

collection Lycée
série Accompagnement des programmes

Allemand

classe de seconde générale et technologique

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2003

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction de Marie-Claire HOOCK-DEMARLE, professeure des universités à Paris-7, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Dany BOISSONADE	professeure au lycée Louis-Bascan, Rambouillet (78)
Thierry GALLEPE	professeur des universités à Tours (37)
Francis GOULLIER	inspecteur général de l'Éducation nationale
Dominique GRIMBERG	professeure au lycée Albert-Schweitzer, Le Raincy (93)
Richard PARISOT	maître de conférences à Besançon (25)
Marie-Christine SCHMITT	professeure au lycée Maurice-Ravel, Paris (75)
Robert VARTANIAN	professeur au lycée La Bruyère, Versailles (78)

sous la responsabilité de Paul BRENNAN,
président du groupe d'experts de langues vivantes, et de
Geneviève GIRARD, professeure des universités,
Bruno LEVALLOIS, inspecteur général de l'Éducation nationale,
Jean SALLES-LOUSTAU, inspecteur général de l'Éducation nationale

Les textes généraux relatifs à la compétence culturelle, au traitement de l'erreur, au lexique et à l'évaluation, ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Marie-Hélène BERGEL-PEYRE, bureau du contenu des enseignements,
direction de l'enseignement scolaire

Suivi éditorial : Christianne Berthet
Secrétariat d'édition : Lucie Nédellec
Mise en pages : Atelier Michel Ganne

© CNDP, décembre 2003
ISBN : 2-240-01338-9
ISSN : 1624-5393

Sommaire

Avant-propos	5
Entraînements aux compétences	7
Compétence culturelle	7
Compétence linguistique	11
Objectifs et démarches	19
La progression	19
Le traitement de l'erreur	21
L'évaluation	24
Quels supports pour quels objectifs ?	29
Documents et supports	29
Support et objectif pédagogique	29
Utiliser Internet dans le cadre d'un cours	30
Équipement des salles d'enseignement	34
Une unité pédagogique – <i>Der Rattenfänger von Hameln</i>	35
Pistes d'exploitation	35
Une proposition détaillée	39
« Fortune » de la légende	43
Évaluation	46

Avant-propos

Des orientations et des contenus ont été définis dans le programme de seconde pour tous les domaines de l'apprentissage de la langue étrangère (lexical, grammatical et culturel) :

- consolidation et approfondissement des savoirs et des savoir-faire du collège pour les élèves ayant débuté l'apprentissage de la langue en classe de sixième ou en classe de quatrième ;
- début d'apprentissage en classe de seconde générale et technologique d'une troisième langue vivante sur la base des compétences linguistiques et culturelles acquises au collège et pouvant être réinvesties ;
- renforcement et développement des compétences méthodologiques des élèves ;
- programme culturel dont le cadre (« vivre ensemble ») est commun à toutes les langues. C'est dans ce cadre que le professeur placera l'étude de la langue, notamment pour les élèves de LV1 et de LV2. Le professeur s'appuiera sur des documents d'accompagnement authentiques qui apportent du sens aux activités langagières.

Le présent document d'accompagnement a pour objectifs d'éclairer certains points importants du programme et de fournir aux enseignants des indications concrètes et quelques pistes pour sa mise en œuvre (identification de priorités linguistiques, choix de supports et de démarches pédagogiques, exemples de situations d'apprentissage, d'exercices et d'activités...).

Il a pour but d'aider les professeurs à mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages et à les conduire ainsi à améliorer leur aptitude à communiquer dans la langue.

E

Entraînements aux compétences

Compétence culturelle

Considérations générales

L'enseignement des langues vivantes étrangères vise la maîtrise de compétences linguistiques et culturelles interdépendantes. Il n'entend pas définir un corpus de connaissances, strictement limité, qu'il serait possible d'évaluer du fait de son caractère fini. Par l'étude de documents authentiques dans la langue-cible, il vise l'approfondissement et la mise en cohérence des savoirs en les articulant autour de quatre notions : la mémoire, les échanges, le lien social et la création. On n'attendra cependant pas de l'élève qu'il soit capable de décoder n'importe quelle allusion culturelle ou de comprendre tout implicite.

Contenu culturel et langue

L'acquisition d'une compétence culturelle se fait progressivement, par la prise de conscience des caractéristiques de l'aire culturelle étudiée. Il s'agit d'éveiller chez l'élève la curiosité pour les faits culturels et le désir de les comprendre et de s'exprimer dans la langue étudiée. Ainsi, compétences culturelle et linguistique se trouvent étroitement imbriquées et impliquées dans le processus d'apprentissage. La signification même de certains termes du lexique ne peut être appréhendée de manière approfondie que si, dans le même temps, sont pris en considération leur contexte et leurs connotations. C'est ce « halo d'implicite », perçu intuitivement et souvent de façon inconsciente par les locuteurs natifs, qui doit être rendu accessible aux élèves par l'enseignant. Cet apprentissage devra s'attacher non seulement à la connaissance des codes verbaux, mais aussi à la reconnaissance de codes non verbaux.

Méthodologie

Le professeur doit prendre en compte le programme culturel lorsqu'il choisit les documents, en prépare l'exploitation et les met en cohérence. Il varie les supports exploités selon leur type, leur origine géographique, leur époque et leur registre linguistique. Au cours de l'année, il élabore des « dossiers », « unités », « séquences » ou « parcours », de volume variable, centrés sur une problématique choisie conformément

aux quatre notions définies par le programme, et chaque dossier comporte des documents-supports de types différents.

Les thèmes suggérés dans le programme pour chaque notion (mémoire, échanges, lien social, création) fournissent autant de pistes pour l'élaboration de ces dossiers dans une perspective éventuellement transversale (un thème pouvant relever de plusieurs notions).

L'acquisition de la compétence culturelle implique un certain nombre de pratiques :

- familiariser l'élève à la culture de l'autre, notamment par la lecture régulière de journaux ou le recours à Internet pour des recherches documentaires guidées ;
 - multiplier les approches d'un thème du programme autour de supports mettant en œuvre l'ensemble des compétences ;
 - prendre en considération l'ensemble des activités d'apprentissage (perception, repérage, appropriation et restitution).
- Les éléments du programme culturel relevés dans les documents étudiés pourront être complétés et enrichis de plusieurs façons :
- transversalement avec les enseignants des autres disciplines : histoire, géographie, arts, français ;
 - lors des cours avec l'assistant étranger ;
 - en autonomie au CDI par une recherche de documents sur support papier ou sur support numérique (cédéroms ou Internet) ;
 - lors d'échanges par courrier électronique ;
 - au cours de la préparation d'un voyage pédagogique.

Contenu du programme d'allemand

Dépasser les stéréotypes

Acquérir une compétence culturelle dans le domaine germanique, s'exprimer en allemand sur sa diversité, suppose pour les élèves une mise en relation permanente des similitudes et des différences existant entre leur propre pays et celui dont ils apprennent la langue, la culture, les mentalités. L'apprentissage de l'altérité implique non seulement de connaître les spécificités de la culture germanique mais également de

pratiquer la comparaison avec la culture française, d'apprendre la différence autant que la diversité, en ayant, par exemple, recours à l'analyse systématique de certains stéréotypes. Une réflexion sur la notion de préjugé est ici un préalable indispensable. Sachant que ceux-ci relèvent à la fois des niveaux interpersonnels et intergroupaux, il ne s'agit pas d'occulter ces préjugés mais bien plutôt de les démonter, de les déconstruire, en les comparant aux pratiques et conduites réelles. Ainsi on pourra faire réfléchir sur des paradoxes apparents : la présence de panneaux comportant l'inscription *Streng verboten* dans les espaces verts urbains et dans des documents évoquant ou décrivant ces mêmes espaces verts envahis par les estivants. De même, lorsque nous parlons de la « culture allemande », qu'avons-nous à l'esprit : une nation, un État ou une région ? Un écrivain autrichien – Robert Musil, par exemple – est-il « allemand » ? Manifestement, un Bavarois et un Tyrolien ont, culturellement parlant, davantage en commun qu'un Bavarois et un habitant de la Frise-orientale ou du Brandebourg, et ce, bien que ces derniers vivent au sein du même État. Où placer les *Wolgadeutsche* ? Les habitants de Bellinzona, de Montreux et de Zurich partagent-ils une même « culture suisse » ? On ne saurait oublier les mosaïques sociales et ethniques qui caractérisent les sociétés multiculturelles (exemple : Turcs vivant ou nés en Allemagne).

Dans le cadre du cours d'allemand, l'acquisition de la compétence culturelle doit se faire progressivement, sous forme d'une prise de conscience des problèmes particuliers à la culture germanique par le biais de textes, documents et supports divers organisés en « séquences » (voir les considérations générales, p. 7, ainsi que l'unité pédagogique, p. 35) et par la création de situations pédagogiques adaptées. La signification même de certains termes du lexique ne peut être appréhendée de manière approfondie que si, en même temps, sont prises en considération les représentations cognitives, affectives et sociales qui leur sont associées quand ils sont utilisés par les autochtones. Des expressions comme *Feierabend*, *Abendbrot*, *Geburtstagskind*, *Einschulung*, *sein Kind abgeben*, *hitzefrei*, *Leistungskurs*, *Wohngemeinschaft (WG)*, *Schlüsselkind*, *Selbsthilfegruppe(n)*, etc., si elles sont concrètement placées dans leur contexte, peuvent donner accès à des pans entiers de la vie quotidienne certes mais aussi éclairer les rapports sociaux, les rapports au travail, les rythmes scolaires, la société des loisirs...

Enseigner la langue allemande c'est donc, d'une part, aider les élèves à porter un regard cohérent sur les contextes socioculturels dans lesquels la langue est employée et, d'autre part, les aider à prendre conscience des éléments pertinents de leur propre culture. On pourra ainsi contribuer, en incluant le monde de l'élève, à l'amélioration de la communication interculturelle.

Perspectives d'apprentissage

L'acquisition de la compétence culturelle implique un certain nombre de perspectives d'apprentissage :

- l'exposition à la culture de l'autre pour familiariser l'élève à la culture du monde germanique par l'environnement en classe, la lecture régulière de journaux ou le recours à Internet pour des recherches documentaires guidées (voir p. 30) ;

- la découverte des éléments constitutifs de la culture germanique (connaissance des styles et des codes culturels, du système de valeurs, des conventions et des institutions sociales, de la géographie et de l'environnement, de l'histoire, des arts et de la littérature). Sur ce point, un travail de concertation et d'harmonisation interdisciplinaire peut être envisagé avec d'autres disciplines, les lettres par exemple. Par ailleurs, pourquoi ne pas étudier, dans un fragment de séquence, des faits de culture ou de civilisation présents dans les deux cultures et significativement différents (par exemple : les structures éducatives, l'organisation d'un cours, les loisirs des jeunes) ou découvrir l'imaginaire de la ville à travers deux courts textes littéraires ou des documents filmiques mis en regard (par exemple : une comparaison de deux lieux de vie, Paris et Berlin, avec en arrière-plan les notions très contrastées de capitale et de *Hauptstadt*) ?

- la multiplication des approches d'un thème reconnu comme spécifique autour de supports mettant en œuvre l'ensemble des compétences (exemple de combinaisons possibles : perspective historique – compréhension de l'écrit, perspective argumentative – expression orale, perspective intertextuelle – compréhension de l'oral et expression écrite). Sur ce point, on peut se reporter au chapitre : « Une unité pédagogique – *Der Rattenfänger von Hameln* » (p. 35) ;

- la mise en œuvre de diverses activités d'apprentissage (du stade de la perception, à celui du repérage puis de l'appropriation en passant par l'explicitation et l'appréciation des connotations culturelles).

Si l'on considère que comprendre et parler une langue signifient davantage que la seule maîtrise du lexique et de la syntaxe et supposent une confrontation permanente avec la culture de l'autre afin que la langue devienne un « billet d'entrée » dans la culture étrangère, on ne pourra faire l'économie ni de l'entraînement à la compétence culturelle ni de l'évaluation de cette compétence dans le cadre du cours d'allemand.

La compétence culturelle suppose une connaissance de l'ensemble des habitudes, us et coutumes de l'autre culture, de ses réalisations matérielles, techniques (*Zivilisation*) et artistiques, de ses aspirations ou productions intellectuelles, des représentations mentales collectives d'un peuple. Être compétent dans ce domaine, dans le cadre du cours d'allemand en classe de seconde, c'est d'une part acquérir et utiliser un certain nombre de connaissances de ce type, afin de mieux comprendre les germanophones et de mieux communiquer avec eux en tant que non-

germanophone, lorsqu'on aura saisi l'implicite de tel comportement, de tel geste, de tel texte littéraire ou de tel article de presse. D'autre part, c'est aussi pouvoir tenir un discours sur les différences, similitudes et proximités entre les deux (ou multiples) cultures.

Autour du « vivre ensemble »

À titre d'exemples, on peut retenir des faits culturels, concernant le « vivre ensemble », dont la connaissance exige une familiarisation, un entraînement et, par conséquent, une évaluation progressive.

À un premier niveau on peut s'attacher à de « petites choses », phénomènes, comportements ou codes de conduite apparemment anodins, comme l'importance et le genre de cadeau à offrir à un(e) ami(e), la présentation d'un bouquet de fleurs (sans papier ni emballage), la poignée de main souvent prolongée (au lieu d'un geste moins démonstratif ou de la « bise » à la française), la création d'une ambiance lors d'une soirée entre amis (bougies, etc.). Autant de détails qui peuvent paraître insignifiants mais qui risquent d'entraîner certains malentendus. On pourra alors sensibiliser les élèves à ces particularités culturelles lors de l'exploitation de certains textes ou documents servant pour les activités de compréhension et d'expression aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

À un autre niveau on peut aborder des thèmes comme découvrir ensemble une ville, témoin d'une culture, d'une histoire, d'une politique, à travers ses couleurs, ses formes, le nom des rues et des places; avoir des loisirs communs, aller au cinéma ou au concert, au théâtre, etc.; aller ensemble à l'école.

Au cours du travail sur les documents choisis, on suscitera un questionnement chez les élèves qui traduira leur curiosité, leur intérêt, leur perplexité, voire leur rejet, lors de la prise en considération des éléments historiques, artistiques, sociaux ou politiques (*toll!*; *komisch!*; *merkwürdig!*; *wie kommt es denn, dass...?*; *das gibt's doch nicht!*...). On aura recours à une démarche comparative: *vergleichen, im Gegensatz zu..., dagegen, während hier, bei uns, so... wie, anders als...* Ce sont autant de mots et de formes qu'il faut réintroduire très rapidement.

Lors de son premier contact avec une ville allemande, autrichienne ou suisse, soit pendant un voyage soit lors de la projection d'un film ou la présentation de photos ou d'affiches, l'élève aura sûrement été frappé par les multiples couleurs des façades et les formes architecturales peu habituelles à ses yeux (pignons, *Backsteingotik*). On peut mettre en œuvre un travail de collecte de documents ou d'informations en s'aidant d'Internet (*Goethe-Institut, Inter-Nationes*, par exemple). Il pourrait concerner différentes villes germaniques à travers les âges (villes baroques du sud, d'Autriche et de Suisse; villes des bords du Rhin aux toits de schiste et d'ardoise; villes de brique du nord), ce qui permettrait dans un premier temps de diversifier et d'enrichir la vision des pays germaniques et de

prévenir le risque d'image stéréotypée (voir « Utiliser Internet dans le cadre d'un cours », p. 30). Si le choix d'un document conduit à évoquer certaines villes « baroques », on pourra aborder par exemple certaines *Residenzstädte* sous l'angle de la qualité de vie qu'elles offrent et de leur environnement spécifique: fait-il bon y vivre? Sont-elles plus « provinciales » que les autres villes moyennes d'Allemagne? Comment y résout-on les problèmes de circulation, de construction? Leur plan strict et typique d'une époque est-il compatible avec la vie moderne? etc. Autant de questions légitimes dans la thématique du « vivre ensemble ».

