# collection Textes de référence – Collège Documents d'accompagnement



palier 1

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction générale de l'enseignement scolaire

Outil pour la mise en œuvre des programmes 2006

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé, sous la direction de Marie-Reine BITSCH, IA-IPR d'allemand dans l'académie de Strasbourg, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Marie-Christine CLEC-GEVREY professeure au collège des Bruyères à Valentigney (25700)

Christiane DREZET professeure au collège Victor-Hugo à Besançon (25042)

Danielle HOELL professeure au collège Jean-Monnet à Strasbourg (67000)

Sylviane SCHMITZ Éliane SEHER professeure au collège Solignac à Strasbourg (67089)

professeure au collège Katia-et-Maurice-Krafft à Strasbourg (67038)

sous la responsabilité de Geneviève GAILLARD, inspectrice générale de l'Éducation nationale.

Les textes généraux relatifs au Cadre européen commun de référence pour les langues ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

**Coordination** : Benoît DESLANDES, bureau des programmes d'enseignement, direction générale de l'enseignement scolaire.

Retrouvez des documents complémementaires pour l'enseignement des langues vivantes, palier 1, sur le site du SCÉRÉN-CNDP : www.cndp.fr/secondaire/languespratique

Suivi éditorial : Corinne PARADAS
Secrétariat d'édition : Claire RAYNAL
Mise en pages : Véronique SCHWAB — Acquansù
Illustrations : Emmanuelle BERTHET

# Sommaire

Avant	<b>-propos</b> 5
Préam	abule commun
	Échelle de niveaux de compétences en langues
	Principes et mots-clés
Const	ruire la progression d'apprentissage
	La compétence communicative langagière
	Tâches et activités
	Organisation de la progression
	Renforcement des compétences
	Stratégies
De l'é	cole élémentaire au collège
	Prise en compte des acquis
	Exemple de séquence – der Klassensprecher
	Évaluation
	Documents
Travai	ller par projet – « <i>Auf nach Basel</i> »
	Mise en perspective du projet
	Objectifs du projet
	Mise en œuvre du projet
	Exemples de didactisation
	Propositions d'évaluation
	Conclusion
	Documents
Travai	ller à partir de textes longs
	Lire des textes longs
	Lire des contes
	Travailler en périodes intensives
	Exemple de séquence – le conte
	Prolongements possibles
	Évaluation de la compréhension de l'écrit
	Pour conclure la séquence
	Documents
De l'e	ntraînement vers l'évaluation
	Organisation des entraînements
	Organisation de l'évaluation 68
Anne	<b>kes</b>
	Présentation par activité langagière – palier 1 (niveaux A1 – A2)
	Les compétences communicatives langagières
	Glossaire
Resso	urces

# **Avant-propos**

Le présent document d'accompagnement se propose de souligner les points importants des programmes de collège, en particulier la prise en compte de l'apprentissage des langues à l'école élémentaire, l'approche actionnelle à travers des activités de communication langagière et la référence explicite au *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Il a pour but d'offrir aux enseignants des indications concrètes et des pistes de mise en œuvre du programme (définition de projets, choix de situations de communication, identification de tâches, choix des documents et des démarches pédagogiques adaptés, exemples de procédures d'évaluation).

Il aidera les enseignants à mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages et à développer leur aptitude à communiquer dans la langue étrangère.

Enfin, ce document propose des pistes pour la mise en œuvre de projets visant à amener les élèves à réaliser des tâches qui nécessiteront des activités telles que la lecture, l'écriture, l'écoute et la prise de parole. Ces pistes ne sont en aucun cas des modèles à appliquer sans prise en compte de la spécificité des élèves.

# réambule commun¹

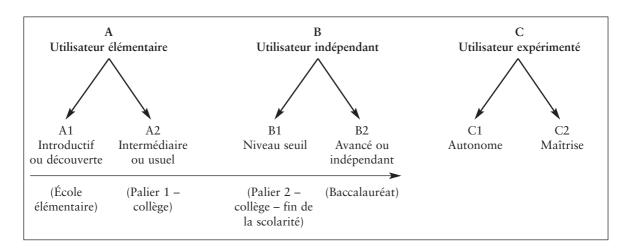
Les nouveaux programmes de langue pour le collège – tout comme les programmes pour l'école primaire et les programmes pour le lycée – prennent appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL<sup>2</sup>).

Le Cadre – qui n'est ni un référentiel ni un manuel mais se veut un outil à la disposition d'une large gamme d'utilisateurs dans le domaine éducatif – propose une base commune pour baliser l'apprentissage, et calibrer l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes au sein d'une Europe dont les citoyens sont appelés à être de plus en plus mobiles. Il propose à cet effet une échelle de niveaux communs de compétence :

# Échelle de niveaux de compétences en langues

Cette échelle est commune à toutes les langues. Elle distingue six niveaux communs de référence, du niveau débutant (A1) au niveau de maîtrise très avancé (C2) qui permettent de baliser l'apprentissage des langues étrangères et de se repérer dans une progression. Le schéma ci-dessous extrait du *Cadre* permet de visualiser ces niveaux et de les rapporter aux cycles du parcours scolaire :

Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.



# Quelques mots et idées-clés

Un certain nombre des principes et mots-clés du *Cadre* sous-tendent les nouveaux programmes de langue du collège et il convient donc de les garder à l'esprit en prenant connaissance des pistes proposées dans ce document d'accompagnement des programmes.

- 1. L'usage d'une langue y compris durant son apprentissage permet de développer un ensemble de compétences générales, en particulier la compétence communicative langagière.
- Le *Cadre* décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants de langue doivent acquérir et maîtriser afin d'utiliser cette langue pour communiquer.

<sup>1.</sup> Les mots en gras figurant dans le préambule sont explicités dans le glossaire placé à la fin du document, p. 77.

<sup>2.</sup> Le Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Éditions Didier, 1998. Téléchargeable sur : http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf.
Il a été élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes.

Les compétences sont un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui permettent d'agir. Elles sont mises en œuvre dans des contextes variés et sont mobilisées pour l'accomplissement de tâches.

En milieu scolaire, c'est la compétence communicative langagière que l'on cherche à développer. Elle comporte différentes composantes comme l'indique le tableau ci-dessous :

Composant	Composantes de la compétence communicative langagière (voir tableaux en annexe, p. 69)		
Les compétences linguistiques	Il s'agit de la connaissance des formes écrites et sonores à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés :  – étendue et maîtrise du vocabulaire ;  – correction grammaticale ;  – maîtrise du système phonologique ;  – maîtrise de l'orthographe.		
La compétence sociolinguistique	Elle est constituée des connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La correction sociolinguistique et les aptitudes et savoir-faire interculturels supposent la maîtrise des :  - marqueurs de relations sociales ;  - règles de politesse ;  - différences de registre de langue ;  - références à des spécificités culturelles.		
La compétence pragmatique	Elle est constituée des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Il s'agit de l'utilisation fonctionnelle du discours oral et des textes écrits, donc de la compétence discursive. Ceci revient à :  - savoir recourir à des énoncés adaptés ;  - savoir organiser des énoncés de façon fonctionnelle dans le discours (discours oral/texte écrit) ; par exemple : description, narration, commentaire, exposé, explication, instruction, démonstration, persuasion  - savoir enchaîner/savoir recourir à des modèles, des schémas d'échanges verbaux (interaction) :  • questions → réponses,  • marques d'accord/de désaccord,  • requête, offre, excuses → acceptation ou refus,  • salutations → réactions, réponses.		

2. La perspective privilégiée par le *Cadre* est de type actionnel en ce qu'elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social évoluant dans un environnement donné où le dire est relié au faire. C'est dans cette perspective que le *Cadre* introduit la notion de tâches. Ces dernières font appel à des compétences générales et, le plus souvent aussi, à la compétence langagière. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. Elle peut même n'engager que la seule compétence langagière (par exemple, bâtir un argumentaire pour défendre un point de vue).

Les activités langagières font partie de la vie quotidienne, mais sont aussi utilisées de façon pédagogique. Elles visent alors à développer une compétence communicative en classe en réception (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit), en production (expression orale, expression écrite) ou en interaction.

Les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans des situations de communication variées et jouent un rôle dans la motivation en donnant du sens à l'apprentissage de la langue.

Activités de comm	Activités de communication langagière au niveau A2 visé en fin de palier 13			
Réception orale (p. 55)	<ul> <li>Être capable de comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.</li> <li>Être capable de comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, une information personnelle et familiale de base, des achats, la géographie locale, l'emploi).</li> </ul>			
Réception écrite (p. 57)	<ul> <li>Être capable de comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.</li> <li>Être capable de comprendre des textes courts et simples, contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.</li> </ul>			
Production orale (p. 49)	Être capable de décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.			
Production écrite (p. 51)	Être capable d'écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».			
Interaction orale (p. 61)	<ul> <li>Être capable d'interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant.</li> <li>Être capable de faire face à des échanges courants et simples sans effort excessif; être capable de poser des questions, de répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne.</li> <li>Être capable de communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs.</li> <li>Être capable de gérer des échanges de type social très courts mais plus rarement de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.</li> </ul>			

Pour accomplir une tâche, l'apprenant mobilise ses ressources – connaissances et savoir-faire – et il met en œuvre des **stratégies** afin de répondre au mieux aux exigences de la situation. Les stratégies se trouvent donc à la charnière entre les ressources de

l'apprenant (les compétences) et ce qu'il peut en faire (les activités communicatives) en vue d'exécuter une tâche. Il peut s'agir de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage.

<sup>3.</sup> Les numéros de pages renvoient au chapitre 4 du CECLR, p. 48 à 71.

# onstruire la progression

# d'apprentissage

# La compétence communicative langagière

L'objectif retenu en milieu scolaire pour organiser la progression d'apprentissage est le développement de la compétence communicative langagière. L'accroissement de cette compétence passe par la réalisation de tâches qui implique la mise en œuvre stratégique de compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

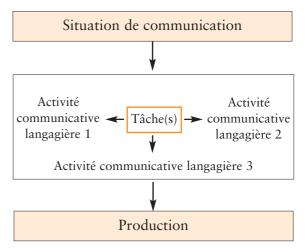
Cette formulation concrète des objectifs en termes d'activités est un excellent vecteur de motivation. Une telle démarche rend l'élève actif ; elle donne du sens à son apprentissage, lui permet d'accomplir des tâches dont il perçoit aisément la finalité.

Il s'agit soit de tâches inscrites dans une situation de communication réelle (échange linguistique...), soit, le plus souvent, en milieu institutionnel, de tâches de type pédagogique où les élèves s'engagent dans un « faire semblant accepté volontairement ». Ceci est particulièrement vrai chez les élèves de palier 1 qui ont pris plaisir en primaire à se dépayser, plaisir qu'ils entretiennent volontiers au début des années « collège ».

Cette entrée dans l'apprentissage par la tâche confère une dimension dynamique à l'organisation de l'enseignement qui va bien au-delà de l'organisation en unités pédagogiques fédérées autour d'un élément d'ordre thématique. Elle implique une progression qui n'est évidemment pas linéaire. Celle-ci est dictée par des besoins de communication qui vont engager l'élève dans la réalisation d'activités communicatives langagières de réception (compréhension de l'oral; compréhension de l'écrit), de production (expression orale en continu; expression écrite) et d'interaction orale, qui elles-mêmes nécessitent la mobilisation de compétences et la mise en œuvre de stratégies.

Il s'agit soit d'une tâche accomplie en une séance, soit de plusieurs tâches organisées en cohérence au sein d'un projet dans lequel l'élève est acteur et œuvre à chaque étape de la réalisation. Cette démarche de projet peut donner lieu à des productions en cours d'accomplissement (bref entretien,

écriture d'une lettre, d'un mail...) ou à une production finale (exposition, journal télévisé, album photos...). Elle s'inscrit alors dans une programmation sur plusieurs séances qui ne devrait pas excéder trois semaines de façon à maintenir la motivation. Cette démarche est particulièrement bien adaptée dans le cadre d'un apprentissage en période intensive.



Dans sa démarche d'enseignement, le professeur organise le travail pour la classe entière ou pour plusieurs groupes, en attribuant à chacun d'entre eux la responsabilité d'une activité différente. La complémentarité entre les différentes activités, indispensable pour l'échange d'informations, permet de gagner du temps, évite la démotivation lors du retour en plénière.

Les manuels s'inscrivent en général dans cette perspective actionelle : ils invitent les élèves, partageant, au fil des chapitres, les aventures de jeunes du même âge dans les différents pays de langue allemande, à devenir acteurs de leur apprentissage. Ils constituent donc un outil solide permettant de structurer la progression d'apprentissage ; néanmoins, il appartient à l'enseignant d'adapter cette progression en fonction du groupe avec lequel il travaille et d'y intégrer des tâches liées au quotidien des élèves, aux événements qui traversent l'année scolaire en utilisant les nombreuses autres sources

d'information qui sont à sa disposition : les manuels édités dans les pays germanophones, les publications des CRDP, des instituts Goethe, les sites académiques et les liens qu'ils proposent vers d'autres sites (voir « Ressources », p. 78).

Les tâches proposées dans les pages qui suivent peuvent être intégrées dans la progression d'un manuel ou être retenues dans le cadre d'un projet hors manuel.

# Tâches et activités

## En situation réelle de communication

L'école allemande partenaire organise un concours dont le thème est la présentation d'un personnage de conte. Pour participer à ce concours, la classe française doit réaliser une succession de tâches présentées ci-dessous :

Tâches	Activité de communication langagière n°1	Activité de communication langagière n° 2	Productions
Tâche 1: s'inscrire au concours	Compréhension de l'écrit : comprendre le mail présentant les modalités de participation. Exemples :  • Wer kann Schneewittchen oder Rotkäppchen oder vorstellen?  • Erster Preis  • Einsendeschluss : 15. April	Compréhension de l'écrit/ interaction orale : choisir un (ou plusieurs) conte(s) au CDI. Interaction orale : sélectionner un (ou plusieurs) personnage(s) et un mode de présentation (texte, dessin, enregistrement). Exemples :  • Ich will Dornröschen vorstellen, weil • Wir möchten einen Sketch spielen/ ein Lied singen	Mail: inscription au concours.
Tâche 2: créer une BD mettant en scène le personnage choisi	Expression écrite : écrire un court texte. Par exemple, à partir du conte Boucle d'or et les trois ours :  • Wer hat aus meinem Teller gegessen?  • Wer hat mein Brötchen gegessen?  • Wer hat aus meinem Glas getrunken?	Compréhension de l'écrit : découper le texte pour les vignettes.	Bande dessinée: dessins et texte (collaboration du professeur d'arts plastiques).
Tâche 3: jouer un sketch mettant en scène le personnage choisi	Compréhension de l'écrit : sélectionner un court extrait comportant une partie dialoguée  Expression écrite : écrire un court sketch.  Par exemple, à partir du conte Rotkäppchen, l'élève pourra utiliser :  • Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren!  • Dass ich dich besser hören kann	Expression orale : dramatiser le sketch (mémorisation et mise en scène avec quelques accessoires).	Vidéo des meilleures productions.

_0_0_	T		T
Tâche 4 : chanter ein Märchenlied	Interaction orale: sélectionner une partie du chant. Par exemple, à partir du conte Die Bremer Stadtmusikanten, l'élève	Expression orale : apprendre le texte et la mélodie (avec le professeur de musique).	Cassette audio des meilleures productions.
	pourra sélectionner : Da sagt der Esel : hier weht kein guter Wind [] Wir zie- hen nach Bremen und weit übers Land		

Ces productions peuvent être réalisées dans le cadre d'un échange avec une école partenaire.

#### Autres exemples

- Un élève allemand participe au cours d'allemand dans un établissement français (à l'occasion de programmes tels que Voltaire, Brigitte Sauzay...): le professeur peut prévoir de faire découvrir le système de notation allemand au travers des documents présentés par l'élève allemand (bulletins, devoirs, présentation du plan du collège au jeune Allemand...).
- La classe participe à la semaine franco-allemande : il est possible de proposer une plantation de l'arbre de l'amitié, un échange de questionnaires avec la classe partenaire et la composition et la réalisation d'un menu allemand.
- Dans le cadre d'une rencontre avec un auteur allemand, les élèves peuvent préparer les questions à poser lors de l'entretien, des questions autour d'un ouvrage (album) ou d'un extrait lu en classe, un atelier d'écriture ou la mise en scène d'un extrait...

# En situation de communication liée à la vie de la classe

Le professeur propose des situations de communication liée à la vie de la classe, traitée dans la langue cible, les élèves acceptant de jouer le jeu.

- Lors de l'élection des délégués, la classe pourra organiser la campagne électorale, le scrutin et le dépouillement.
- Si un nouvel élève arrive en cours d'année, les élèves pourront l'interroger et présenter l'équipe éducative, l'emploi du temps...
- Si un élève est absent depuis deux semaines, le professeur proposera une discussion dans la classe pour savoir comment l'aider et que quelqu'un l'appelle à son domicile.
- Lors de l'organisation d'une fête au collège (carnaval, portes ouvertes...), la classe pourra établir un programme, rédiger une lettre d'invitation à l'école élémentaire du secteur et organiser une vente.

# En situation simulée de communication

- La classe a gagné lors d'un concours le financement pour un court voyage : les élèves peuvent alors s'occuper du choix de la destination, de la réservation d'une visite dans un musée ou de prévoir un hébergement.
- Lors de la rénovation du collège, les tâches possibles sont les suivantes : établir le cahier des charges pour l'aménagement de la salle d'allemand ; faire le plan du CDI, de la cour de récréation...
- Le collège vit pour une journée à l'heure allemande : il est alors possible de mener une activité sportive en allemand, de préparer un test de géographie en allemand et de présenter quelques groupes de musique de langue allemande.

# Organisation de la progression

# Références au programme

Pour organiser sa progression, l'enseignant se référera aux tableaux des activités de communication présentés dans le programme.

Leur conception renvoie aux descripteurs d'activités et de compétences, qui vont du niveau A1 au niveau A2, définis dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Rappelons, à titre indicatif, que les formulations étudiées à l'école élémentaire (inscrites en italique) appartiennent au niveau A1 et qu'il est indispensable de les réactiver en 6<sup>e</sup>. Les autres sont de niveau A2 et nécessitent un apprentissage progressif au palier 1. Les élèves qui débutent l'apprentissage de l'allemand au collège (en LV1 et LV2) devront travailler d'abord dans la perspective du niveau A1.

Les exemples de formulation, les indications culturelles, lexicales et grammaticales sont des pistes qui guideront utilement le professeur pour articuler son enseignement sur les acquis de l'école élémentaire et pour organiser la progression sur les deux années scolaires du palier 1.

# **Choix didactiques**

Il appartient au professeur de faire des choix didactiques en tenant compte de la classe dont il a la responsabilité (profil des élèves, effectif, degré d'hétérogénéité...). Le manuel est pour cela un outil précieux dont on ne saurait, à ce niveau, se passer, mais il ne dicte pas pour autant une progression au professeur. Celui-ci doit savoir prendre la distance nécessaire pour intégrer les supports du manuel dans la programmation qu'il aura choisie. Dès le début de l'apprentissage, il complétera ces documents

par d'autres matériaux (enregistrements audio et vidéo, magazines, jeux, pages Web...) afin de mettre en évidence l'interdépendance entre les domaines linguistiques et culturels. Ces documents seront proposés aux élèves pour la réalisation d'une tâche ; ils pourront aussi être collectés par l'élève luimême qui deviendra alors davantage acteur de son apprentissage.

On peut garder l'image de la spirale pour se représenter le passage du niveau A1 au niveau A2. Comme le montre le tableau suivant, les tâches réalisées en A1 sont reprises et enrichies au niveau A2.

	A1	A2
Réception orale	Comprendre des mots et expressions d'un répertoire commun courant.	Saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
Production orale en continu		Utiliser une série de phrases pour décrire la famille, d'autres personnes et pour raconter une histoire.
Interaction orale	Poser des questions simples sur des sujets familiers.	Avoir des échanges brefs.
Réception écrite	Comprendre des mots et des phrases très simples.	Lire des textes courts et simples.
Production écrite	Écrire une courte carte postale.	Écrire une lettre et des messages courts.

# Renforcement des compétences

La communication implique l'accroissement de compétences existantes, acquises par l'expérience antérieure. Il s'agit là de compétences générales et de compétences communicatives langagières développées à la fois hors de l'école et au sein de l'institution. Au palier 1, on s'appuie utilement sur les compétences du cycle 3 développées de façon pluridisciplinaire (capacité d'écoute, de prise de parole en groupe, conscience du fonctionnement de la langue française, perception du culturel au travers des lectures, des chants, de l'expression artistique...), ainsi que sur les savoirs et savoir-faire en langue étrangère, même si l'élève a commencé par l'apprentissage d'une autre langue que l'allemand. Cet ancrage permet non seulement d'enrichir les moyens linguistiques (compétences lexicale, grammaticale et phonologique) mais aussi de complexifier les compétences sociolinguistique et pragmatique, indispensables à toute communication.

# Compétence sociolinguistique

Dès le début de l'apprentissage, l'élève fait fonctionner la langue dans sa dimension sociale au sein de la classe et dans les situations d'apprentissage réelles ou le plus souvent simulées ; il accroît ainsi sa compétence sociolinguistique.

Au palier 1, il utilise à bon escient les formules de politesse courantes dans la vie de la classe ou dans un jeu de rôles pour interagir oralement (saluer, remercier, s'excuser, inviter...) et pour écrire une lettre. Pour développer cette compétence, il est indispensable de prendre en considération les savoirs socioculturels. En effet, pour pouvoir s'adapter à une situation de communication réelle ou simulée, l'élève doit avoir une connaissance des habitudes du pays (la vie quotidienne, le savoirvivre...) et des repères dans le patrimoine culturel (traditions et fêtes calendaires, comptines et chants...). Soulignons ici le rôle essentiel du professeur qui s'appuiera sur l'interaction entre les domaines linguistique et culturel pour ancrer les situations d'apprentissage dans des contextes culturels

authentiques. Il lui appartient de faire découvrir certains traits distinctifs caractéristiques des pays de langue allemande, mais aussi d'amener l'élève à corriger la vision déformée par des clichés qu'il peut avoir de certains aspects culturels<sup>1</sup>.

# Compétence pragmatique

Au palier 1, l'élève apprend à structurer les messages dans leur dimension communicative et construit ainsi sa compétence pragmatique. Il est entraîné à lancer une brève conversation, à la poursuivre avec d'inévitables hésitations, faux démarrages, pauses... et à la clore en utilisant les schémas interactionnels du type questions/réponses.

En production orale en continu, l'élève apprend à raconter une histoire courte en s'aidant d'une liste de points et à enchaîner naturellement quelques phrases en les juxtaposant de façon cohérente puis en utilisant des connecteurs logiques (aber, weil...). Il dépasse ainsi le stade du simple énoncé et développe progressivement sa compétence discursive.

# Compétence phonologique

Au palier 1, on continue le chantier mis en œuvre avec succès à l'école élémentaire. En début de 6°, le professeur valorise ces acquis en mettant l'accent sur la reproduction orale (comptines, poèmes, chants, etc.). Il pourra partir de ce corpus pour l'enrichir et accroître ainsi le patrimoine culturel des jeunes élèves.

Même si l'on constate avec satisfaction de bonnes habitudes de prononciation, il est indispensable de poursuivre cet entraînement avec régularité pour en éviter l'érosion. Il doit systématiquement avoir sa place dans la programmation des activités de la séance ou de la semaine. L'élève doit prendre conscience que la réalisation phonologique participe à l'intelligibilité d'un message. On peut par exemple faire écouter des enregistrements oraux ou audio (linguistiquement abordables) réalisés dans une autre classe et demander aux élèves s'ils en comprennent le sens. L'analyse de ces messages permet de montrer de quoi dépend leur intelligibilité et de classer ainsi les composantes de la compétence par ordre d'importance : reconnaissance des schémas intonatifs - segmentation des énoncés accentuation - phonologie.

Comme pour le lexique et la grammaire, l'entraînement phonologique s'organise autour de deux axes, reconnaissance et production.

Il s'agit de reconnaître des schémas intonatifs pour comprendre l'intention du locuteur, de segmenter correctement l'énoncé pour le comprendre, de repérer les accents au niveau de la phrase, du groupe de mots et du mot pour identifier les éléments constitutifs du sens, et de discriminer des sons pour distinguer deux mots – par exemple des voyelles brèves et des voyelles longues (Kamm/kam...).

Les activités de reconnaissance appellent des activités de production orale (répétition, mémorisation, imitation, dramatisation...).

Cet entraînement donne lieu à des activités spécifiques, proposées dans l'ensemble des manuels. Il est cependant nécessaire de les varier et de les associer au développement d'autres compétences (grammaticales, lexicales...), afin que l'élève perçoive les liens entre les différentes composantes de la compétence linguistique. En voici quelques exemples :

– Des questions/réponses en binômes pour aider à mémoriser la conjugaison de verbes irréguliers au présent et focaliser l'attention des élèves sur les différences de réalisation phonétique entre /a/ et /ä/. Il serait dommage de réaliser cet exercice de façon structurale. Pour lui donner du sens, il n'est pas difficile de le contextualiser en imaginant une situation : Petra ist in ihrem Zimmer. Ihre Schwester im Zimmer nebenan fragt sich, was sie macht.

L'exercice est réalisé en binômes :

- "Petra, schläfst du nicht?"
  - → "Nein, ich schlafe nicht."
- "Liest du?"
  - → "Nein, ich lese nicht."
- "Naschst du?"
  - → "Nein, ich nasche nicht."
- "Was machst du denn?"
  - → "Ich träume! "
- Le travail sur les rimes est toujours apprécié des élèves du palier 1. Dans le texte suivant, on abordera de façon ludique l'opposition *und/Hund* (attaque dure de la voyelle et « h » aspiré), l'opposition

#### Es war einmal

Auf einem großen Hof

War mal ein kleines und.

Es traf ein großes H

Da wurde es ein..

Es war einmal ein **T** 

In einem leeren RAUM.

Aus dem T kamen auf einmal

Tiger, Tintenfische und Tausendfüßler.

Nun war das  $\mathbf{T}$  nicht mehr allein

Im RAUM.

Ob die Geschichte wahr ist ? Nein, es war ein TRAUM.

