann, G. (1983). Affektive Variabeln und Fremdsprachenlernen im Spiegel empirischer Forschung. In: G. Solmecke (Hrsg.) *Motivation und motivieren im Fremdsprachenunterricht.* Paderborn: Schöningh.
Hermann-Brennecke, G. (1991). Vorurteile: Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2,* 64-98.
Hexel, D. et Pini, G. (1986a). Bilan intermédiaire d'une étude actuellement en cours sur l'attitude des élèves du Cycle d'orientation face à l'apprentissage de l'allemand. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.
Hexel, D. et Pini, G. (1986b). L'enseignement de l'allemand à l'école primaire modifie-t-il l'attitude des élèves du Cycle d'orientation face à l'apprentissage de l'allemand. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.
Hexel, D. et Pini, G. (1987). Observation des élèves du Cycle d'orientation qui ont suivi un enseignement de l'allemand à l'école primaire: éléments pour un premier bilan. In: Ch. Zoells-Kessner (Ed.) Innovations de recherches en suisse alémanique. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Cahier du GCR N° 13.
Hexel, D., Moënne, M., Nidegger, Ch. et Schwob I. (1991). Touche pas à mon allemand... (pp. 36-41). Genève: Centre de recherches psychopédagogiques et Service pédagogique.
MacNamara, J. (1973). Attitudes and learning a second language. In: R.W. Shuy et R.W. Fasold (Eds), *Language attitudes: current trend and prospects.* Washington DC: Georgetown University Press.
Rajecki, D.W. (1990). *Attitudes* (2nd edition). Sunderland, Mass.: Sinauer.
Richterich, R. (1986). L'importance de la motivation dans l'apprentissage des langues. *Bulletin du Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel, 27* (numéro spécial), 14-17.
Solmecke, G. (Hrsg). (1983). *Motivation und motivieren im Fremdsprachenunterricht.* Paderborn: Schöningh.
Strong, M. (1984) Integrative Motivation: Cause or result of successful second learning acquisitions? *Language Learning, 3,* 1-12.
Thomas, R. et Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes.* Paris: Presses Universitaires de France.

Attitüden der Schüler gegenüber dem Deutschunterricht

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Artikel werden die Resultate dreier Untersuchungsphasen zusammengefaßt, die Natur und Bedeutsamkeit verschiedener Faktoren aufzeichnen, die am Entstehen und an der Weiterentwicklung von Attituden beteiligt sind.
Eine erste Serie von Resultaten zeigt, daß Lehrmethoden, in der Schule erworbene Spracherfahrung, Klassenstufe und Orientierungstypus einen relativ geringen Einfluß auf das globale Niveau der Attituden haben. Die Klasse hingegen scheint besser dazu geeignet, die Variabilität des gemessenen Attitudenniveaus widerzugeben: zum einen durch ihre Spezifität im Vergleich zu anderen Klassen mit gleichen Lernbedingungen, zum anderen, weil sie innerhalb dieser Einzigartigkeit den Schülern erlaubt, ganz unterschiedliche Lernerfahrungen zu machen.
Die Untersuchung der Struktur und der inneren Organisation von Attituden, die den zweiten Teil der Arbeit ausmacht, kann zum weiteren Verständnis dieses Phänomens beitragen. So scheint die Wirkung einiger Faktoren eher qualitativer Natur (Form und Organisation von Attituden) als quantitativer Natur (mehr oder weniger positives Globalniveau) zu sein.

Pupils' attitudes towards the learning of German

Summary

In the present article we summarize the results of three stages of a research investigating the nature and importance of several factors on the genesis and development of attitudes.
A first series of results show that teaching method, prior learning experience in school, grade and streaming affect the general level of attitudes in a relatively modest way. The class, on the contrary, seems much more able to account for the variability of observed attitude levels: firstly by it's specificity compared to other classes under the same conditions. Secondly because, within this specificity, it allows students to make quite different learning experiences.
The study of the structure and the organization of attitudes, which form the second part of this article, reveals some complementary features which explain the phenomenon under investigation. Thus, the effect of some factors seems to be more qualitative (structure and organization of attitudes) than quantitative (more or less high global level) in nature.