Une partie du travail peut porter sur l'état de la ville: les élèves sont généralement agréablement surpris de l'état des édifices privés ou publics, de l'entretien des rues (il sera sans doute pertinent de travailler sur la notion de « propreté » – de la simple *Sauberkeit* au *Reinlichkeitswahn* – et d'attirer l'attention des élèves sur les dangers des raccourcis: pauvre = sale / propre = beau, etc.). Un certain laisser-aller français ne trouve pas grâce aux yeux de certains Allemands, sauf s'il s'y introduit la notion de pittoresque ou de recherche d'authenticité.

Si aller au cinéma, à un concert ou au théâtre correspond *grosso modo* à la même démarche chez tous les jeunes, qu'ils soient des pays germaniques ou francophones (films généralement américains, consommation des mêmes friandises ou boissons pendant la projection ou à l'entracte!), aller à la *Tanzschule* ou à la *Eisdiele* est un phénomène plutôt allemand.

Pour un adulte, même jeune, les films choisis ou les programmes de concerts peuvent être extrêmement différents d'un pays à l'autre (dans les pays germaniques un grand nombre de salles de concerts, *Kunsthallen, Stadthallen* ou autres, permet aux habitants de villes de taille moyenne, grâce aux politiques locales générées par le fédéralisme allemand, suisse ou autrichien, d'assister à des concerts de qualité). Pour ce qui est du cinéma, on ne peut ignorer le rôle fondamental que joue « l'exception culturelle » française, alors que, malgré quelques vagues successives couronnées de succès, dans les années 1980, et au début du XXI^e siècle (à Berlin surtout), le jeune cinéma allemand a bien du mal à s'imposer face au cinéma américain. On gagnera donc à mettre les élèves face à cette réalité en leur proposant sur Internet les programmes de cinéma de villes allemandes, autrichiennes et suisses, en leur demandant de comparer ces programmes aux films qu'ils voient eux-mêmes et aux programmes de cinéma de leurs villes. Il convient alors d'engager une réflexion sur les attentes des spectateurs allemands et français (réflexion sur les versions sous-titrées, sur les titres traduits ou non, sur la transposition des titres d'un pays à l'autre...).

N.B. – Les textes présentés ci-dessous ne peuvent être directement utilisés en classe; ils ont valeur d'exemples pour montrer l'articulation possible entre les diverses notions retenues autour du « vivre ensemble ».

Texte 1

Ce texte met en relief l'étonnement d'un « provincial » arrivant à Berlin. Il contient des éléments essentiellement culturels que l'on peut aisément articuler autour des quatre notions retenues comme représentatives du « vivre ensemble ».

Document

Arjouni Jakob, *Magic Hoffman*, Zurich, Diogenes Verlag, 1996, p. 53-54.
© 1996, Diogenes Verlag, AG Zürich.

Notions	Exemples de thèmes
Mémoire	– <i>Trümmerfrauen / 50er Jahre / Brandenburger Tor</i> – <i>Land Hessen: Mannheim, Darmstadt</i>
Échanges économiques	– <i>Beamtenbau / Blechhallen, Autobahnen, Wolkenkratzer</i> – <i>Wirtschaftswunder der 50er Jahre</i>
Lien social	– <i>Fernsehen / Beamte / Provinzler / Hauptstadt</i>
Création	– <i>Literatur der Nachkriegszeit / Stunde Null</i>

On trouve ainsi des noms de villes : *Mannheim, Offenbach, Darmstadt*, de *Land : Hessen*, mais également des expressions aussi différentes que : *Fünfziger-Jahre-Halbhochhäuser, Trümmerfrauen* (qui sont liées à l'histoire allemande) ; *Provinzler* (expression qui touche à l'organisation politique du pays et à la sociologie) ; *Stuckfassaden, Pastelltöne* (qui font partie du vocabulaire de l'architecture) ; *Brandenburger Tore* (terme employé – ironiquement – au pluriel, ce qui devrait attirer l'attention des élèves) ; *Kitsch(türmchen)*, etc.

Texte 2

Ce texte retrace l'histoire d'un Allemand qui achète et restaure une maison en France. Il offre une illustration de ce que la mise en œuvre du programme culturel permet de faire autour de certaines des notions retenues pour le « vivre ensemble » et, par une approche comparative, il introduit la dimension civilisationnelle d'un « vivre ensemble » différent en France et en Allemagne.

Document

Das stille Antras war nicht mehr wiederzuerkennen. Für die Ferienwochen kehrten die in den Städten arbeitenden oder studierenden Kinder ins Dorf zurück. Familien aus Paris oder aus Brüssel hatten ihre Zweitwohnsitze bezogen. Alle Fremdenzimmer im Café waren belegt. Bis lange nach Einbruch der Dunkelheit saßen die Gäste unter den Platanen auf dem Dorfplatz, tafelten an langen Tischen, redeten und brachten mit ihrem Gelächter die stehende Luft in Bewegung.

Das Dorf hatte sich unterdessen in sich selbst zurückgezogen, um dem fremden Leben Platz zu machen, doch mehr noch, um selbst nicht von ihm angesteckt zu werden. Was hinter den geschlossenen Läden und den bunten Fliegenvorhängen gesehen, gedacht und geflüstert wurde, wusste keiner der Touristen, die



von der schattigen Cafétterasse aus unverputzte Kalksteinmauern und weinumrankte Galerien bewunderten. Das Dorf stellte sich zur Verfügung, vermietete sich ein paar Wochen lang als Bild von Ruhe, Einfachheit und Dauer, aber es gab sich nicht preis.

Baier Lothar, *Jahresfrist (Erzählung)*, Frankfurt am Main, Fischer, 1985, p. 120.

© S. Fischer Verlag GmbH.

Notions	Exemples de thèmes	Illustrations dans le texte
Échanges économiques et touristiques	– <i>Ferienzeit / Arbeits – und Studienort</i> – <i>Provinz / Stadt / Dorf / Dorf zur Verfügung</i>	„die in den Städten arbeitenden oder studierenden Kinder kehrten ins Dorf zurück”
Lien social	– <i>Vermieten / Zweitwohnsitz</i> – <i>Café / Terrassen Café / unter den Platanen</i> – Notions différentes de la société, des loisirs, des vacances	„die Gäste tafelten an langen Tischen / die geschlossenen Läden und die bunten Fliegenvorhänge / andere Zeit von den Ferienunruhen unberührt...”

Évaluation de la compétence culturelle

Les contenus culturels du programme font partie à part entière des acquis du cours de langue et peuvent donner lieu à une évaluation, pour que leur importance soit reconnue à son juste niveau. Cette vérification des connaissances culturelles des élèves ne s’opère en aucun cas de façon séparée des compétences linguistiques. C’est à l’occasion des évaluations de la compréhension et de l’expression que le professeur saisira toutes les occasions pour demander aux élèves de mobiliser les connaissances et références culturelles acquises pendant le cours de langue, pour identifier certains aspects d’un document ou expliciter le rôle de ces faits culturels.

Il convient également dans l’évaluation de valoriser le travail de recherche. Cela peut, par exemple, porter sur la capacité à identifier et expliciter différents types de villes, des photos de rue de Hambourg, de Bacharach sur le Rhin, un alignement de façades de Passau, une église de Fulda ou l’intérieur des *Vierzehnheiligen*. Ces documents peuvent donner lieu à des formes de travail visant une brève description comparative, suivie d’une possible évocation de la différence de religion, de la/des réaction(s) personnelle(s) de l’élève, etc.

Compétence linguistique

Le lexique

Acquisition

Le lexique ne forme pas un tout indifférencié, qui ferait l’objet d’un traitement uniforme. Les mots ont une importance et un statut différents selon leur environnement dans la phrase, le contexte dans lequel on les rencontre et la perspective de commu-

nication dans laquelle on se place. Ils sont plus ou moins utiles. Certains mots, par exemple, peuvent être purement et simplement laissés de côté, d’autres commandent l’accès au sens, d’autres encore doivent être immédiatement disponibles pour permettre l’expression orale ou écrite.

Le mot et les expressions feront donc l’objet de traitements différents :

- si le mot fait partie du vocabulaire dit de reconnaissance, il peut être expliqué rapidement ou traduit. Il peut même être purement et simplement laissé de côté s’il ne fait pas obstacle à la compréhension globale du document ;
- s’il fait partie du vocabulaire de production, c’est-à-dire s’il est indispensable pour communiquer de manière générale ou sur le thème donné, il doit être mémorisé. Il sera appris en priorité, aux fins de mobilisation immédiate.

Tout au long de l’année, le professeur aide les élèves à se constituer un répertoire d’expressions et de tournures utiles pour s’exprimer sur un document et favoriser ainsi l’interactivité en classe. Dans ce contexte, les élèves sont encouragés à exercer leur réflexion sur le lexique en vue de mettre en place des stratégies personnelles d’apprentissage.

Mémorisation

La mémorisation joue un rôle primordial dans l’apprentissage du lexique.

Les mécanismes de mémorisation sont différents selon les individus : il suffit à certains d’entendre ou de voir le mot à deux reprises pour le fixer durablement, d’autres devront le répéter à voix haute (ou l’écrire) de nombreuses fois pour arriver au même résultat. Il est donc indispensable que chaque élève prenne conscience de son mode de fonctionnement intellectuel et en tire une stratégie personnelle. Le professeur tient compte de ces diversités dans toute la mesure du possible : il fait entendre et voir

le mot et module le cas échéant ses exigences. Il rappelle aussi les techniques de base de la mémorisation de façon à ne pas laisser l'élève seul face à cette tâche.

La fixation à plus long terme du vocabulaire représente la phase ultime d'un processus intellectuel qui passe obligatoirement par un effort individuel de mémoire dont l'élève doit être convaincu.

Mémorisation et réflexion ne sont pas antinomiques, bien au contraire. Les mots ne s'empilent pas en vrac dans la mémoire, ils ne s'y fixent pas sous la forme d'éléments lexicaux isolés. Ils sont mémorisés en fonction de catégories grammaticales et de réseaux lexicaux qui structurent et systématisent le lexique, et accessoirement facilitent son acquisition.

Dans cet esprit, une liste de vocabulaire (10 à 12 mots au maximum) à apprendre pour le cours suivant permet le lien entre les différentes séquences de travail. Ces mots sont obligatoirement accompagnés des particularités morphologiques, syntaxiques et accentuelles qui s'y attachent – données sans lesquelles le mot peut être considéré comme inutilisable – et placés dans un réseau lexical d'une part et sémantique de l'autre; ils sont alors mémorisés avec intelligence. En effet, sans cet environnement, ils ne peuvent être utilisés.

Méthodologie

Il convient de dissocier la méthodologie de découverte du vocabulaire nouveau de la méthodologie de fixation de ce même vocabulaire.

Découverte du vocabulaire nouveau

On peut s'inspirer des trois méthodes suivantes :

- l'enseignant amorce une conversation sur le thème proposé en mobilisant, et en réactivant, le vocabulaire que les élèves connaissent déjà. Il élargit petit à petit en introduisant les mots nouveaux les plus importants qu'il fait manipuler par des échanges oraux. Les élèves savent qu'après ce travail préparatoire, ils seront confrontés à un document et que leur mémoire à court terme sera sollicitée;
- l'enseignant donne le document sans travail préparatoire mais amène petit à petit les élèves à faire des hypothèses en s'appuyant sur le contexte. Le nombre de mots nouveaux indispensables à la compréhension ne doit en aucun cas être trop élevé pour que le processus d'inférence puisse se mettre en place;
- l'enseignant donne à l'élève le document et lui demande de trouver dans un dictionnaire le sens des mots nouveaux qu'il a sélectionnés. Ce travail peut être effectué à la maison ou au CDI dès que l'élève a appris à se servir du dictionnaire. Le dictionnaire est bien sûr une ressource de vocabulaire, mais il est aussi, de par son organisation même, le reflet de certaines données grammaticales propres à la langue en question.

Fixation du vocabulaire

Il est nécessaire d'avoir recours à d'autres procédés que le réemploi des mots nouveaux :

– l'apprentissage par champ sémantique : les mots nouveaux sont organisés autour d'une notion particulière, quelle que soit la catégorie syntaxique à laquelle ils appartiennent. Pour parler des transports en commun, par exemple, on aura en français tout à la fois des noms : métro, bus, tram, billet aller-retour, abonnement, etc., et des verbes : passer du temps dans les transports, attendre le métro, changer de bus, etc.;

– l'apprentissage par repérage contextuel : le mot apparaît dans un certain contexte et se trouve ainsi lié à d'autres mots qui peuvent être appris en même temps. Le programme culturel contribue à une telle approche;

– l'apprentissage par étymologie ou par processus de dérivation morphologique : selon les langues, les processus sont plus ou moins systématiques. À partir de « noir » en français, on peut construire « noirceur », « noircir », à partir de « blanc », « blancheur » et « blanchir ». Les règles ne sont pas applicables à tous les adjectifs. Il n'en reste pas moins que les procédés doivent être étudiés, même s'il faut en montrer les limites;

– l'apprentissage par catégorie grammaticale : les mots sont regroupés d'après la catégorie à laquelle ils appartiennent : nom, verbe, adjectif, adverbe, conjonction.

Tout ce qui favorise l'organisation mémorielle intelligente du vocabulaire doit être mis à contribution. Les exercices proposés sont donc différents en fonction du type de stratégie adopté.

Les exercices dits de fixation sont très divers. Certains partent du sens :

– chercher des hyponymes (termes inclus dans un autre) dans le but de recréer un champ sémantique. Exemple : transport → autobus, trolleybus, train, métro;

– ou, à l'inverse, retrouver le terme générique. Exemple : ferme, immeuble, pavillon, appartement, logement → maison;

– trouver le maximum de mots associés à une notion (jeu consistant à doter l'« araignée » de pattes). Exemple : amour → sympathie, jeune fille, tomber amoureux, jaloux, etc.;

– mettre les mots dans une relation de chaîne à partir de deux paradigmes. Exemples : les professions et l'activité (le médecin soigne les malades); les villes et les pays;

– trouver l'intrus sémantique (ou grammatical). Exemples : la pharmacie, le beurre, la poste, le marché; ou : bonté, amabilité, facilité, dérouté;

– trouver des synonymes ou des antonymes. Exemples : difficile, complexe, pas difficile, facile;

– classer les mots d'un texte ou d'un document sonore en colonnes. Exemple : les connecteurs temporels et spatiaux :

Temps	Espace
d'abord ensuite enfin	en France là-bas à Lyon

– chercher une définition dans un dictionnaire unilingue et créer des définitions à partir de ce modèle en faisant intervenir différentes structures lexico-syntaxiques (syntagme nominal, syntagme prépositionnel, groupe verbal relatif, etc.). Exemple : le boulanger est la personne qui fait et vend du pain ;
– relier des mots pour constituer des phrases ayant un sens :

prendre	courses
louer	métro
faire	appartement

Imprégnation et restitution

Il existe aussi des exercices d'imprégnation et de restitution. Ce type d'exercices peut favoriser la mémorisation du lexique en associant le mot à sa sonorité ou à son image :

– repérer dans un document sonore certaines unités lexicales demandées ;
– résoudre des mots croisés, des mots mêlés, des mots codés ;
– à partir d'un document iconographique, faire des concours de mots : chercher le plus grand nombre de mots commençant par telle ou telle lettre ou relevant de telle ou telle partie du discours, ou encore relatifs au thème culturel...

Enfin, le recours à des exercices brefs de traduction est parfois un chemin plus court que d'autres pour que l'élève fasse le bilan de ce qu'il a assimilé. Un thème de quelques lignes demande, par exemple, le réemploi de mots nouvellement appris, ou l'utilisation de structures nouvelles. Cela oblige les élèves à la précision en interdisant tout procédé d'évitement, procédé qui a bien sûr son rôle à jouer à d'autres moments du travail en classe. Dans le même cadre, l'enseignant peut fournir un texte à traduire vers le français, texte qui reprend du vocabulaire supposé acquis.