Mario Grasso

In Heute tanzt der Tangobär, Beltz, 1987. © Mario Grasso

<sup>1.</sup> Voir Programmes des collèges LVE Palier 1 Allemand. Contenus culturels et domaines lexicaux.

war/wahr, l'accentuation à l'intérieur des noms composés (Tintenfische, Tausendfüßler), l'attaque vocalique en « t »... Il ne s'agira pas de travailler une à une ces différentes particularités mais de mettre l'accent sur la globalité du document pour donner toute son importance au travail sur le rythme. – Traiter certains énoncés dans leur globalité permettra de faire percevoir le ton employé, révélateur des sentiments qui animent le locuteur (ironisch, freundlich, neutral, erstaunt, aggressiv...). Cet exercice de reconnaissance peut être complété par un exercice de production qui plaît beaucoup aux élèves. Chacun choisit un énoncé très court, par exemple : "Ich gehe zu Anika", en fait la réalisation phonétique de son choix et laisse imaginer à

– On pourra aussi sélectionner des comptines et certains virelangues en fonction de différents critères (simple plaisir du télescopage de sons identiques, intérêt de la structure grammaticale facilement réutilisable, beauté du rythme...). Par exemple : "Schlaf', Kindchen, schlaf'/Der Vater hüt' die Schaf" ou "Wenn zwei Fliegen sich begrüßen,/ Streicheln sie sich mit den Füßen." Les élèves peuvent les recopier, les illustrer, en trouver d'autres (albums pour enfants, sites Internet…).

son partenaire la situation correspondante.

Ici, le travail phonologique est combiné à un enrichissement lexical, et donne l'occasion de jouer avec les mots et les sons.

L'entraînement phonologique passe par une exposition maximale à la langue étrangère qui doit obligatoirement être la langue du cours. Par ailleurs, le professeur n'hésitera pas à multiplier les supports authentiques (enregistrements audio, télévisuels, sur Internet...) pour proposer un grand échantillonnage de voix qui diffèrent selon les âges et les accents régionaux.

Cet entraînement donne lieu à une évaluation (critères phonologiques à intégrer dans l'évaluation d'une production orale). Comme la perfection à ce niveau ne peut être l'objectif visé, le professeur doit adopter une attitude bienveillante face aux erreurs commises (interférences, déformations...) afin de ne pas générer de blocages. Il différenciera ses attentes en fonction de la situation d'apprentissage : lors d'exercices systématiques de répétition, ou de phases de lecture, de récitation, le degré d'exigence sera supérieur à celui des moments de communication orale, où sera pratiquée une « correction communicative » (voir le paragraphe « Organisation des entraînements », p. 65).

Le professeur veillera à instaurer un climat de respect dans la classe afin que chacun puisse en confiance prendre la parole, quelles que soient ses aptitudes (savoir-faire, savoir-être...). Dans ce domaine, il peut y avoir des variations dans la qualité phonologique des énoncés, liées au développement de la personnalité ; en effet, les collégiens acceptent parfois moins facilement qu'à l'école élémentaire d'entrer dans une autre identité.

# Compétence grammaticale

Le référentiel grammatical figurant dans les programmes d'allemand du palier 1 permet au professeur de répartir et d'organiser sur le long terme les contenus morphosyntaxiques induits par les besoins de la communication tout en respectant une progressivité cohérente dans la présentation du système de la langue.

Rappelons à ce propos que la première apparition d'un fait de langue dans un contexte situationnel n'implique pas l'explicitation immédiate de son fonctionnement; par exemple, l'élève du palier 1 manipulera à de nombreuses reprises les expressions "nach Hause gehen", "zu Hause bleiben", "im Supermarkt arbeiten", "in den Supermarkt gehen..." comme des blocs lexicalisés à comprendre globalement. Il sera sensibilisé à la différence locatif/directif. Mais, à ce niveau, le professeur se gardera de faire un cours pour expliciter l'emploi du datif et de l'accusatif dans l'expression du lieu. L'explicitation des faits de langue se fait sous forme de bilans a posteriori, c'est-à-dire après une exposition et une manipulation suffisantes. Ainsi, le bilan sur le parfait trouvera naturellement sa place, après plusieurs mises en situation de compte rendu qui auront permis à l'élève d'associer des formes verbales à des connecteurs temporels du passé (gestern, am Wochenende, letzte Woche...).

Cela peut être amorcé lors de la conversation à bâtons rompus au début du cours où le professeur s'adresse après le week-end à la classe : "Gestern war Sonntag, es hat den ganzen Tag geregnet, was habt ihr gemacht?..." Il n'est pas question d'expliciter "geregnet" ou "gemacht" en décomposant le participe 2. Si la sollicitation n'est pas comprise, on peut avoir recours à des Bildkarten disponibles dans la classe (météo, loisirs). Le professeur guide les élèves dans leurs réponses et introduit quelques verbes au parfait (Du hast Fußball gespielt/ferngesehen; du bist ins Kino gegangen...) qu'ils reprendront à leur compte les semaines suivantes, d'abord maladroitement ("geschwimmt"...) puis avec davantage de correction puisque les erreurs commises deviennent alors structurantes. Ce travail de production orale peut être utilement complété par un travail de reconnaissance à l'écrit (repérage de formes au parfait dans une carte postale de vacances). De cette manière se constitue progressivement un corpus sur lequel le professeur peut s'appuyer ensuite pour engager la réflexion des élèves sur la formation des participes II et l'emploi des auxiliaires. Cette phase d'explicitation a lieu quand les limites de la sensibilisation au fait grammatical sont atteintes, c'est-à-dire quand les élèves ont besoin de la règle pour progresser.

Cet exemple illustre le fait qu'une tâche peut être linguistiquement complexe mais simple sur le plan cognitif: l'élève du palier 1 fait très volontiers part de ses expériences, raconte spontanément quelque chose qui lui a plu ou répond avec plaisir si on le lui demande. Il est donc, dès le début de l'apprentissage, naturellement amené à manipuler des formes verbales au passé. Ce serait alors frustrant de le limiter à un niveau d'expression ne faisant appel qu'à des formes verbales simples, celles du présent. Au cours de ces bilans grammaticaux, il est opportun d'attirer l'attention des élèves sur certaines différences de fonctionnement entre la langue française et la langue allemande (la structure régressive du groupe verbal, l'opposition directif/locatif...). Une prise de conscience des relations contrastives des fonctionnements grammaticaux entre ces deux langues permet, dans une certaine mesure, de mettre en garde contre les pièges de la traduction littérale.

Pour favoriser le développement de la compétence grammaticale, il importe que l'enseignant multiplie les contacts avec les faits grammaticaux (imprégnation, répétition, observation, déduction, conscientisation, renvoi aux situations de communication liées au fait grammatical nouveau...) pour que chaque élève trouve au mieux « la porte d'entrée » qui lui convient en fonction de son propre profil d'apprentissage.

## Compétence lexicale

Même si le lexique ne se prête pas à une analyse systématique du même type que celle utilisée pour la grammaire, on ne peut penser que son acquisition va de soi pour l'élève et qu'il suffit de le renvoyer aux bilans lexicaux du manuel ou au vocabulaire recopié au fil des séances. Il est indispensable de le guider méthodologiquement dans cette démarche d'apprentissage dès les premiers contacts avec la langue et de l'accompagner dans cette gestion difficile pour qu'il ne se laisse pas submerger par la charge lexicale grandissante des documents sur lesquels il travaille et pour qu'il acquière une véritable compétence lexicale. Le professeur doit l'aider à se construire des outils méthodologiques qui lui permettent d'organiser son corpus. Un élève disposant de bonnes techniques de gestion lexicale pourra évaluer la quantité de ses connaissances et sera capable de les mobiliser plus facilement, cette stratégie étant particulièrement précieuse en expression.

Il n'est pas facile à l'enseignant de planifier la progression lexicale, dans la mesure où il ne peut prévoir les demandes des élèves quand ils sont en cours de réalisation de tâches communicatives. Il doit cependant établir des priorités et distinguer le lexique utile à la compréhension et celui destiné à être transféré à l'expression. Ce dernier permet à l'élève de palier 1 de mener des transactions simples dans des situations de communication courantes.

Ces deux domaines (réception/production) impliquent le recours à des stratégies différentes :

- En situation de réception, l'élève sera capable d'inférer, de déduire le sens d'un mot ou d'une expression à partir de son environnement dans l'énoncé (contexte) ou de l'analyse du fonctionnement de la structure lexicale (dérivation, composition) ou en s'appuyant sur sa proximité avec des mots connus.
- Dans une perspective de **production**, on distinguera trois étapes (le premier contact, la **manipulation** et la fixation) pendant lesquels l'élève apprend en faisant.

Pour la première étape, il est important que l'élève apprenne à se débrouiller d'abord avec les moyens dont il dispose (périphrases, emploi de mots génériques...) puis à demander de l'aide si nécessaire. C'est à ce moment-là seulement qu'intervient le professeur comme personne ressource. De cette façon, l'élève mémorise plus sûrement des expressions dont il a eu besoin car il crée lui-même le contexte indispensable à leur mémorisation. Ainsi se construit pour le groupe classe, au fil des demandes, un corpus plus précieux que la traditionnelle fiche lexicale donnée *a priori*, ne correspondant pas aux éléments lexicaux mobilisés pendant l'exploitation du document.

Il est ensuite indispensable que ce corpus soit manipulé activement en classe dans des activités de production et de réception ; ce rebrassage permet de faire des liens avec un lexique plus ancien, de décontextualiser les mots découverts récemment pour les recontextualiser.

Par exemple, des éléments du lexique de l'habillement ont été découverts à l'occasion d'une description (eine Regenjacke tragen) ou d'une situation dans un magasin (eine Regenjacke kaufen); ils vont être réactivés dans un autre contexte : eine Regenjacke brauchen (voir le quatrième exemple de didactisation du projet « Auf nach Basel! », p. 36). Pour favoriser la fixation, il est important de faire travailler les différentes composantes de la mémoire :

- On peut aussi solliciter la mémoire auditive en associant oral et écrit pour que l'élève établisse des rapports entre phonie et graphie.

 La présentation visuelle permet d'associer mots et expressions à une forme (dessin, image)



- La mémoire kinesthésique joue un rôle important chez des élèves de palier 1. La manipulation de cartes, d'étiquettes, d'objets ainsi que les déplacements permettent de mieux ancrer le lexique nouveau dans un contexte. Par exemple, la manipulation de *Spielgeld* dans le *Rollenspiel* de la marchande ou les gestes associés aux ordres dans le jeu "Hans sagt...".
- Si une dimension ludique est introduite dans ces manipulations, l'implication de l'élève ne sera que renforcée. Ainsi, les jeux classiques comme les mots cachés, la chasse à l'intrus... mais aussi des jeux accessibles sur Internet (par exemple, www.espace-allemand.com/...) sont de bonnes occasions pour développer la compétence lexicale.
- Le professeur peut également proposer des activités faisant appel à l'imagination, à l'aide de mots rimés à partir de mots donnés dans le désordre (zwei/tanzen/Mai), faire des phrases qui riment (Wir sind zwei und tanzen im Mai) et trouver d'autres phrases qui riment avec celle-ci (Sie sind vier und trinken ein Bier/Ihr seid drei und esst ein Ei) ou de slogans publicitaires "Haribo macht Kinder froh und Erwachsene ebenso"; à partir de Milch/Hit/fit : "Milch ist der Hit und hält dich fit."

Cette phase d'apprentissage actif doit nécessairement être complétée par des séances-bilans (à la fin d'un chapitre, à mi-trimestre...) qui permettent de trier, classer, ordonner, opérations indispensables au stockage d'informations dans la mémoire. À cette occasion, les élèves peuvent compléter leur cahier, créer par groupes ou individuellement des fiches lexicales (regroupements thématiques, fonctionnels...) et assurer leur mise à jour en utilisant l'ordinateur. Ces fiches peuvent être rangées dans le cahier ou dans le classeur de la classe, outil commun de référence. Ces bilans peuvent aussi être l'occasion d'apprendre à utiliser le dictionnaire bilingue. Pour que l'élève puisse utilement se repérer dans son apprentissage, il est indispensable de prévoir des contrôles réguliers d'acquisition lexicale.

Rappelons enfin que la quantité destinée à être transférée à des fins d'expression doit être adaptée

raisonnablement aux capacités de transfert des élèves du palier 1 et que ce lexique satisfait à des critères de fréquence d'utilisation.

# Stratégies

Les stratégies de communication sont définies dans le *CECR*<sup>2</sup> comme « l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum ». La mise en œuvre de ces stratégies est évoquée dans plusieurs passages des documents d'accompagnement (entraînements, renforcement des compétences). Elles sont étroitement liées aux activités langagières orales et écrites<sup>3</sup>.

Voici quelques exemples de stratégies mises en œuvre dans les activités langagières.

- Pour écouter : déduire un sentiment à partir d'une intonation, s'appuyer sur la situation d'énonciation ou sur des indices culturels, utiliser des indices extralinguistiques (visuels/sonores), construire du sens à partir d'éléments significatifs...
- Pour parler : mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles, préparer une série d'expressions en se les répétant, adapter l'intonation aux types d'énoncés, indiquer que l'on a compris ou que l'on n'a pas compris, demander de répéter ou de reformuler, utiliser des expressions figées pour réagir ou relancer la conversation, compenser un déficit par un mot inadéquat et faire des gestes pour clarifier ce que l'on veut dire...
- Pour lire : repérer des éléments significatifs, partir des indices paratextuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses, inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qui est compris...
- Pour écrire : recopier pour mémoriser à l'aide d'une trame connue, mobiliser ses acquis pour produire un texte personnel...

À côté de ces stratégies de communication que l'élève acquiert au fur et à mesure de sa maîtrise de la langue, il faut rappeler les **stratégies d'apprentis-sage** qui concernent l'aspect méthodologique de l'acquisition de la langue, comme par exemple : écouter, répéter, manipuler, planifier, identifier ses propres besoins, coopérer, organiser ses propres stratégies, solliciter et utiliser des aides, etc.

Dès le palier 1, il est important que chaque élève trouve, parmi les méthodes présentées par le

<sup>2.</sup> Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, op.cit., chapitre 4.4, p. 48.

<sup>3.</sup> Voir le tableau récapitulatif, p. 72.

professeur, sa stratégie personnelle adaptée à ses capacités et ses besoins individuels.

Le professeur, de son côté, doit veiller à choisir des supports variés et suffisamment « riches » afin de permettre à l'élève de s'entraîner régulièrement à utiliser les différentes stratégies de communication et d'apprentissage.

Dans la réalisation d'intentions communicatives, l'élève a recours à l'ensemble des stratégies et des compétences précédemment décrites ; il utilise ces dernières en les associant aux compétences générales.

À des fins pédagogiques, il est utile de dissocier les différentes compétences à certains moments du cours (bilans grammaticaux, lexicologiques...) ou de donner priorité à l'une ou à l'autre, selon les besoins de chacun, la situation de communication et le type de support ; cependant, il est indispensable de faire prendre conscience aux élèves des liens qui existent entre elles et de leur nécessaire interactivité dans la réalisation d'une activité langagière. Ils seront ainsi progressivement sensibilisés à la complexité du fonctionnement d'une langue.

# e l'école élémentaire au collège

L'hétérogénéité, caractéristique de toute classe, est pour la classe de 6<sup>e</sup> un phénomène relativement nouveau. Cette hétérogénéité provient de la diversité des parcours :

- poursuite de la langue commencée à l'école élémentaire, intensité et durée de cet apprentissage ou apprentissage d'une autre langue ;
- biographie langagière de l'élève : connaissances d'autres langues, voyages et séjours à l'étranger, contacts extrascolaires avec la langue ;
- compétence langagière acquise.

Le professeur de 6<sup>e</sup> tient compte de la richesse que constitue cette diversité et organise son enseignement de façon à permettre la continuité dans les apprentissages.

La séquence « der Klassensprecher¹ » propose des tâches et des activités pédagogiques à mettre en œuvre en tenant compte de l'hétérogénéité des classes. En travaillant en groupes ou en binômes, les élèves, y compris les débutants, seront en mesure de participer efficacement aux activités de la séquence. L'exploitation d'un même document permet aux élèves, non seulement de mettre en commun des acquis différents et complémentaires, mais aussi de valoriser leurs savoir-faire, savoirs et stratégies antérieurs.

# Prise en compte des acquis

La participation à des activités de communication implique la mobilisation de compétences existantes, acquises par l'expérience antérieure : apprentissage scolaire (français, langue étrangère etc.) et vie en collectivité. Il s'agit de compétences générales et de compétences communicatives langagières développées en réalisant des tâches.

À l'issue du CM2, les élèves ont acquis des compétences générales<sup>2</sup> :

- des savoirs :
- une culture générale : connaissance du monde ;
- un savoir socioculturel : la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements, le langage du corps, le savoir-vivre, les comportements rituels... :
- une prise de conscience interculturelle avec la connaissance du monde d'où l'on vient et des autres civilisations.
- des savoir-faire :
- les élèves savent écrire, nommer, comparer les nombres naturels et décimaux, calculer sur les nombres et mesurer;
- ils comprennent le sens de ce qu'ils lisent lors d'une lecture silencieuse ou à haute voix ;
- ils sont capables de communiquer et de s'exprimer avec aisance, clarté et correction à l'oral et à l'écrit dans la langue d'aujourd'hui sur des thèmes de la vie quotidienne;
- ils peuvent aussi participer à des jeux de rôle, à des activités de groupes, réaliser des enquêtes, créer des documents (lettres, panneaux muraux, journal de classe...).
- des savoir-être : attitudes, motivations, valeurs, traits de personnalité...;
- des savoir-apprendre : capacités à observer de nouvelles expériences, à y participer et à les intégrer.

Au cycle 3, les élèves ont tous appris à utiliser certaines stratégies d'apprentissage et de communication, comme par exemple : observer, rechercher, organiser, analyser, imaginer, créer, repérer, classer, inférer, discriminer, reproduire, maîtriser des mots, donner et demander des informations.

Les élèves qui ont fait de l'allemand à l'école élémentaire mobilisent toutes ces aptitudes et les

<sup>1.</sup> La séquence est disponible à cette adresse Internet : www.cndp.fr/secondaire/languespratique/allemand/accueil

<sup>2.</sup> Voir le programmes des langues étrangère – allemand à l'école primaire/cycle 3, in B.O. hors-série n° 4 du 29 août 2002, p. 8 à 14.

combinent à une compétence communicative langagière qui comprend :

- les compétences linguistiques :
- lexicale : l'école, la famille...;
- phonologique : la prosodie dans les comptines...;
- grammaticale : la conjugaison de quelques verbes courants au présent de l'indicatif...;
- orthographique : la majuscule au début des noms communs, le ß...;
- la compétence sociolinguistique : les relations sociales, les formes de politesse (saluer, remercier) ;
- la compétence pragmatique : participer à une brève conversation en utilisant des énoncés courts mémorisés.

# Exemple de séquence – der Klassensprecher

## Projet : élection d'un délégué et de son suppléant pour le cours d'allemand

Tâches : définir le rôle du délégué de classe, choisir des candidats, élaborer et rédiger le programme électoral, élire le délégué et son suppléant.

Activités langagières : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale en continu, expression écrite, interaction orale.

Compétences générales : comprendre et réaliser une affiche et des tracts/se familiariser avec le déroulement d'élections.

#### Compétences communicatives langagières :

- Compétences linguistiques :
- grammaticale : les verbes de modalité (emplois de können, wollen, sollen) et des pronoms interrogatifs (wann? wo? wer?);
- lexicale : les adjectifs numéraux ;
- phonologique : prosodie, prononciation de certains phonèmes spécifiques comme le "Ichlaut";
- orthographique : la majuscule des noms communs ;
- Compétences sociolinguistiques :
- communiquer avec le professeur et les camarades (tutoiement, vouvoiement) ;
- découverte du rôle des délégués dans un établissement scolaire allemand et français.
- Compétences pragmatiques :
- tirer de son répertoire des expressions apprises et les utiliser ;
- renseigner sur son identité et ses goûts (ich mag...; ich spiele gern...);
- échanger des informations (âge, lieu d'habitation, loisirs...);
- exprimer ce que l'on sait faire (ich kann...) et ce que l'on a envie de faire (ich möchte).

La plupart des manuels proposent des activités qui permettent aux élèves de se présenter, afin de faire connaissance en début d'année. À l'école élémentaire, les présentations se limitaient à des phrases du type : "Ich heiße…/Ich bin…". Au collège, on les intègre dans un projet plus vaste pour éviter des répétitions artificielles. Il est primordial que le professeur accueille les élèves de 6e en prenant en compte de manière positive et valorisante ce qu'ils savent faire, sans tomber dans le piège de la répétition stérile de ce qui a déjà été travaillé.

L'enseignant peut s'appuyer sur le premier chapitre du manuel utilisé dans l'établissement qui propose des activités centrées sur les présentations, mettre en œuvre la séquence proposée en l'adaptant à sa classe ou élaborer son propre projet à partir d'autres documents. La séquence proposée ici prend en compte l'hétérogénéité des élèves, car elle rebrasse des éléments abordés à l'école élémentaire, tels que se présenter, savoir compter et dire ses goûts. Elle offre aux élèves des tâches originales et motivantes parce qu'elle est organisée à partir d'un enjeu réel et qu'elle leur donne l'occasion de communiquer avec une classe allemande; en effet, il est important de développer le plus tôt possible le partenariat et la correspondance avec une classe germanophone pour faire vivre ce qui a été abordé en classe et pour ancrer la suite des acquisitions. Cette séquence va en outre permettre de souder le nouveau groupe de germanistes autour d'un projet commun fédérateur. Il convient donc de la mettre en œuvre rapidement. Au préalable, deux ou trois séances sont bien évidemment nécessaires à l'accueil des élèves, la prise de contact avec la classe, la préparation du classeur d'allemand, la présentation des cahiers de l'école élémentaire, des comptines, des poèmes et des

chants connus ainsi que du nouveau manuel (étude de la carte de l'Allemagne, sommaire, personnages et fil conducteur de la méthode, mots transparents, lexique bilingue...). Ceci permet de situer les élèves dans l'espace culturel germanophone et par conséquent dans un environnement motivant et propice à l'apprentissage.

Ce projet sera limité dans le temps. Le professeur expliquera clairement les objectifs et les enjeux de la séquence.

N.B. – Les formulations en italique dans la séquence ci-dessous renvoient au niveau A1 et reprennent les expressions apprises à l'école élémentaire<sup>3</sup>.

## Séance 1

- Tâche : dire ce que la classe attend du délégué.
- Compréhension de l'oral : repérer une information.

Pour mettre les élèves en situation d'écoute, le professeur fait auditionner un message oral authentique enregistré par une classe allemande de l'école partenaire, dans son intégralité pour habituer les élèves à repérer des éléments dans un flux continu. Comme projet d'écoute, il leur demande simplement de repérer les mots isolés qu'ils comprennent : "Hört gut zu! Welche Wörter kennt ihr schon?" Il appartient au professeur d'organiser ensuite ces éléments (par exemple : Klasse a/Klasse b) et d'aider les élèves à les mettre en cohérence (Klasse a gegen Klasse b), en leur proposant une ou deux écoutes supplémentaires pour qu'ils construisent progressivement le sens.

Pour finir, le professeur s'assure que le mot *Klassensprecher* a été repéré et le fait répéter.

- Compréhension de l'écrit : repérer des informations dans un document écrit.
- Expression orale : reproduire, après audition, des mots, un énoncé bref.
- Expression écrite : copier des mots ou des phrases simples préalablement travaillés à l'oral.

L'enseignant projette ou/et distribue le document 1 p. 25, fait retrouver et souligner les éléments repérés à l'oral : Fußballspiel/Klasse 6b gegen Klasse 6c (et non plus 6a !)/Klassensprecher et fait remarquer la prononciation de /sp/ dans "Fußballspiel" et "Klassensprecher".

À partir du document 1, p. 25, le professeur propose aux élèves un exercice : Nehmt einen Farbstift und unterstreicht die Wörter, die ihr schon kenn!

## Script de l'enregistrement

(klopf, klopf...)

KLASSE — Herein!

JUNGE 1 — Entschuldigung, darf ich mal was fragen?

LEHRER — Ja, bitte!

Junge 1 — Hört mal alle zu! Wie wär's mit einem

Fußballspiel Klasse 6b gegen Klasse 6a?

MÄDCHEN 1 — Oh ja, gute Idee!

Junge 2 — Super!

 $\hbox{{\it M\"{\scriptsize ADCHEN}}} \ 2 - \hbox{{\it Toll!}} \ \hbox{{\it Wer organisient das}}?$ 

JUNGE 3 — Und wer will mit dem Direktor sprechen?

Junge 1 — Ach ja,... ja, wir brauchen einen Klassensprecher!

Le professeur accroche sur un côté du tableau une

série d'étiquettes (voir tableau ci-dessous). Il écrit : "Der Klassensprecher soll ... ... sprechen"

Il écrit : "Der Klassensprecher soll … … sprechen" et demande aux élèves de venir compléter la phrase avec les éléments : mit dem Direktor/mit dem Klassenlehrer… über das Fußballspiel.

# 

Pour conclure sur le rôle du délégué, le professeur écrit : "Ein Klassensprecher soll..... sprechen" au tableau, les élèves viennent compléter cette phrase en choisissant une étiquette dans chaque colonne et en l'affichant au bon endroit. Pour aider les élèves, les étiquettes des deux colonnes sont de couleurs différentes. Ensuite, le professeur lit, fait répéter puis recopier des exemples dans le cahier en veillant à la majuscule au début des noms communs (trace écrite).

Voici une autre variante possible : ajouter des étiquettes insolites peut donner plus de sens à cette tâche, si le niveau de la classe le permet (par exemple :

```
mit der Oma, mit Freunden, mit der Polizei, über Comics, über den neuen MP3-Player, über Fotos ...).
```

<sup>3.</sup> Voir le programmes du langues vivantes étrangères au palier 1, B.O. hors-série n° 6 du 25 août 2005.

Cette séance a permis de réactiver du lexique. Elle a mis les élèves dans une situation d'écoute et leur a permis de reconnaître des mots connus. De plus, elle les a sensibilisés à une nouvelle structure : "Der Klassensprecher soll… sprechen".

## Séance 2

- Tâche : repérer les candidats potentiels
- Compréhension de l'écrit : lire et repérer des informations.

Le professeur rappelle la situation de communication et projette l'affiche (le document 2, p. 26) envoyée par les correspondants allemands: "Wo sind die Schüler? (auf dem Schulhof, vor dem schwarzen Brett). Was machen sie? Was lesen sie?..."

Les élèves regardent l'affiche et repèrent :

- le type de document (ein Plakat)
- le destinataire
- les questions posées : Wann? Wo? Wer?
- autres informations.
- Compréhension de l'écrit : repérer et prélever des informations demandées dans un texte simple.
- **Expression** écrite : copier des mots.
- Expression orale : reproduire, après répétition, des énoncés brefs.