Tous ces exercices permettent une répétition du vocabulaire : ils aident l'élève à fixer « en douceur » du lexique et à voir son travail de mémorisation valorisé. L'élève est plus motivé dans son apprentissage s'il se rend compte qu'il reconnaît et connaît de plus en plus de mots au fur et à mesure de l'étude des documents.

La compréhension et l'expression

L'enseignement de l'allemand est d'autant plus efficace qu'il est conçu comme une série cohérente d'activités suivies et progressives au cours desquelles le

recours à l'allemand est l'instrument permettant de s'acquitter des tâches devant être menées à bien : échanges communicatifs (oraux et écrits), acquisition et conservation des connaissances, organisation et expression de la pensée et des sentiments. Ces activités nécessitent, bien entendu, des supports adéquats. Le choix des supports tiendra compte du type d'entraînement envisagé. En raison des spécificités de l'écrit et de l'oral, on ne peut attendre d'un même support qu'il serve indifféremment à la compréhension auditive et à celle de messages écrits. Un support retenu pour un entraînement à la compréhension de l'écrit ne donnera pas nécessairement lieu à un entraînement à l'expression orale. En effet, le but de la lecture de certains types de documents n'est pas toujours d'en faire un compte rendu systématique. Le même document-support ne pourra pas non plus indifféremment être mis au service d'un entraînement à la compréhension ou à l'expression.

Le choix d'un support doit donc tenir compte de plusieurs éléments :

- la nature du document et sa fonction initiale (informer, distraire, édifier, émouvoir, convaincre, etc.) ;
- sa facture et son économie (longueur, configuration, complexité) ;
- son destinataire premier (auditeur, [télé]spectateur, internaute, lecteur) ;
- l'appartenance à un genre et à un type de discours précis : la compréhension d'un message dont on sait qu'il s'agit d'un extrait de fiction narrative n'est pas la même chose que la compréhension d'un bulletin météo, d'une émission d'informations ou d'une publicité ;
- l'appareil de présentation de ce fragment de discours (par exemple le paratexte) : il conditionne en grande partie les attentes du destinataire et détermine aussi pour une bonne part les tâches de compréhension et d'interprétation du texte. À partir des éléments de présentation des textes ou documents en question sont en effet activés par le destinataire des schémas ou des représentations mentales qui lui permettront d'organiser et d'interpréter les informations qu'il trouvera au sein du document au fur et à mesure de sa lecture/perception. C'est ainsi qu'à terme il pourra se construire une représentation cohérente du sens du message.

Compréhension de l'oral

L'entraînement à la compréhension auditive s'inscrit logiquement dans la progression et les réinvestissements tout au long de l'année. Il s'appuyera largement sur les situations de dialogue, qui sont les plus courantes dans la communication quotidienne (à côté des messages médiatiques). On pourra travailler à partir de dialogues enregistrés, de séquences vidéo, d'extraits de films, etc. On opérera les choix en fonction de l'authenticité de la langue parlée et de la validité de la situation de communication

présentée au regard de l'objectif d'apprentissage défini (par exemple un entraînement centré sur les rituels d'ouverture ou de clôture des interactions verbales en face à face) compte tenu des facteurs de variation que sont l'âge des participants, le type d'interaction (et le niveau de langue qui en découle: *small-talk*, entretien de service, entretien professionnel...) et les situations géographiques et enfin selon l'adéquation entre le niveau des élèves et l'objectif langagier visé.

Les conversations, par exemple, sont des objets extrêmement complexes, et il y a donc lieu de fractionner les entraînements, pour arriver à terme à des exercices portant sur des séquences intégrales. On pourra ainsi procéder à des entraînements spécifiques centrés sur la compréhension des formulations utilisées au sein d'une interaction en face à face pour :

– proposer quelque chose à quelqu'un: *Gehen wir aus?*; *Sollen / wollen wir (nicht / vielleicht) ins Kino gehen?*; *Wie wär's mit dem Film da?...*

– accepter une proposition (avec plus ou moins d'enthousiasme): *(ja / danke) gern*; *Warum nicht*; *das wäre gut*; *da kann ich nicht nein sagen*; *abgemacht*; *wenn/wie Sie meinen*; *das wollte ich auch (gerade) vorschlagen / sagen*;

– refuser une proposition avec plus ou moins de véhémence (et selon certaines variations afférentes aux impératifs de la politesse, par exemple): *nein, lieber / wirklich nicht*; *Ich möchte gern / schon, aber*; *Nein, es kommt nicht in Frage*; *Wo denkst du hin?...*

– formuler un accord avec quelques réserves: *Ich muss mir das überlegen*; *ich will / kann nichts versprechen / mal sehen...*

– travailler sur les procédés employés par les locuteurs pour l'articulation de leur discours, et notamment ce que l'on désigne par le terme de connecteurs :

- logiques: *und, nun, außerdem, ferner, entweder / oder...*
- séquentiels: *zuerst, dann, erstens, zweitens, einerseits / andererseits...*

- causals: *denn, deshalb, folglich, darum...*

- comparatifs: *gleichfalls, hingegen, vielmehr...*

- restrictifs: *allein, doch, trotzdem, allerdings...*

- organisationnels: *kurz und gut, mit einem Wort, jedenfalls, eigentlich...*

Il convient par ailleurs de ne pas oublier que les interactions sont structurées en séquences discursives distinctes. Un entraînement raisonné à la compréhension auditive devrait donc aussi porter sur la reconnaissance et la compréhension de séquences diverses telles que des séquences narratives, argumentatives, descriptives, informatives, etc.

Compréhension de l'écrit

Dans le même souci d'exposer les élèves à la langue en tenant compte des variations inhérentes à toutes les configurations de discours, l'entraînement à la compréhension de l'écrit s'appuiera sur des supports aussi diversifiés que possible: modes d'emploi ou règles de jeu, courrier (électronique), pages Web, publicités et annonces diverses, textes de fiction narrative, textes journalistiques, etc.

Il faudra tenir le plus grand compte des difficultés d'accès au contenu du texte, telles que les configurations et ancrages énonciatifs, par exemple (qui dit quoi à qui? où? quand?), la plus ou moins grande part de l'implicite textuel, les connaissances spécifiques (culturelles, civilisationnelles, etc.) requises pour accéder au contenu du texte, les données intertextuelles, le contexte, qui déterminent de façon non négligeable les tâches de compréhension et d'interprétation des messages écrits.

Exemple	
Ces extraits d'un article paru en octobre 2003 dans le <i>Spiegel</i> illustrent bien l'importance des éléments énumérés plus haut pour la compréhension globale du sens.	
Début de l'article	<i>Auf dem Podest vor der Kneipe stehen zwei Mikrophone, eines ist hochgeschraubt, das andere ziemlich niedrig. Davor warten 34 Kameras. „Napoleon war auch schon hier“ sagt der Wirt. „Der war auf dem Weg nach Russland, glaube ich. Oder auf dem Rückzug. Das ist genau überliefert.“</i>
Sous-titre	<i>Ortstermin: Frankreich und Deutschland besiegeln ihre großmächtige Allianz im Wirtshaus „Zur letzten Instanz“.</i>
C'est en replaçant ces deux éléments dans un processus dynamique de compréhension qu'il est possible de comprendre le titre de l'article: <i>Eisbein Bonaparte</i> .	

Il y a tout intérêt à ce que les activités de compréhension proposées aux élèves soient conçues pour être couronnées de succès (*Erfolgsenerlebnis*) et non pour constituer des pièges. Si les messages sont hors de portée des élèves, le sentiment d'opacité fait que la compréhension d'un document tourne à la devi-

nette et aboutit au découragement et au désintérêt. Les entraînements à la compréhension de l'écrit gagneront en efficacité :

- s'ils sont placés dans une perspective communicative, où les résultats de la compréhension d'un document permettent de s'acquitter des tâches

programmées pour la suite (ainsi, avant la découverte du texte par les élèves, un objectif précis de compréhension sera fixé, permettant qu'ils ne soient pas pris au dépourvu lors de la perception du message) ;
– s'ils se situent dans la continuité d'un cheminement thématique et/ou fonctionnel ou lexical entre différents documents.

C'est ainsi que l'on peut motiver les élèves pour les tâches de compréhension proposées et favoriser l'assimilation des faits de langue. Il s'ensuit que les activités précédant les entraînements à la compréhension sont d'une importance capitale dans la mesure où elles mettent les élèves dans les conditions indispensables pour que la compréhension du document en temps réel soit un succès et que les activités en aval sont d'une importance tout autant capitale dans la mesure où elles permettront à l'élève de mettre à l'épreuve sa bonne compréhension du document proposé, et de la valoriser.

Les entraînements à la compréhension auditive aussi bien qu'à la compréhension de l'écrit s'inscrivent donc dans une démarche dans laquelle l'élève aura, individuellement ou collectivement une tâche précise à accomplir directement en relation avec cette compréhension (recherche d'information, étape nécessaire pour l'accomplissement d'une autre tâche : par exemple, comprendre une règle du jeu pour pouvoir y jouer).

Expression orale

À la diversification des supports proposés pour les entraînements à la compréhension correspond une diversification des modes d'entraînement à l'expression. L'entraînement à l'expression orale pourra ainsi être mis en place lors :

- d'échanges en situation d'interaction en face à face ;
- d'échanges au sein d'un groupe ;
- d'échanges au cours d'un jeu (jeux de rôles, jeux sur la langue, jeux divers).

Ces échanges seront particulièrement favorisés et efficaces si :

- les locuteurs ne disposent pas des mêmes informations ; par exemple, certains locuteurs doivent rendre compte à d'autres de leurs recherches d'information ;
- les locuteurs doivent produire des documents (enregistrements, documents audiovisuels) pour un autre groupe afin de lui transmettre des informations diverses (présentation à des correspondants, etc.) ;
- des enjeux sont clairement définis pour des présentations contradictoires (à propos de documents divers, iconographiques, textes, audiovisuels récemment découverts, etc.).

Dans un souci d'efficacité, il convient de distinguer les entraînements à l'expression orale en interaction ou en continu.

Parallèlement aux entraînements à la compréhension, il y a tout avantage à mettre en place des entraî-

nements spécifiques fractionnés en fonction des séquences discursives visées.

Dans le domaine des interactions, les entraînements pourront ainsi porter sur les séquences d'ouverture (*Entschuldigen Sie, bitte; Hallo! ; Du...*), de clôture des interactions (*Das wär' es; Es wird allmählich Zeit...*), ou sur des fonctions diverses telles que : justifier un énoncé (*ich habe dich extra / absichtlich nicht angerufen; Ich habe eben nicht gewusst; Er wollte doch Geld verdienen*), réfuter un argument (*mag sein, aber; da bin ich nicht einverstanden; Dies kann man nicht gelten lassen...*), mettre en place une alternative (*Entweder... oder; da kann man... oder aber...*), procéder à une transition, un recentrage de la discussion, etc.

Dans le domaine de la prise de parole en continu, il faut noter les affinités et la synergie existant entre ce type d'entraînement et l'entraînement à l'expression écrite. Certains types de discours nécessitent des entraînements partiels ciblés : c'est ainsi que les séquences telles que l'introduction, la présentation du document, l'annonce de la démarche adoptée (*Also, zunächst zu den positiven Aspekten... ; Ich will jetzt erzählen, was am Anfang des Textes geschieht; Ich will nun zusammenfassen, was wir verstanden haben...*), la transition de partie à partie (*Ich komme jetzt zu den Argumenten gegen... ; Was nun den zweiten Teil betrifft, so...*), le commentaire de telle ou telle partie et la conclusion (*Zum Schluss; Zusammenfassend kann man sagen, dass...*) seront l'objet d'entraînements distincts si l'on veut que les élèves soient, à terme, capables de maîtriser l'intégralité de ces types de discours.

Le commentaire de document a des vertus pédagogiques qui en ont longtemps fait un outil didactique quasiment exclusif. Pour autant, les entraînements à l'expression orale ne sauraient se limiter à ce seul type d'activité. Non pas parce qu'au cours d'un tel exercice l'implication personnelle (ou la motivation) des élèves serait moins grande que lors d'autres types de prise de parole (par exemple lors de débats), mais tout simplement parce que le commentaire de texte n'est qu'un type de discours parmi bien d'autres, et que les compétences devant être mises en place et développées dans l'enseignement d'une langue vivante dépassent, et de loin, celles nécessaires à la maîtrise de ce type de discours. Il est souhaitable que les élèves soient confrontés à une variété suffisante de types discursifs pour leur permettre de développer une large compétence d'expression orale, correspondant à la diversité des situations de communication orale : brève reprise synthétique pour faire le point d'un débat, présentation des informations ayant été trouvées à propos de tel thème à la suite d'une recherche individuelle ou en groupe, présentation du travail même de recherche (*Ich habe diese Seite abgerufen... ; Ich habe im... nachgeschlagen*).

Il va de soi que les moyens linguistiques permettant la structuration d'un tel discours en continu doivent être l'objet d'entraînements systématiques. On songe par exemple à divers moyens de cohésion et de cohérence textuelle tels que :

- les connecteurs et les coordonnateurs (voir « Compréhension de l'écrit », p. 14) ;
- les opérateurs de reprise anaphorique et de référence/identification (*Peter, der Junge, Er, unser Schüler; der, dieser, der erste; der zweite, die einen; die anderen, diejenigen, die dagegen sind; der Lehrer, von dem ich gesprochen habe*) ;
- les subordonnants temporels (*wenn, als, bevor, nachdem...*), causals (*weil, da, um so... als*), consécutifs (*so dass*), finaux (*damit*)...

Expression écrite

L'entraînement à l'expression écrite s'inscrit également dans des situations où la communication avec un destinataire s'opère naturellement sous forme écrite. La diversification des tâches d'expression implique la prise en considération des différents genres de discours. Par exemple, on ne peut demander à des élèves de rédiger des petites annonces, des lettres, des commentaires, des discussions ou des narrations que si les contraintes et exigences relatives à ces genres de discours ont été prises en considération dans la mise en place des entraînements. Ainsi les élèves auront un contrat d'expression clair et précis et disposeront des moyens linguistiques pour s'acquitter de cette tâche dans de bonnes conditions. Parmi les tâches possibles, on pourra retenir la rédaction de différents types de lettres : curriculum vitæ, compte rendu d'activité, compte rendu de recherches (d'informations ciblées), article (narratif, d'opinion, etc.) pour le journal du lycée, message électronique (courriel pour demander des renseignements, transmettre des nouvelles, des informations urgentes, etc.), récit, fiction, dossier d'information ou bien encore commentaire d'un document étudié ou contribution à un débat contradictoire.

La longueur de ces exercices d'expression écrite sera tout à fait variable. Selon l'entraînement visé, les élèves seront amenés à rédiger des textes courts (quelques lignes) en fonction du contrat qui leur aura été fixé. En tout état de cause, ce sont la régularité et la fréquence de ces entraînements qui permettront le mieux aux élèves d'améliorer leurs performances en expression écrite et la qualité de leurs productions.

Pour toutes ces activités d'entraînement à la compréhension et à l'expression, le professeur aura soin de donner les aides les mieux adaptées : apports indispensables à l'acquisition de savoirs et savoir-faire (conseils méthodologiques, prérequis lexicaux, fonctionnels, grammaticaux, culturels), travail de recherche préparatoire, recours à l'assistant comme personne-ressource, travail autonome à la maison, etc.

Dans ce cadre, trois domaines nécessitent la plus grande attention :

- l'utilisation du dictionnaire : il paraît peu réaliste de demander aux élèves de seconde de recourir seuls à des dictionnaires unilingues. Par ailleurs il semble déraisonnable de laisser les élèves seuls face au maniement de dictionnaires bilingues. Il apparaît donc indispensable de mettre en place des séances d'entraînement au cours desquelles une initiation méthodologique à l'utilisation des dictionnaires bilingues permettra aux élèves d'acquérir une relative autonomie dans le domaine du lexique à des fins d'expression ou de compréhension ;
- l'initiation à la traduction (version) : s'il est clair que la traduction n'est ni un moyen de comprendre, ni un moyen d'enseigner, l'activité de traduction apparaît comme une compétence spécifique qu'il convient de construire et de développer progressivement. Au niveau de la seconde, il semble indispensable de mettre en place des activités permettant aux élèves de s'initier à la traduction notamment en les sensibilisant aux différences d'expression d'un système à l'autre. Ceci est particulièrement possible en mettant en place des exercices où l'approche contrastive et comparative permet la prise de conscience des spécificités des deux langues. Il ne saurait être question dans ce cadre de lancer les élèves dans des activités de devinette : on ne peut traduire en français qu'un message que l'on a compris !
- l'entraînement à la prise de notes : il ne faut négliger aucun aspect de cette activité. La prise de notes en elle-même doit être l'objet d'entraînements systématiques quand ces notes sont destinées à la conservation d'informations diverses (linguistiques, culturelles, civilisationnelles) pour un apprentissage ultérieur. Mais l'apprentissage et les entraînements doivent aussi concerner l'utilisation des notes à des fins de support d'expression, orale au premier chef, mais aussi écrite.

Les aides à l'apprentissage

Il convient de rappeler ici que les aides à l'apprentissage dépendent en premier lieu des objectifs d'apprentissage. Elles se conçoivent bien entendu en rapport avec le document-support prévu pour les entraînements et permettent des apports différenciés. Elles peuvent intervenir, en fonction de l'économie du cours, à divers moments de l'apprentissage, mais il est nécessaire de s'interroger pour chacune d'entre elles sur le moment le plus pertinent pour les mettre en place : aide préalable ou « en ligne » (simultanée), notamment pour la compréhension, où son effet doit être que les élèves comprennent « en temps réel » (du moins pour tel objectif précis de compréhension) ; aide à la perception du message, ou au contraire, postérieure afin de permettre un retour sur l'activité effectuée par les élèves, en vue de rectifications ou approfondissements.

L'utilisation du français en classe d'allemand (en dehors des activités de traduction) est un outil qu'il convient d'utiliser avec discernement et maîtrise. La classe d'allemand reste le lieu privilégié où les élèves sont massivement exposés à la langue et amenés à la manier pour produire des énoncés et s'exprimer. Dans ce but, il convient de s'efforcer de ne pas passer sans cesse d'une langue à l'autre au cours des activités organisées en classe. Les entraînements à l'expression et à la compréhension se déroulent naturellement au cours de séquences de communication en allemand. Le français peut néanmoins se révéler utile au cours de phases de cours clairement délimitées, annoncées et identifiées comme telles, et nécessairement limitées, par exemple lors des bilans lexicaux et grammaticaux. Il devrait cependant être banni dès lors que les séquences de communication en allemand sont instaurées. À partir de ce moment, il convient notamment de mettre au point avec les élèves des stratégies d'expression de leur désarroi éventuel (*Entschuldigen Sie, aber da verstehe ich nichts mehr; jetzt komm ich nicht [mehr] mit; mir ist noch nicht klar...*) et de demande d'aide en allemand (*Wie hieß das noch?; wann war das noch?; mir fällt das Wort nicht mehr ein; wie sagt man schon / noch?...*). Dans ce cadre, le recours au français sera d'une manière générale limité aux premières séances en début d'année, lors de la mise en place des principes de fonctionnement de participation à la vie de la classe et lors de la présentation aux élèves des différents types d'activités d'apprentissage et de leur pertinence.

Phonétique

Ici comme ailleurs, il convient de distinguer les deux dimensions de reconnaissance et de production.

Reconnaissance

Une difficulté du décryptage d'un message oral vient de ce que la chaîne parlée est perçue d'abord comme un continuum sonore confus sur lequel l'auditeur peu familiarisé n'a pas de prise. Il faut certes savoir identifier les mots dans les groupes de son, éviter les confusions dans le décodage de sons proches, segmenter les énoncés (les différents groupes syntaxiques assortis de leur fonction grammaticale), mais aussi distinguer les schémas prosodiques

caractérisant les différents types d'énoncés, distinguer l'accent de mot, l'accent de phrase et l'accent d'insistance.

Toutes ces difficultés ne peuvent être levées que par des entraînements réguliers à l'écoute et au repérage. Des exercices spécifiques de repérage des sons, du modelé accentuel ou de l'accent d'insistance permettent de faire percevoir aux élèves leur caractère signifiant.

Production

L'objectif premier est de corriger un certain nombre de défauts affectant gravement l'intelligibilité des énoncés des élèves. Il est possible d'y remédier :

- par une correction méthodique des erreurs graves. Ceci ne devrait pas signifier que les seules corrections envisageables soient des répétitions intensives de tel ou tel phonème isolé ! Il y a au contraire avantage à procéder à des exercices de remédiation mettant à contribution les accentuations dramatisées et hyperaccentuations expressives pour que la prononciation puisse être replacée au sein des phénomènes de production du sens à l'oral ;
 - par des exercices ciblés favorisant les mises en place accentuelles (théâtralisation...) ;
 - par la lecture imitative ;
 - par le recours au chant, à la récitation de poèmes, etc.
- D'une façon générale, le professeur aura le souci de sensibiliser les élèves aux spécificités phonologiques de l'allemand. Il ne s'agit pas bien entendu à ce stade de rechercher une prononciation débarrassée de toute erreur ou une connaissance théorique. Il s'agit tout d'abord de remédier aux déformations importantes de mots ou groupes de mots et de s'assurer de la prononciation correcte de quelques phonèmes propres à l'allemand. On insistera aussi sur l'opposition entre l'aspiration et l'attaque dure de la voyelle initiale, entre voyelles longue et brève, ainsi que sur l'accentuation (accent de mot, accent de phrase). On mettra en évidence le rôle d'une prononciation correcte dans la compréhension de l'énoncé en signalant par exemple les oppositions de sens correspondant aux oppositions de son (*rauchen / rauschen; kam / Kamm*; etc.). On veillera également à proposer des exercices portant sur l'accent d'insistance dans la constitution du sens et sur les principaux modelés intonatifs (interrogation, injonction, exclamation).

La progression

Si tous les éléments du programme doivent être pris en considération, ils n'occupent pas la même place dans l'élaboration de la progression adoptée pendant l'année scolaire et à l'intérieur de chaque unité pédagogique.

De toute évidence, une progression linguistique et méthodologique est déterminante, en classe de seconde, pour le développement des compétences de compréhension et d'expression des élèves. Les moyens linguistiques réactivés ou introduits concernent tout à la fois la syntaxe, la morphologie, le lexique et les fonctions langagières. Ils sont mis systématiquement au service d'un projet pédagogique défini, linguistique et culturel, pour permettre la réussite des élèves dans les tâches de compréhension ou d'expression, motivées par des situations les plus authentiques possibles.

La connaissance, par le professeur de seconde, du programme de la classe de troisième permet une première estimation des besoins linguistiques des élèves en début d'année scolaire. Ce programme fait apparaître notamment que l'étude de la syntaxe et de la morphologie en seconde langue est prévue sur trois années (actuellement de la classe de quatrième à la classe de seconde). Il donne donc à cette dernière classe un rôle particulier : certains éléments du système de la langue étrangère n'ont pas été abordés au collège et doivent faire l'objet d'un traitement spécifique.

Constat des aptitudes des élèves

L'observation attentive pendant les premières semaines des aptitudes des élèves et de leurs éventuelles difficultés, à l'écrit et à l'oral, permettra au professeur de distinguer les faits de langue syntaxiques et morphologiques, en incluant leur dimension sémantique, dont l'acquisition est bien engagée et ceux pour lesquels un « travail ciblé » est encore nécessaire. Pour cela, il tiendra compte de trois considérations essentielles :

- l'aptitude à reconnaître le sens et la signification d'un fait de langue progresse plus rapidement que la disponibilité de ce même fait pour s'exprimer ;
- un « travail ciblé » sur un fait de langue ne signifie pas nécessairement en classe de seconde le recours à

une explication de nature grammaticale ou à des exercices de manipulation formelle. Il conviendra plutôt d'exploiter les supports de façon à mettre les élèves en situation de devoir utiliser le point de langue visé à des fins de communication. Dans cette perspective, un travail sur le groupe verbal relatif et le pronom relatif ne demandera pas aux élèves la transformation de phrases autonomes ni même de compléter des textes lacunaires. Il les mettra au contraire en situation de devoir désigner, pour se faire comprendre de leurs camarades, des personnages ou des objets sur un document iconographique en précisant leur localisation, leur activité ou un trait significatif (*der Junge, der...*). Ou bien encore, le professeur pourra les inviter à donner la définition d'objets ou de personnes (*ein Briefträger ist ein Mann, der...*) ;

- un fait de langue ne peut que rarement être considéré comme acquis en seconde et sa maîtrise par les élèves suppose que leur soient données des occasions de réactivation les plus fréquentes possibles.

Progression spiralaire

Les compétences linguistiques à développer ne reposent bien évidemment pas exclusivement sur la syntaxe et la morphologie. Les capacités de compréhension et d'expression nécessitent aussi un travail progressif et rigoureux en ce qui concerne l'acquisition et la maîtrise de formulations et de structures au service de fonctions langagières et l'apprentissage systématique et structuré du lexique. Fonctions langagières et champs lexicaux ou notionnels sont choisis en tenant compte tout à la fois de leur urgence pour l'autonomie langagière des élèves et des besoins d'expression engendrés par les documents exploités en classe. Ils ne peuvent donner lieu à une progression linéaire (du plus simple au plus complexe) mais bien plutôt à une progression spiralaire dans laquelle toute situation de discours est utilisée pour permettre un réemploi (en compréhension ou en expression) de ce qui a été appris et un enrichissement progressif de ces connaissances.

Pour expliciter un lien de cause à effet (cause et conséquence), les élèves peuvent disposer à l'entrée en seconde de moyens linguistiques tels que *weil* et *so... dass*. Pendant l'année, le professeur pourra enrichir ces moyens en introduisant progressivement *und so..., darum, es liegt daran, dass...*, etc.

Les exemples d'activités proposées dans l'unité traitant de la légende du *Rattenfänger von Hameln* (voir p. 35) donnent l'occasion au professeur de réactiver et d'enrichir des champs sémantiques tels qu'exprimer sa surprise, proposer de l'aide, exprimer la colère, etc. Il lui appartient de décider des champs sémantiques et notionnels qui devront être couverts pendant l'année de seconde autant que possible en accord avec les autres professeurs d'allemand de l'établissement.

Pour être efficace, l'enseignant doit chercher à associer les élèves à la programmation de leur apprentissage et à l'évaluation de leurs acquis. Ceci suppose – entre autres – que la progression adoptée par le professeur soit perçue et comprise par la classe. Des bilans réguliers et des traces écrites permettant de visualiser l'enrichissement progressif et structuré des moyens d'expression à leur disposition en constituent des instruments privilégiés. Les élèves seront ainsi invités à rassembler dans leur cahier, au cours de tels bilans, les éléments lexicaux à leur disposition, relevant de certains champs sémantiques ou présentant les mêmes caractéristiques formelles : dérivations (par exemple : *-haft*), compositions à partir de la même racine (par exemple : *führen, entführen, verführen*, etc.), rection particulière, etc. Des activités de reformulation peuvent également contribuer à mettre en place les regroupements possibles.

La progression des capacités réceptives des élèves ne peut enfin s'opérer sans l'acquisition de savoir-faire et comportements tels que :

- distinguer des sons et reconnaître grâce à la prosodie l'intention du locuteur ;
- percevoir dans un énoncé ou un message sonore des éléments saillants ;
- prendre appui sur les éléments de sens connus et/ou sur le contexte pour compenser des segments partiellement perçus ;
- anticiper grâce à la présentation matérielle du document ou grâce au contexte la nature des informations qu'il contient ;
- déduire le sens d'un mot en utilisant les régularités de la composition ou de la dérivation ;
- avoir une attitude active dans la découverte d'un document écrit, en mobilisant leurs connaissances de la syntaxe et de la morphologie, de la rection des temps, modes et aspects des verbes ainsi que des connecteurs les plus courants ;
- prendre des notes pour progresser dans la compréhension de textes et documents ;
- utiliser un dictionnaire bilingue.

Cohérence avec les autres langues

En recherchant la plus grande cohérence possible avec la progression suivie dans les autres langues, le professeur augmentera la portée des entraînements, favorisera la synergie entre les différents apprentis-

sages linguistiques des élèves et économisera une partie du temps nécessaire pour mettre en place de telles démarches méthodologiques. Cette mise en cohérence pourrait faire l'objet d'échanges ponctuels.

De même que tout professeur d'allemand doit connaître – au moins dans ses grandes lignes – le programme des autres langues apprises par ses élèves et les matériaux pédagogiques utilisés, il gagnera à rechercher la coopération avec ses collègues des autres langues, en charge avec lui du développement des compétences linguistiques des classes ou groupes qu'ils ont en commun. C'est notamment par cette concertation et cette coopération que l'enseignement de l'allemand contribuera le mieux à installer chez les élèves – au-delà de la connaissance de l'allemand – l'aptitude à apprendre des langues, compétence clé pour leur parcours ultérieur. C'est en faisant émerger, à travers l'expérience de l'apprentissage de plusieurs langues, des savoir-faire méthodologiques pour aborder un document, l'utilisation des outils et ouvrages de référence, l'apprentissage d'une leçon, l'autoévaluation, que l'équipe de linguistes d'une même classe peut assumer cet objectif fondamental de l'enseignement des langues vivantes.

Comme il est précisé plus haut, les entraînements à la compréhension et l'expression, à l'écrit et à l'oral, doivent faire l'objet d'un même soin, dans le cadre d'activités spécifiques.

Cette préoccupation n'est aucunement contradictoire avec une démarche qui peut prendre appui sur les réussites d'un groupe d'élèves dans une compétence (compréhension ou expression) et accorder un traitement particulier à une autre pendant un moment de l'année. L'entraînement plus intensif à une ou deux compétences pour lesquelles les besoins des élèves sont particulièrement sensibles permettra d'installer chez eux des comportements et savoir-faire favorisant une meilleure réussite et de leur faire prendre la mesure de ces progrès, source de motivation.

Bien évidemment, un tel entraînement plus intensif ne peut être exclusif. Toutes les compétences langagières de compréhension et d'expression doivent avoir leur place dans une unité pédagogique, même avec un déséquilibre temporaire.

En résumé, lors de la construction de toute unité pédagogique, le professeur doit dégager un projet linguistique défini autour :

- des acquis linguistiques (syntaxe, morphologie, lexicale, formulations spécifiques) qu'il souhaite réactiver ;
- des éléments de langue qu'il choisit d'introduire ou d'approfondir ;
- d'objectifs méthodologiques dans le traitement des supports ;
- d'une pondération entre les entraînements aux différentes compétences de compréhension ou d'expression ;
- de l'évaluation de l'efficacité du travail effectué.

Choix des documents

Sauf exception, la progression linguistique tout au long de l'année ne conditionne pas entièrement le choix des documents de travail. Celui-ci dépend tout autant de leur apport aux contenus culturels ou thématiques de l'unité pédagogique. Mais le moment de la progression auquel intervient ce document détermine en grande partie la nature des activités mises en place pour la compréhension du support ou pour l'expression des élèves (voir « Support et objectif pédagogique », p. 29).

La distribution des contenus culturels du programme pendant l'année scolaire ne répond pas à la même logique ni aux mêmes contraintes que la programmation linguistique et méthodologique.

Tout en prenant bien évidemment en considération les relations éventuelles entre les contenus de plusieurs séquences qui peuvent imposer un ordre relatif dans leur traitement, c'est l'analyse linguistique des supports retenus qui peut conduire le professeur à préférer une succession particulière entre les séquences ou unités pédagogiques consacrées à des thèmes ou à des contenus culturels.