Le professeur propose un jeu des sept erreurs à partir des documents 2 et 3, p. 26.

Les élèves, répartis en binômes, lisent l'affiche 2, et soulignent les sept erreurs sur l'affiche 3 : "Sucht die Unterschiede zwischen Plakat 1 und Plakat 2 ! Unterstreicht sie mit einem Farbstift!" Ils inscrivent, au fur et à mesure, les différences repérées au tableau ou sur un transparent et le professeur les aide à commenter leur choix oralement : "Es ist am Montag und nicht am Mittwoch. Der Klassenssenlehrer heißt Herr und nicht Frau Müller..."

Le jeu peut être également un jeu de mémoire : les élèves observent le document 2, puis le cachent et trouvent les erreurs sur le document 3.

■ Expression orale : parler de son identité, de ses goûts.

Pour trouver les délégués potentiels, le professeur demande aux élèves de se présenter : "Und jetzt könnt ihr euch vorstellen!" Il est préférable de faire cette activité sous une forme ludique qui rappelle l'école élémentaire, car elle met les élèves en confiance ; ils peuvent par exemple former un cercle dans la salle de classe ou éventuellement dans la cour de récréation et se lancer une balle pour désigner celui qui va parler. Cette activité permet un Kettenspiel où ils réactivent les formulations suivantes :

- Hallo! Mein Name ist... und du, wie heißt du?
- Ich heiße..., ich bin elf Jahre alt und du, wie alt hist du?
- Ich bin zehn. Ich wohne in... und du, wo wohnst du?
- Ich wohne in..., ich mag.../ ich spiele gern... und du?...
- Ich spiele gern Fußball und ich kann... und du, kannst du...?

Le professeur ne corrige pas les erreurs pour ne pas entraver la spontanéité du jeu et il observe la personnalité et les compétences de chacun (et ce à partir de la grille d'évaluation de l'expression orale ci-dessous, page suivante).

Avant de clore la séance, il pose la question : "Wer möchte Kandidat sein?/Wer möchte Klassensprecher werden?" et il établit une liste provisoire des différents élèves intéressés.

## Séance 3

- Tâche : élaborer et écrire le programme électoral
- Expression orale : dire ce que l'on sait faire et ce que l'on a l'intention de faire.
- Expression écrite : écrire ce que l'on a l'intention de faire.

Le professeur projette à nouveau le document 2 (p. 26). Les élèves disent en vrac ce qu'ils savent faire - ils se réfèrent pour cela à l'affiche 2, aux acquis de la séance 1 et aux acquis antérieurs. Le professeur note les productions des élèves sur un transparent, par exemple: "Ich kann Gitarre spielen, ich bin blond, ich bin nett...", il les sélectionne avec les élèves et les complète à titre d'exemple par : "Ich kann gut sprechen, ich kann helfen..." Les candidats élaborent une fiche présentant leur candidature avec le professeur à partir des éléments notés sur le transparent. Les candidats présentent leur programme électoral. Le professeur prend des notes sur transparent afin de pouvoir les photocopier, les distribuer aux élèves et en disposer lors de l'élaboration des tracts et de l'affiche.

■ Expression écrite : écrire, copier des mots, établir des listes de choses à accomplir.

Les élèves constituent des groupes pour réaliser et fabriquer les supports nécessaires à la campagne électorale et au déroulement des élections. Chaque groupe a la responsabilité d'une tâche en fonction de ses compétences en informatique :

- réalisation de tracts avec nom/photo traditionnelle ou numérique/programme électoral ;
- élaboration d'une affiche pour annoncer le lieu et la date de l'élection;

- confection des bulletins de vote à la main ou sur l'ordinateur ;
- préparation de la feuille pour le décompte des voix (sur transparent pour un dépouillement en direct). L'activité se fait au CDI ou dans une salle multimédia. Cela permet aux élèves de s'entraîner à produire un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte (B2i).

Pour les élèves de LV2, cette activité pourra aboutir à des productions plus élaborées en raison de leur plus grande maturité, des savoirs et savoir-faire transversaux acquis en LV1 ainsi que dans les autres matières, notamment en technologie, en informatique et en éducation civique.

## Séance 4

- Tâche : élections, décompte des voix, annonce des résultats.
- Compréhension de l'oral : comprendre ce qui est dit pour réaliser une tâche ou pour répondre à une demande.
- **Expression orale** : donner des informations.
- Interaction orale : féliciter et remercier.

L'affiche réalisée au CDI a été mise en place, les tracts et les bulletins de vote distribués. Les élèves votent. Un élève compte les voix et annonce les noms. Un autre compte le nombre de voix sur le transparent préparé à cet effet et fait le total des voix obtenues par chaque candidat. Il ne reste plus qu'à féliciter le vainqueur et son suppléant! Les résultats viennent compléter les documents déjà affichés qui seront le témoin des activités menées dans la classe.

Les prolongements possibles sont :

- écrire un article dans le journal du collège ;

- écrire un e-mail aux correspondants avec les photos des délégués;
- vérifier les promesses des candidats quelques mois plus tard et rebrasser les connaissances acquises.

# Évaluation

À ce stade de l'apprentissage, il semble peu opportun de procéder à une évaluation sommative et formelle. Toutefois, le professeur peut établir un diagnostic global de la classe et il peut également, en observant les élèves lors des travaux en groupes ou individuels, se rendre compte du degré d'acquisition de leurs compétences. Il voit dans quelles activités ils se sentent le plus à l'aise, où sont leurs points forts et peut ainsi les encourager pour leur faciliter le passage entre l'école élémentaire et la classe de 6<sup>e</sup>.

La grille d'évaluation diagnostique proposée ci-dessous permet d'évaluer les compétences à travers les activités d'expression orale lors de cette séquence, en particulier lors de la séance 2 et de la séance 3. Il est évident que l'expression orale ne peut pas être évaluée à chaque séance pour tous les élèves. Le professeur l'adaptera en fonction de sa classe. Il pourra élaborer d'autres grilles permettant d'évaluer d'autres compétences au travers d'autres activités (par exemple, pour l'expression orale, « peut se présenter », pour l'expression écrite, « peut recopier des renseignements »…).

Grâce à cette séquence, l'élève s'est familiarisé avec l'organisation et le déroulement d'élections et il s'est impliqué dans la vie de la classe. Ceci a permis de créer un début de dynamique au sein du groupe d'allemand tout en réactivant, en situation, les compétences liées à la compréhension et à l'expression.

Grille d'évaluation de l'expression orale L'élève est capable de renseigner sur ses goûts				
Nom de l'élève :				
• Compétence pragmatique peut se débrouiller avec des énoncés brefs	☐ non acquis	☐ en voie d'acquisition	□ acquis	
<ul> <li>Compétence sociolinguistique</li> <li>sait manifester qu'il n'a pas compris</li> <li>sait demander de répéter</li> <li>sait réagir aux sollicitations</li> </ul>	□ non acquis	☐ en voie d'acquisition ☐ en voie d'acquisition ☐ en voie d'acquisition	☐ acquis	
<ul> <li>Compétences linguistiques</li> <li>dispose de mots isolés</li> <li>possède des expressions idiomatiques</li> </ul>	-	☐ en voie d'acquisition ☐ en voie d'acquisition	-	
• Compétences phonologiques  Pour être compris, l'élève prononce : – des mots  – des phrases		☐ en voie d'acquisition ☐ en voie d'acquisition		
• Compétences grammaticales sait utiliser des structures syntaxiques simples	☐ non acquis	☐ en voie d'acquisition	□ acquis	

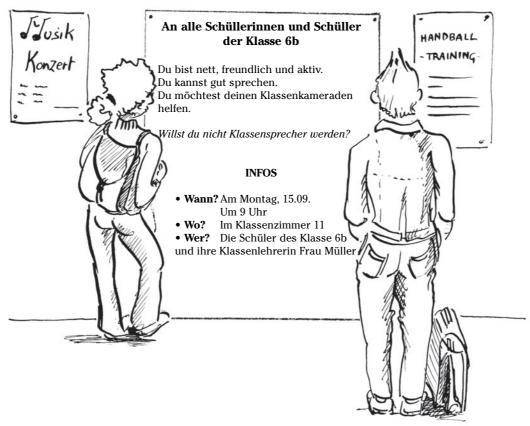
## **Document 1**

Nehmt einen Farbstift und unterstreicht die Wörter, die ihr schon kennt!



# **Document 2 - Plakat 1**

Vergleicht beide Bilder. Sucht die Unterschiede zwischen Plakat 1 und Plakat 2. Unterstreicht sie mit einem Farbstift.



# **Document 3 - Plakat 2**



# ravailler par projet -

# « Auf nach Basel! »

# Mise en perspective du projet

Il s'adresse à des élèves de fin de palier 1, en fin de 6<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> pour les élèves de LV1, de 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> pour les élèves de LV2, selon l'année de démarrage de l'apprentissage. Il ne doit donner lieu à aucune modélisation : il propose des pistes pour la mise en œuvre d'activités langagières, fédérées autour de la préparation et de la réalisation d'une rencontre francoallemande en tiers-lieu qui peut être vécue réellement ou virtuellement grâce à l'utilisation d'Internet. Chaque enseignant a donc la possibilité d'adapter librement cette proposition selon sa situation particulière. Rappelons brièvement les spécificités des rencontres en tiers-lieu. Elles favorisent le dépaysement de tous les partenaires. La situation géographique, si elle est choisie à michemin, permet une répartition équitable des coûts. Pour le montage financier du projet, signalons que l'OFAJ ne prévoit pas la possibilité de rencontre dans un pays tiers autre que la France et l'Allemagne. Il existe cependant des accords d'échanges spécifiques avec l'Autriche et la Suisse. La découverte de ces deux pays de langue allemande est à intégrer dans le développement des compétences socioculturelles et sociolinguistiques. La Suisse, pays frontalier des deux partenaires, représente par son caractère plurilingue un exemple européen unique.

# « Auf nach Basel! » – un exemple de progression

Quelle que soit la forme retenue, la finalité du projet reste identique : il s'agit d'impliquer au maximum l'élève dans la réalisation de tâches langagières concrètes dont il perçoit le sens et la cohérence de l'enchaînement (par exemple, la nécessité de se renseigner sur le règlement intérieur de l'auberge de jeunesse avant d'y organiser une fête). La faisabilité d'une tâche A est une condition indispensable à sa

réussite ; de cette dernière dépend la réalisation de la tâche B, etc. La progression se construit ainsi grâce à la logique même de l'action. Elle s'élabore en termes linguistique et méthodologique. Sur le plan de la langue, toute situation de discours est exploitée dans un cheminement spiralaire pour favoriser la réactivation des connaissances linguistiques et pour permettre leur enrichissement progressif. Sur le plan méthodologique, les élèves apprennent à utiliser des stratégies pour planifier les tâches et décomposer les différentes phases nécessaires à leur réalisation. Le projet est ponctué par différents moments d'évaluation :

- des bilans intermédiaires pendant la réalisation du projet qui peuvent se faire par groupe.
- des bilans faits après la réalisation du projet pour vérifier le degré d'acquisition des connaissances et des savoir-faire communs à l'ensemble des élèves, certains pouvant se faire sous forme d'autoévaluation.
- une évaluation des productions collectives (exposition photos, film...) qui confère à l'évaluation une autre dimension, car elle permet de communiquer le bilan de l'expérience conduite à d'autres publics (élèves des autres classes, membres de l'équipe éducative de l'établissement, parents...).
- une évaluation de l'organisation du projet pour clore les travaux en analysant les points forts, les faiblesses et les carences de la mise en œuvre (les délais ont-ils été respectés ? Toutes les tâches prévues ont-elles été effectuées ?...).

# Plusieurs possibilités de réalisation

Le projet peut être mené dans son intégralité ou partiellement. Sa durée est donc à moduler en fonction du choix retenu. Il peut se dérouler, par exemple :

- sur un mois, à raison d'une dizaine de séances d'une heure ;
- sur cinq séances de deux heures, les séances longues permettent de dépasser le cadre de la salle de classe (utilisation de la salle multimédia, du CDI...);

- en période intensive qui implique une mutualisation des heures de langue. Il s'agit ainsi de mettre en commun pendant une courte période (une ou deux semaines) les heures d'allemand et d'anglais d'une même classe afin d'immerger les élèves dans un bain « tout allemand », le trimestre suivant permettant alors une période intensive d'anglais ;

- dans le cadre d'un projet innovant pouvant correspondre à la *Projektwoche* pour les partenaires allemands. Les tâches proposées développent des stratégies transférables à d'autres situations de communication (par exemple, la recherche sélective d'informations pour la visite d'un musée sur Internet, la confection d'une affiche...), ainsi qu'à la réalisation d'autres projets.

# Objectifs du projet

# Utilisation et développement de la compétence de communication langagière

La finalité de ce projet est de permettre le développement de la compétence de communication langagière orale et écrite dans une situation réelle d'interaction.

Les classes française et allemande préparent en parallèle la rencontre à Bâle. Les correspondants échangent documents et informations par courrier électronique, ce qui présente de nombreux avantages: cette forme moderne de communication est rapide, peu coûteuse et plus facile que le téléphone (le support écrit laisse plus de temps pour la réflexion, il peut être relu...). Il est pratique de créer une adresse électronique spécifique pour l'échange considéré mais il est plus prudent de doubler les envois (à destination du professeur responsable, par exemple). Il faut également vérifier la compatibilité des logiciels utilisés (traitement de texte, lecture d'image...).

Le développement de la compétence de communication langagière implique l'accroissement des compétences linguistique (voir des exemples de didactisation et d'évaluation), sociolinguistique (apport d'éléments civilisationnels ou culturels sur la Suisse, sensibilisation au dialecte...) et pragmatique.

# Mobilisation et développement de compétences générales

## Dans le domaine socioculturel

Les élèves découvrent d'une part quelques aspects de la vie quotidienne en Suisse (la nourriture à l'auberge de jeunesse, les transports urbains, les loisirs...). Par ailleurs, le partage d'activités avec les correspondants allemands leur permet d'établir des ressemblances et des différences avec leurs propres habitudes (par exemple, les goûts musicaux partagés ou différents). Ceci favorise une prise de conscience interculturelle.

#### Dans le domaine de la communication

La dimension bilingue, qui a été délibérément retenue pour certaines activités (la confection du guide bilingue pour le Kunstmuseum...), permet de voir fonctionner les deux langues ensemble et favorise la mise en œuvre de stratégies de médiation dont l'intérêt est de rendre accessibles, par un travail de simplification mené ici par chaque partenaire dans sa langue maternelle, des documents qui sont au départ linguistiquement trop complexes.

#### Dans le domaine acquisitionnel

L'accent est mis sur l'utilisation des TIC, sur la compétence à travailler alternativement en groupes et en classe entière pour faire un état des lieux de l'avancement des travaux. Le travail en interdisciplinarité (intervention du professeur d'histoire pour la préparation de la visite du site romain de Kaiseraugst, du professeur d'arts plastiques pour la confection du guide bilingue utile à la visite du Kunstmuseum, du professeur de technologie pour la création d'une page Web), ainsi que la collaboration avec le professeur-documentaliste et l'assistant de langue pour les recherches d'informations favorisent la synergie des apprentissages et conduit l'élève à créer des liens entre les différents savoirs disciplinaires et la réalité.

#### Sur le plan éducatif

Le développement de l'autonomie est visé. Les nombreux travaux en groupes obligent les élèves à confronter leurs points de vue, à développer leur esprit critique (se mettre d'accord pour sélectionner des visites, préparer la fête à l'auberge de jeunesse...). Ils prennent en charge l'organisation des activités qui les concernent directement, travaillent au maximum en autonomie et sont ainsi responsables de la réussite du projet.

# Mise en œuvre du projet

Après la définition du projet commun, il faut mettre en place un dispositif de travail rigoureux, cadrer la répartition des tâches et établir un échéancier pour fixer les phases d'élaboration, d'échanges d'informations et de production (courrier électronique/télécopie/lettre/téléphone). La constitution des groupes peut se faire selon différents critères (affinité, complémentarité, savoirfaire de chacun, goûts...). Pour un gain d'efficacité, une tâche différente est fixée à chaque groupe et un moment de restitution en plénière est aménagé à la fin de la séance.

Pour donner corps à cet exemple de projet, un choix a été opéré. Il s'agit de préparer la première

rencontre à Bâle (Suisse) entre la classe de 5<sup>e</sup> d'un collège et la classe partenaire en Allemagne.

Les élèves français et allemands se concertent pour établir le programme (visites, activités sportives...), puis ils se répartissent en quatre groupes de six à sept élèves (dans la séquence suivante, est présentée la formation des groupes « Stadt », « Zoo », « Museum », « Animation »).

Durée: 4 jours.

Hébergement : auberge de jeunesse à Bâle.

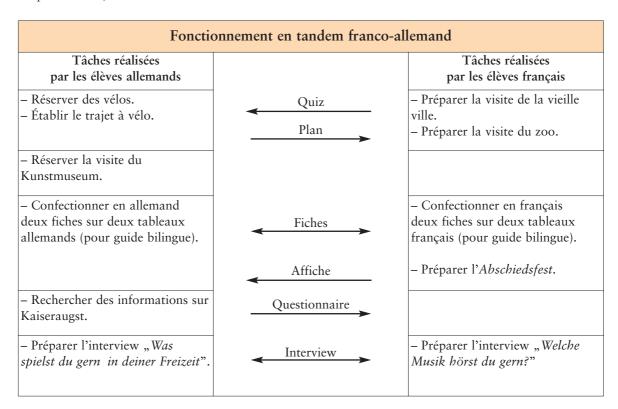
Nombre d'élèves : 2 fois 25.

Dates: avril/mai.

Programme: activités collectives ou en tandems franco-allemands.

# Présentation de la séquence pédagogique

En premier lieu, le tableau ci-dessous visualise le fonctionnement en tandems franco-allemands.



Les trois phases de réalisation du projet sont ensuite présentées. Seront développés quatre exemples de didactisation d'activités (qui sont précédés d'un astérisque). Enfin, sont exposées deux propositions d'évaluation.

Une répartition des tâches permet de gagner du

temps, car elle lève le verrou de certaines difficultés linguistiques : ce sont, par exemple, les élèves allemands qui mènent dans leur langue la recherche d'informations historiques sur le site romain de Kaiseraugst et qui préparent (en allemand) le questionnaire à destination des élèves français.

# Le projet en trois phases dans la classe française

Avant le départ – travail préparatoire des groupes			
Tâches/phases de réalisation	Activités communicatives langagières	Supports/outils	
Choisir le programme des visites*1 (classe entière).	<ul> <li>Expression et interaction orales:</li> <li>réagir à des propositions, se mettre d'accord sur un choix et le justifier.</li> <li>Expression orale: exprimer une intention, faire une proposition.</li> <li>Expression écrite: rédiger un bref message électronique pour faire une proposition aux correspondants allemands.</li> <li>Compréhension de l'écrit: comprendre la réponse des élèves allemands.</li> </ul>	<ul><li>montage photos et texte.</li><li>Internet (courrier électronique)</li></ul>	
Repérer le trajet et choisir les moyens de transport pour la visite de la vieille ville*. (Interaction du groupe « Stadt » et de la classe).	<ul> <li>Compréhension de l'écrit : se situer dans l'espace (repérer cinq monuments sur un plan) ; choisir un moyen de transport pour visiter la ville.</li> <li>Expression et interaction orales : expliquer un itinéraire.</li> </ul>	<ul> <li>prospectus,</li> <li>plan de la ville de Bâle,</li> <li>plan du réseau de transport.</li> </ul>	
Réaliser un questionnaire sur les animaux du zoo (interaction du groupe « Zoo » et de la classe).	<ul> <li>Compréhension de l'écrit : trouver des renseignements sur les animaux dans des documents d'information.</li> <li>Expression écrite : rédiger des questions pour un questionnaire sur les animaux.</li> <li>Expression et interaction orales/compréhension de l'oral : présenter le questionnaire.</li> </ul>	– Internet (le site du zoo de Bâle).	
Élaborer un guide bilingue pour la visite du Kunstmuseum (interaction du groupe « Museum » et de la classe).	<ul> <li>Compréhension de l'écrit : trouver des renseignements sur deux tableaux français du musée.</li> <li>Expression écrite : rédiger en français deux fiches signalétiques sur ces œuvres et les illustrer.</li> <li>Compréhension de l'écrit : repérer et prélever des informations simples dans les deux fiches signalétiques envoyées par les correspondants sur les deux tableaux allemands.</li> </ul>	– livres d'art, – dictionnaires (recherches au CDI).	

<sup>1.</sup> Les astérisques renvoient aux exemples de didactisation, développés plus loin.

Préparer l'animation à l'auberge de jeunesse (interaction du groupe « Animation » et de la classe).	<ul> <li>Expression écrite : rédiger un bref message électronique pour obtenir de la documentation sur l'auberge de jeunesse.</li> <li>Compréhension de l'écrit et expression écrite : sélectionner des informations pour réaliser un plan de l'occupation des chambres et une affiche annonçant l'Abschiedsfest.</li> </ul>	<ul> <li>Internet</li> <li>(courrier électronique).</li> <li>La brochure de l'auberge de jeunesse.</li> </ul>
	Expression orale/interaction orale/compréhension orale/ compréhension écrite : présenter le plan à la classe et l'affiche illustrée.	- Affiches
Préparer la balade à vélo en insistant sur les consignes de sécurité* (classe entière).	<ul> <li>Compréhension écrite : comprendre des consignes.</li> <li>Expressions orale et écrite : les reformuler.</li> </ul>	- Document iconographique fourni par le professeur (Sicherheitstipps beim Velofahren, voir Arbeitsblatt 1, p. 35).
Préparer l'enquête : "Welche Musik hörst du gern?" à mener pendant le séjour (classe entière).	Expression écrite : poser des questions sur les goûts musicaux des correspondants	
S'informer sur la météo* (classe entière).	Compréhensions écrite et orale : prélever des informations dans un texte informatif ou dans une séquence à la radio ou à la télévision.	<ul> <li>Internet (sur le site d'un journal local);</li> <li>le journal télévisé;</li> <li>un article du Basler Zeitung.</li> </ul>

L'alternance travail en groupes ou en classe entière permet de varier les modes de fonctionnement, donc de maintenir la motivation. Les moments d'interactivité au cours desquels chaque groupe restitue le fruit de son travail à l'ensemble de la classe permettent un véritable entraînement à l'expression orale en interactivité.

Rappelons aussi que le travail de groupes génère une économie des moyens horaires : les quatre

groupes, « Stadt », « Zoo », « Museum », « Animation » travaillent en même temps au CDI et en salle multimédia. La collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique (professeurs des autres disciplines, professeurs-documentalistes, assistants de langue...) est indispensable. Le bilan horaire de la préparation du projet est estimé à 3 heures en groupes et à 7 heures en classe entière, soit une dizaine d'heures.

Pendant le séjour				
Tâches/phases de réalisation	Activités communicatives langagières	Supports/outils		
Prise de contact avec les correspondants (jeu) (groupes franco-allemands).	Compréhension de l'écrit/interaction orale/expression orale/compréhension de l'oral : poser des questions, comprendre des informations relatives à l'identité des correspondants.			
Découverte de l'itinéraire pour la sortie à vélo (groupes franco-allemands).	Compréhension de l'oral et interaction orale : repérer des lieux sur un plan.	Le plan de la ville projeté à la classe (rétro-projecteur) transparent.		
Visite de Kaiseraugst (tandems).	Compréhension de l'écrit et expression écrite : inscrire des renseignements simples dans un questionnaire.	Le questionnaire réalisé par les élèves allemands.		

Prise de photos amusantes, insolites (groupe « reporters »).		Un ou plusieurs appareils photo numériques.	
Enquête sur les goûts (tandems).	Interaction orale: interagir pour exprimer ses goûts.	Les questionnaires réalisés par les élèves.	
Visite du Kunstmuseum.	Compréhension de l'écrit/interaction orale : repérer les quatre tableaux étudiés en utilisant le guide bilingue.  Les quatre fiches signalétique réalisées par les élèves.		
Participation à des jeux lors de l' <i>Abschiedsfest</i> (groupes franco-allemands).	<ul> <li>Compréhension de l'oral : comprendre des consignes.</li> <li>Interaction orale : interagir en jouant.</li> <li>Expression orale : reproduire un énoncé virelangue.</li> </ul>		
Sensibilisation aux spécificités du pays (Travail individuel ou en tandems).	Compréhension de l'oral/ compréhension de l'écrit/Interaction orale : collecter des exemples représentatifs du dialecte suisse- allemand.	<ul> <li>Des enregistrements sonores dans la rue, à l'auberge de jeunesse</li> <li>Des photographies de pancartes.</li> <li>Des affiches.</li> </ul>	
	Compréhension de l'écrit : collecter des exemples représentatifs du caractère plurilingue de la Suisse.	<ul><li>Des étiquettes de produits de consommation,</li><li>des affiches,</li><li>des prospectus</li></ul>	
Tenue d'un carnet de bord (travail individuel).	Expression écrite : rédiger quelques phrases par jour sur un événement motivant	Les questionnaires réalisés par les élèves.	

Après le séjour				
Tâches/phases de réalisation	Activités communicatives langagières	Supports/outils		
Réalisation d'un album photos ou diaporama (Interaction du groupe « reporter » et de la classe).	Expression écrite : rédiger des légendes humoristiques pour les photos.	Un album photos ou montage Powerpoint pour le site du collège ou de l'établissement allemand		
Présentation ou même réalisation (selon possibilités) de recettes de plats suisses (classe entière).	Compréhension de l'écrit : sélectionner les ingrédients d'une recette, retrouver les phases de sa réalisation.	Des recettes de plats typiques servis à l'auberge de jeunesse (Käsefondue, Rösti).		
Préparation d'un quiz (sur le modèle, par exemple, de l'émission <i>Questions pour un champion</i> ) sur Bâle et ses environs pour la soirée de clôture avec les parents ou pour la ludothèque de l'établissement (les quatre groupes).	Expression écrite : rédiger des devinettes (décrire, localiser, poser des questions).	Des fiches cartonnées et plastifiées rédigées à l'aide d'un traitement de texte.		

# Exemples de didactisation

# Exemple 1 (classe entière)

- Tâche : choisir le programme du séjour.
- Compétences générales : développement d'un savoir culturel (informations sur Bâle et ses environs), aptitude à associer des images et des textes, à faire un choix selon des critères personnels et à le justifier
- Compétences pragmatiques : comprendre les relations entre les images et les textes, expliquer son choix (en exprimant la cause et la préférence)
- Compétences linguistiques : les repères spatiaux (locatif/directif), l'expression de la cause (weil), de la préférence (lieber), les verbes de modalité wollen et können et le lexique du paysage urbain.
- Support : un montage de photographies des activités possibles dans la ville de Bâle (voir document 1, p. 39).