Ainsi, selon le moment de son exploitation dans l'année et le degré de maîtrise par les élèves de faits de langue présents dans le texte, le même document pourra faire l'objet d'un simple repérage d'informations essentielles pour un projet particulier ou d'une exploitation plus détaillée.

En revanche, l'agencement des documents et des activités à l'intérieur d'une même unité doit satisfaire à des critères liés au contenu même des documents et créer une situation ou susciter une démarche active des élèves favorisant leur engagement personnel dans la découverte des supports et/ou leur envie de s'exprimer à leur sujet.

Le traitement de l'erreur

Importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage

Les erreurs ne sont pas un obstacle au processus d'apprentissage. Bien au contraire, elles doivent être considérées comme un passage obligé. Elles sont la preuve que l'élève est engagé dans le processus de conceptualisation, de systématisation et de maîtrise de la langue.

Les erreurs constituent pour l'enseignant un matériau abondant, inépuisable et renouvelé. Certaines erreurs peuvent être rapidement corrigées : c'est là le signe de la mise en place d'une hiérarchie, d'un système, qui annonce une prochaine autonomie de l'élève. Il y a des erreurs récurrentes, d'autres inattendues, d'autres qui sont le reflet de l'enseignement, conséquence

d'une mauvaise application de règles fournies par l'enseignant. Il arrive que l'enseignant soit confronté à un amas d'erreurs parfois difficiles à identifier et à classer. Dans la langue maternelle, le développement cognitif passe par des paliers, des phases de régression ou de stagnation. Il en est de même dans l'apprentissage de la langue étrangère.

L'examen des erreurs montre que leur organisation est mobile et non uniquement liée à la chronologie de l'apprentissage. Il montre également que leur organisation n'est pas arbitraire et que leur distribution n'est pas aléatoire.

Les erreurs constituent pour l'enseignant des points de repère lui permettant de s'informer sur les savoirs et savoir-faire acquis par les élèves et sur ceux que ces derniers n'ont pas réussi à s'approprier. En fait, les erreurs des élèves sont l'indice des zones de résistance à l'apprentissage de la langue étrangère. Elles constituent un indicateur qui va amener l'enseignant à modifier le contenu de son enseignement, à ralentir sa progression ou à reprendre des points qui n'ont pas été assimilés par l'élève.

Il est essentiel pour l'enseignant de déterminer les zones de plus grande résistance à l'apprentissage par un repérage des points linguistiques où les difficultés d'acquisition sont particulièrement fréquentes et où les erreurs se révèlent être les plus nombreuses et les plus tenaces quelle que soit leur origine. Cette démarche est d'autant plus importante qu'on constate une persistance jusqu'en classe de terminale de l'emploi erroné ou inadéquat de certaines formes installées dès la première année d'apprentissage.

Après avoir repéré les points linguistiques sur lesquels portent les erreurs, il s'agit pour l'enseignant de les analyser et d'en trouver la cause. C'est à cette condition qu'il pourra mettre en place des stratégies de remédiation.

Erreur et non pas faute

L'accès aux systèmes que se construisent les élèves n'est possible que par l'intermédiaire des traces existant en surface. L'analyse de la production des élèves permet de prendre en compte leurs erreurs et de les classer selon des critères de fréquence et de degré de persistance.

Celles-ci sont l'indice de la mise en place progressive de systèmes élaborés par les élèves au cours de l'appropriation d'une langue étrangère. En effet, au cours de leur apprentissage, les élèves utilisent une succession de systèmes intermédiaires – pas nécessairement justes – qu'ils se sont construits.

On peut établir une distinction entre :

- les difficultés liées au système de marques grammaticales propres à chaque langue, difficultés qui constituent des points de passage obligé ;
- les domaines communs aux différentes langues où se rencontrent à la fois erreurs et stratégies

d'évitement. Ces domaines constituent de véritables zones de résistance à l'apprentissage qui sont plus généralement d'ordre cognitif (par exemple, la détermination, l'indétermination et les systèmes aspecto-temporels).

Puisque cette construction de systèmes a lieu quoi qu'on fasse, il semble nécessaire de la prendre en compte pour un meilleur ajustement et une facilitation de l'appropriation. Du reste, depuis un certain temps, le statut de l'erreur a été réhabilité, attitude qui s'exprime tout d'abord dans le choix du terme « erreur » à la place du terme « faute ».

Tirer parti de l'erreur est devenu un réflexe pédagogique. Même si elle reste l'indice d'un dysfonctionnement, l'erreur amène l'élève à une réflexion qui le fera progresser dans son apprentissage de la langue étrangère. Elle aide l'enseignant à mieux comprendre les démarches d'appropriation des élèves.

Principales sources d'erreurs

Elles sont principalement d'ordre linguistique ou méthodologique.

Erreurs d'ordre linguistique

Il peut s'agir :

- de difficultés de perception, d'identification et de catégorisation de phénomènes nouveaux (qu'ils soient d'ordre phonologique ou grammatical) qui peuvent provoquer des défaillances dans le processus de mémorisation, telles que la non-perception de certains phonèmes, une confusion entre des mots phonologiquement proches, un emploi abusif de certaines formes fréquentes ou apprises en premier ;
- d'une mauvaise compréhension du fonctionnement de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle (problèmes d'interférences) : calque sur la structure française ; mauvais repérage de distinctions aspectuelles ; non-prise en compte de formes irrégulières ; éloignement ou au contraire relative « transparence » de la langue-cible par rapport à la langue maternelle ;
- d'une mauvaise perception des situations d'utilisation concrètes des structures de la langue étrangère, par exemple des difficultés de repérage spatio-temporel et des problèmes de genre.

Erreurs d'ordre méthodologique

Ces erreurs sont principalement causées par une mauvaise interprétation de la consigne, une mauvaise gestion du temps ou une mauvaise perception de l'objectif.

Les difficultés peuvent être inhérentes aux méthodes et aux contenus des cours. Le passage du collège au lycée en est un exemple : on exige des élèves de fournir un travail plus important et plus difficile. Ils doivent comprendre des choses plus complexes, plus rapidement et de ce fait fournir un effort intellectuel

plus grand. On fait appel à leur capacité d'abstraction en leur demandant de comprendre les éléments implicites d'un texte, travail pour lequel une compréhension linéaire et superficielle ne suffit pas. On leur demande également de fournir des productions plus longues et plus sophistiquées tout en augmentant les exigences lexicales. Les difficultés grammaticales s'ajoutent au reste d'autant plus que la grammaire ne se met pas en place de façon structurée et cumulative. Dans ce cas, les difficultés rencontrées vont dépendre du type de tâche que l'élève aura à fournir.

Les erreurs peuvent aussi être liées aux difficultés inhérentes aux méthodes de travail personnel de l'élève et à la gestion cognitive impliquée par le travail. L'élève peut éprouver des difficultés dans l'organisation du travail à la maison. Il peut être incapable d'une démarche volontaire nécessaire pour faire le travail qui lui est demandé. Souvent il ne dispose pas de techniques nécessaires à la mémorisation, en particulier en ce qui concerne le lexique. Dans ce cas, il va accumuler des lacunes, et ne disposera pas des pré-requis nécessaires à la suite de son apprentissage. En outre, les limites de charge cognitive sont vite atteintes et si le volume ou la complexité du travail demandé dépasse ces limites, le travail ne sera pas fait ou mal fait.

En outre, la gestion des difficultés par l'élève peut elle-même entraîner l'erreur :

- soit qu'il repère ces difficultés mais y apporte des solutions aberrantes, simplificatrices ou réductrices ;
- soit qu'il y applique une stratégie d'évitement, renonçant à les traiter ;
- soit qu'il ne les repère pas et tombe dans les pièges par méconnaissance, absence de vigilance, attitude de défiance vis-à-vis de la langue étrangère.

À cela on peut ajouter :

- le manque d'intérêt ou de motivation ;
- certaines inhibitions qui touchent les adolescents, surtout à l'oral ;
- un certain nombre de difficultés provenant des stratégies d'enseignement elles-mêmes. Elles peuvent être liées au choix didactique du professeur qui, involontairement, peut induire nombre d'erreurs en abordant une explication de manière peu claire ou en adoptant une stratégie didactique destinée à contourner certaines erreurs.

Aides et remédiation

L'aide fait partie intégrante de l'enseignement/apprentissage. Le professeur prévoit des adaptations aux élèves, un découpage des éléments à enseigner qui ménage toutes les étapes nécessaires et propose des activités visant à favoriser la mémorisation. Il prend en considération les limites de l'appareil cognitif de l'élève (saisies perceptives lacunaires, mémoire et attention limitées, reconstructions de systèmes

personnels et parfois erronés, hypothèses incertaines, dérives de raisonnement souvent inconscientes). Pour toutes ces raisons, l'enseignant donne des repères stables à l'élève, des commentaires argumentés des erreurs, et des explications fiables sur les fonctionnements. Il veille également à créer des conditions favorables pour que l'élève ne rejette pas les caractéristiques de la langue étrangère susceptibles de lui paraître curieuses.

Quelle attitude adopter face aux erreurs ?

À l'oral

Selon l'objectif de l'activité pratiquée en classe, l'enseignant corrige les erreurs sur-le-champ ou en différé. Lors des productions orales à dominante communicative, l'enseignant laisse l'élève s'exprimer librement sans intervenir de façon systématique. En effet, la correction de l'erreur en situation de communication risquerait de couper l'élève dans son élan et ainsi de le déstabiliser dans sa volonté de communiquer.

Voici des suggestions de démarches :

- l'enseignant évite de corriger lui-même à chaud ;
- il donne d'abord à l'élève l'occasion de se corriger ;
- il sollicite ensuite le groupe que constitue la classe et ne donne la solution qu'en tout dernier lieu ;
- il montre, éventuellement, que l'énoncé incorrigible dans la situation présente, pourrait convenir dans une autre situation ;
- il met en œuvre des exercices de réemploi susceptibles d'amener l'élève à retrouver la règle.

Ce type de démarche est préalablement expliqué aux élèves qui sont ainsi mis en confiance, ne craignent plus d'être interrompus et ont conscience que leurs erreurs les plus graves seront relevées et corrigées. De cette façon, l'erreur est ressentie comme un moyen d'apprendre et de progresser.

À l'écrit

Dans ce cadre, l'élève a plus de temps pour réfléchir et choisir la solution la plus appropriée. Il peut également utiliser des outils mis à sa disposition (lexique, dictionnaire, guide de conjugaisons...).

Le discours écrit étant plus précis et plus structuré que le discours oral, l'enseignant doit former les élèves à l'autocorrection :

- lors de la lecture critique de leur production (vérification des accords et des temps employés, articulation des énoncés entre eux, cohérence du message...) ;
- au cours d'activités de conceptualisation et de réemploi.

Par ailleurs, la reconnaissance – provisoire – d'un droit à l'erreur pourra conduire à demander à certains élèves de rendre des produits intermédiaires, non finis. Ces productions seront retournées par le professeur, l'assistant ou d'autres élèves qui auront

signalé les problèmes non réglés et fourni une indication succincte permettant d'y réfléchir et de corriger le tir. Une telle démarche se pratique idéalement par échange de courrier électronique, mais également en utilisant des transparents de rétroprojection.

Enfin, un entraînement à l'autoévaluation sera initié. Il suppose que du temps aura été pris pour associer les élèves à la définition des critères de correction, qu'ils devront progressivement s'approprier afin de faire correspondre cette production à celle qui est attendue.

De telles démarches reposent toutes sur une attention nouvelle portée à l'erreur : vouée à disparaître le plus rapidement possible (et, dans le meilleur des cas, à ne pas apparaître), elle peut s'avérer d'une singulière utilité dès lors qu'elle est considérée comme point d'entrée possible dans le système instable ou fautif que s'est construit l'élève. Elle devient alors le fil d'Ariane qui permet d'orienter une régulation des pratiques pédagogiques ou de mettre en œuvre une remédiation individualisée. L'analyse des causes possibles de ces erreurs et la mise au point de démarches pédagogiques préventives et curatives sont pour les élèves concernés autant de gages que leurs problèmes sont pris en compte et que des progrès sont possibles.

Ces différentes modalités d'évaluation visent à faire prendre conscience aux élèves que s'il leur faut, certes, apprendre de leur professeur, il leur faut aussi apprendre d'eux-mêmes pour que l'échec ne devienne pas une fatalité.

Il est également nécessaire d'aider l'élève à gérer au mieux le contexte de son apprentissage. Cet aspect concerne le domaine scolaire et extrascolaire. Il s'agit de prendre en compte les facteurs qui peuvent gêner l'apprentissage sans que le sérieux ou le travail de l'élève en soient responsables. L'enseignant n'a pas toujours la maîtrise de ces facteurs, mais il ne peut les ignorer. Il peut relativiser une note, faire preuve de souplesse sans pour cela renoncer à ses exigences.

Quelle remédiation ?

Après avoir diagnostiqué l'état des connaissances et des lacunes des élèves et après avoir analysé les erreurs rencontrées et trouvé leurs causes, il reste à l'enseignant à mettre en place des stratégies de remédiation. Le traitement sera différent selon qu'il s'agira de combler des lacunes ou de corriger des erreurs. En effet, en cas de lacunes dans le domaine grammatical ou lexical, il faudra tout simplement prévoir d'introduire dans le programme les prérequis manquants.

Dans le cas d'erreurs à corriger, plusieurs étapes sont à prévoir :

- aider l'élève à comprendre la cause de son erreur (principalement en lui faisant expliciter ses choix) ;
- réexpliquer les points grammaticaux ou lexicaux concernés en les abordant par un nouveau biais ;

– réactiver chez l'élève la perception et la prise de conscience du fonctionnement de la langue (exercices de repérage, de sensibilisation et d'entraînement) ;
– proposer des activités diverses au cours desquelles l'élève pourra s'exercer, mettre en application les points qui lui ont été réexpliqués et faire la preuve qu'il a corrigé son erreur.

Dans ce dernier cas, l'enseignant devra être vigilant car l'erreur pourra disparaître s'il propose à l'élève une activité qui ne traite que du point qu'il vient d'expliquer et réapparaîtra lorsque l'élève aura à gérer plusieurs points difficiles en même temps.¹

L'évaluation

Nature et objectifs de l'évaluation

L'évaluation consiste d'une part à vérifier par des tests et des contrôles la capacité des élèves à réaliser des tâches et des activités d'apprentissage que ces derniers ont eu à effectuer précédemment ; d'autre part, elle consiste à estimer, par rapport à un niveau donné et selon des normes et des critères précis, fixés par le programme officiel qui sert de cadre de référence, la valeur des performances langagières et la compétence culturelle des élèves. Pour l'enseignant, elle constitue un moyen privilégié pour contrôler le niveau des acquisitions de chaque élève et pour vérifier si les objectifs fixés ont été atteints. Pour l'élève, elle est le reflet de l'état de ses connaissances et de ses lacunes ou de ses difficultés et lui permet de progresser vers une autonomie linguistique plus grande. Toutefois, elle ne doit pas être seulement le moyen de vérifier que les objectifs fixés ont été atteints, elle doit apporter à l'enseignant et à l'élève l'information nécessaire à l'amélioration des processus d'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Différents types d'évaluation

– L'évaluation diagnostique, généralement réalisée en début d'année, permet à l'enseignant de cerner le niveau de la classe, les lacunes des élèves de manière à adapter son enseignement au niveau de la classe.

– L'évaluation sommative intervient au terme d'un apprentissage qui peut aller d'une simple séquence à l'ensemble du cursus scolaire. Elle permet de situer chaque élève par rapport aux attentes de l'institution. Elle établit un bilan de ses connaissances et précise les objectifs à atteindre de manière globale. De ce fait, elle est intégrée à l'apprentissage tout comme l'évaluation formative et constitue une aide.

– L'évaluation formative permet à l'élève de se situer dans sa propre progression. Elle l'aide dans son effort personnel en lui donnant du sens.