Le professeur peut organiser sa démarche d'enseignement en trois temps : le premier contact avec la ville, le choix du programme et la communication de celui-ci.

#### Premier contact avec la ville

■ Compréhension de l'écrit : comprendre de courts textes descriptifs ; établir un lien entre texte et photos (voir document 1, p. 39).

Le premier contact avec la ville se fera à partir du document 1, qui propose plusieurs images de Bâle et des activités que l'on peut y faire : le sport (basketball, piscine), les visites (du zoo, des musées), la ville elle-même et ses alentours (Kaiseraugst, balade en bicyclettes).

## Choix du programme

■ Expression écrite/Interaction orale : exprimer une intention ; faire une proposition ; réagir à des propositions ; exprimer une préférence ; se mettre d'accord sur un choix.

Chacun choisit son programme parmi toutes les possibilités exposées (document 1, p. 39), la consigne étant : un musée, une activité sportive et une autre excursion dans les environs, sachant qu'il y a possibilité de combiner le sport et l'excursion (*Radtour nach Kaiseraugst*, ...). La visite de la ville est imposée.

Après cette phase de travail individuel, les propositions sont discutées, les préférences s'expriment ("Das Basketballturnier interessiert mich nicht, ich möchte lieber..."). Le professeur peut alors noter au tableau, au fil des interventions, les jalons linguistiques utiles à la rédaction du mail à envoyer. La discussion se termine par un vote à main levée, le résultat est inscrit au tableau et recopié par les élèves.

#### Communication du programme

- Expression écrite : rédiger un bref message (mail).
- Compréhension de l'écrit : comprendre le message réponse.

Les élèves rédigent par petits groupes un message résumant leurs propositions pour la rencontre. Une mise en commun permet une production collective qui est envoyée par courrier électronique aux correspondants qui répondent aussitôt en envoyant leurs propositions. Les élèves français réceptionnent leur mail. Après analyse de l'ensemble, un musée, une activité sportive et une excursion sont retenus.

## Exemple de production attendue

An: Schüler der Klasse 8b Betreff: Programm in Basel

#### Hallo!

Wir wollen alle den Zoo besichtigen. Er ist sehr groß.

Das Basketballturnier interessiert uns nicht. Wir möchten lieber eine Radtour machen. Nur drei Mädchen sind dagegen. Was denkt ihr ? Wir könnten mit dem Rad nach Kaiseraugst fahren, dort gibt es tolle Ruinen.

Wir waren schon letztes Jahr im Tinguely-Museum, dann wollen wir lieber ins Kunstmuseum.

Wie findet ihr unser Programm? Schickt uns schnell eine E-mail!!

Bis bald!.

Alle Schüler der 5eB aus Dijon

# Exemple 2 (groupes/classe)

- Tâche : préparer la visite de la vieille ville.
- Compétences générales :
- apport d'un savoir culturel (connaissances des principales *Sehenswürdigkeiten* de la ville de Bâle et des transports urbains);
- développement de la capacité à utiliser un plan.
- Compétence pragmatique : développement de la capacité à transmettre des informations.
- Compétences linguistiques :
- les repères spatiaux sous forme lexicalisée (am Rhein, im Zentrum...);

- l'énoncé interrogatif avec verbes au présent (Wo steht ...?) Wie komme ich ...?);
- éventuellement comparatif de supériorité (Es ist schneller mit dem Rad...);
- éventuellement la subordonnée introduite par weil (weil es schneller ist).
- Modalité : interaction groupes/classe (les quatre groupes travaillent en parallèle et en autonomie).
- **Supports** : plan de la ville et plan du réseau de transports.

Le professeur aide les élèves du groupe « Stadt » à se familiariser avec les lieux des visites et les moyens de transport à utiliser. Rappelons qu'à ce moment, le groupe « Zoo » réalise le quiz sur les animaux, le groupe « Museum » élabore le guide bilingue avec le professeur d'arts plastiques et le groupe « Animation » prépare l'animation à l'auberge de jeunesse avec le documentaliste (voir « Avant le départ »).

#### Se repérer sur un plan

■ Compréhension écrite : repérer des lieux et des moyens de transport sur un plan.

Le groupe « Stadt » constitué de six élèves reçoit deux plans de la ville et deux plans du réseau de transports ainsi qu'une liste de sept lieux numérotés : Jugendherberge, Münster, Kunstmuseum, Rathaus, Zoo, Fastnachtsbrunnen, Oberer Rheinweg (für das Picknick).

Les élèves doivent d'abord repérer ces lieux sur le plan en inscrivant leur numéro avec un stylo marqueur puis prévoir des modes de déplacement différents pour les relier (mit dem Tram², mit der Fähre...). À l'aide d'une liste fournie (im Norden, am Rhein...), les élèves préparent les informations qu'ils auront à transmettre au groupe classe. Le professeur est alors personne-ressource.

## Mise en commun du travail du groupe « Stadt »

- **Expression orale**: transmettre des informations.
- Compréhension de l'oral : comprendre des informations.

Les élèves du groupe « Stadt » décrivent ensuite le plan de visite prévu à leurs camarades qui, guidés par ces explications, notent sur un plan simplifié de la ville les lieux à visiter.

Afin de vérifier la compréhension exacte des

informations, le groupe « Stadt » peut utiliser le rétroprojecteur.

Le professeur reste en retrait pour favoriser un maximum d'autonomie.

# Exemple 3 (classe entière)

- Tâches : préparer la sortie à vélo ; donner des consignes de sécurité.
- Compétences générales : développement d'un savoir utile dans la vie quotidienne (la connaissance des règles élémentaires de sécurité routière<sup>3</sup>).
- Compétences pragmatiques : comprendre et reformuler des interdictions ou des obligations.
- Compétences linguistiques : les verbes de modalité (nicht) dürfen, müssen le lexique de la circulation, la négation (nicht/nie/kein).

Le professeur met en place des activités qui permettent de découvrir les consignes de sécurité tout en développant et renforçant les compétences grammaticales et lexicales.

#### Première activité

■ Compréhension de l'écrit : comprendre des consignes de sécurité routière.

Le professeur distribue les documents iconographiques « *Velo-Fahrtipps* » (voir ci-contre) à tous les élèves et leur demande de compléter la grille en associant chacune des légendes proposées à l'image correspondante. Il prévoit éventuellement quelques aides lexicales.

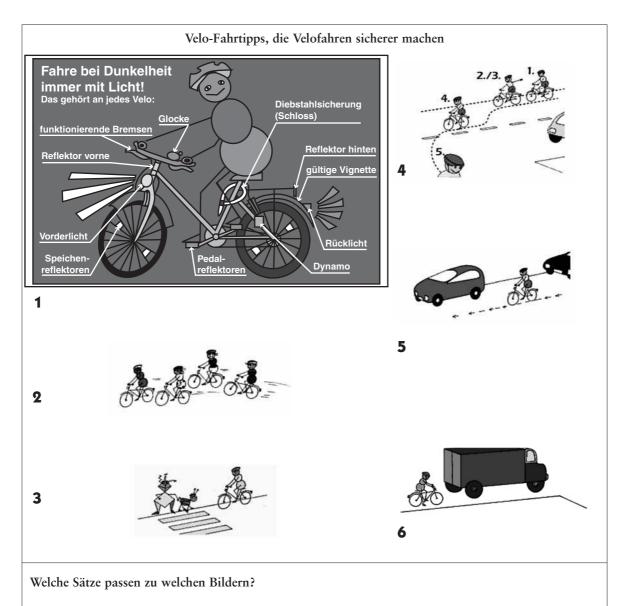
#### Deuxième activité

- Expression orale : formuler des consignes de sécurité (interdictions/obligations).
- Expression écrite : les recopier, écrire une liste en utilisant des groupes infinitifs.

Après avoir associé les textes avec les images, les élèves formulent oralement les consignes de sécurité repérées (Man muss immer einen Helm tragen) et les inscrivent sous les images. Puis en s'appuyant sur leur expérience personnelle, ils élargissent ces consignes et établissent une liste de recommandations rédigée sous forme de groupes infinitifs qu'ils envoient à leurs correspondants (gut frühstücken, eine Regenjacke mitnehmen...).

<sup>2.</sup> Das Tram (en Suisse)/die Tram(bahn) en Allemagne.

<sup>3.</sup> Un contexte possible est l'attestation routière de sécurité routière (ASSR) de 5e.



- a. Lastwagen nie rechts überholen.
- b. Auf der Strasse keine Spiele machen.
- c. Auf Fußgänger Rücksicht nehmen.
- d. Bei Dunkelheit immer mit Licht fahren.
- e. Von parkenden Autos Abstand halten.
- f. Beim Linksabbiegen zurückschauen.

Bild	1	2	3	4	5	6
Text						

#### Troisième activité

- Compréhension de l'écrit : comprendre les mots composés.
- Expression écrite : écrire des listes.

Après avoir souligné les noms composés (Lastwagen/Autofahrer...) figurant sur le document Velofahr-Tipps, les élèves peuvent élargir cette liste thématique à partir de deux séries d'étiquettes à apparier et se familiariser ainsi avec les règles de formation des noms composés.

## Exemples:

1: 0: 0	1 D1 .
die Straße	der Platz
das Auto	der Helm
das Spiel	der Fahrer
das Velo	der Wagen
die Last	die Bahn

On obtient alors des mots comme Straßenbahn (Tram à Bâle !), Autofahrer, Lastwagen..., mais aussi des combinaisons plus inédites et plutôt amusantes comme Autospiel (à comparer avec Spielauto!) dont les élèves vérifient l'existence dans

le dictionnaire (unilingue de préférence). Et pourquoi ne pas favoriser la créativité en mélangeant deux champs sémantiques, par exemple *Verkehr* et *Tiere* ?

On peut organiser un jeu de devinettes à partir de ces créations, par exemple *Was ist ein Affenauto?* ou définir le mot représenté par un dessin.

# Exemple 4 (groupes/classe entière)

### Dans un premier temps

- Tâche : prévoir les affaires à emporter en fonction de la météo.
- Compétences générales :
- coopérer efficacement au travail par groupes ;
- utiliser tout le matériel disponible (ici extrait du Basler Zeitung, bulletin météo télévisé ou sur Internet) pour un apprentissage autonome;
- utiliser les nouvelles technologies pour chercher des informations;
- apport d'un savoir socioculturel (découverte de la presse suisse en langue allemande);
- s'entraîner à mémoriser (dans le jeu Koffer packen).
- Compétence pragmatique : employer les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés ; par exemple, l'utilisation du connecteur logique dann (Am Dienstag regnet es, dann nehmen wir eine Regenjacke mit).
- Compétences linguistiques :
- utiliser le lexique thématique de la météo et de l'habillement;
- conjuguer au présent : verbes à préverbe séparable *mitnehmen*, les verbes de modalité *müssen*, *sollen*, employer la complétive sans *dass* (Sie sagen, es regnet am Dienstag), etc.;
- prononcer correctement dans le jeu Stille Post.
- Supports : extrait du *Basler Zeitung*, bulletin météo télévisé ou navigation sur Internet.

Le professeur fait réactiver le lexique de trois champs sémantiques. Trois groupes sont constitués (« météo »/« équipement vélo »/« affaires personnelles »). Chaque groupe crée un exercice de réactivation lexicale et le propose aux deux autres. Ce travail se révèle plus efficace qu'un apport de lexique fait par le professeur.

- le groupe « météo » propose, par exemple, d'associer un pictogramme (dessiné au tableau ou choisi dans les *Bildkarten* disponibles dans la classe) à une courte phrase du type "*Das Wetter ist nebelig*".
- le groupe « équipement vélo » peut demander d'apparier les éléments de deux listes qu'il a constituées

(liste A : Sonne, Platten, Regen... liste B : Pumpe, Kappe, Regenjacke...).

- le groupe « affaires personnelles » peut organiser une chasse à l'intrus (*Walkman*, *Taschengeld*, *Mathetest* ...).

Ces activités lexicales doivent être rapidement menées. Leur objectif principal est l'apprentissage actif du lexique avec le minimum d'intervention du professeur. Les élèves prennent ainsi rapidement goût à la création d'exercices.

Le professeur propose ensuite le jeu Kofferpacken: à partir d'un pictogramme ( ), le meneur de jeu demande "Was packe ich in meinen Koffer?". Les élèves proposent: "eine Kappe", "einen Pulli", "meine Sonnenbrille...". Le critère retenu pour ce jeu est ici l'adéquation météo/équipement.

#### Dans un deuxième temps

■ Compréhension de l'écrit/Compréhension de l'oral : repérer des informations.

Le professeur fait rechercher les informations sur les prévisions météorologiques pour le séjour et écrire la liste des effets à emporter.

Les élèves, par groupes, font leur recherche à partir de sources différentes comme Internet, le *Basler Zeitung* ou un bulletin météo enregistré à la télévision (le professeur doit ici prévoir une grille à renseigner) ; les résultats sont rapidement synthétisés lors de la mise en commun.

**Expression écrite** : faire une liste.

Chaque élève écrit sa propre liste d'affaires à emporter, en fonction de la météo annoncée.

Cette séance est un exemple de travail en groupes qui permet de répartir les tâches de façon différenciée et complémentaire et qui favorise le développement de l'autonomie.

Par ailleurs, elle peut être aisément déconnectée de ce projet : il est facile de varier les destinations, les activités culturelles et sportives.

# **Propositions d'évaluation**

# Proposition 1 – le Senckenberg Museum

Elle se situe après la réalisation du projet. Les différents travaux de recherche menés en groupes ont permis un entraînement au développement de la compréhension sélective de l'écrit à partir d'un support informatif : prélèvement d'informations sur les animaux du zoo, sur l'organisation de l'auberge de jeunesse... Il est donc légitime d'évaluer le niveau des élèves dans cette compétence à partir d'un support inconnu mais qui s'inscrit en cohérence avec le projet. Il s'agit d'une forme simplifiée

de la page d'accueil du site d'un autre musée de Francfort : le Senckenberg Museum (voir document 2, p. 40). Après ce séjour en tiers lieu à Bâle, les élèves français préparent en effet la prochaine rencontre avec leurs correspondants qui aura lieu au début de l'année scolaire suivante à Francfort.

#### Présentation du support

Un montage a été réalisé pour supprimer des informations superflues sans toutefois dénaturer le texte. Il est effectivement important de confronter les élèves le plus tôt possible à des documents authentiques : la fierté qu'ils peuvent ressentir est à l'évidence un puissant facteur de motivation.

Une certaine longueur a été volontairement conservée ; elle permettra aux élèves de mettre en œuvre une stratégie en général bien développée chez les adolescents : le zapping à travers le document pour rassembler les informations demandées. Favoriser le développement de cette stratégie permet la dédramatisation de l'appréhension de textes denses. Rappelons qu'en situation d'entraînement, il est utile de guider les élèves dans le prélèvement d'informations avec des consignes pratiques précises formulées en allemand (par exemple, unterstreichen, markieren, ankreuzen, das Raster ausfüllen...), alors qu'en situation d'évaluation l'élève est confronté au test sans aucune aide. Pour réaliser ce test, les élèves disposent donc d'un document papier (une photocopie du montage obtenu).

### Descripteurs de compétences retenus pour le test proposé (niveau A2)

- L'aptitude à trouver un renseignement spécifique et prévisible dans un document courant tel qu'un prospectus (ici page d'accueil d'un site touristique sur Internet);
- l'aptitude à trouver une information dans une liste et isoler l'information recherchée (ici la liste est constituée par la juxtaposition de courts paragraphes).

Ce test est rédigé en français pour les raisons suivantes :

- tout d'abord, il ne s'agit pas ici de tester l'élève sur sa capacité à comprendre les items, mais sur celle à repérer et à extraire du document les informations demandées;
- en outre, les items formulés en allemand induiraient davantage la simple copie de tous les renseignements correspondants à l'item, plutôt que la sélection des informations précises demandées (par exemple, la lecture du terme Öffungszeiten peut entraîner la copie de tous les horaires, plutôt que la recherche des heures d'ouvertures demandées).

#### Présentation du test

Consigne: Du bereitest den Besuch im Senckenberg Museum vor. Suche diese Informationen auf der Internet Seite des Museums und schreibe sie in das Raster!

– Adresse postale du musée :
- Horaires d'ouverture le week-end :
– Prix total pour un groupe de 15 élèves de 4e (justifie ton calcul) :
- Nombre de niveaux d'exposition :
– Prix d'une séance de projection vidéo :
– Nom d'un dinosaure :
– Nom d'un autre animal primitif :
- Autres objets exposés :
N.B. – Proposition de notation sur 10 points : on attribuera successivement $1 + 2 + 2 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$ points.

# Proposition 2 – le site du zoo de Bâle (www.zoobasel.ch)

Elle concerne la même forme d'activité langagière que la précédente, c'est-à-dire la compréhension de l'écrit et implique les mêmes descripteurs de compétence mais elle est réalisée en salle multimédia sur un support informatique (le site du zoo de Bâle). Elle permet alors de vérifier le degré d'acquisition des compétences spécifiées pour le brevet informatique et Internet (B2i) ; à cette occasion, la feuille de position B2i peut être remplie par l'élève et validée par l'enseignant. Il s'agit ici du cinquième domaine du référentiel des apprentissages associés au B2i de niveau 2 (« S'informer et se documenter »). Le site sera captif sur l'intranet de l'établissement.

Dans ce cas, les élèves sont amenés à naviguer sur les différentes pages du site pour renseigner un questionnaire dont voici un extrait :

- An welchem Tag ist der Eintrittspreis reduziert?
- Kann ich den Zoo am Ostersonntag besichtigen?
- Um wie viel Uhr findet täglich der Spaziergang der Pinguine statt? usw.

### **Conclusion**

Cette séquence propose des activités variées qui font appel à des formes de travail différentes (classe entière, groupes, tandems...) et qui se déroulent dans des lieux divers. Certaines activités impliquent la compétence culturelle (guide pour le musée, site de Kaiseraugst...), d'autres font davantage appel à la compétence pragmatique (lors des moments d'interactivité classe/groupes), mais elles contribuent toutes à l'accroissement de la compétence linguistique puisqu'elles permettent l'enrichissement des savoirs et savoir-faire lexicaux, grammaticaux et phonologiques.

Le projet a été présenté dans son intégralité afin de proposer un nombre suffisamment riche de tâches qui permette de faire des choix :

- le professeur peut adapter la séquence complète ou partielle en fonction d'un projet d'échange réel ou virtuel;
- il peut aussi s'appuyer sur les pistes d'exploitation proposées et les expérimenter à partir de documents extraits du manuel ;
- il peut enfin légitimement choisir, pour une certaine période, de conduire un projet « hors manuel ». Il invitera ensuite les élèves à repérer dans le sommaire

du manuel les faits de langue traités et les entraînements réalisés. Ils mesureront ainsi le chemin parcouru d'une autre façon.

Il ne s'agit nullement de remettre en cause la nécessité du manuel de collège, mais d'en suggérer une utilisation moins rituelle. Plus de souplesse permet d'éviter la lassitude chez l'élève et aussi chez le professeur qui fera l'expérience de parcours différents pour un même niveau de classe.

Pour conclure, rappelons deux spécificités de ce projet : le travail en tandem et les activités de médiation, peu souvent mises en œuvre dans l'institution scolaire.

Le travail en tandems franco-allemands implique des activités d'interaction orale (pendant le séjour) et écrite (dans la phase de préparation, par des échanges de mails, de questionnaires...).

Les activités de médiation (simplification, reformulation, traduction, explicitation...) permettent aux jeunes Français et Allemands d'appréhender des documents initialement inaccessibles sur le plan linguistique comme la confection du guide bilingue pour la visite du Kunstmuseum ou la recherche des informations faite par les correspondants allemands pour la visite de Kaiseraugst.

Dans les deux cas, les productions des élèves français peuvent être occasionnellement réalisées en français; ceci développe alors la capacité des Français à utiliser leur langue maternelle de façon particulièrement intelligible (présentation claire, phrases complètes, lexique adéquat...) et stimule la capacité de compréhension des partenaires allemands; mais l'ensemble des activités doit néanmoins se dérouler dans la langue cible.

#### Document 1 - Bilder aus Basel



- a Im Fastnachtsbrunnen bewegen sich alle Figuren im Wasser.
- b Ein Blick auf die Basler Altstadt und die alte Brücke über den Rhein.
- c Ein Stadttor aus dem Mittelalter.
- d In Kaiseraugst findet man viele Spuren der Römer.
- e Auf dem Marktplatz vor dem Rathaus kann man Blumen, Obst und Gemüse kaufen.
- f Radfahren macht Spaß und hält fit.
- g Volleyball ein spannendes Spiel.
- h In diesem Schwimmbad sind schon Olympiasieger geschwommen.
- i Im Tinguely-Museum sieht man viele lustige Eisenfiguren (z. B. die Eisenfigur Ludwig Wittgenstein).
- j Im Basler Zoo gibt es nicht nur Löwen.
- k Im Kunstmuseum sieht man auch interessante Tierbilder von Franz Marc (z. B. *Die kleinen gelben Pferde*).

#### Document 2 - page d'accueil du Senckenberg Museum

#### Frankfurt

### Senckenberg Museum - Das Haus der Dinos



Die Dinosaurier haben das Senckenberg Museum, dessen Wappentier ein Triceratops ist, sicherlich bekannt gemacht, doch das Museum hat viel mehr zu bieten.

Dino-Skelett

#### Ĭ

#### **Information**

#### Kontakt

Senckenberg
Forschungsinstitut und
Naturmuseum
Senckenberganlage 25
60325 Frankfurt
Telefon: 069 75420
Fax: 069 746238
Internet:

www.senckenberg.de

#### Öffnungszeiten:

täglich 9-17 Uhr Mittwoch bis 20 Uhr Samstag, Sonntag, Feiertage bis 18 Uhr

#### geschlossen am:

Karfreitag, 24. Dezember, 31. Dezember, 1. Januar

#### Preise

Eintritt Tagesticket:

- Erwachsene (16 65 Jahre): 5,00 €
- Erwachsene ab 66 Jahre und Schwerbehinderte ab 50%: 4,00 €
- Kinder und Jugendliche (6 - 16 Jahre), Wehrpflichtige, Zivildienstleistende, Schüler und Studenten gegen Ausweis: 2,50 €

Ermässigte Gruppentickets

- Grupen ab 20 Personen:
  - 6 15 Jahre 2,00 €
  - 16 65 Jahre 4,50 €

Neben den Dinos und zahlreichen Fossilien von urzeitlichen Tieren und Pflanzen (u.a. auch das berühmte Urpferdchen aus der Grube Messel bei Darmstadt) sind viele Exponate ausgestorbener Tierarten, wie beispielsweise das Quagga (ein zebräähnliches Wildpferd), zu sehen.

Von den zahlreichen Exponaten wird jedem auch sicherlich die Anakonda, eine südamerikanische Würgeschlange, in Erinnerung bleiben, die ein ganzes Wasserschwein verschlingt.

Auf insgesamt drei Etagen können die Besucher auch noch ägyptische Mumien sowie Ausstellungen zu Fischen, Vögeln, Reptilien und mehr bestaunen.

Im Senckenberg-Kino werden während der Öffnungszeiten verschiedene kurze Filme zu den Themen des Museums gezeigt. Der Eintritt dazu ist kostenlos.

# ravailler à partir de textes longs

À l'école élémentaire, notamment au cycle 3, les élèves entrent progressivement dans la lecture de textes longs en français, que ce soient des œuvres intégrales ou des extraits, des albums, des documentaires. La lecture des textes se fait de plusieurs manières : lecture à haute voix par le professeur, lecture silencieuse des élèves, résumé partiel ou récit présenté par le professeur. Ces pratiques multiples peuvent être reprises en langue étrangère dès la classe de 6<sup>e</sup>. En effet, il est important de familiariser très rapidement les élèves avec des textes longs en allemand, si l'on veut développer leur aptitude à lire. Les élèves utiliseront les compétences acquises et entraînées en français, pour « découvrir les trames narratives, identifier les personnages ». En allemand, on veillera à faire d'abord entendre « des histoires », des récits, des contes et à faire manipuler des albums, des documentaires, des contes, avant de confronter les élèves aux textes et à la lecture.

### Lire des textes longs

La lecture d'un document long en langue étrangère peut paraître difficile à certains élèves, à cause des nombreuses entraves liées à la présentation du texte, au nombre de mots inconnus, à la longueur et à la complexité des phrases. Pour aborder la lecture de textes longs au palier 1, le professeur veillera à familiariser progressivement les élèves avec ce type de document et à développer les compétences et les stratégies nécessaires à leur lecture.

- Compétences générales :
- repérer la typologie des textes (documentaire, poésie, saynète...);
- se familiariser avec la présentation des textes ;
- repérer des situations ;
- repérer des relations entre le texte et les images.
- Compétences linguistiques :
- repérer et reconnaître les noms des personnages, des lieux et des objets connus;
- repérer des verbes et des groupes de mots.
- Stratégies :
- émettre des hypothèses de lecture ;

- inférer le sens du mot à partir du contexte ou par analogie avec la langue maternelle;
- exploiter des indices (noms propres, titres...);
- repérer des informations précises, des éléments essentiels à la compréhension globale du texte (repérage de mots-clés), des articulations logiques et chronologiques les plus fréquentes (zuerst – dann – schließlich).

Avant de présenter un texte long aux élèves, le professeur met en place des activités pour :

- créer des attentes (associogrammes, écoute d'un enregistrement préliminaire, utilisation d'une illustration, formulation d'hypothèses à partir d'une image...);
- réactiver des acquis antérieurs pouvant aider l'élève dans la compréhension du document ;
- faire imaginer ce qui va suivre, choisir des suites possibles et les confronter au texte initial.

L'acquisition d'albums, de bandes dessinées, de documentaires en allemand est désormais incontournable. Ces ouvrages doivent être accessibles et disponibles au CDI, et le professeur d'allemand n'hésitera pas à travailler avec le professeur-documentaliste pour inciter les élèves à lire des ouvrages en allemand, pour utiliser des sites Internet en langue allemande (voir les ressources en annexe, p. 78).

### Lire des contes

Nous avons choisi d'aborder les textes longs par la lecture de contes. En effet, « le conte fait partie du patrimoine culturel de l'enfant; il participe à la construction de sa personnalité, lui permet d'organiser son monde intérieur en répondant à certaines des questions qu'il se pose sur son environnement social ou sur les grands thèmes de la vie. [...] L'élève est confronté à une langue nouvelle mais dans une situation qui lui est d'une certaine manière familière [...], [car] le conte est propriété collective, tous les élèves ont écouté, lu des contes [...], et quelle que soit la langue du conte, les sensations, les émotions précédemment ressenties ainsi que le plaisir éprouvé sont ravivés¹». Les élèves peuvent se référer à leurs connaissances et à leurs

<sup>1.</sup> Voir le document d'accompagnement Allemand, cycle 3, CNDP, 2002, collection « Textes de référence /École » p. 39.

compétences culturelles pour découvrir ou redécouvrir des textes qu'ils connaissent bien pour les avoir maintes fois entendus.

La séquence présentée s'adresse plus particulièrement à des élèves de fin de première année ou de deuxième année du palier 1. Elle leur permet successivement de redécouvrir des contes traditionnels, de lire des extraits de contes connus, de décrire des personnages et des situations caractéristiques du conte, de parcourir un conte dans sa version longue, de découvrir un conte allemand. La séquence privilégie les activités de réception par rapport aux activités de production. Les élèves font surtout du repérage, que ce soit lors de la réception orale ou écrite : ils repèrent les personnages et leur lien de parenté (Vater, Mutter, Großmutter...), mais aussi les lieux (Haus, Wald...) et certains objets (Apfel, Kuchen...). À partir des activités proposées, ils sont capables de comprendre le contexte et de faire des déductions : découvrir, grâce aux personnages (Mutter, Großmutter, kleines Mädchen), aux lieux (Häuschen, Wald), aux objets (Kuchen, Wein) et à d'autres indices connus (rot) qu'il s'agit du petit chaperon rouge.

Cependant, les activités de production ne sont pas négligées. Même si les élèves disposent de compétences modestes au palier 1, ils sont capables d'écrire de petits textes courts et simples. Au niveau A1, on accepte des phrases simples juxtaposées alors qu'au niveau A2, on attend des phrases reliées par des conjonctions de coordination (aber, und, oder) ou de subordination (weil).

# Travailler en périodes intensives

Pour favoriser un contact prolongé avec la langue et travailler par projets, on peut envisager de procéder par période intensive. Cette organisation semble particulièrement adaptée à une séquence consacrée à la lecture de textes longs. Une mutualisation des heures de langues vivantes, sur deux semaines par exemple, permet au professeur de développer d'autres approches pédagogiques pour intensifier l'exposition à la langue, stimuler la production orale et écrite, valoriser les productions d'élèves. Pendant ces périodes intensives, le professeur pourra privilégier le travail de groupes : en travaillant ensemble et en réalisant des productions collectives, les élèves prennent confiance en eux et développent un plaisir réel face aux tâches qu'ils effectuent. Il pourra aussi consacrer plus de temps aux activités ludiques et pratiques (jouer des saynètes, dessiner, « bricoler », réaliser des affiches...) qui sont motivantes pour les élèves de cet âge. Néanmoins, pour mener cette séquence, il est également possible de progresser séance par séance puisque chacune d'entre elles a un objectif précis.

### Exemple de séquence - le conte

Projet : découvrir des contes et leur fonctionnement, lire des extraits de conte.

Tâches:

- étude d'extraits de contes connus, puis d'un conte en version longue ;
- description de personnages et de situations caractéristiques ;
- découverte d'un conte peu connu en France ;
- comparaison de deux versions d'un même conte sur deux supports différents (support écrit et support vidéo).

Activités langagières : écouter, lire, parler, écrire

Compétences communicatives langagières

- compétences linguistiques :
- grammaticales : les pronoms interrogatifs wer?, wo?, was?...; les réponses affirmatives et négatives ; la proposition subordonnée de cause ; la conjonction de coordination aber ; la place du verbe dans la phrase énonciative ;
- lexicales: la famille (die Mutter, der Vater, die Großmutter...); les animaux (der Hund, die Katze, der Esel, der Hahn...); le vocabulaire spécifique du conte: personnages (der Prinz, die Prinzessin, der König, die Königin, der Zwerg, die Hexe...), lieux (der Wald, das Schloss, das Häuschen...) et objets (der Apfel, der Schatz...);
- **phonologiques** : prosodie, prononciation de certains phonèmes spécifiques à l'allemand comme le son /sch/, le *Ichlaut* (dans les diminutifs) et le *Achlaut*.
- compétence sociolinguistique : Märchensprüche mimés ou dramatisés.
- compétence pragmatique : exprimer son accord et son désaccord, dire ce que l'on aime ou n'aime pas ((nicht) mögen hassen).

#### Supports:

- Documents iconographiques:
- images de la bande dessinée du conte Die Bremer Stadtmusikanten;
- images des personnages, des objets, des lieux du conte ;
- images illustrant le conte Schneewittchen.
- Documents audio et vidéo :
- bande audio du conte Rotkäppchen;
- cassette vidéo du conte Schneewittchen, film de Michael Cohn MCMXCVIII PolyGram Film Entertainment GmbH, Hamburg;
- cassette vidéo de *Rumpelstilzchen*, *Ein Märchenspiel in sechs Bildern* de Fritz Fey nach den Gebrüdern Grimm, Karussel Musik und Video GmbH, Hamburg (www.fritzfey.de);
- Documents écrits :
- version intégrale des contes Die Bremer Stadtmusikanten et Rotkäppchen;
- extraits des contes Dornröschen, Schneewittchen, Aschenputtel, Hänsel und Gretel, Rotkäppchen, Schneeweißchen und Rosenrot et Die Bremer Stadtmusikanten.

#### Séance 1 – les contes traditionnels

- Tâches : (re)découverte des contes traditionnels.
- Activités langagières

#### Compréhension de l'oral :

- distinguer des actions, repérer des personnages, des lieux, moments dans de brefs récits ou des descriptions pour en déduire de quel conte il s'agit;
- repérer et prélever des informations demandées dans une courte séquence audio-enregistrée.
- Supports :
- bande audio et texte du conte *Rotkäppchen*<sup>2</sup> (voir document 1, p. 51);
- résumés, images des personnages, des objets, des lieux, et Märchensprüche<sup>3</sup> des contes.

Pour introduire le thème, le professeur fait écouter aux élèves l'enregistrement audio d'un conte connu en langue allemande. Il aura au préalable (au cours de l'année) rappelé le lexique relatif à la famille, aux repas et aux couleurs. Dans le conte Rotkäppchen, les élèves repèrent l'intonation des dialogues entre les différents personnages, les bruitages, les répétitions et le lexique connu comme rot, kleines Mädchen, Mutter, Großmutter, Kuchen et Wein, éventuellement Wald et Wolf. On peut également leur demander de repérer le nom du personnage principal qui revient souvent. Ils déduisent de ces repérages de quel conte traditionnel il s'agit.

#### ■ Compréhension de l'écrit :

- trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents simples et courants ;
- repérer et prélever des informations demandées dans un texte simple.

Puis le professeur fait découvrir aux élèves le titre d'autres contes en allemand à partir d'images. Les élèves relient l'image au titre correspondant. Le professeur peut aider ses élèves en leur proposant de brefs résumés permettant le repérage d'indices lexicaux (nombres, personnages, lieux, objets) et leur mise en relation avec les images. Cette activité, qui peut se faire en binômes, leur permet d'identifier le conte dont il s'agit (voir le document 2, p. 52).

- Expression écrite : recopier des mots ou des phrases simples préalablement assimilés à l'oral.
- **Expression orale:**
- repérer et prononcer le *Ichlaut* et le son /sch/ (compétence phonologique) ;
- récitation et lecture expressive (oraliser un texte mémorisé ou lu).

En fin de séance, on peut prévoir un bilan lexical sur les personnages qui apparaissent dans ces résumés: "Sucht in den Kurzfassungen oder in der Liste die Wörter, die zu den Bildern passen! Schreibt sie dann in das richtige Feld!" (voir le document 2, p. 52).

# Kurzfassungen von einigen bekannten Märchen

- 1. **Rotkäppchen** ist ein kleines Mädchen. Es bringt seiner Großmutter Kuchen und Wein, aber es trifft einen bösen Wolf.
- 2. **Hänsel und Gretel** sind zwei Kinder. Ihre Eltern bringen sie in den Wald. Sie sehen ein Häuschen: da wohnt eine böse Hexe.
- 3. **Schneewittchen** wohnt bei den sieben Zwergen. Seine böse Stiefmutter kommt und gibt ihm einen vergifteten Apfel.

<sup>2.</sup> L'enregistrement de ce conte est disponible à l'adresse Internet suivante : www.cndp.fr/collège/languespratique/alllemand/accueil.htm

<sup>3.</sup> Vous pouvez écouter les  $M\ddot{a}rchenpr\ddot{u}che$  dits par des élèves sur le site : www.cndp.fr/collège/languespratique/alllemand/accueil.htm

- 4. **Dornröschen** ist eine junge Prinzessin. Sie schläft hundert Jahre, dann kommt ein Prinz und küsst sie.
- 5. **Aschenputtel** ist ein junges Mädchen, es wohnt bei seiner Stiefmutter. Auf dem Ball tanzt es mit dem Prinzen und verliert einen Schuh. Der Prinz findet den Schuh und sucht Aschenputtel. Sie heiraten und sind glücklich bis an ihr Lebensende.
- 6. **Die Bremer Stadtmusikanten** sind vier alte Tiere : ein Esel, ein Hund, eine Katze, ein Hahn. Sie wollen nach Bremen gehen, um Stadtmusikanten zu werden.

Les Märchensprüche présentés ci-dessous appartiennent au fond culturel allemand. Ils peuvent être mémorisés, présentés sous forme dialoguée, mimés ou dramatisés. Le professeur met en œuvre une activité de prononciation – le son /sch/ et le Ichlaut (Schneewittchen) – et d'intonation (répétition et mémorisation) : "Jetzt hören wir ein paar Märchensprüche! Und nun wollen wir einen davon auswendig lernen! Wer will/kann das nachsprechen?..."

#### Märchensprüche

#### Schneewittchen

- "Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?"
- "Frau Königin, Ihr seid die Schönste hier, aber Schneewittchen ist tausendmal schöner als Ihr!"

#### Rotkäppchen

- "Oma, warum hast du so große Ohren?
- "Damit ich dich besser hören kann."
- "Oma, warum hast du so große Augen?"
- "Damit ich dich besser sehen kann."
- "Oma, warum hast du so große Zähne?"
- "Damit ich dich besser fressen kann!"

#### Rumpelstilzchen

"Heute back ich, morgen brau ich, übermorgen hol' ich der Königin ihr Kind. Ach, wie gut, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß'  $\H$ .

#### Hänsel und Gretel

- —"Knusper, knusper, Knäuschen. Wer knuspert an meinem Häuschen?"
- "Der Wind, der Wind, das himmlische Kind!"

#### **Aschenputtel**

"Bäumchen, rüttel dich und schüttel dich. Wirf Gold und Silber über mich!"

Il est possible de prolonger cette activité par le repérage de la formation des diminutifs. Le professeur propose aux élèves de citer ceux qu'ils connaissent comme *Mädchen* ou *Märchen*, puis d'en créer eux-

mêmes et de les prononcer à partir de mots connus : *Mann-Männchen/Haus-Häuschen/Katze-Kätzchen/Hand-Händchen/Schatz-Schätzchen...* 

# Séance 2 – lecture d'extraits de contes connus

Tâches : lecture d'extraits de contes et repérage lexical des éléments répétés.

#### Activités langagières

- Compréhension de l'oral : repérer et prélever des informations demandées dans un texte simple.
- Expression écrite : recopier des mots de vocabulaire.
- Compréhension de l'écrit :
- comprendre un message écrit simple ;
- repérer et prélever des informations demandées dans un texte simple.

Supports: documents 4, 5 et 6 p. 54 à 56.

Avant d'aborder des textes longs, les élèves travaillent en groupes sur des extraits choisis : le groupe A recherche les personnages, le groupe B les lieux ; et le groupe C, les objets. Les élèves repèrent et surlignent les différents éléments récurrents dans les extraits de contes. Ils découvrent, par exemple, que der König et die Königin apparaissent dans les contes Schneewittchen et Dornröschen et, en se référant à leur connaissance des personnages de ce conte, ils en déduisent qu'il s'agit du roi et de la reine (voir documents 4, 5 et 6 p. 54 à 56).

Après ce travail de repérage lexical, les différents groupes restituent le fruit de leurs recherches. Pour faciliter la mise en commun, le professeur projette les documents et demande aux élèves des différents groupes de surligner le vocabulaire : cette activité permet à toute la classe de découvrir et de mémoriser le lexique nouveau. Pour finir, les élèves écrivent le lexique spécifique du conte à côté de l'image correspondante (voir document 7, p. 57).

Pour varier les approches lexicales, le professeur propose aux élèves une activité sous forme de « rébus » (voir document 8, p. 58), afin qu'ils découvrent d'autres personnages du conte. Pour comprendre les éléments de description, les élèves repèrent les mots connus, puis relient l'image au texte en inscrivant sous l'image le nom de la figure du conte en question.

Pour terminer la séance, les élèves confectionnent des affiches avec les images et les noms des personnages, lieux et objets qu'ils viennent de découvrir. Ces affiches constituent la mémoire des tâches accomplies par les élèves et contribuent à créer l'environnement culturel du cours d'allemand.

# Séance 3 – jeux de devinette à partir d'images

Tâche: deviner le titre d'un conte à partir d'images.

Activités langagières

- Interaction orale :
- interagir pour obtenir des précisions sur des objets, des événements, des lieux;
- interagir en donnant une réponse affirmative ou négative.
- Compréhension de l'oral :
- comprendre les questions et les informations relatives à l'identité de quelqu'un;
- distinguer des actions, repérer des personnages, des lieux, des moments...

Modalités de travail : travail en classe entière ou en binôme.

Supports : documents 2, p. 52, et 9, p. 59 (image d'une scène de *Schneewittchen*).

Cette séance s'adresse aux élèves les plus avancés dans l'apprentissage de la langue.

Après les activités lexicales de la séance précédente, les élèves sont familiarisés avec le vocabulaire récurrent du conte (personnages, objets et lieux). Le professeur leur propose alors un travail sur une image de conte plus complexe qui représente une scène de *Schneewittchen*. Cette activité permet aux élèves de réactiver et de rebrasser les noms des personnages, des actions et des lieux.

Il est possible de faire travailler les élèves en binômes. Chaque groupe reçoit une image différente : soit l'image du document 9 (p. 59), soit l'une des images du premier exercice du document 1. Il s'agit de faire un jeu de devinettes : l'élève A ne voit pas l'image et pose des questions à son camarade B qui a le document sous les yeux. L'élève B répond aux questions posées par l'élève A jusqu'à ce que ce dernier devine de quel conte il s'agit.

On obtient par exemple le dialogue suivant :

- "Siehst du eine Hexe auf dem Bild?
- Nein, ich sehe keine Hexe.
- Ist ein Prinz auf dem Bild?
- Ja, es ist ein Prinz auf dem Bild.
- Ist da auch eine Prinzessin?
- Ja, ich glaube.
- Wo sind sie?
- Im Wald.
- Ist es Dornröschen?
- Nein, es ist nicht Dornröschen.
- Dann ist es Schneewittchen!
- *Ja!*
- ... *"*

Cette activité permet de travailler les pronoms

interrogatifs : wer?, wo?, was?..., ainsi que les réponses affirmatives et négatives (ein; kein).

# Séance 4 – lecture d'un conte en version longue

Tâche: lecture d'un conte en version longue. Activités langagières

- Compréhension de l'écrit : trouver un renseignement spécifique et prévisible.
- Expression et interaction orales :
- interagir pour obtenir des précisions sur un événement ;
- exprimer son accord ou son désaccord;
- donner des raisons.

Modalités de travail : travail en classe entière et en binôme.

#### Supports:

- version intégrale du conte *Die Bremer Stadtmusikanten* (voir document 10, p. 60).
- images de la bande dessinée du conte *Die Bremer Stadtmusikanten* (voir document 11, p. 61).

Pour le premier conte abordé en version longue, le professeur choisit un conte connu, *Die Bremer Stadtmusikanten*, par exemple.

#### Travail de compréhension écrite

Les élèves repèrent les personnages, les lieux et les actions dans le texte *Die Bremer Stadtmusikanten* découpé en paragraphes (voir document 10, p. 60). Pour cela, le professeur propose les exercices de la fiche *Arbeitsblatt* 1. Le professeur peut mettre en place des activités différenciées, selon les compétences des élèves. Après la mise en commun des résultats, le professeur fait lire les phrases complétées et écrit le vocabulaire au tableau. Ensuite, il propose aux élèves l'*Arbeitsblatt* 2 où se trouvent les actions principales (il est important de rappeler que les élèves ont fait quelques repérages dans un texte long, mais qu'ils ne l'ont pas lu en entier).

#### Arbeitsblatt 1

Siehe Dokument 10, Absatz 6.

#### Finde die passenden Wörter! Activité 1

- Wer sind die Hauptfiguren ?

In diesem Märchen gibt es vier Tiere : einen SEEL, einen DHUN, eine ZKATE einen HHNA: das sind die Bremer Stadtmusikanten; und Personen: die BRREÄU.

– Wo spielt die Szene?

Die Szene spielt in einem LAWD und in einem SAUH.

#### Activité 2

- Wer sind die Hauptfiguren?

In diesem Märchen gibt es vier Tiere: einen E...., einen H....., eine K......, einen H.....: das sind die Bremer Stadtmusikanten; und Personen: die R.....

– Wo spielt die Szene?

einem .....

Die Szene spielt in einem W.... und in einem Н.....

#### Activité 3

- Wer sind die Hauptfiguren?

In diesem Märchen gibt es vier Tiere: einen ....., einen ....., eine ..... einen ...... Das sind die Bremer Stadtmusikanten. Es gibt auch Personen: *die* ...... - Wo spielt die Szene? Die Szene spielt in einem ..... und in

#### Arbeitsblatt 2

Siehe Dokument 10, Absätze 3, 4, 6 und 9.

Verbinde Personen und Handlungen. Wer macht was?

- Die vier Tiere gingen nach Bremen (§ 3).
  - sahen ein Räuberhaus im Wald

Die Räuber

- machten Musik (§ 6).
- bekamen große Angst (§ 6).
- liefen in den Wald (§ 6).
- hatten ein schönes Zuhause (§ 9).

#### Mise en relation texte et image

Après la phase de mise en contact avec les repères situationnels majeurs, le professeur distribue aux élèves les images illustrant le conte dans le désordre (voir document 11, p. 61).

Les élèves travaillent en binômes. En s'appuyant sur l'activité précédente et en repérant dans chaque paragraphe les personnages et les lieux, ils cherchent l'image qui correspond aux indices. Pendant cette phase de recherche, ils emploient des connecteurs temporels, des nombres, expriment leur accord ou leur désaccord : "Ich bin (nicht) einverstanden", "Das geht/passt (nicht), weil...". Après la mise en commun, ils écrivent sur le document 11, à l'endroit réservé à cet effet, les numéros des paragraphes sous les images qu'elles illustrent. Le professeur peut réaliser un montage imagestexte et l'afficher dans la salle de classe. Bien que les élèves ne puissent pas tout comprendre, le professeur peut, à ce stade, leur lire le texte, soit en entier, soit par extraits.

#### Séance 5 – un conte peu connu en France

Tâche: découverte d'un conte peu connu en France, Rumpelstilzchen.

Activités langagières

- Compréhension de l'oral :
- repérer et prélever les informations demandées dans une séquence vidéo;
- distinguer des actions, repérer des personnages, des lieux, des moments.
- Interaction orale : interagir en donnant une réponse affirmative ou négative.
- Compréhension de l'écrit : établir la chronologie d'un texte court ou d'un extrait de conte.
- Expression orale :
- repérer et prononcer le Ichlaut et le Achlaut (compétence phonologique);
- récitation et lecture expressive (oraliser un texte mémorisé ou lu).

#### Supports:

- le conte Rumpelstilzchen;
- la cassette vidéo de Rumpelstilzchen. Ein Märchenspiel in sechs Bildern (20-25 min), de Fritz Fey (du Marionettentheater de Lübeck) nach den Gebrüdern Grimm (Karussel Musik und Video GmbH, Hamburg).

Pour varier les approches, la classe découvre la cassette vidéo avec la pièce de théâtre de marionnettes Rumpelstilzchen (20-25 min). Pendant le visionnement du film, les élèves travaillent sur la fiche de travail ci-contre, où ils repèrent les intrus et les barrent. (Il faut leur laisser quelques instants avant le visionnement du film pour qu'ils puissent prendre connaissance du support.) La mise en commun permet de lister les éléments présents dans Rumbelstilzchen.

Pour établir la chronologie du conte, le professeur demande aux élèves de remettre dans le bon ordre le résumé d'un conte découpé en plusieurs paragraphes mélangés. Ils doivent pour cela repérer dans chaque passage le connecteur temporel principal et se référer au sens des phrases (Es war einmal4...) On obtient alors un résumé du conte.

<sup>4.</sup> Voir les programmes de l'allemand au collège : B.O.E.N. hors-série n° 6 du 25 août 2005.

#### Arbeitsblatt 3 – Rumpelstilzchen Was gibt es im Märchen Rumpelstilzchen nicht? Kreuze die richtige Antworten an! A. Personen ☐ einen König eine Prinzessin ☐ eine Hexe ☐ ein Kind ☐ eine Königin ☐ einen Hund ☐ einen Prinzen ☐ ein kleines Männlein ☐ einen Vater ☐ einen Frosch B. Gegenstände ☐ einen Apfel ☐ einen Ring ☐ einen Schatz ☐ eine Halskette ☐ einen Spiegel ☐ Gold ☐ Stroh

Pour finir la séance, le professeur montre à nouveau aux élèves l'extrait du film où apparaît une réplique, mémorisée lors de la séance 1, afin qu'ils la repèrent, puis la reconstituent en la récitant.

#### Rumpelstilzchen

"Heute back' ich, morgen brau' ich, übermorgen hol' ich der Königin ihr Kind. Ach, wie gut, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß'!"

#### Arbeitsblatt 4 - Rumpelstilzchen

Lies folgende Abschnitte und finde die richtige Reihenfolge heraus! Pass gut auf die Zeitangaben auf!

A – Eines Tages ging die Müllerstochter zum Schloß und der König sperrte sie in eine Kammer mit Stroh, aber sie konnte das Stroh nicht zu Gold spinnen.

B – Die Müllerstochter wußte zuerst nicht, wie das Männlein hieß, aber schließlich erfuhr sie, dass sein Name Rumpelstilzchen war. Das Männlein war so wütend, dass es verschwand und nie wieder kam.

C – Dann kam ein kleines Männlein, das der Müllerstochter drei Mal half und das Stroh zu Gold spann: zuerst gab sie ihm ihren Ring, dann ihre Halskette, und dann versprach sie ihm ihr erstes Kind. Der König war so glücklich, dass er die arme Müllerstochter heiratete, und sie bekamen ein Kind. Daraufhin wollte das Männlein das Kind holen, aber die Müllerstochter wollte es ihm nicht geben. Da

sagte das Männlein: "Wenn du mir bis in drei Tagen sagen kannst, wie ich heiße, dann darfst du dein Kind behalten!"

D – Es war einmal ein Müller, der hatte eine schöne Tochter. Er sagte dem König, dass sie Stroh zu Gold spinnen konnte. So wollte der König, dass die Müllerstochter in sein Schloß kam, um für ihn Stroh zu Gold zu spinnen.

#### Wie ist nun die richtige Reihenfolge?

1	2	3	4

### **Prolongements possibles**

#### Tâches:

- préparation des élèves au visionnement d'un film;
- découverte du film Schneewittchen;
- comparaison avec la version originale du conte.

#### Activités langagières

- Expression et interaction orales :
- identifier, qualifier et caractériser des personnages imaginaires, des animaux, des lieux et des obiets;
- exprimer son accord ou son désaccord;
- dire ce que l'on aime ou n'aime pas (nicht/lieber mögen-hassen);
- iustifier un choix.
- dire ce qui s'est passé (A2);
- exprimer des différences (A2).
- Compréhension de l'oral : repérer et prélever les informations demandées dans une séquence vidéo.

#### Supports:

- version intégrale du conte Schneewittchen ;
- cassette vidéo du conte *Schneewittchen*, film de Michael Cohn (MCMXCVIII PolyGram Film Entertainment GmbH, Hamburg).

On peut prolonger la découverte de textes longs, et plus particulièrement de contes, par l'utilisation d'un film. Ce film pourra être utilisé en période intensive ou faire l'objet d'une activité de ciné-club allemand.

Avant la séance vidéo, au cours de laquelle les élèves doivent repérer les différences entre le film *Schneewittchen* (version moderne) et la version originale des frères Grimm, il est indispensable de faire un bilan sur les personnages du conte

(Blanche-Neige, la reine, les nains, le prince, le chasseur).

	Im Märchen	Im Film
Die Zwerge	– wohnen in einem Häuschen	
	– sind klein –	

N.B. – Le professeur note sur transparent, dans la colonne « *Im Märchen* », voir tableau ci-dessus, les productions des élèves. Ceux-ci disent également s'ils les aiment bien ou s'ils les détestent (en fin de 5°, ils en précisent les raisons en employant *weil*).

La deuxième colonne sera renseignée après le visionnement du film.

Le visionnement et l'exploitation du film peuvent être mis en œuvre de deux manières différentes : Le professeur interrompt le film pour faire des pauses bilan afin de rendre compte des différences repérées. Les élèves visionnent le film en entier et rendent ensuite compte de toutes les différences qu'ils ont notées.

Les élèves découvrent le film de Michael Cohn qui est une version moderne de *Schneewittchen*. Il s'agit d'un film d'action qui permet aux élèves de comprendre l'histoire, certes, grâce à des mots et expressions isolés, mais surtout grâce aux gestes, expressions du visage, gros-plans sur les détails. On retrouve ici les stratégies de réception décrites dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*<sup>5</sup>.

Durant le film, les élèves notent en français toutes les différences par rapport à la version originale qu'ils connaissent. Le bilan des différences peut se faire en allemand ou en français, selon le niveau des élèves.

Après le visionnement du film, le professeur projette au tableau le bilan de la première colonne rédigé avec les élèves lors de la séance de préparation et complète en allemand grâce aux remarques des élèves, au fur et à mesure, la deuxième colonne du tableau.

	Im Märchen	Im Film
Die Zwerge	- wohnen in einem Häuschen	– wohnen in einer alten Ruine.
	<ul><li>sind klein</li><li></li></ul>	- sind groß (sechs Menschen und ein Zwerg).