L'autoévaluation est une modalité particulière de l'évaluation formative. L'indulgence provisoire du regard du professeur a ici pour corollaire la rigueur du regard porté par l'élève sur sa propre production. Ceci suppose que les élèves aient été associés à la définition des critères, qu'ils devront progressivement s'approprier afin de faire correspondre leur production à l'image qui en est attendue.

À l'exception de l'évaluation diagnostique, les évaluations peuvent être réalisées à court terme afin de contrôler les acquisitions nouvelles, ou à moyen terme dans le but de tester les savoirs et les savoir-faire acquis au cours de l'étude d'une ou de plusieurs unités. Dans ce dernier cas, il est recommandé de faire porter l'évaluation sur des points déjà évalués, dans la mesure où toute connaissance nouvelle peut déstabiliser les acquisitions précédentes.

Il n'y a pas de différence qualitative fondamentale entre les appareils d'évaluation diagnostique, formative et sommative. Une évaluation peut être qualifiée de diagnostique, formative ou sommative, selon le moment où elle a lieu, l'objectif qui lui est assigné et l'exploitation qui en est faite. Une même production écrite ou orale peut être demandée à des fins de notation (évaluation sommative), dans le but de fixer une progression, des contenus d'enseignement ou des savoir-faire à mettre en œuvre (évaluation diagnostique), pour permettre de mesurer l'écart entre objectif à atteindre et objectif atteint à l'aide de l'analyse des erreurs des élèves (évaluation formative). Cependant, l'évaluation diagnostique ou formative peut présenter une fragmentation des tâches correspondant à un ciblage d'objectifs très précis qui n'apparaîtra pas dans l'évaluation sommative. En outre, les évaluations diagnostique et formative faciliteront la mise en place d'une remédiation chaque fois que cela est nécessaire. En effet, l'enseignant pourra diagnostiquer la nature des erreurs et en identifier la source afin de concevoir des stratégies de remédiation adéquates et d'amener l'élève à se corriger et à poursuivre sa progression.

Il est important d'évaluer les quatre compétences linguistiques de même que la compétence culturelle, même si cela est plus difficile à réaliser dans le domaine de l'oral.

Appareil d'évaluation

Il va de soi que seul l'enseignement dispensé fera l'objet d'une évaluation. Il y aura donc adéquation de l'évaluation aux savoirs enseignés et aux savoir-

1. Ce texte prend appui sur les travaux d'Albane Cain et Danielle Bailly.

faire auxquels les élèves ont été préparés. Les élèves doivent être informés des objectifs des différentes évaluations et des critères de réussite. En outre, les activités d'évaluation seront des activités de transfert suffisamment proches des tâches déjà réalisées en classe sans être identiques.

Il convient, dans la mesure du possible, de différencier les évaluations des différentes compétences. Les évaluer simultanément risquerait de masquer la réalité de l'acquisition de chacune d'entre elles. Ainsi, une évaluation de la compréhension de l'écrit consistant à répondre à des questions sur un texte fait appel non seulement à la compréhension mais aussi à l'expression écrite. Un élève capable de comprendre l'ensemble d'un document ne parviendra pas toujours à formuler correctement les réponses dans la langue étudiée.

Évaluation et notation

Il convient de les différencier. Tous les exercices utilisés pour une évaluation ne doivent pas forcément faire l'objet d'une notation. De plus, il est possible d'adopter des systèmes de notation différents en fonction du type d'évaluation pratiqué.

L'évaluation dans l'enseignement de l'allemand

Le terme d'« évaluation » recouvre en fait trois démarches différentes et complémentaires :

- le besoin pour le professeur de faire le point régulièrement sur l'efficacité et les résultats des entraînements et apprentissages mis en place pendant le cours ;
- l'organisation, avec la participation active des élèves, d'un diagnostic de leurs besoins et de leurs réussites ;
- la nécessité d'évaluer les progrès et le niveau de compétence atteint par chacun d'eux.

Ces trois volets de l'évaluation donnent lieu à des mises en œuvre bien distinctes.

L'observation par l'enseignant, à l'occasion des entraînements et des tests, des comportements et des prestations des élèves lui permet d'adapter sa progression. Le professeur peut, pour faire le point de façon plus précise sur les besoins des élèves dans une compétence et en les associant à ce diagnostic, avoir recours à des évaluations particulières qu'il construit lui-même ou qu'il emprunte à la banque de données d'évaluation mise à sa disposition sur le site de la direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP). Ceci doit donner l'occasion aux élèves d'apprendre à s'autoévaluer et à mesurer leurs acquis et leurs besoins. La pratique de l'autoévaluation, comme celle proposée par le

*Cadre européen commun de référence pour les langues*² contribue à cette autonomie progressive des élèves dans leur apprentissage.

Des tests réguliers doivent être organisés dans les différentes compétences. Chaque élève doit recevoir du professeur des indications sur sa progression et son niveau dans les capacités de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit, par le biais entre autres d'une notation et d'une appréciation spécifiques à chacune qui seront communiquées aux élèves. Outre son rôle institutionnel, cette évaluation a une double fonction auprès des élèves. Elle doit refléter avec fidélité le niveau réel atteint par les élèves dans les différentes compétences et leur progression individuelle, par rapport aux objectifs de la classe de seconde, sans craindre d'utiliser toute l'étendue de l'échelle de notation et sans gommer une éventuelle réussite plus grande en compréhension qu'en expression. L'évaluation pratiquée doit combattre l'impression répandue chez certains élèves que toute volonté de progression serait vaine. Elle doit, en particulier pour l'expression, être résolument positive, c'est-à-dire s'attacher plus à ce que l'élève est capable de réaliser avec la langue qu'aux erreurs ou maladresses qui entachent ses énoncés.

La distinction fondamentale entre entraînement et évaluation se traduit par des modalités spécifiques qu'il est important de ne pas confondre.

Ainsi, par exemple, un entraînement à la compréhension d'un document oral ou écrit sera conçu en fonction des difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer et des potentialités offertes par le document pour aider les élèves à accéder au sens et les accompagner dans cette découverte. Une évaluation de ces mêmes capacités réceptives sera construite à partir de l'identification par le professeur des informations essentielles que les élèves sont censés saisir dans un support, à partir de leurs acquis et des entraînements antérieurs. L'appareil d'évaluation de la compréhension sera construit autour de ces éléments d'information.

Par exemple, le texte « *Der Autofänger*³ » donnera lieu à des analyses différentes selon qu'il est destiné à entraîner les élèves à la compréhension d'un texte écrit ou à évaluer leur compétence dans le cadre d'une unité consacrée à ce thème. Pour organiser un entraînement, le professeur sera attentif, outre les difficultés syntaxiques et lexicales éventuelles selon le travail effectué auparavant, à l'alternance du récit et d'éléments de dialogue, au caractère tronqué du récit, au rôle différent qu'y jouent les enfants par rapport à ceux de la légende et à certaines difficultés internes au texte comme la variation dans la dénomination du personnage principal (*ein junger Mann* ; *ein Grüner*

2. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, éditions Didier, 2000. Ou bien sur le site Internet du Conseil de l'Europe : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.

3. Voir page 56.

von heute; der Grüne). Enfin, il prendra appui sur le parallélisme entre les deux textes et sur la présence dans le support de références explicites à la légende (*es war einmal; eines Tages, der Rattenfänger von Hameln; die Zauberflöte*).

Une aide à la compréhension du texte pourrait donc consister à (faire) résumer les phases essentielles de la légende (*Anfangssituation; Angebot des Helden; Versprechen der Gemeinde; Befreiung der Stadt durch den Helden; Reaktion der Stadt; Rache*) et à demander aux élèves d'indiquer en regard de chacune les équivalents et les différences dans le nouveau support. Cette confrontation entre les deux textes pourrait d'ailleurs donner lieu, lors de la mise en commun des recherches faites par les élèves, à un entraînement à l'expression en continu, mettant les élèves en situation d'explicitier les points communs (*in beiden Texten...; genau wie...; etc.*) et les différences (*während...; anders als...; im Gegensatz zu...; etc.*), puis à un entraînement à l'expression dialoguée autour d'hypothèses sur la suite du récit. L'élaboration d'un test d'évaluation sur ce même texte commencera par le repérage des informations que les élèves doivent avoir perçues et autour desquelles le professeur construira un test adapté :

- *Der Autoverkehr ist zum größten Problem in der Stadt geworden;*
- *Bürgermeister und Stadtrat finden keine Lösung;*
- *Ein junger Mann behauptet, er könnte die Stadt von den Autos befreien;*
- *Der Bürgermeister und der junge Mann gehören zu zwei verschiedenen Welten;*
- *Der Bürgermeister nimmt sein Angebot an;*
- *Der junge Mann verlangt nur, dass die Kinder mehr Spielplätze bekommen;*
- *Der Text läuft parallel zur Legende des Rattenfängers von Hameln.*

Selon la progression suivie, le professeur profitera de cette évaluation pour tester les connaissances des élèves :

- sur le rôle de la voiture dans l'urbanisme en Allemagne;
 - sur le rôle des Verts dans la vie politique allemande.
- De la même façon, un entraînement à l'expression écrite mettra les élèves en situation de réussite, par exemple par un accompagnement précis, une préparation collective, éventuellement par une activité antérieure d'expression orale en continu. L'évaluation de cette même compétence s'effectuera en leur confiant une tâche d'expression leur permettant de faire la preuve de leur savoir-faire et de leurs connaissances.

D'une façon générale, le professeur tiendra compte dans ses pratiques d'évaluation des recommandations suivantes :

- il est d'un grand intérêt pédagogique de bien dissocier dans le déroulement du cours, en accord avec les élèves, des phases d'entraînement et des phases où

une évaluation formelle ou informelle, notée ou non, est pratiquée;

- l'enseignant doit prendre garde à ne pas consacrer trop de temps dans l'année à une évaluation formelle des élèves;
- pour que les évaluations conservent leur vrai caractère et ne soient pas prises pour des sanctions arbitraires, il convient que les élèves soient parfaitement avertis des critères et des modalités de ces évaluations;
- l'écrit et l'oral sont d'égale importance et sont complémentaires.

Il serait dommageable de laisser percevoir, à ce stade de la formation, une plus grande considération pour l'écrit par exemple. La mise en place d'entraînements spécifiques et d'évaluations ciblées devrait permettre d'en accroître la pertinence et l'efficacité et de remettre les compétences orales à leur vraie place dans le processus d'enseignement d'une langue vivante.

Mise en œuvre de l'évaluation

Avant de procéder à des tests d'évaluation débouchant sur une notation, il est essentiel que les élèves sachent quelles compétences seront prises en compte dans cette évaluation. Ils pourront ainsi comprendre quels objectifs ils doivent se fixer pour progresser et seront mieux à même de mesurer leurs progrès. On facilitera leur prise de conscience et leur capacité à s'évaluer mutuellement à l'occasion de quelques séances méthodologiques.

L'expression orale

Critères d'évaluation possibles pour la prise de parole en continu :

- présence, conviction;
- fluidité du discours (interruptions, clarté des énoncés, stratégies de compensation...);
- qualité de la prononciation et de l'accentuation;
- présentation du sujet, du plan; capacité à structurer (respect éventuel de la chronologie);
- maîtrise des contenus, restitution de l'essentiel (et éventuellement capacité à émettre un point de vue personnel);
- précision, richesse et correction de la langue, capacité à réemployer correctement le lexique nouveau et/ou le lexique spécifique;
- cohérence des énoncés, aptitude à nuancer, capacité à employer les mots de liaison et les modalisateurs adéquats.

Critères d'évaluation possibles pour l'expression dialoguée :

- présence, conviction;
- fluidité du discours (interruptions, clarté des énoncés, stratégies de compensation...);
- qualité de la prononciation, de l'accentuation et de l'intonation;
- capacité à réagir et formuler une réplique adéquate;
- emploi pertinent :

- des moyens servant à engager l'échange,
 - des tournures interrogatives,
 - des tournures exclamatives,
 - des structures propres à la langue parlée ;
- capacité à réemployer correctement le lexique nouveau et/ou le lexique spécifique ;
- cohérence de l'ensemble.

L'expression écrite

Pour mettre en œuvre une évaluation adaptée, il est important que les tests proposés, très variables en seconde, aussi bien par leur nature que par leur longueur, s'inscrivent dans une progression et dans une stratégie cohérente. La phase d'évaluation devra être l'aboutissement d'une série d'entraînements ciblés. Elle doit permettre d'apprécier l'acquisition de connaissances précises sur les sujets abordés, qu'elles soient de type linguistique (lexicales, fonctionnelles, grammaticales) ou culturel, et de vérifier la maîtrise des savoir-faire entraînés.

L'évaluation de l'expression personnelle peut consister en la rédaction d'un récit, d'une lettre, d'un article ou d'une réponse argumentée à une question...

En seconde, on veillera à amener progressivement les élèves à rédiger des productions écrites d'une longueur de 60 mots minimum en début d'année à 80 ou 100 mots minimum par la suite.

Il convient de bien distinguer les séances d'entraînement d'une part et les séances d'évaluation d'autre

part. Ces dernières viseront des compétences spécifiques et déboucheront parfois sur une notation. Lors de chaque test d'évaluation, il est bien sûr nécessaire de préciser aux élèves la longueur de la production écrite attendue, mais il convient également qu'ils soient avertis de ce qui est évalué et de la pertinence des critères.

Critères d'évaluation possibles de la forme :

- lisibilité d'ensemble de la production écrite ;
- présence de passages incompréhensibles, de non-sens ;
- place des verbes ;
- présence de liens logiques (emploi de subordonnants, de mots de liaison ou de divers connecteurs...) ;
- morphologie de la base verbale ;
- morphologie du groupe nominal ;
- pertinence des tournures fonctionnelles et notionnelles ;
- réemploi correct et pertinent du lexique nouveau et/ou du vocabulaire spécifique (par exemple dans une lettre : *Datum, Anrede, Pronomen, Schluss, Unterschrift*).

Critères d'évaluation possibles du contenu :

- cohérence avec le sujet ;
- construction du développement (introduction, ordonnance des idées, conclusion) ;
- pertinence de l'analyse ou de l'argumentation ;
- aptitude à intégrer des connaissances d'ordre culturel.



Quels supports pour quels objectifs ?

Documents et supports

Les documents choisis par le professeur dans le cadre d'une démarche programmée doivent satisfaire à un double critère linguistique et culturel. Ces documents ne doivent en aucun cas devenir prétexte à un cours d'histoire, de géographie ou de sociologie de l'aire culturelle étudiée. Si le professeur désire programmer un développement sur un des aspects culturels apparaissant dans le document, cela ne peut se faire que par le biais d'un autre document ou support, le cours devant toujours garder son objectif d'entraînement. Les documents et supports proposés aux élèves s'insèrent dans l'axe thématique du « vivre ensemble » abordé par quatre notions (la mémoire, les échanges, le lien social et la création). Le programme culturel n'est réellement mis en œuvre que si le professeur exploite les documents dans cette perspective. À titre d'exemple, si le professeur conçoit un dossier consacré à une ville particulière, il prendra soin de choisir des documents privilégiant l'étude de différentes formes de liens sociaux dans la ville en question par exemple.

Enfin, les documents ne doivent pas faire l'objet d'une exploitation exhaustive visant à développer tous les aspects culturels qu'ils contiennent, pas plus qu'ils ne font l'objet d'une exploitation de toutes leurs ressources linguistiques. Le professeur choisira la piste d'exploitation culturelle la plus pertinente (littéraire, civilisationnelle ou artistique), associée à l'étude d'un fait de langue ou à l'acquisition d'une compétence linguistique.

Support et objectif pédagogique

En seconde, on continuera à diversifier les documents proposés aux élèves. Ces documents, choisis pour leur authenticité et leur variété, permettent des approches multiples des différentes aires germanophones linguistiques et culturelles et la poursuite d'objectifs linguistiques adaptés aux élèves. Dans la mesure où chaque document appelle une approche pédagogique spécifique, le risque de répétitions excessives durant le cours peut être évité. Outre les textes littéraires dont certains relèvent de la

Jugendliteratur, on fera une place plus large que précédemment à :

- de brefs articles de presse sur la société, sur la vie culturelle de telle ville, sur les rapports franco-allemands...

- des documents iconographiques comme des photographies, des reproductions de tableaux, des photomontages, des caricatures et dessins humoristiques avec ou sans texte, des bandes dessinées...

- des cassettes audio avec, par exemple, des annonces radio, des *Kurzmeldungen*, une conversation téléphonique, un extrait d'un *Hörspiel*...

- des enregistrements de brèves séquences du journal télévisé, de publicités, des extraits de films de fiction ou de documentaires...

Chacun de ces supports nécessite une analyse propre avant d'être inséré dans le cours. Même si certains supports peuvent se révéler riches, il ne faut pas épuiser toutes leurs potentialités mais privilégier les liens assurant la continuité du cours et l'enrichissement progressif des élèves. L'analyse du document devra donc tenir compte :

- des acquis des élèves ;

- du projet linguistique spécifique et du but pédagogique poursuivi : la ou les compétence(s) ciblée(s) par les matériaux visés et les apports culturels attendus ;
- des prolongements possibles par un travail personnel de l'élève sur le document.

Afin de prévenir une atomisation qui résulterait de la multiplicité des documents, il convient de les inscrire dans une démarche pédagogique cohérente. Celle-ci mettra en évidence les fortes corrélations entre les activités liées aux différents documents.

Si, par exemple, le thème étudié par les élèves est le lien social qui, dans une ville, peut être perturbé par toutes sortes de phénomènes (violence, promiscuité, problème de logement...), la couverture du *Stern Magazin* représentant une main soulevant la ville comme pour la préserver de multiples dangers, permet de réactiver les acquis des élèves, de les faire réagir par rapport au graphisme, aux signes et aux symboles, de leur faire émettre des hypothèses sur le contenu de l'article annoncé. Avec ce document iconographique, on peut songer d'abord à un entraînement à l'expression orale pour amener les élèves à rendre compte des différents éléments perçus dans le document, à mobiliser et à mettre en commun leurs connaissances.



Couverture du *Stern Magazin* (Heft Nr. 13, 24. März 1994).

Par l'analyse du document, il s'agit donc de mettre en évidence les moyens linguistiques dont les élèves auront besoin pour décrire les aspects les plus visibles de ce support pédagogique, exprimer les réactions qu'il suscite et l'interpréter en liaison avec le thème qu'il annonce.

La couverture du magazine annonce en caractères gras: *Rettet unsere Städte!* Une série de questions peut alors être posée: À votre avis, pourquoi ce titre? Quels sont ces dangers dont la ville est victime et que faudrait-il faire pour les éviter? Pourquoi y a-t-il urgence à résoudre ces problèmes et comment hiérarchiser l'ordre des urgences? Est-ce, par exemple, la lutte contre l'insécurité ou le sentiment d'insécurité qui doit avoir la priorité? Ou bien est-ce un autre problème? Ces pistes d'exploitation fournissent autant d'axes possibles pour le projet linguistique, axes qui seront choisis en fonction des besoins liés à l'exploitation des documents susceptibles de compléter cette unité.

Ainsi, selon la progression de la classe et les besoins d'expression des élèves, telles fonctions langagières seront réactivées ou enrichies, les deux allant de pair. Pour mieux assurer cette progression, le travail de l'élève sera poursuivi à la maison par des tâches permettant un entraînement à l'expression écrite: par exemple, développer quelques arguments déjà présentés en classe. En s'appuyant sur les travaux des élèves pour le cours suivant, qui peut avoir pour objet l'étude d'un extrait de l'article annoncé sur la couverture, on donne une continuité linguistique et thématique à la série de séquences pédagogiques.

Utiliser Internet dans le cadre d'un cours

Dans les établissements scolaires disposant de salles avec accès Internet, cet outil peut être pour l'enseignant un moyen de gérer l'hétérogénéité du groupe. En dressant un inventaire des besoins l'enseignant peut mettre en place des parcours d'apprentissage différenciés aussi souvent que possible.

Il est recommandé de travailler en concertation avec le professeur-documentaliste, le responsable informatique ou le professeur-ressource de l'établissement pour faire le point sur les acquis méthodologiques nécessaires et sur l'organisation éventuelle de groupes de travail et, dans la mesure du possible, obtenir la liste des sites Internet adaptés au travail que l'on veut mener (en particulier les sites proposés par les CRDP ou CDDP), ce qui peut économiser du temps pour le professeur et éviter un gaspillage d'énergie de la part des élèves.

Les élèves ont en général des connaissances dans le domaine informatique, certains s'étant vu valider quelques compétences au collège dans le cadre du B2i (brevet informatique et Internet). Ils sont de ce fait familiarisés avec ces technologies et certains élèves trouvent dans cette pratique une occasion de s'exprimer et de valoriser leurs compétences. La tâche du professeur consistera donc à explorer les sites avant de mettre les élèves en situation, ainsi qu'à identifier, vérifier puis didactiser les sources (certaines pouvant être fantaisistes)⁴.

Pour être totalement efficace, le dispositif doit prévenir les risques liés à ce genre d'activité: entre autres, le manque de vocabulaire qui a tendance à paralyser la compréhension, le désir de tout comprendre au détriment d'une approche globale simple et efficace ou l'habitude de l'utilisation ludique de l'ordinateur par les élèves.

Faire travailler les élèves sur Internet ne doit pas être considéré comme une activité périphérique des apprentissages de la classe – même si les élèves peuvent s'y préparer en dehors du cadre strict du cours – mais comme une activité intégrée à part entière dans l'apprentissage d'une langue vivante. Cette recherche peut précéder, accompagner le travail fait en classe au cours d'une unité pédagogique ou lui succéder, mais elle est toujours guidée par le professeur. Cette activité peut s'effectuer dans le groupe-classe, à condition d'avoir à sa disposition assez de postes, éventuellement pendant les séances de modules particulièrement propices au travail en binôme ou en trinôme (les élèves partagent leurs compétences respectives), ou individuellement selon la liberté qu'offre l'emploi du temps. Les activités proposées ici seront entreprises en fonction de l'objectif linguistique, culturel et pédagogique visé, qu'il convient évidemment de

4. Moteurs de recherche adaptés – www.google.de ou www.bluwil.ch selon le pays visé –, sites adéquats, mots-clés appropriés, etc.

définir dans le cadre d'une progression maîtrisée. Il s'agit de montrer aux élèves que langue et culture s'articulent et le leur faire expérimenter. L'enseignant peut alors bâtir, comme le propose le tableau ci-des-

sous, une unité pédagogique amenant à parler de Heidelberg ou de la ville hanséatique de Lübeck, une fois qu'il aura reconnu et parcouru les sites et le divers liens hypertextes.

L'exploitation d'un site : Heidelberg (www.heidelberg.de)

Notions	Exemples de thèmes	Exploitations possibles
Mémoire	<ul style="list-style-type: none"> - Altstadt - Schloss - Alte Universität - Alte Brücke - Philosophenweg 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser la page d'accueil du musée, téléphoner ou écrire pour annoncer une visite ou obtenir des informations sur Ebert ou le musée - Demande de renseignement - Formulation d'une interrogation / vouvoiement / rédaction d'une lettre
Échanges	<ul style="list-style-type: none"> - Einmaliges Ensemble von Altstadt - Schloss - Universität - Landschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - Critères de sélection pour être choisi et retenu par l'Unesco - Travail sur photos, justifications, etc. - Expression de la causalité
Lien social	<ul style="list-style-type: none"> - Universität - Pädagogische Hochschule 	<ul style="list-style-type: none"> - Heidelberg, ville universitaire - Recherche d'un logement - Inscription à des cours d'été / échanges scolaires
Création	<ul style="list-style-type: none"> - Romantik (Heidelberger Romantik) 	<ul style="list-style-type: none"> - Poèmes, chansons, opérettes de plusieurs époques sur la ville romantique
	<ul style="list-style-type: none"> - Moderne Städteplanung 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradition et modernité - Projets urbains, quelle ville pour le futur ? (rénovation ou conservation) - Expression de l'hypothétique, du futur - Verbes de modalité

Une unité pédagogique : Lübeck und die Hanse

On fera visualiser aux élèves la page d'accueil du site : www.luebeck.de.

Que peut-on apprendre à partir de cette page ?

- Lübeck est une ville hanséatique (*Hansestadt*) (peut-être certains élèves ont-ils déjà abordé ce sujet au collège) ;

- Lübeck est classée au patrimoine mondial par l'Unesco (sigle connu, même s'il n'est pas forcément compris) ;

- la ville de Lübeck est jumelée avec cinq autres villes dont La Rochelle pour la France (c'est un port comme Lübeck).

Si l'on veut en savoir davantage :

- sur la ville hanséatique, quel point du sommaire faut-il explorer ? *Stadt und Politik* ? *Kultur und Bildung* ?

- sur le patrimoine architectural ? *Tourismus* ? *Kultur und Bildung* ? *Bilder und Karten* ?

- sur le port ? *Wirtschaft, Hafen, Bilder und Karten* ?

- sur les relations avec les villes partenaires ?

The screenshot shows the homepage of 'Hansestadt LÜBECK'. At the top right, there are links for 'Suche', 'Index', and 'Hilfe'. The main header reads 'Hansestadt LÜBECK'. Below this is a large collage of images depicting various aspects of Lübeck, including its architecture, harbor, and historical events. A central banner reads 'UNESCO-Weltkulturerbe'. To the right of the collage is a vertical navigation menu with categories like 'Stadt und Politik', 'Tourismus - Freizeit - Umwelt', 'Wirtschaft - Hafen - Verkehr', 'Kultur und Bildung', 'Bilder und Karten', 'Diagnose und Service', and 'Aktuelles und Events'. Below the menu, there are sections for 'LÜBECK: PresseDienst', 'LÜBECK: Aktuell', and 'LÜBECK: Links', each containing several links to local news and resources.

Page d'accueil du site : www.luebeck.de
© 2003, Lynet Kommunikation AG.

Exploitations possibles de la page d'accueil		
Points du sommaire	<i>Hansestadt</i>	<i>Hanse</i>
<i>Stadt und Politik</i>	– <i>Unesco Weltkulturerbe</i>	– <i>Union der Ostseestädte</i> (UBC)
<i>Tourismus – Freizeit</i>	– <i>Backsteingotik</i> (architectures comparées : églises, maisons)	
<i>Wirtschaft – Hafen – Verkehr</i>	– <i>Hafen</i> : commerce actuel et ancien du port – <i>Lübecker Marzipan</i>	– <i>Städtebund / Partnerschaften</i> (Wismar, La Rochelle) – <i>Segeln (Travemünde)</i>
<i>Bildung</i>	– la société hanséatique – <i>Buddenbrooks</i> de Thomas Mann	– <i>Zur Geschichte der Hanse</i> – <i>Robin Hood der Ostsee</i> : Klaus Störtebecker
<i>Bilder und Karten</i>	– <i>Stadtansichten</i>	

Séquence pédagogique : <i>Lübeck und die Hanse</i>
<p>L'enseignant aura constitué un court dossier/questionnaire d'aide à la compréhension (linéaire) de chaque point exploré (environ une dizaine de questions). Par exemple, si l'on veut pousser les recherches sur l'histoire de la Hanse, donner aux élèves la référence des sites : www.hro.shuttle.de/hro/hansaschule/hanse.htm ; www.susas.de/hanse.htm ; www.hh.schule.de/ath/profil/aktiv/projekte/hanse/welcome.htm</p>
<p>Document</p> <p style="text-align: center;">Zur Geschichte der Hanse</p> <p>Um 1400 hatten sich etwa 100 Städte zu einem Städtebund, der Hanse, zusammengeschlossen. Die Kaufleute dieser Städte wollten sich helfen und gemeinsam handeln gegen die mächtigen Fürsten, gegen die Seeräuber und bei ihren Handelsbeziehungen im Ausland.</p> <p>Die Hansestädte in Mecklenburg und Vorpommern hatten schon um 1350 ihre Blütezeit. An der Spitze standen Rostock, Wismar, Stralsund, Greifswald und Wolgast.</p> <p>Ihre Handelswege führten nach Skandinavien, Rußland und Westeuropa. Auf den Hansekoggen transportierten sie die unterschiedlichsten Waren, z.B. Getreide, Fische, vor allem Hering, Butter, Tuche und Salz. In einem berühmten Spruch der Hansezeit heißt es : „Lübeck ein Kaufhaus, Köln ein Weinhaus, Braunschweig ein Honighaus, Danzig ein Kornhaus, Magdeburg ein Backhaus, Rostock ein Malzhaus.“</p> <p>Am Ende des 16. Jh. brauten 250 Brauer in Rostock 250 000 Tonnen Bier im Jahr. Die reichen Kaufleute ließen sich prächtige Häuser im Stil der Backsteingotik bauen. Sie kleideten sich prächtig in der Mode des Mittelalters.</p> <p>Außerdem wurde schon 1419 in Rostock die Universität gegründet. Auch daran hatten die Kaufleute der Hansestadt besonderen Anteil. Für den Niedergang dieses mächtigen Städtebundes gibt es mehrere Gründe. So wurden neue Seewege entdeckt, z.B. durch Kolumbus nach Amerika. Damit verlagerte sich der Schwerpunkt des Handels nach Westen. Auch der Dreißigjährige Krieg (1618 – 1648) mit seinen furchtbaren Folgen war dafür eine Ursache. Deshalb sank auch die Zahl der stolzen Hansekoggen aus Rostock. Im Jahre 1636 befuhren noch 126 Schiffe die Meere. 1712 waren es nur noch 31 Schiffe.</p> <p>Die bedeutende Zeit der Hanse war vorbei.</p> <p style="text-align: right;">Texte extrait de www.hro.shuttle.de/hro/hansaschule/hanse.htm</p>
<p>Consignes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Noter les noms de villes, de régions. – Tracer la route. – Localiser sur une carte la région Mecklenburg-Vorpommern, les villes, les routes vers la Scandinavie et la Russie, afin de situer géographiquement le phénomène. Le mot-clé pour la compréhension semble bien être <i>sich zusammenschliessen</i> : le lien « social », économique, politique entre ces villes qui voulaient coopérer. On peut établir un certain nombre de questions : <ul style="list-style-type: none"> – <i>Wieviele Städte haben sich zusammengeschlossen? Fünfzig, hundert, zweihundert?</i> – <i>Wann haben sich die norddeutschen Städte zu einem Städtebund zusammengeschlossen?</i> – <i>Wozu diente der Städtebund?</i> – <i>Nennt einige Städte, die schon vor der Hansezeit reich waren! Wo liegen sie?</i>



- Mit welchen anderen Gebieten / Ländern betrieben sie Handel?
- Mit welchen Erzeugnissen / Produkten handelten sie?
- Wie hießen die Schiffe, die die Waren transportierten?
- Rostock hatte eine Spezialität: Bier (Malzhaus); Welche Spezialitäten hatten Köln, Danzig?...
- Wie lässt sich die architektonische Schönheit der Stadt Lübeck (Backsteingotik) erklären?

Prolongements

On ira éventuellement plus loin avec des élèves motivés, en visitant les sites consacrés aux *Hanseknoggen* et aux *Seeräuber*⁵ (*Störtebecker, der Robin Hood der Ostsee!*). Il convient de préparer, là encore, des fiches de travail et de demander : Comment deux villes hanséatiques ont-elles fait appel aux *Seeräuber* pour les aider à se défendre contre le Danemark ? Qui étaient ces *Seeräuber* et comment s'appelaient le plus connu d'entre eux (Klaus Störtebecker, son histoire) ? Si l'on envisage de travailler sur le *Backsteingotik* (voir texte p. 34), on repérera les textes et iconographies disponibles. On peut également exploiter les liens actuels avec des villes jumelées (La Rochelle en France).