Pour finir, le professeur demande aux élèves de comparer le conte et le film. On part ainsi du transparent pour obtenir des phrases telles que : "Im Märchen wohnen die sieben Zwerge in einem Häuschen, aber im Film wohnen sie in einer alten Ruine."

# Évaluation de la compréhension de l'écrit

Les démarches d'évaluation proposées doivent permettre de vérifier si les élèves ont acquis des stratégies de lecture (repérer, relier, inférer...). Il s'agit d'activités ludiques à mener individuellement ou en groupes.

#### Quiz

Le professeur propose aux élèves de compléter une phrase en piochant parmi plusieurs réponses possibles (QCM). En ne recopiant que les bonnes réponses, on obtient un résumé simple du conte (Quiz).

Quiz sur Rotkäppchen					
Ergänze folgende Sätze mit der richtigen Antwort!					
- Rotkäppchen ist ein  □ Junge □ Tier □ Mädchen  - Es wohnt bei seiner □ Mutter □ Großmutter □ Stiefmutter und seine Großmutter wohnt □ im Wald □ in einem Schloß □ in einem Turm  - Eines Tages will die Mutter, dass Rotkäppchen ihr bringt. □ Brot und Wasser □ Kuchen und Wein □ Käse und Apfelsaft  - Rotkäppchen geht in den Wald und da trifft					
es  □ eine böse Hexe □ eine böse Stiefmutter □ einen bösen Wolf					
<ul> <li>Dann geht der Wolf zu der Großmutter: zuerst er die Großmutter, dann das Rotkäppchen.</li> <li>□ küsst □ heiratet □ frisst</li> <li>Schließlich kommt tötet den Wolf und befreit sie.</li> <li>□ ein Jäger □ ein Prinz □ ein König</li> </ul>					

<sup>5.</sup> Voir CECR, op. cit., p. 59-60: « Pendant les opérations d'activités réceptives, les indices identifiés dans le contexte général, et les attentes relatives à ce contexte provoquées par le schéma pertinent sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l'intention communicative sous-jacente. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce au jeu d'approximations successives afin de donner substance à la représentation du sens, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants. »

#### Texte dans le désordre

On peut également donner aux élèves un conte dans le désordre. Ils numérotent les phrases en fonction de leur ordre et les réécrivent de manière à rétablir l'ordre chronologique.

#### Texte dans le désordre – Die Bremer Stadtmusikanten

Schreibe die Sätze von dem Märchen *Die Bremer* Stadtmusikanten in der richtigen Reihenfolge!

- A Sie wollen nach Bremen gehen, um Stadtmusikanten zu werden.
- B Die Bremer Stadtmusikanten singen: die Räuber haben Angst und gehen weg.
- C Im Wald sehen sie ein Haus.
- D Ein Räuber kommt zurück: Die Bremer Stadtmusikanten jagen ihn weg.
- E Die Bremer Stadtmusikanten sind vier alte Tiere : ein Esel, ein Hund, eine Katze, ein Hahn. F – Im Haus wohnen Räuber.
- G Die Bremer Stadtmusikanten gehen ins Haus, essen und schlafen.
- H Die Bremer Stadtmusikanten bleiben im Haus und wollen nicht mehr nach Bremen gehen.

#### Wie ist nun die richtige Reihenfolge?

1	2	3	4	5	6	7	8

#### Texte erroné

Une autre manière d'évaluer est de donner aux élèves le résumé d'un conte comportant six erreurs qu'ils doivent repérer et corriger.

#### Texte erroné - Schneewittchen

# Was stimmt hier nicht? Finde, unterstreicht und korrigiere die sechs Fehler!

Schneewittchen ist eine junge Hexe. Schneewittchens Stiefmutter ist eine nette Königin: sie will Schneewittchen töten und engagiert einen Räuber. Er läßt Schneewittchen frei und es geht in den Wald. Schneewittchen wohnt bei den sechs Zwergen. Seine böse Stiefmutter kommt und gibt ihm einen vergifteten Kuchen. Schneewittchen schläft ein und die Zwerge glauben, dass es tot ist. Ein König kommt und rettet Schneewittchen. Sie heiraten und sind glücklich bis an ihr Lebensende.

-	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	٠
-																									
-																									
-																									
-					•										•	•		•							
_																									

#### Corrigé

Schneewittchen ist eine junge Prinzessin. Schneewittchens Stiefmutter ist eine böse Königin: sie will Schneewittchen töten und engagiert einen Jäger. Er läßt Schneewittchen frei und es geht in den Wald. Schneewittchen wohnt bei den sieben Zwergen. Seine böse Stiefmutter kommt und gibt ihm einen vergifteten Apfel. Schneewittchen schläft ein und die Zwerge glauben, dass es tot ist. Ein Prinz kommt und rettet Schneewittchen. Sie heiraten und sind glücklich bis an ihr Lebensende.

#### Appariement texte/image

Dans la même perspective, le professeur soumet aux élèves un extrait illustrant une scène de conte ainsi que plusieurs images dont une seule représente la scène exacte décrite dans cet extrait. Les élèves doivent trouver laquelle est correcte et éliminer toutes les autres (document 13, p. 64).

#### Jeu de l'oie

Pour clore la séquence sur le conte, le professeur propose aux élèves une activité-bilan sous forme ludique : le jeu de l'oie qui peut se jouer en groupe ou en séance plénière avec un meneur de jeu (voir document 12, p. 62). Ce jeu comporte 77 cases où se trouvent, soit des questions, soit des échelles (qui permettent de monter), soit des têtes de serpent (qui renvoient à une case inférieure). Chaque joueur ou chaque groupe pose un pion sur la case départ Los geht's!. Le premier joueur ou le premier groupe lance le dé, avance son pion et répond à la question qui se trouve sur la case où il a atterri. Pour répondre aux questions, on accordera un temps limite; passé ce temps, le joueur ou groupe qui a répondu correctement à la question rejoue, sinon il passe son tour. Le premier joueur ou groupe arrivé à la case Ziel a gagné.

# Pour conclure la séquence

En conclusion, rappelons que la progression proposée ne représente qu'une démarche parmi d'autres. Le professeur doit l'adapter au niveau de ses élèves et peut y intégrer d'autres tâches et d'autres activités.

Le travail sur documents longs permet aux élèves de considérer l'apprentissage des langues vivantes sous un autre angle. Comme en français, l'élève aborde des contes, des histoires, des récits, même s'il ne les comprend pas de manière exhaustive.

Il faut prendre garde à ne pas lasser et démotiver les élèves en consacrant trop de temps à cette séquence : travail sur documents longs n'est pas synonyme de travail long. La démarche proposée permet de travailler en petits groupes ou en binômes, de varier les approches d'un document et de partager les tâches. L'hétérogénéité de la classe et la diversité

des activités proposées permettent à chaque élève de s'impliquer selon ses compétences et de favoriser une complémentarité propice à la réussite de tous. De ce fait, les élèves se sentiront valorisés ; ils seront motivés et encouragés à poursuivre leurs efforts pour aborder sans appréhension d'autres textes longs.

#### Document 1 - Rotkäppchen

Es war einmal ein kleines Mädchen. Jeder, der es kannte, hatte es gern, aber die Großmutter liebte das Kind besonders. Oft machte die alte Frau dem Mädchen kleine Geschenke. Eines Tages gab sie ihm eine rote Kappe. Weil diese Mütze ihm so gut stand und es keine andere mehr tragen wollte, wurde das Mädchen nur das Rotkäppchen genannt.

Eines Tages sprach die Mutter zum Rotkäppchen: "Komm, Rotkäppchen, da hast du einen Korb mit einem Kuchen und einer Flasche Wein. Bring ihn der Großmutter. Sie ist krank und schwach. Mach dich auf, bevor es heiß wird. Wenn du in den Wald kommst, geh nicht vom Weg, damit du dich nicht verirrst."

"Ich werde schon alles richtig machen", antwortete das Mädchen und ging. Die Großmutter wohnte weit draußen in einem Wald, eine halbe Stunde vom Dorf.

Als Rotkäppchen in den Wald kam, traf es den Wolf. Rotkäppchen wusste nicht, dass er ein böses Tier war und deshalb fürchtete es sich auch nicht vor ihm.

- Guten Tag, Rotkäppchen. Wo willst du so früh hin?
- Ich gehe zu meiner Großmutter.
- Was hast du da in deinem Korb?
- Kuchen und Wein für meine Großmutter.
- Und wo wohnt denn deine Großmutter?
- Sie wohnt tief im Wald. Ihr Haus liegt bei den drei Eichenbäumen. Um das Haus herum steht eine Hecke. Du kennst das Haus sicher.

Der Wolf dachte sich: "Das junge Mädchen ist ein zarter Bissen. Das wird mir noch besser schmecken als die alte Großmutter. Aber vielleicht kann ich ja beide erwischen."

Er lief eine Weile neben Rotkäppchen her. Dann sprach er: "Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die dort stehen." Da dachte das Mädchen: "Wenn ich der Großmutter einen schönen Strauß Blumen mitbringe, dann freut sie sich." Deshalb lief es vom Weg ab in den Wald hinein und suchte nach Blumen.

Der Wolf aber ging geradewegs zum Haus der Großmutter und klopfte an die Tür.

- Wer ist draußen?
- Rotkäppchen ist hier. Ich bringe dir Kuchen und Wein. Mach schnell die Tür auf.
- Sie ist offen. Ich bin zu schwach um aufzustehen. Komm nur herein.

Der Wolf drückte auf die Klinke, die Tür ging auf und er sprang hinein. Ohne ein Wort zu sprechen, ging er zum Bett der Großmutter und verschluckte sie. Dann zog er ihre Kleider an, setzte sich ihre Haube auf den Kopf, legte sich in das Bett und zog die Vorhänge zu. Rotkäppchen hatte so viele Blumen gepflückt, dass es diese kaum tragen konnte. Da fiel ihm die Großmutter ein und Rotkäppchen machte sich wieder auf den Weg. Als es an das Haus kam, wunderte es sich sehr, dass die Haustür aufstand. Es trat in das Zimmer der Großmutter und alles kam ihm sehr seltsam vor.

Das Mädchen ging auf das Bett zu und rief: "Guten Morgen", aber es bekam keine Antwort. Schnell zog Rotkäppchen die Vorhänge am Bett zurück. Da lag die Großmutter, aber sie hatte die Haube tief im Gesicht und sah ganz anders aus.

- Großmutter, was hast du denn für große Ohren?
- Damit ich dich besser hören kann.
- Aber Großmutter, was hast du für große Augen?
- Damit ich dich besser sehen kann.
- Großmutter, was hast du für große Hände?
- Damit ich dich besser packen kann.
- Aber Großmutter, was hast du für ein großes Maul?
- Damit ich dich besser fressen kann.

Kaum hatte der Wolf das gesagt, da sprang er aus dem Bett und verschlang das arme Mädchen.

Jetzt wurde der Wolf müde und legte sich wieder in das Bett. Er schlief ein und fing an laut zu schnarchen.

Der Jäger ging zufällig an dem Haus vorbei und dachte: "Wie die alte Frau schnarcht! Da muss ich noch einmal sehen, ob alles in Ordnung ist."

Er trat in das Zimmer und fand nur den Wolf im Bett. "Finde ich dich hier, du alter Sünder. Dich habe ich lange genug gesucht." Er wollte den Wolf mit dem Gewehr erschießen, aber da fiel ihm ein, dass der Wolf vielleicht die Großmutter gefressen hatte und man sie noch retten könnte. Er nahm eine Schere und fing an, dem Wolf den Bauch aufzuschneiden.

Als er ein paar Schnitte getan hatte, sah er das rote Rotkäppchen leuchten. Schnell machte er noch ein paar Schnitte und Rotkäppchen sprang heraus. "Ach, was war das schrecklich, sagte das Mädchen, es war so dunkel in dem Wolfsbauch!" Auch die alte Großmutter kam lebendig heraus. Rotkäppchen holte schnell viele große Steine, die legte es dem Wolf in den Bauch. Als der Wolf aufwachte, wollte er fortlaufen, aber die Steine waren so schwer, dass er gleich tot umfiel.

Der Jäger zog dem toten Wolf den Pelz ab und ging damit nach Hause. Die Großmutter aß den Kuchen, trank den Wein und erholte sich wieder. Rotkäppchen aber dachte "Nie mehr gehe ich vom Weg ab, wenn es mir die Mutter verboten hat."

#### Document 2

Such den Titel und schreib ihn in das richtige Feld. Hänsel und Gretel Dornröschen Die Bremer Stadtmusikanten Aschenputtel Rotkäppchen Schneewittchen

#### **Document 3**



#### Document 4 – personnages / début et fin des contes

#### Hänsel und Gretel

«Es war einmal ein armer Holzfäller, der mit seiner Familie am Rand eines großen Waldes wohnte : er hatte zwei Kinder, einen Jungen namens Hänsel und ein Mädchen namens Gretel. Seine erste Frau war gestorben und er hatte eine zweite Frau geheiratet. [...]

Da sahen sie das Haus ihres Vaters und fingen an zu laufen. Die Stiefmutter war vor einiger Zeit gestorben, und der Vater lebte jetzt allein. Dank der vielen Perlen und Edelsteine hatten sie keine Sorgen mehr und sie lebten in lauter Freude zusammen.»

#### Dornröschen

«Es war einmal ein König und einen Königin, die jeden Tag sagten: "Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!" [...]
Und da wurde die Hochzeit des Prinzen mit Dornröschen in aller Pracht gefeiert, und sie lebten glücklich bis an ihr Ende.»

#### **Aschenputtel**

«Es war einmal ein reicher Mann, der glücklich mit seiner Frau und seiner Tochter lebte. Eines Tages wurde die Frau krank und im Winter starb sie. Das Mädchen war sehr traurig und besuchte jeden Tag das Grab seiner Mutter. Als der Frühling kam, nahm der Vater aber eine andere Frau. Die Stiefmutter hatte zwei Töchter, die schön und weiß waren, aber böse und schwarze Herzen hatten.

#### Schneewittchen

«Es war einmal mitten im Winter. Da saß eine Königin an einem Ferster und nähte. [...]"Hätte ich doch ein Kind, so weiß wie Schnee, so rot wie Blut und so schwarz wie das Holz dieses Rahmens». Bald darauf bekam sie eine kleine Tochter, die so weiß wie Schnee war, so rot wie Blut und so schwarzhaarig wie Ebenholz. Sie wurde Schneewittchen genannt. Und wie das Kind geboren war, starb die Königin. [...]

#### Document 5 – les objets

#### **Schneewittchen**

«Ein Jahr später nahm sich der König eine andere Frau. [...] Sie hatte einen Wunderspiegel ; wenn sie vor ihn trat, sich darin anschaute und fragte :

"Spieglein, Spieglein an der Wand,

Wer ist die Schönste im ganzen Land?"

So antwortete der Spiegel:

"Frau Königin, Ihr seid die Schönste im ganzen Land."

Da war sie zufrieden, weil sie wusste, dass der Spiegel die Wahrheit sagte.

Schneewittchen wurde aber immer älter und immer schöner, und als es sieben Jahre alt war, war es schöner als die Königin selbst. Als diese einmal ihren Spiegel fragte :

"Spieglein, Spieglein an der Wand,

Wer ist die Schönste im ganzen Land?"

Da antwortete er :

"Frau Königin, Ihr seid die Schönste hier

Aber Schneewittchen ist tausendmal schöner als Ihr." »

#### Hänsel und Gretel

«Gretel lief dann zu ihrem Bruder und befreite ihn aus dem Käfig. Dann gingen sie ins Hexenhaus und fanden Koffer voller Perlen und Edelsteine. Sie steckten Perlen und Edelsteine in ihre Taschen und gingen dann weg. [...] Die Stiefmutter war vor einiger Zeit gestorben, und der Vater lebte jetzt allein. Er freute sich über die Rückkehr seiner Kinder und, dank der vielen Perlen und Edelsteine, hatten sie keine Sorgen mehr und sie lebten in lauter Freude zusammen.»

#### Schneeweißchen und Rosenrot

«Sobald sich der Zwerg frei fühlte, griff er nach einem Sack, der neben dem Stamm lag und mit Gold gefüllt war, hob ihn heraus und brummte: "Ungehobeltes Volk, schneidet mir ein Stück von meinem Bart ab!" [...] Dann holte er einen Sack Perlen, der im Schilf lag, und war wenig später unter einem großen Stein verschwunden. [...] Danach nahm er einen Sack voller Edelsteine und schlüpfte unter einen Felsen in seine Höhle. [...] Als Schneeweißen und Rosenrot beim Heimweg wieder über die Heide kamen, überraschten sie den Zwerg, als er seine Schätze in der Abendsonne bewunderte. Er hatte nicht damit gerechnet, dass so spät noch jemand vorbeikommen könnte, und hatte einen Sack Edelsteine auf einen Fleckchen mit Moos ausgeschüttet. Die Sonne ließ die Steine prächtig in allen Farben aufleuchten, so dass die Mädchen stehenblieben und sie staunend betrachteten. »

#### Document 6 - les lieux

#### Hänsel et Gretel

«"Weißt du was, Mann", antwortete die Frau, "wir führen die Kinder morgen früh hinaus in den Wald, wo er am dicksten ist; da machen wir ein Feuer an und geben jedem noch ein Stückchen Brot; dann gehen wir an unsere Arbeit und lassen sie allein. Sie finden den Weg nicht wieder nach Hause." [...] Sie gingen noch tiefer in den Wald und die Mutter sagte: "Kinder, bleibt hier; wir gehen in den Wald und holen Holz, und abends, wenn wir fertig sind, kommen wir zurück und holen euch ab. [...]

#### Schneewittchen

- « Da war die Königin so wütend, dass sie einen Jäger rief und sagte : "Bring das Kind in den Wald. Töte es und bring mir sein Herz als Beweis." Der Jäger führte es in den Wald, aber er konnte Schneewittchen nicht töten. [...]
- Schneewittchen lief durch den dunklen Wald. Als es Abend war, sah es ein kleines Häuschen und ging hinein. »
- « Der Prinz war so glücklich, dass er sie mit in sein Schloss nahm, wo dann die Hochzeit mit großer Pracht und Herrlichkeit gefeiert wurde. »

#### Die Bremer Stadtmusikanten

« "Nicht weit von hier steht im Wald ein Haus", schrie der Hahn. "Da können wir gut schlafen." "Gehen wir doch hin!", sagte der Esel. Und das machten sie. Es war ein Räuberhaus, das da im Wald stand.

#### Rotkäppchen

« Als Rotkäppchen eine Zeitlang im Wald gegangen war, begegnete ihm der Wolf. "Rottkäppchen, wo wohnt denn deine großmutter?" "Von hier ist es noch eine gute Viertelstunde", antwortete Rotkäppchen. "Ihr Haus steht mitten im Wald, unter den drei großen Eichen." »

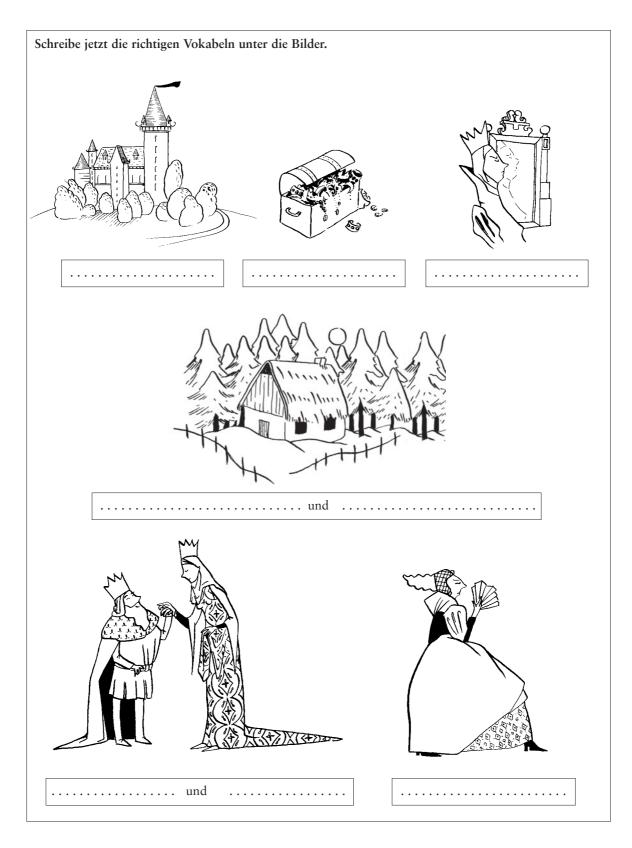
#### Dornröschen

« An dem Tage, an dem das Mädchen 15 Jahre alt wurde, waren der König und die Königin aber nicht zu Hausen, und es war ganz allein im Schloss. Es kam zu einem alten Turm. »

#### Aschenputtel

« Als Aschenputtel den Prinzen dann ansah, sah er, dass es die schöne Tänzerin war. Er nahm es mit in seinen Palast und nahm es zur Frau. »

### Document 7 - Wer sind diese Märchenfiguren?



#### Document 8 - Wer sind diese Märchenfiguren?

#### Schreib unter das Bild den Namen des Märchenfigur.

- 1. Die Hexe : eine Frau alt und böse wohnt im Wald will Hänsel und Gretel auffressen
- 2. Der Frosch: ein Tier grün wohnt im Wasser springt und macht "Quak!".
- 3. Der Esel: ein Tier grau hat lange Ohren macht "I AH!".
- 4. Die Räuber : sind Banditen nicht sympatisch mögen Geld und Schmuck.
- 5. Der Wolf : ein Tier wild -groß und grau böse hat große Ohren und Zähne frisst gern.
- 6. Die sieben Zwerge: Personen klein wohnen in einem Haus im Wald arbeiten in einer Mine haben einen weißen Bart und einen rote Mütze.
- 7. Der Hahn: ein Tier ein Vogel macht "Kikeriki!" hat schöne bunte Federn.
- 8. Wilde Tiere: wohnen in der Natur und im Wald der Frosch, der Wolf und der Hase sind wilde Tiere.
- 9. Der Jäger: ein Mann hat oft eine Jagdhund arbeitet im Wald tötet wilde Tiere.



### Document 9 – Schneewittchen

© rue des archives/The Granger collection NYC



Illustration du conte des frères Grimm, gravure d'après Albert Tschautsch.

#### Document 10 - Die Bremer Stadtmusikanten

Welches Bild oder welche Bilder (Siehe Document 11) passen zu foldenden Textabschnitten ? (Achtung! Zu Textabschnitt 6 passen 2 Bilder, und zu Textabschnitt 7 passen 3 Bilder)

- 1. Ein Müller hatte einen Esel. Der hatte viele Jahre lang schwer gearbeitet. Jetzt war er alt und der Müller wollte ihn nicht mehr. Aber der Esel war nicht dumm und sagte "Lieber gehe ich nach Bremen und werde dort Stadtmusikant." Und so machte er sich eines Tages auf den Weg. Unterwegs traf er einen alten Jagdhund, der nicht mehr jagen konnte. "Was soll ich nur machen?", fragte er den Esel. "Komm mit nach Bremen; als Stadtmusikanten können wir dort gut leben", sagte der Esel. Und der Hund kam mit.
- **2.** Da trafen sie eine Katze, die sehr traurig am Weg saß. "Keiner will mich mehr, weil ich keine Mäuse mehr fangen kann. Was soll ich machen?", sagte die Katze. "Komm mit uns!", sagte der Esel. "Werde Stadtmusikant wie wir!" Das gefiel der Katze, und sie kam mit.

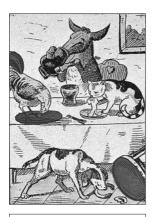
Ein wenig später trafen die drei Tiere einen alten Hahn. Er schrie sehr laut : " Sie wollen mich essen! Sie wollen mich essen! Und nur, weil Freunde zum Essen kommen."

"Komm mit!", sagte der Esel, "du hast eine gute Stimme, so etwas sucht man für die Stadtmusik."

- 3. Und nun gingen die vier zusammen weiter auf dem Weg nach Bremen. Abends kamen sie in einen Wald. Dort wollten sie schlafen. Der Esel und der Hund legten sich unter einen großen Baum, die Katze stieg auf den Baum und der Hahn flog ganz nach oben. Von da sah er Licht aus einem Fenster im Wald.
- **4.** "Nicht weit von hier steht im Wald ein Haus, schrie der Hahn, Da können wir gut schlafen." "Gehen wir doch hin !", sagte der Esel. Und das machten sie. Es war aber ein Räuberhaus, das da im Wald stand. Der Esel war der größte und konnte zum Ferster hineinsehen.
- **5.** "Was siehst du ?", fragten die drei anderen. "Vier Räuber sitzen an einem Tisch und essen! Und wie es ihnen schmeckt!, sagte der Esel, wie können wir sie nur verjagen ?"
- **6.** "Ich weiß, sagte die Katze, wir machen ein Konzert!" "Sehr gut!", sagte der Esel und stellte sich mit den Vorderbeiden auf das Fensterbrett. Der Hund sprang auf den Esel, die Katze auf den Hund, und der Hahn setzte sich auf die Katze. Dann machten sie schreckliche Musik. Der Esel schrie "I-AH", der Hund bellte, die Katze miaute, der Hahn krähte. Die Rauber bekamen große Angst. Sie glaubten Gespenster zu sehen und liefen schnell aus dem Haus in den Wald hinein.
- 7. Jetzt konnten sich die Musikanten an den Tisch setzen und essen. Nach dem Essen machten sie das Licht aus und gingen schlafen. Der Esel legte sich an die Hauswand, der Hund hinter die Tür, die Katze an den warmen Herd, der Hahn auf den Schrank. Weil sie vom weiten Weg müde waren, schliefen sie schnell ein.
- **8.** Die Raüber sahen aus dem Wald, dass in ihrem Haus kein Licht mehr war. Da kam einer von ihnen in das Haus zurück. In der Küche wollte er Licht machen. Aber da sprang ihm die Katze ins Gesicht und kratzte. Der Räuber lief schnell aus dem Haus ; da biss ihn der Hund. Vor dem Haus gab ihm der Esel einen Fußtritt und der Hahn schrie ihm nach : "Bring sie her! Bring sie her!"
- 9. Der Räuber lief zu seinen Freunden und sagte : "Nie wieder gehe ich in unser Haus! Dort sitzt jetzt eine Hexe, die mir das Gesicht zerkratzt hat ; ein Mann hat mich an der Tür mit Messern ins Bein gestochen, ein Monster hat mir einen Schlag auf den Hintern gegeben, und einer hat mir nachgeschrien, ich sollte euch zum Haus bringen. Das werde ich nie machen!" Da gingen die Räuber weg, und die Bremer Stadtmusikanten hatten ein schönes Zuhause im Wald.

### Document 11 – Die Bremer Stadtmusikanten

Welche Sätze passen zu welchen Bildern?









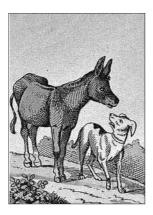








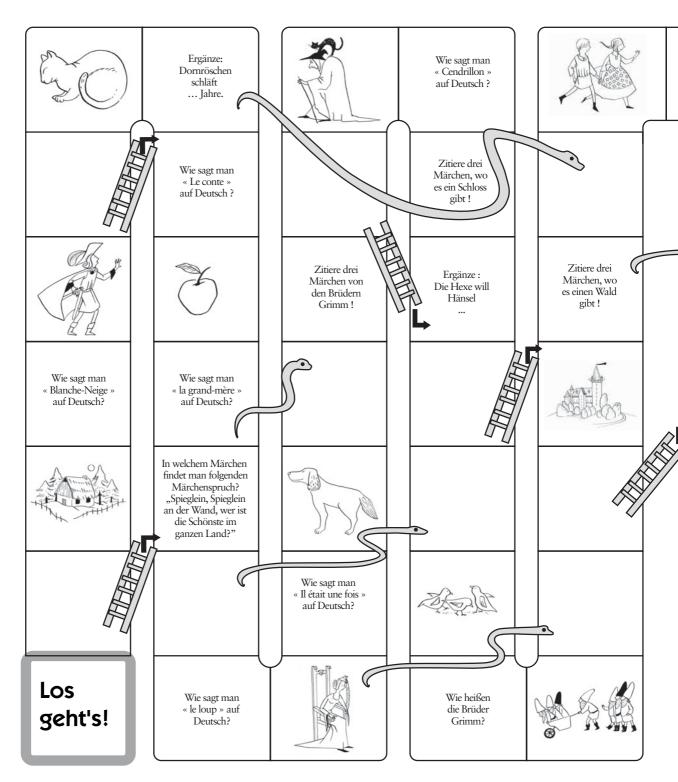


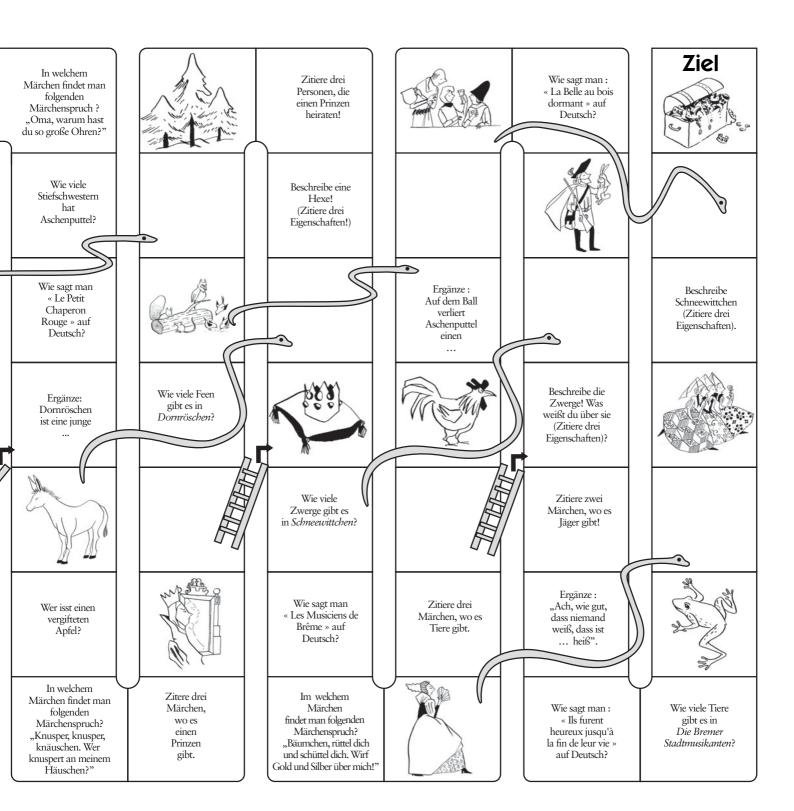






#### Document 12 - Jeu de l'oie

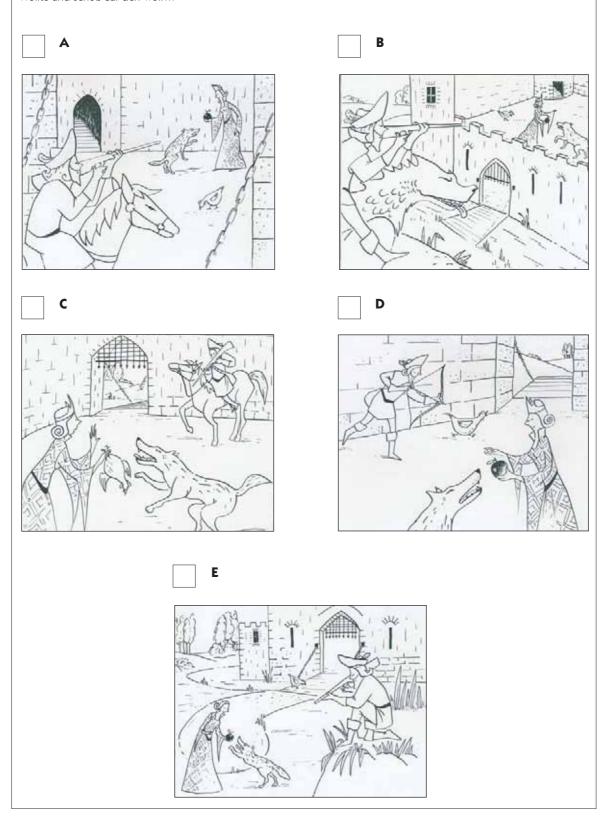




### Document 13 - der Wolf, die Prinzessin und der Jäger

#### Welches Bild illustriert folgende Szene? Kreuze das richtige Bild an.

Es war einmal ein großer schwarzer Wolf, der hatte großen Hunger. Er wohnte im dunklen Wald, aber eines Tages ging er in ein Schloss: da traf er eine schöne Prinzessin. Als diese Prinzessin sah, dass der Wolf etwas fressen wollte, gab sie ihm einen schönen roten Apfel. Dann kam aber ein Jäger auf seinem Pferd geritten. Er glaubte, dass der Wolf die Prinzessin fressen wollte und schoß auf den Wolf...



# e l'entraînement vers l'évaluation

Rappelons qu'entraînement et évaluation sont nécessairement liés : l'évaluation est inséparable du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet, d'une part, à l'enseignant de faire le point sur l'efficacité de son enseignement et d'adapter sa progression. D'autre part, elle régule l'apprentissage de l'élève en l'amenant à se situer par rapport à un niveau donné, le renseigne sur ses acquis, ses besoins en matière de remédiation et les objectifs qu'il doit se fixer.

Entraînement et évaluation se recoupent puisqu'ils font souvent appel aux mêmes supports et à des formes de travail semblables. Mais il est indispensable de les distinguer pour placer l'élève en situation de réussite. Celui-ci est nécessairement en difficulté si on le soumet à un test pour évaluer une capacité, alors que le temps nécessaire à l'apprentissage n'a pas été respecté. Les activités du type « richtig/falsch », si nombreuses dans les cahiers d'activités accompagnant les manuels, même si elles ne font pas l'objet d'une notation, sont des tests de vérification qui n'aident en aucun cas l'élève à construire progressivement sa capacité à comprendre. Rappelons aussi que l'élève ne peut réussir un test d'évaluation que s'il y a adéquation entre les objectifs d'apprentissage et les procédures d'évaluation, d'où la nécessité d'inclure les phases d'évaluation dans la planification d'une séquence.

Le développement de la capacité de communication langagière en milieu scolaire implique des entraînements et des évaluations distincts dans les cinq domaines d'activités (compréhension de l'oral/compréhension de l'écrit/expression orale/interaction orale/expression écrite), les activités orales de compréhension et d'expression restant prioritaires au palier 1. Signalons la spécificité de l'interaction orale qui met constamment en œuvre à la fois des stratégies de production et de compréhension.

# Organisation des entraînements

Dans les cinq domaines d'activités langagières, l'enseignant de collège au palier 1 s'appuie sur les acquis de l'école élémentaire pour accroître les compétences. Il doit de façon constante décomposer le geste d'apprentissage et prévoir, après analyse des difficultés prévisibles et repérage des points d'appui possibles grâce aux acquis, un guidage. Celui-ci permet à l'élève de s'approprier progressivement les stratégies nécessaires à la réalisation des tâches demandées. Cette phase analytique est propre à une situation d'apprentissage au cours de laquelle une compétence se développe, alors que les moments d'évaluation constituent un bilan synthétique à un certain moment de l'apprentissage.

# Réception de messages oraux ou écrits

Plutôt que de fournir a priori une fiche d'aides lexicales déconnectée d'une situation de communication, l'enseignant doit s'attacher à créer chez l'élève un besoin légitime d'informations. Il peut s'appuyer sur l'utilité de la tâche à réaliser (par exemple, l'écoute d'un bulletin météo renseignant sur la possibilité d'organiser une randonnée ou la lecture d'un prospectus de musée pour y organiser une visite, même si ces sorties sont virtuelles). Il déclenche ainsi une attente qui va motiver l'écoute ou la lecture et permettre à l'élève de mobiliser des compétences et connaissances existantes (compétences générales) pour émettre puis vérifier des hypothèses à partir de l'identification d'indices linguistiques qui le guideront dans l'appropriation du sens du document proposé.

Il appartient donc au professeur de proposer un projet d'écoute ou de lecture et de guider l'élève pour qu'il tire profit des approximations auxquelles il aboutit et qu'il construise progressivement le sens. Le travail se fait par étapes et les repérages successifs permettent à l'élève de reconnaître les types d'énoncés, d'identifier les personnages sous leurs différentes désignations (noms, noms propres, pronoms, possessifs...), de repérer les mots-clés, les connecteurs spatio-temporels, d'identifier les groupes syntaxiques (verbes, sujets...). Ensuite, le professeur aide au traitement synthétique des informations recueillies (classer, stocker dans la mémoire, en tirer des conséquences sur le sens du document...).

Sont à mettre en œuvre des stratégies propres au domaine considéré :

- en compréhension de l'oral, la reconnaissance des

différents types de phrases grâce à la prosodie contribue à la construction du sens;

- en compréhension de l'écrit, l'utilisation de la composition et de l'environnement du texte, celle du contexte au niveau de la phrase, ainsi que l'analyse des procédés de composition et de dérivation permettent de déduire le sens d'éléments inconnus. Citons, par exemple, le mot *geschlossen* sur la page d'accueil du Senckenberg Museum (voir le document 3, p. 40), dont le sens sera déduit par opposition au paragraphe Öffnungszeiten, même si ce dernier terme ne fait évidemment pas partie du lexique du palier 1. En revanche l'élève sait que les horaires d'un musée sont organisés (compétence générale) et il identifiera sans problème "9-17 Uhr, bis 20 Uhr".

# Exemples d'activités d'entraînement à la compréhension

#### Compréhension de l'oral

Am ersten Tag haben wir einen Ausflug nach Nymphenburg gemacht. Dort haben wir das Schloss besichtigt. Am Mittwoch hat der Sportlehrer ein Basketballturnier organisiert. Der letzte Nachmittag war frei und am Abend gab es eine tolle Abschiedsfete...

La tâche proposée à l'élève est de présenter le programme du voyage effectué par les correspondants dans le journal de la classe (sous forme de tableau comportant dates et activités).

Le professeur clarifie le contexte (eine Klassenfahrt nach München) et aide les élèves à formuler des attentes "Was kann wohl auf dem Programm stehen?". Des hypothèses sont listées au tableau (Sport treiben, die Stadt besichtigen, zu einem Konzert gehen, ein Grillfest machen…) et vont être vérifiées lors de la première écoute.

La deuxième écoute sera centrée sur la chronologie des activités.

Dans une troisième phase, certains éléments comme frei ou eine tolle Abschiedsfete peuvent être explicités grâce à l'interaction orale entre les élèves qui ont compris (ils ont fait le lien entre der letzte Nachmittag et Abschied) et ceux qui ont besoin d'aide.

#### Compréhension de l'écrit

Gestern Nachmittag ist gegen 15 Uhr ein Unfall passiert. Ein 14-Jähriger ist mit dem Rad durch die Schillerstraße gefahren. Vor dem Burggymnasium hat ihn ein Hund angesprungen. Er wurde ins Krankenhaus gefahren.

La tâche proposée est d'élucider les circonstances de l'accident. Pour clarifier le contexte, le professeur peut illustrer ce court article de journal par une photo d'accident de façon à expliciter le terme *Unfall* et à réactiver, par associations d'idées, le lexique utile à la compréhension de l'article de journal (verletzt sein? ins Krankenhaus fahren...). Les élèves procèdent à des lectures successives pour identifier le personnage sous ses différentes dénominations (ein 14-Jähriger, ihn, er), pour localiser l'accident puis pour indiquer les circonstances et enfin la cause de l'accident.

#### **Production et interaction orales**

Les programmes, en référence au CECR, définissent deux composantes de la compétence de production orale : l'expression orale en continu (EO) et l'interaction orale (IO).

Bien qu'une large partie de notre enseignement se déroule à l'oral, le développement de la compétence reste complexe puisqu'elle est en interdépendance avec d'autres compétences langagières (l'interaction orale est nécessairement liée à la compréhension de l'oral) et qu'elle requiert des aptitudes extralinguistiques. En effet, l'aisance à l'oral d'un élève ne dépend pas uniquement du niveau de ses connaissances mais aussi de sa personnalité. Il appartient donc au professeur de réunir les meilleures conditions d'apprentissage pour que chacun puisse construire cette compétence.

Le professeur doit pour cela veiller à instaurer dans la classe un climat de confiance propice à l'écoute et à l'échange. Il doit également éviter de proposer des exercices stériles qui amènent l'élève à dire ce que tous savent. Le pilotage par la tâche donne au contraire la possibilité de proposer des activités qui ont du sens : alors le locuteur s'implique dans ce qu'il dit et il intéresse l'auditoire. Par exemple, dans le projet « Auf nach Basel! », les moments de restitution des groupes vers la classe sont des temps d'échanges efficaces, car le groupe-classe a besoin des informations transmises pour avancer dans le projet. Le professeur peut s'appuyer utilement sur la situation de communication de la classe mais doit aussi créer des situations où les élèves s'engagent dans « un faire-semblant accepté volontairement ». L'allemand est alors la langue de tous les échanges. Dès les premières séances, le professeur donne les consignes en allemand (Nehmt eure Hefte! Nimm deinen Ordner! ...), les élèves s'habituent à intervenir dans la même langue (Ich möchte etwas sagen, können Sie mir helfen? ...). Il organise l'acquisition des moyens linguistiques nouveaux en partant de ce que l'élève sait, il valorise ses acquis et lui apprend à mobiliser ses ressources linguistiques ou extralinguistiques (mimiques, gestes...) pour qu'il exploite ses points forts, minimise les effets négatifs de ses points faibles et qu'il sache demander de l'aide si besoin. Il est très important d'entraîner dès le début de l'apprentissage l'élève à utiliser ces

stratégies pour qu'il adopte une attitude positive par rapport aux ressources dont il dispose et ne s'enferme pas dans une attitude de blocage et de mutisme.

#### Traitement de l'erreur

Pour mettre en confiance l'élève, le professeur doit adopter une démarche raisonnable face au traitement de l'erreur. Une attitude hypercorrective est inefficace, voire même nocive, car elle casse le processus de production en cours de déroulement et elle peut générer chez l'élève un syndrome hypercorrectif qui bloque le développement de la capacité à s'exprimer. Il est souhaitable que le professeur explique en début d'année scolaire que l'erreur est normale et que cet « essai non réussi » permet de progresser, car il donne l'occasion de se corriger. Il est en effet préférable de développer un réflexe autocorrectif, de solliciter la classe pour une solution ou enfin de reprendre l'énoncé de façon approbative en apportant les retouches nécessaires. Des moments de communication orale se déroulent sans correction magistrale, on pratique alors une « correction communicative » en ne reprenant que les erreurs qui nuisent à l'intelligibilité du message. Par ailleurs, le professeur peut à l'issue de telles séances, après avoir noté un certain nombre d'erreurs récurrentes, organiser un bilan de remédiation.

#### Entraînement à l'expression orale en continu

Au palier 1, il ne s'agit pas d'amener l'élève à faire de longs comptes rendus, mais il est essentiel de l'habituer à s'exprimer par des énoncés linguistiques complets, aussi brefs et imparfaits soient-ils pour éviter un mode d'expression par mots isolés. Cet entraînement se fait au quotidien dans le déroulement habituel du cours. On essaiera toujours de donner un enjeu à la prise de parole pour réduire le caractère artificiel de la situation de communication pédagogique. Par exemple, dans la séquence « Klassensprecher », il est légitime que les élèves reprennent les formules de présentation puisqu'ils ont besoin de se connaître pour élire un représentant. De la même façon, si l'on veut amener l'élève à décrire un objet, une personne ou un animal, il faut trouver une situation qui fasse émerger le besoin de la description. Cela peut se faire dans un jeu de devinettes (Er ist groß, hat grüne Augen, kann sehr gut skaten... Wie heißt er?) ou bien dans une situation de communication simulée ou réelle (Alex, jeune Allemand en séjour scolaire en France, s'est perdu en ville. Il téléphone à son correspondant français pour demander de l'aide, celui-ci lui décrit l'itinéraire pour rentrer à la maison: "Immer geradeaus, die erste Straße links und nach der Ampel die zweite rechts").

On n'hésitera pas à adapter un document pour qu'il devienne déclencheur de parole : image découverte par étapes, bande dessinée incomplète, histoire interrompue à un moment stratégique pour que les élèves puissent émettre des hypothèses et les vérifier par la suite...

Dans tous les cas, l'élève sera invité à enrichir ses prestations non pas en utilisant des tournures complexes ou artificielles mais simplement en juxtaposant des énoncés. La progression passera par un enrichissement lexical et progressivement par l'utilisation de mots simples de coordination (aber, und, oder) et de quelques connecteurs spatio-temporels.

### Activité d'entraînement à l'interaction orale : le Rollenspiel

Le *Rollenspiel* permet au palier 1 de reprendre les activités de production orale très guidées pratiquées à l'école élémentaire (répétition, imitation, enchaînement questions/réponses) et de les intégrer dans un échange verbal plus long.

L'élève ne peut pas spontanément satisfaire à la fois aux exigences de l'expression (faire passer son message) et à celles de la compréhension (écouter son interlocuteur, le comprendre, modifier éventuellement son propos en fonction de ce que dit l'autre...). Le développement de la compétence pragmatique l'aide à mobiliser ses connaissances linguistiques pour les enchaîner de façon pertinente dans l'échange oral. L'enrichissement de cette compétence passe par un entraînement spécifique, par exemple à partir des sketchs étudiés puis au contact de documents moins connus pour permettre à l'élève de repérer les liens qui régissent l'alternance des répliques.

La présentation du Rollenspiel nécessite une phase de préparation pour assurer une production intéressante, motivante pour l'auditoire. Elle se fait par groupe pour décider du choix d'un scénario à partir de la situation de communication donnée. Celleci est éventuellement décrite par un bref canevas en français (par exemple : « tu achètes au marché ce dont tu as besoin pour préparer la salade de fruits que tu serviras à ton anniversaire... » ou suggérée par une illustration (« stand de fruits et légumes au marché »). Chacun sélectionne des expressions dans son répertoire (ich möchte, wie viel kostet? die Birnen /drei Stück...) essaie de les enchaîner (Haben Sie Birnen? ich möchte ein Kilo Birnen...) et de les mémoriser... Cette phase est brève et reste strictement orale. En effet, le recours à l'écrit est néfaste, car il conduit à une production d'écrit oralisé qui n'a aucune authenticité dans la communication; il fige dangereusement la situation (et les erreurs!) et gêne au moment du jeu.

À ce stade de l'apprentissage, la dramatisation est normalement ponctuée d'hésitations, de reprises, d'erreurs, qui sont des caractéristiques de la langue orale. Il appartient alors au professeur d'inciter les élèves à avoir recours aux stratégies décrites plus haut (compenser par des gestes, pouvoir faire répéter...) pour poursuivre l'échange verbal. Il est souvent utile de faire reprendre le jeu de rôles, d'apporter quelques aides mais la perfection n'est en aucun cas l'objectif.

Le recours régulier à ce type d'activité permet progressivement de gagner en autonomie et de privilégier la spontanéité avec toutes les imperfections qui lui sont inhérentes. Ces entraînements peuvent être aussi proposés en dehors du cours (CDI, salle d'études, maison...), avec un canevas ou non. La créativité des élèves peut s'exprimer davantage en dehors de la classe; le temps plus long pour l'entraînement augmente souvent la qualité des productions; les élèves du palier 1 ne manquent jamais d'originalité pour sélectionner des accessoires donnant plus de crédit à leur mise en scène.

Pour augmenter l'efficacité de l'entraînement à la production orale (expression orale et interaction orale), il s'avère fructueux de prévoir dans la programmation des séances de courts moments de travail oral privilégié entre le professeur et un groupe restreint d'élèves. Ils peuvent avoir lieu en phase de bilan ou en début de séance (retour sur un travail préparé à la maison, découverte d'un document nouveau qui sera présenté ensuite à la classe...). Ces moments facilitent la prise de parole chez les élèves les plus réservés, apportent une aide quasi individualisée et facilitent la remédiation. Pour assurer leur bon fonctionnement, il est indispensable que le reste de la classe soit capable de réaliser en autonomie des tâches que le professeur aura eu soin de préparer.

#### Production écrite

Au palier 1, la capacité d'expression écrite se met progressivement en place. Cela prend la forme d'un entraînement régulier qui donne lieu à des travaux courts réalisés en classe ou à la maison.

Tout comme pour la production orale, il est indispensable de motiver la production en proposant une tâche dont l'élève perçoive le sens (remplir une fiche de renseignements, préparer un questionnaire, rédiger un message électronique, écrire une courte lettre...). L'élève du palier 1 fait volontiers part de son expérience personnelle, cela peut alors être le point de départ de traces écrites personnelles, rédigées chaque semaine dans le cahier et régulièrement corrigées par le professeur.

Il développe alors les mêmes stratégies qu'en expression orale en ce qui concerne la mobilisation des ressources. Il apprend progressivement à dépasser le stade de la simple juxtaposition pour utiliser quelques connecteurs logiques et temporels simples (und, dann, weil...). Le professeur l'aide à profiter du temps de réflexion qu'offre l'écriture pour contrôler sa production et corriger ses erreurs. Il peut, par

exemple, l'inviter à faire plusieurs relectures successives pour repérer et hiérarchiser les erreurs (1re relecture: place du verbe; 2e relecture: temps du verbe...). Un souci trop rigide de correction formelle risquerait de le décourager et de freiner sa créativité. À ce propos, ne perdons pas de vue que l'on obtient souvent des résultats surprenants en faisant appel à l'imagination des élèves (par exemple, en leur demandant de rédiger les bulles d'une bande dessinée reprenant une péripétie d'un conte étudié, de modifier les paroles d'une chanson, d'écrire un poème d'après un modèle ou la biographie d'un personnage imaginaire, de rédiger des devinettes...). Il est important de valoriser ces productions dont la présentation peut être mise en valeur par un travail réalisé en collaboration avec le professeur d'arts plastiques, le professeur-documentaliste et de prévoir des affichages dans la salle de classe mais aussi en d'autres lieux (dans le CDI, les couloirs...).

# Organisation de l'évaluation

L'évaluation consiste, d'une part à vérifier par des tests la capacité des élèves à effectuer des activités de communication langagière auxquelles ils se sont entraînés précédemment, d'autre part à estimer la valeur des performances langagières par rapport à un niveau attendu, fixé par les programmes. L'évaluation ne doit pas être confondue avec les contrôles ponctuels des connaissances lexicales ou grammaticales.

Il existe plusieurs types d'évaluation :

- L'évaluation diagnostique, réalisée en début d'année, permet au professeur de cerner les compétences déjà acquises ; il pourra s'appuyer sur ces dernières pour faire progresser ses élèves.
- L'évaluation sommative intervient au terme d'un apprentissage (séquence, entraînement spécifique dans une activité de communication langagière, cursus scolaire). Elle permet de situer l'élève par rapport aux attentes de l'institution et de fixer les objectifs d'apprentissage pour les séquences ou les cursus suivants.
- L'évaluation **formative** permet à l'élève de se situer par rapport à sa propre progression et peut être accompagnée par l'autoévaluation.
- L'autoévaluation est l'une des procédures préconisées par le CECR, parce qu'elle favorise l'acquisition de l'autonomie de l'élève. Elle constitue également un facteur de motivation pour l'élève qui constate par lui-même ses acquis et ses progrès. Ces constats, mis en regard avec les résultats de l'évaluation, permettent d'infléchir et d'améliorer le processus d'apprentissage. Les élèves peuvent

utiliser les grilles d'autoévaluation élaborées par les équipes de professeurs ou proposées par les manuels. Ils peuvent aussi utiliser le portfolio européen des langues (PEL).

Il convient de différencier évaluation et notation. Tous les exercices d'évaluation ne doivent pas forcément faire l'objet d'une notation. L'évaluation porte sur des savoirs enseignés et des savoir-faire auxquels l'élève aura été entraîné. On peut donc utiliser, outre le système de notation habituel, un système qui permette de dire s'ils sont acquis, en voie d'acquisition ou non acquis.

# Évaluation diagnostique et formative

#### Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, réalisée en début d'année, permet au professeur de cerner les compétences acquises par ses élèves de manière à les faire progresser dans leurs apprentissages.

Pour les élèves qui continuent l'apprentissage de l'allemand commencé à l'école élémentaire, le professeur dispose, selon le cas, de fiches d'auto-évaluation<sup>1</sup>, du PEL ou d'un document-passerelle fourni par l'école élémentaire.

Le professeur peut également évaluer les capacités de réception et de production des élèves après un temps d'acclimatation au collège et de réactivation des acquis. Il se réfère aux descripteurs des programmes de l'école élémentaire et propose les évaluations dans des situations de communication où l'élève aura une tâche à réaliser.

#### Compréhension de l'oral

Pour vérifier que les élèves comprennent des nombres, des mots isolés, des questions simples, des interventions simples, on peut :

- dire des numéros de téléphone, des adresses, puis demander aux élèves de noter les nombres sur une fiche préparée;
- poser des questions et vérifier la compréhension à l'aide d'un QCM en français;
- faire entendre un dialogue et vérifier la compréhension à l'aide d'un QCM en français.

#### Compréhension de l'écrit

Pour vérifier si les élèves savent repérer des informations sur une affiche ou dans une invitation, on peut faire lire un document de ce type et demander d'y repérer le type de spectacle/fête, le lieu, la date, le prix, à l'aide d'un QCM en français.

#### Production orale

Pour vérifier :

- que les élèves savent répondre à des questions simples, on peut leur proposer une interview;
- qu'ils savent poser des questions, on leur demande de poser des questions à l'aide d'étiquettes avec des activités sportives par exemple;
- que l'élève sait parler de soi, on lui demande de se présenter (à un correspondant), de dire (au correspondant) ce qu'il aime faire, ce qu'il aimerait boire, manger...

#### Production écrite

Pour vérifier si les élèves savent recopier et écrire une liste, on leur propose de lire une fiche de bricolage et de noter la liste de matériel qu'il faut pour réaliser l'objet.

Pour vérifier s'ils savent écrire un petit message, on leur demande de répondre à un mail qui leur est parvenu.

#### Évaluation formative

Au collège, les élèves doivent être confortés dans leurs acquis méthodologiques, linguistiques et culturels. L'évaluation doit donc être résolument positive et encourageante. Il s'agit réellement de faire prendre conscience à l'élève de ce qu'il sait faire. Le professeur et les élèves doivent vérifier ce qui est

Le professeur et les élèves doivent vérifier ce qui est acquis, après un temps d'entraînement. Pour respecter l'aspect communicationnel de la discipline, le professeur demandera aux élèves de réaliser une tâche, au moyen d'une (ou plusieurs) activité(s) de communication langagière: réception, production ou interaction. Le professeur précise ce qu'il attend en formulant des consignes de travail très précises. Le produit sera évalué en fonction de critères qui auront été communiqués aux élèves.

Les exemples d'évaluation qui suivent illustrent des possibilités d'évaluation formative. Celle-ci est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des élèves ; elle permet au professeur d'adapter sa progression. Les évaluations présentées sont en lien avec les séquences proposées dans les chapitres précédents.

# Évaluation des capacités de réception

#### Compréhension de l'oral

Voici quelques exemples d'évaluation de la compréhension :

- Dans la séquence sur le conte, les élèves ont été

<sup>1.</sup> Voir la fiche 6 proposée dans le document d'accompagnement du cycle 3, Allemand, cycle 3, op. cit.

entraînés à repérer des personnages, des lieux, des objets dans plusieurs contes. À la fin de la séquence, le professeur peut relire un conte et vérifier si les élèves maîtrisent la capacité à repérer des lieux et des personnes.

Tâche – repérer des personnages, des lieux, dans un conte étudié

Consignes: Hört zu! Verbindet Ortsnamen und Bilder! Verbindet Personennamen und Bilder!

Critères:

– est capable de repérer

Criteres:		
<ul> <li>est capable de repérer</li> </ul>		
des lieux	oui 🗆	non $\square$
<ul> <li>est capable de repérer</li> </ul>		
des personnages	oui 🗆	non $\square$
<ul> <li>est capable d'associer</li> </ul>		
un personnage, un lieu		
à une image	oui 🗆	non 🗌

- On peut utiliser des marionnettes à la place des images et inviter les élèves à mimer le texte entendu.
- Le professeur peut aussi distribuer des images, proposer trois phrases pour chaque image et l'élève dit quelle phrase correspond à l'image.

#### Compréhension de l'écrit

Nous nous référons ici au premier exemple de didactisation proposé dans la séquence « Auf nach Basel! ».

Tâche – préparer la visite du musée en repérant et traitant des informations

Consignes : Suche die Informationen auf der Internetseite und schreibe sie in das Raster!

- est capable de repérer les informations

#### Critères:

demandées	oui 🗌	non 🗌
<ul> <li>est capable de faire</li> </ul>		
des déductions	oui 🗌	non 🗌
<ul> <li>est capable de faire</li> </ul>		
des inférences	oui 🗆	non 🗌
<ul> <li>est capable de traiter</li> </ul>		
des informations	oui 🗆	non 🗆

# Évaluation des capacités de production

#### **Expression orale**

À l'oral, pour éviter d'évaluer selon des critères qui ne soient que ceux de la qualité de la participation ou de la fréquence d'intervention, on propose aux élèves des tâches, qui seront évaluées à l'aide de grilles dont les critères et les items sont élaborés en fonction des entraînements effectués et des priorités fixées. Il est souhaitable d'enregistrer de temps en temps avec un caméscope les élèves. L'évaluation est alors plus fiable et la gestuelle peut être prise en compte.

Les grilles d'évaluation des compétences d'expression orale tiennent compte de :

- l'aisance (la fluidité, l'intelligibilité, la gestuelle, l'articulation) ;
- la cohérence (la construction et la logique du discours);
- la correction (la prosodie, la prononciation, la précision lexicale, la correction grammaticale).

Voici quelques exemples d'évaluation de l'expression :

- L'expression orale en continu.

Cette évaluation se situe dans la séquence « Klassensprecher » (séance 2). Les élèves ont été entraînés à se présenter et à la fin de la séance, deux ou trois élèves sont candidats à l'élection des délégués de classe. On demandera donc à ces candidats de se présenter.

# Tâche – se présenter en tant que candidat

Consignes: Du stellst dich jetzt deinen Kameraden vor! (L'élève doit pouvoir dire son nom, son âge, son adresse, et présenter le programme électoral.)

# Critères: - aisance • est capable de bien articuler + • est capable de parler fort + • est capable de regarder l'auditoire + - cohérence: • est capable de se présenter (nom, âge, ...) + -

• est capable de présenter son programme électoral

On peut pratiquer ici une coévaluation. Les grilles d'évaluation sont photocopiées et distribuées aux élèves, ceux-ci évaluent chaque intervenant et l'appréciation finale est le résultat d'un accord entre les élèves et le professeur qui attirera l'attention sur des points qui n'ont pas été relevés par les élèves.

Cette évaluation permet de mettre en place des habitudes de travail dans la classe. La technique de la coévaluation oblige les élèves, dès le début du palier 1, à une attitude d'écoute critique et bienveillante.

#### Interaction orale

Il s'agit du jeu de rôle se situant à la fin de la séquence « Klassensprecher ». Les élèves doivent

réaliser un entretien pour rédiger un article destiné au journal du collège. On peut aussi enregistrer l'entretien pour un « journal télévisé » ou une émission radio. Cette activité permet de mettre en place une coévaluation : une partie des élèves de la classe évalue la prestation du journaliste, l'autre partie celle du délégué.

#### Tâche – réaliser un entretien

Consignes: Du bist ein Journalist und du interviewst den Klassensprecher. Und du bist der Klassensprecher und du beantwortest die Fragen (l'élève doit pouvoir poser des questions qu'on a préparées, y répondre).

#### Critères: - aisance • est capable de bien articuler • est capable de parler fort • est capable de respecter l'intonation et la prosodie cohérence : • est capable de donner les réponses correspondant aux questions • est capable de poser des questions cohérentes • est capable de répéter et de faire répéter • est capable de dire qu'il ne comprend pas

#### Récitation d'un poème ou d'une comptine

Il est important de poursuivre le travail de mémorisation entrepris à l'école élémentaire. En effet, que ce soit à l'école maternelle ou à l'école élémentaire, les élèves ont appris à mémoriser avec plaisir des comptines et des poèmes. Ce goût du jeu avec les mots, les sonorités favorise l'accès au patrimoine culturel des pays de langue allemande. La séquence sur le conte propose des Märchensprüche que les élèves mémorisent grâce au rythme, aux sonorités et aux rimes.

#### Tâche - réciter un poème, une comptine

Consignes : L'élève est capable de réciter un poème ou une comptine sans se tromper et en respectant la diction et les intonations.

#### Critères:

- correction
- est capable de respecter le

rvthme	oui 🗆	non

• est capable de respecter		
l'intonation et la prosodie	oui 🗌	non 🗌
• est capable de réciter		
sans erreurs, sans oublis	oui 🗌	non $\square$
• est capable de bien articules	r	
et de parler fort	oui 🗌	non 🗌
• est capable de regarder		
l'auditoire	oui 🗌	non 🗌
• est capable d'être		
expressif	oui 🗌	non $\square$

#### Production écrite collective

Pour évaluer les capacités acquises par les élèves au cours d'une séquence, le professeur peut demander la réalisation d'un document qui ne soit pas un « devoir » classique. Il peut s'agir d'une affiche, d'un panneau, d'une lettre, d'un tract, etc. Dans la séquence « Auf nach Basel! » (voir p. 27), les élèves confectionnent une affiche pour annoncer la fête de fin de séjour. Il s'agit là d'une production collective qu'il faut évaluer selon des critères de compétences linguistique et sociolinguistique parce que l'affiche a une fonction sociale. L'important est de voir si les destinataires comprennent le message (date, lieu, événement) et si la fonction appellative est réalisée. Le professeur peut utiliser un barème chiffré.

#### Tâche – réaliser une affiche

Consignes: Ihr wollt eure Partner zur Abschiedsfete einladen. Schreibt ein Plakat.

#### Critères:

- présentation : qualités artistiques,	
choix des images	4 points
- cohérence : l'affiche doit répondre	
à l'attente (valeur informative)	
• date et heure	2 points
• lieu	2 points
• programme	3 points
- corrections :	
• titre	1 point
• sous-titre	1 point
• orthographe et grammaire	3 points
<ul> <li>Investissement personnel</li> </ul>	
(en coévaluation)	4 points

En pondérant les différents critères, on peut éventuellement donner une note à chaque élève selon le barème proposé. On prend ainsi en compte, dans la notation, des activités qui sont à la fois motivantes et le plus souvent réussies. On encourage les élèves par une évaluation positive.



### Présentation par activité langagière – palier 1 (niveau A1-A2)

Compréhension de l'oral		
Être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.		
Exemples d'interventions	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul> <li>Instructions et consignes.</li> <li>Expressions familières de la vie quotidienne.</li> <li>Présentations.</li> <li>Indications chiffrées.</li> <li>Récits.</li> </ul>	<ul> <li>Situation de classe.</li> <li>Enregistrements audio/vidéo inférieurs à une minute (conversations, informations, publicités, fictions).</li> <li>Contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines.</li> </ul>	L'élève aura pris l'habitude :  - d'utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores);  - de s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?);  - de déduire un sentiment à partir d'une intonation;  - de reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés);  - de s'appuyer sur des indices culturels.

Expression orale en continu			
Être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.			
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies	
<ul> <li>Présentations (soi-même, les autres).</li> <li>Descriptions (environnement quotidien, lieux, personnes).</li> <li>Récits (présenter un projet/raconter un événement, une expérience).</li> <li>Explications (comparaisons, raisons d'un choix).</li> </ul>	<ul> <li>Situation de classe.</li> <li>Photographies, images.</li> <li>Bandes dessinées, caricatures.</li> <li>Enregistrements vidéo ou audio.</li> <li>Personnages et situations imaginaires.</li> <li>Textes.</li> <li>Objets.</li> <li>Correspondance audio et vidéo.</li> </ul>	L'élève aura pris l'habitude :  - d'être audible ;  - de recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment ;  - de passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral ;  - de mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles.	
– Récitation, lecture expressive.	– Proverbes, poèmes, chansons, textes courts.	<ul><li>Reproduire et mémoriser des énoncés.</li><li>Moduler la voix, le débit.</li></ul>	

Compréhension de l'écrit		
Être capable de comprendre des textes courts et simples.		
Exemples de textes	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
<ul> <li>Instructions et consignes.</li> <li>Correspondance.</li> <li>Textes informatifs ou de fiction.</li> <li>Littérature enfantine.</li> </ul>	<ul> <li>Énoncés d'exercices, recettes.</li> <li>Cartes postales, messages électroniques, lettres.</li> <li>Horaires, cartes, plans, signalétique urbaine.</li> <li>Prospectus, programmes de télévision, menus.</li> <li>Extraits de contes, poèmes.</li> </ul>	L'élève aura pris l'habitude :  – de s'appuyer sur les indices paratextuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu ;  – de repérer des éléments significatifs (graphiques syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte ;  – d'inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Expression écrite			
Être capable d'écrire des énoncés simples et brefs.			
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies	
<ul> <li>Correspondance.</li> <li>Portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires).</li> <li>Description succincte de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles.</li> <li>Récits d'expériences vécues ou imaginées.</li> </ul>	<ul> <li>Carte postale, message</li> <li>électronique, lettre.</li> <li>Devinettes.</li> <li>Poèmes.</li> <li>Définitions de mots croisés.</li> <li>Bande dessinée.</li> <li>Courts récits.</li> </ul>	L'élève aura pris l'habitude :  - de recopier pour mémoriser ;  - de mobiliser, en s'appuyant sur une trame connue, ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée) ;  - de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.	

### Les compétences communicatives langagières 1

### La compétence linguistique

Elle est définie comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser<sup>2</sup> ».

La compétence linguistique <sup>3</sup>		
	A1	A2
Étendue linguistique générale (p. 87)	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.	<ul> <li>Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.</li> <li>Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc.</li> <li>Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routine quotidienne, désirs et besoins, demandes d'information.</li> <li>Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.</li> </ul>
Étendue du vocabulaire (p. 88)	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	<ul> <li>Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.</li> <li>Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.</li> <li>Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.</li> </ul>
Maîtrise du vocabulaire (p. 89)	Pas de descripteur disponible.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
Correction grammaticale (p. 90)	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord; cependant, le sens général reste clair.

<sup>1.</sup> Voir le chapitre 5 du CECRL, op. cit., p. 86 à 101.

<sup>2.</sup> Ibid., p. 87.

<sup>3.</sup> *Ibid.*, chapitre 5, p. 86-93.

Maîtrise du système phonologique (p. 92)	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif.	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger, mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
Maîtrise de l'orthographe (p. 93)	<ul> <li>Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.</li> <li>Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.</li> </ul>	<ul> <li>Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.</li> <li>Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part.</li> </ul>

#### La compétence sociolinguistique

« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale <sup>4</sup>. »

La compétence sociolinguistique 5		
A1	A2	
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.	Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.	
	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et s'exprimer simplement sur une idée et une opinion.  Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.	

<sup>4.</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>5.</sup> Ibid., p. 93.

#### La compétence pragmatique

- « La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :
- a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive);

b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;

c. segmentés selon des schémas interactionnels <sup>6</sup>. [...] »

La compétence pragmatique <sup>7</sup>		
	A1	A2
Souplesse (p. 97)	Pas de descripteur disponible.	- Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.
		<ul> <li>Peut développer des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.</li> </ul>
Tours de parole (p. 97)	Pas de descripteur disponible.	<ul> <li>Peut attirer l'attention.</li> <li>Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face.</li> <li>Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.</li> </ul>
Développement thématique (p. 97)	Pas de descripteur disponible.	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
Cohérence et cohésion (p. 98)	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».	<ul> <li>Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».</li> <li>Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.</li> </ul>
Aisance à l'oral	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	<ul> <li>Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.</li> <li>Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.</li> </ul>
Précision	Pas de descripteur disponible.	- Peut communiquer ce qu'il veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

<sup>6.</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>7.</sup> Ibid., p. 96-101.

#### Glossaire

#### Activités langagières

Elles renvoient à la compétence à communiquer et recouvrent les champs de la réception (orale et/ou écrite), de la production (orale et/ou écrite) et de l'interaction (où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production).

#### Approche actionnelle

Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

# Cadre européen commun de référence pour les langues

C'est l'outil de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues. Il définit des niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit, pour chaque niveau, les savoirs et savoir-faire à acquérir pour communiquer dans une langue. Au niveau européen, il permet de parvenir à une plus grande unité dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation.

#### Compétences générales

Ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir. La compétence à communiquer n'est qu'une partie des compétences générales.

# Compétence communicative langagière (ou compétence à communiquer)

Elle présente plusieurs composantes, chacune faisant appel à des connaissances et des savoir-faire :

– la compétence linguistique : elle renvoie à la

connaissance du code linguistique et à son utilisation; – la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue;

- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

#### Niveaux communs de référence

Le Cadre européen commun de référence pour les langues met en place une échelle de six niveaux permettant de segmenter le processus d'apprentissage pour donner des objectifs d'apprentissage et construire des évaluations. Ils se déclinent comme suit :

A1 : découverte ;A2 : intermédiaire ;B1 : niveau seuil ;

- B2 : avancé ou indépendant ;

C1 : autonome ;C2 : maîtrise.

Ce découpage est utile, pour des raisons pratiques, mais ne reflète qu'une dimension verticale qui est loin de rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le temps nécessaire pour passer d'un niveau à l'autre est fonction des individus et va croissant en raison de l'élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des connaissances culturelles et lexicales notamment.

#### Stratégies

Elles recouvrent les moyens utilisés par l'individu pour atteindre un objectif. En contexte scolaire, les stratégies de communication et d'apprentissage sont essentielles (mais ne sont que des stratégies parmi d'autres).

#### **Tâches**

Les tâches ou activités supposent la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. La compétence à communiquer peut être sollicitée dans des proportions variables en fonction de la nature de la tâche. Il est évident qu'en contexte d'apprentissage scolaire, les activités, de nature plus pédagogique, visent à développer avant tout la compétence communicative. C'est cette dernière qui est privilégiée même si elle croise d'autres compétences au sein d'activités pédagogiques données.

# Ressources

#### Pédagogie

- Aufderstraße H., Müller J., Storz Delfin T., Lehrbuch und Arbeitsbuch. Niveaustufe A1/A2 mit CD, Ismaning, Max Hueber Verlag, 2003.
- Bimmel P., Rampilon U., Lernerautonomie und Lernstrategien, Berlin, Langenscheidt, 1997.
- Brandenburg B., *Hundertwasser für Kinder*, Mülheim, Verlag an der Ruhr, 2003.
- Bütow, W., Maar P., Rehak B., Röbe, E., Lesezauber, Verlag Volk und Wissen, 1997.
- Deutschvergnügen. 22 chansons et rap sur cassette et en version rap modéré,
- E.R.G.-Forelle. Les textes portent sur la vie quotidienne.
- Dirx R., Seelig R., *Kinderreime*, Ravensburg, Ravensbürger Buchverlag, 1987.
- Dreke M., Salguiro S., *Wechselspiel Junior*, Berlin, Langenscheidt, 2001.
- Görnig B., Wir spielen Theater, Mülheim, Verlag an der Ruhr, 1999.
- Gros S., Heimbucher Ch., Kloss B., *Der Liederbär*. 403 alte und neue Kinderlieder, Bärenreiter Verlag, 2001.
- Koch C., Deutsch lernen mit "den Prinzen". Chansons pop en cours d'allemand, Nantes, SCÉRÉN-CRDP Pays de la Loire, 2004.
- Kopp G., Büttner S., *Planet 1 und 2, Deutsch für Jugendliche*, Ismaning, Max Hueber Verlag, 2004/2005.
- Little D., Perclova R., Le Portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs en langue, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.
- Piel A., Sprache(n) lernen mit Methode. 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, Mülheim, Verlag an der Ruhr, 2002.
- Prange L., 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning, Max Hueber, Verlag, 2001.
- Profile Deutsch, Berlin, Langenscheidt. Un CD-Rom pour préparer ses cours.
- Remus, Serie Kinder Reisezeit. 1. Rätselblocks (Reisespiele, Kinderquiz, Wortsuche, Kreuzworträtsel) 2. Stickerbücher (Wortspiele, Labyrinthe, Puzzle, lustige Gesichter), Rastatt, Favorit-Verlag, 2000.

- Rösgen A., Willmeroth S., Schöne Gedichte, eine Werkstatt für kreative Textzugänge, Mülheim, Verlag an der Ruhr, 2001.
- Sanchez J., Sanz C., Dreke M., Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene, München, Berlin, Langenscheidt, 2001.
- Scherling T., Schucksal H.F., Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht, Berlin, Langenscheidt, 1992.
- Schubert B., Blaues Pferd und grüne Kuh. Eine Franz Marc-Werkstatt, Mülheim, Verlag an der Ruhr, 2000.
- Tagliante C., Castellotti V., Moore D., *Portfolio européen des langues : collège*, Didier, 2004.
- Tousch M.V., Larousse Schule et fiches d'activités pour apprendre à utiliser le dictionnaire franco-allemand, Paris, Larousse, 2004.
- Xanthos-Kretzschmer S. (dir.), *Das neue Deutschmobil*, *Lehrbuch* 2, Stuttgart, Klett Verlag, 2004.

#### Basel

- Bünde F., Kunz V., Laudut N., Première rencontre/Erste Begegnung. Dossier pour apprendre en tandem. Lerndossier für Tandemkurse avec vidéo et guide, Ismaning, Max Hueber Verlag, 2003.
- Goldmann K., *Allemand et multimédia*, CRDP de l'académie de Grenoble, 2004.
- Lohri C., Kinderstadtplan Basel, Christoph-Merian-Stiftung, Basel, 2000.
- Kümmerly H., Frey A. G., *La Suisse et sa pluralité*, Schönbuhl/Bern, Département Fédéral des Affaires Etrangères/Présence suisse/Swissword.org, 2005.
- Landbeck B., Dürr G., Max und Marie im Zoo, Berlin, Tivola, 2002.
- OFAJ, La pratique des échanges, OFAJ, 2003.
- Zumstein F., *Au pays qui inventa le futur*, Schönbuhl/Bern, Présence Suisse, 2004. La bande dessinée publicitaire officielle sur la Suisse, publiée en 2002 en 13 langues.

#### Le conte

- Blume B., Gleich J., Der Gestiefelte Kater: nach dem Theaterstück von Ludwig Tieck, Berlin, Kindermann, 2003.

- Espenon R., Des contes pour les langues: Die Bremer Stadtmusikanten. Cycle III-Collège, CRDP Midi-Pyrénées, 2000.
- Ensikat K., *Die Bremer Stadtmusikanten*, Berlin/ München, Altberliner Verlag GmbH, 1994-1995.
- Schulte H., "Komm, wir spielen Märchen", Mülheim, Verlag an der Ruhr, 2003.
- Sonntagsmärchen. Die schönsten Märchen der Gebrüder Grimm meisterhaft erzählt von Hans Paetsch. (KIKA hören), 2005 Universal Family Entertainment, a division of Universal Music GmbH, Berlin. © 2005 Kinderkanal ARD/ZDF, licenced by Bavario Sonor (Bavariafilmplatz 8, 82031 Geiselgasteig. 3-89945-903-2, LC 00245).
- Vahle F., Das Anne Kaffeekanne Liederbuch, Igel-Buch, 1988.

# Références de littérature de jeunesse

- Blume B., Gleich J., *Die Geschichte meines Opas*, Beltz/Gelberg, 2003. Comic-Bilderbuch
- Hajek S., Hexe Lakritze. Fantasiegeschichten, Mülheim, Verlag an der Ruhr, 2003.
- Knister, Nikolauskrimi. Mit vielen Illustrationen, Arena, 1993.
- Langen A., Droop C., *Briefe von Felix*. Weihnachtsbriefe von Felix, Münster, Coppenrath Verlag, 1994/1997.
- Lindgren A., Das große Bilderbuch von Michel aus Lonneberga. Viele andere Abenteuer, Hamburg, Oetinger Friedrich GmbH, 2005.
- Lindgren A., *Immer dieser Michel*, Universal Family Entertainement, Berlin, 1988. CD,
- Nöstlinger C., Geschichten vom Franz; Neue Schulgeschichten vom Franz. Album mit vielen Bildern, Mond und Sterne, 1994, coll. « Die Oetinger Kinderbuch-Reihe Sonne ».
- Preußler O., Die kleine Hexe. Zahlreiche Abenteuerbände, Thienemann, 1957.
- Quint B., *Der Sammler der Augenblicke*, Hanser Verlag, 1997 (Bilderbuch).
- Spirgatis-Büdnick R., Das Vamperl. Fantasiegeschichte, Mülheim, Verlag an der Ruhr, 1995.
- Stöcklin-Meyer S., Kinder brauchen Geheimnisse, Zwerge, Engel und unsichtbare Freunde, Munich, Kösel Verlag, 1996.

#### Logiciels d'allemand

L'Allemand, ach, c'est facile! Débutants et Confirmés, PC, Génération 5, Version enseignement, Chambéry: http://www.generation5.fr
AURALOG tell me more allemand débutant version 7, Rue du Commerce:

www.rueducommerce.fr/Logiciels/Langues/Allemand/Auralog/359579-Tell-Me-More-Allemand-Debutant-Version-7.htm-49k-

AURALOG tell me more allemand confirmé version 7, Rue du Commerce :

www.rueducommerce.fr/Logiciels/Langues/Allemand/Auralog/359580-Tell-Me-More-Allemand-Confirme-Version-7.htm-46k-

*RIP*, version Education 7.0 de *Tell me more...* logiciel multimédia qui permet de travailler les quatre compétences linguistiques :

allemand.ac-bordeaux.fr/logiciel/c-rip.htm-38k-RIP2, logiciel permettant de travailler la compréhension de l'oral :

pedagogie.ac-montpellier.fr/disciplines/allemand/doc-pedago/tice/rip2.htm-35k-

#### Références Internet

- Avrand S., Magret-Chelot A., Les 500 sites
   Internet Allemand (2004): www.erg-forelle.com –
   Centre international d'études pédagogiques CIEP: www.ciep.fr
- Centre européen pour les langues vivantes du conseil de l'Europe (Graz) CELV : www.ecm.at
- Cyberlibrairie du SCERÉN (sites académiques du CNDP) : h/www.sceren.fr
- Goethe Institut/Internationes : www.goethe.de
   http://fremdsprache-deutsch.de
- Hot Potatoes Online-Übungen, Lückentexte, Zuordnungsübungen: www.hotpotatoes.de
- Hueber Verlag: www.hueber.de
- Klett Verlag: www.klett.de
- Langenscheidt : www.langenscheidt.de
- Office franco-allemand pour la Jeunesse : www.ofaj.org

www.swissworld.org

- Sprenger R., *Internet et les classes de langues* (2002) : www.erg-forelle.com
- Stefans Planet Akademischer Austausch Deutsch als Fremdsprache :
- Verlag an der Ruhr : www.verlagruhr.de

Imprimé sur les presses de Desmet – Laire 19, rue des Résistants B – 7750 Mont-de-l'Enclus – Belgique

Dépôt légal : septembre 2006