Bilan

Même si le problème de la trace se pose particulièrement avec l'outil informatique, le bilan pourra se faire à l'écrit et à l'oral, en proposant, par exemple, à l'élève une consigne du type : À partir de tes réponses, construis un court texte de présentation de la Hanse – une dizaine de phrases minimum – à présenter oralement (apprends-le!).

L'élève pourra dire quel site il a visité, ce qu'il y a trouvé, expliquer pourquoi ces villes ont éprouvé le besoin de se regrouper, de s'associer pour faire du commerce, décrire le jeu des alliances, etc. Alors que l'activité de lecture et de découverte (compréhension) portait sur une narration au prétérit, on peut imaginer que le compte rendu se fera en partie au *Perfekt*, en partie au prétérit. On demandera également aux élèves d'exploiter le lien cause/conséquence : *daher, deswegen, so... dass, da nämlich...*, en leur proposant la liste d'expressions suivante :

- die Webseite (der Stadt Lübeck) anklicken;
- die Suchmaschine („google.de“) besuchen;
- das Wort (Lübeck) eingeben;
- die (erste vorgeschlagene) Webseite anklicken;
- „Links“ finden;
- einen Standort vorschlagen;
- ein Schlüsselwort finden.

Activités complémentaires

Un des textes proposés sur Internet à propos de l'architecture de Lübeck (voir document p. 34) comporte des formes « *werden* + participe passé » et des formes « *sein* + participe passé ».

On peut également visionner le document-vidéo « *Backsteingotik*⁶ », développer des activités de reconnaissance et de discrimination des deux formes et, en conclusion proposer une séquence de deux minutes à faire commenter à l'oral.

Chaque compte rendu peut être ensuite déposé au CDI afin de constituer un fichier exploitable par d'autres élèves.

Une activité du même genre consiste à lancer les élèves dans la visite virtuelle d'une ville (la ville de Dresden par exemple) au cours de laquelle on pourra

leur demander sous des formes diversifiées et communicatives de :

- choisir un hôtel selon les critères suivants : chambre double, à moins de 2 km du centre historique, avec moyens de transport à proximité, accès Internet et coûtant tant d'euros par nuit;
- présenter des monuments de la ville : leur nom, leur adresse, ce qui en fait l'intérêt, les heures d'ouverture, les tarifs d'entrée pour un groupe de 20 personnes ;
- organiser une soirée au théâtre ou au cinéma : Que joue t-on ? À quelle heure ? Quel est le prix des places les plus chères, les moins chères ?
- visiter un musée. Il convient de répondre aux questions :
 - Où peut-on voir sur trois niveaux quelques 27 000 souvenirs du passé ?

5. www.hro.shuttle.de/hro/hansaschule/klausur.htm

6. Cette cassette vidéo est disponible gracieusement au CIDAL (24, rue Marbeau, 75016 Paris).

• Où peut-on voir des œuvres de Caspar David Friedrich aussi bien que de Max Liebermann?

• Où peut-on voir ce que collectionnait Otto Link? Les adresses suivantes pourront aider les élèves dans leurs recherches :

– www.dresden-online.de

– www.dresden.de

– www.staatsschauspiel-dresden.de

– www.skd-dresden.de

Les élèves peuvent également rendre compte oralement du résultat de leurs recherches à l'intention de leurs camarades. Pour l'exploitation écrite de la recherche, on demandera aux élèves d'écrire une lettre à un camarade resté en France, en employant

les verbes au présent, aux temps du passé et au futur. Ce type d'activité se prête à un entraînement linguistique sur les comparatifs, les superlatifs et le repérage dans l'espace.

Un autre exemple d'activité écrite consisterait à établir une correspondance avec un établissement allemand. En effet, dans une situation de communication réelle, avec des interlocuteurs du même âge, l'usage de la langue étrangère prend tout son sens. La langue devient un outil de communication et permet un échange interculturel. Les élèves peuvent envoyer et recevoir des informations d'ordre civilisationnel. Ils peuvent s'informer sur les habitudes, le mode et le cadre de vie de l'autre ainsi que sur son environnement culturel.

Document

Lübecker Backsteingotik

Noch in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts bestand Lübeck aus ein – bis zweistöckigen Holzhäusern und Fachwerkbauten. Zahlreiche Stadtbrände zerstörten bis auf die großen Backsteinkirchen ganze Stadtviertel und hatten deshalb eine neue Bauordnung zur Folge. Zukünftig mussten alle Gebäude, die direkt an der Strasse lagen, in norddeutschem Backstein erbaut werden. Den Fassaden waren Treppen – oder Stufengiebel vorgeschrieben, um die Häuser ohne Zwischenräume aneinander zu setzen. Heute sind noch vier Fünftel der mittelalterlichen Bausubstanz erhalten. 1987 wurde die Altstadt Lübecks von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt.

Sieben goldene Türme

Lübecks Altstadtsilhouette ist von den Türmen der fünf Kirchen geprägt. Der Dom, St. Marien, St. Petri, St. Jakobi und St. Aegidien sind von den ehemals 13 Kirchen und Kapellen noch heute erhalten und werden für zahlreiche Veranstaltungen wie beispielsweise Kirchenmusik-Konzerte genutzt. Die Lübecker Kirchen gelten als Pioniere der Backsteinbaukunst: so ist die älteste Backsteinkathedrale Deutschlands, die Marienkirche, Vorbild für 70 Kirchen im Ostseeraum.

© CIDAL.

Équipement des salles d'enseignement

Outre le mobilier et les outils adaptés à un enseignement moderne de toutes les disciplines, les entraînements pour atteindre les objectifs de l'enseignement de l'allemand en classe de seconde nécessitent le recours à des équipements spécifiques. Les enseignants veilleront, en concertation avec les autres linguistes de l'établissement, à rassembler les conditions d'efficacité :

– aménagement de chaque salle de langue pour permettre une audition de qualité des documents sonores par tous les élèves (par exemple grâce à des enceintes judicieusement disposées et l'insonorisation de la salle) ;

– présence dans la salle de langue de matériels permettant à tout moment le visionnage collectif de documents vidéo dans la langue étrangère, avec les fonctionnalités propres à une utilisation pédagogique (compteur, haut-parleurs, enceintes...) ;

– matériels permettant une audition individuelle de documents sonores dans la langue étrangère, par exemple des salles multimédia pour certaines séances et des baladeurs pour des écoutes plus courtes lors d'autres séances ;

– accès possible en salle de classe ou dans d'autres lieux comme le CDI à des outils multimédia et à Internet ;

– agencement des tables pour favoriser, en particulier pour les groupes d'élèves moins nombreux, les échanges en face à face entre les élèves.

U ne unité pédagogique

– *Der Rattenfänger von Hameln*

Loin d'être conçue comme un modèle, l'unité pédagogique propose autour d'un thème fédérateur une mise en cohérence des différents objectifs pédagogiques qui entrent en jeu dans l'élaboration d'un projet liant objectif culturel et objectif linguistique. Il revient au professeur de faire des choix en fonction de ses priorités et de développer des démarches spécifiques répondant aux quatre objectifs fondamentaux : linguistique, culturel, méthodologique et éducatif. Il va de soi qu'aucun document, si riche soit-il, ne peut et ne doit satisfaire simultanément à toutes ces exigences. L'équilibre entre activité de découverte et activité de réinvestissement, entre un guidage par le professeur et un travail plus autonome, entre production orale et production écrite nécessite de la part du professeur une réflexion poussée sur les finalités de son enseignement. Il convient également de veiller à l'équilibre entre une sensibilisation n'aboutissant pas nécessairement à une évaluation, un apprentissage systématique soumis à évaluation et à la pondération entre activités individuelles et activités collectives.

Le cadre proposé, par la multiplicité des itinéraires, des éclairages et des extensions qu'il offre, par la diversité des formes de travail qu'il autorise, et les compétences variées qu'il sollicite, peut tout à fait se concevoir comme initiation à la démarche des TPE. L'interdisciplinarité s'y verra renforcée, la recherche documentaire intensifiée, le travail en commun valorisé. Néanmoins, la richesse du sujet ne doit en aucun cas conduire le professeur à exploiter toutes les pistes suggérées. L'appréciation réaliste des capacités et besoins de la classe le conduira à se fixer des objectifs et des parcours adaptés.

Si l'on admet qu'un enseignement raisonné ne peut se satisfaire d'une accumulation linéaire de connaissances, aussi savamment agencées qu'elles puissent être, mais qu'il a recours, pour utiliser la métaphore cinématographique, aux *flash-backs*, aux *zooms*, à l'alternance de longs et de courts plans-séquences, on comprendra que, dans le cadre du traitement de l'unité pédagogique autour du *Rattenfänger*, on puisse, à un moment plus tardif, revenir sur le sujet (progression spiralaire) en proposant par exemple une initiation à la forme poétique (poèmes de Goethe et/ou de Brecht). On facilitera l'accès à ces poèmes en se servant éventuellement des traductions. On pourra

préférer un entraînement à la compréhension orale et/ou écrite à partir de la chanson de Hannes Wader, ou une exploitation de quelques formes actualisées du mythe.

Supports :

– documents iconographiques :

- logos de la ville de Hameln (voir p. 39 et p. 42) ;
- bande dessinée illustrant la légende (voir document 4, p. 51) ;
- illustration du *Rattenfänger* (voir document 5, p. 52) ;
- illustration de couverture du *Stern Magazin* (voir document 6, p. 52) ;
- couverture de livre (voir document 9, p. 55) ;
- carte (voir p. 45) ;

– document écrits :

- version aménagée du texte des frères Grimm (voir document 1, p. 48) ;
- poèmes de Goethe (voir document 2, p. 49) et de Brecht (voir document 3, p. 50) ;
- traduction (voir p. 44) ;
- article de presse (voir document 8, p. 54) ;

– documents sonores :

- chanson de Hannes Wader (voir document 7, p. 53) ;
- spectacle musical « *Rats* » (voir sur le site : www.hameln.de) ;

– documents issus d'Internet :

- pages d'accueil ;
- commentaires de touristes sur le site de Hameln (voir p. 43).

Nombre de séances : cette unité n'excèdera pas trois semaines.

Pistes d'exploitation

Certains des documents présentés sont accompagnés de propositions d'exploitation. Les autres nécessitent une réflexion didactique spécifique pour une mise en œuvre adaptée à la classe de seconde.

Le *Rattenfänger*

pour la ville de Hameln aujourd'hui

L'objectif culturel est de comprendre comment une ville valorise son patrimoine, les rapports entre mémoire et présent, économie et culture, lien social

et imaginaire collectif. Une phase introductive de sensibilisation à cette problématique peut être réalisée à travers l'étude du changement de logo de la ville. L'axe linguistique, quant à lui, abordera la comparaison et l'expression de la préférence. La démarche prendra la forme d'une recherche active des élèves sur la ville par l'accès au fonds documentaire informatisé, éventuellement avec l'aide de l'assistant, l'utilisation d'Internet (www.hameln.com). Un lien interdisciplinaire est possible avec l'histoire et la géographie. Aujourd'hui, les activités touristiques et culturelles de la ville de Hameln sont presque exclusivement centrées sur le personnage du *Rattenfänger* (localisation de la ville sur la *Märchenstrasse* [caractéristique du développement d'une ville médiévale] ; *Stadttouristik : virtueller Rundgang*, gastronomie, *Freilichtspiel*, *Rattenfänger-Museum*, *Musical „Rats“*, *Rattenfänger-Literaturpreis*, etc.).

La création et la vie du mythe

On commencera par réactiver d'éventuelles connaissances de la légende acquises par les élèves dans le premier cycle. On pourra ensuite s'intéresser à un exemple de texte aménagé à partir de la version transmise par les frères Grimm (document 1). L'axe linguistique consistera en un travail sur le lexique (la présence du surnaturel dans la légende, ses manifestations, ses implications) et sur la morpho-syntaxe (les temps du récit, les marqueurs de temps...).

On pourra ensuite s'interroger sur les fondements de la légende comme médium entre la réalité historique et la forme littéraire. Un travail pourra consister en la compréhension de l'ancrage historique et l'élaboration des récits interprétatifs (voir texte donné en entraînement à la traduction, p. 45).

On pourra étudier les variations littéraires – approche de la forme poétique à travers un poème de Goethe (document 2) et un autre de Bertolt Brecht (document 3) – et éventuellement la forme théâtrale à travers des extraits de la pièce de Carl Zuckmayer : « *Der Rattenfänger, eine Fabel* ». L'axe culturel aura pour but le traitement littéraire du mythe.

On pourra aussi étudier les représentations iconographiques du mythe : illustration (document 5), photomontage (document 6), peinture... Les axes linguistique et méthodologique se baseront alors sur un travail sur l'image.

On pourra se pencher sur le traitement musical de la légende (mise en musique du poème de Goethe par Franz Schubert, chanson de Hannes Wader [document 7], le spectacle musical « *Rats* »). L'axe éducatif consistera alors en l'étude des passerelles entre les arts et en l'apprentissage culturel « par l'oreille ».

La « fortune » du mythe

On pourra faire réfléchir les élèves sur la figure emblématique du *Rattenfänger* comme sauveur, séducteur, manipulateur, démagogue et/ou justicier, marginal, artiste, etc.

On étudiera alors les thèmes de la séduction du discours et de la démagogie à travers la référence récurrente à la figure légendaire du *Rattenfänger* par exemple dans la rhétorique journalistique (documents 8 et 9) (axes interculturel, linguistique, méthodologique et éducatif).

On peut également leur proposer des traductions : le *Rattenfänger* en version anglaise, par exemple. L'axe linguistique consistera alors en la sensibilisation à d'autres langues (voir « "Fortune" de la légende », p. 43).

Tableau synoptique

Les faits de langue, les activités et les tâches qui figurent dans ce tableau ne sont que des propositions parmi lesquelles le professeur doit naturellement opérer des choix dictés par un impératif de cohérence de la démarche.

Thèmes abordés	Supports	Faits de langue	Activités	Tâches
Patrimoine culturel (la figure du <i>Rattenfänger</i> dans l'image de la ville, dans les activités touristiques...)	Ancien et nouveau logos de la ville de Hameln (voir p. 39 et 42)	Syntaxe : – <i>früher / heute</i> – prétérit / présent – exprimer une préférence – argumenter	Expression orale dialoguée	– Rédiger un avis – Se documenter sur le logo, l'armoire de sa propre ville, pour le ou la présenter – Recherche Internet sur la ville de Hameln

La légende du <i>Rattenfänger</i>	La version aménagée du texte des frères Grimm (document 1)	Syntaxe : – les temps verbaux du passé – les connecteurs de temps – le groupe verbal infinitif dans la narration Lexique : – ingratitude – mensonge – tromperie	– Expression orale discursive – Compréhension de l'écrit	– Savoir raconter la légende – Comprendre son fonctionnement
	Les variations littéraires : – poème de Goethe (document 2) – poème de Brecht (document 3)	Lexique : initiation au lexique spécifique du commentaire littéraire relatif par exemple aux perspectives narratives et à la structuration du texte	Initiation au commentaire et à l'interprétation de poèmes	– Lecture guidée – Travail de repérage
	Les représentations iconographiques : – bande dessinée (document 4) – illustration (document 5) – illustration de couverture du <i>Stern Magazin</i> (document 6)	Lexique de la description et du commentaire d'image	Expression orale dialoguée et discursive	Élaborer avec le professeur une fiche méthodologique sur la description et le commentaire de document iconographique : situation dans l'espace iconographique, formes, couleurs, style...
	Le <i>Rattenfänger</i> « en musique » : chanson de Hannes Wader (document 7)	Syntaxe : – le prétérit des verbes forts – le repérage du discours rapporté – les liens logiques Lexique : – colère – vengeance	Compréhension auditive (de préférence en laboratoire de langues) avec ou sans le texte-support	– Compréhension auditive sélective (<i>Hörtest</i>) – Compléter un tableau comparatif mettant en évidence la spécificité du personnage créé par Hannes Wader
	Page Web : spectacle musical « <i>Rats</i> » sur le site : www.hameln.de	Lexique : lexique de la recherche documentaire sur Internet (<i>die Webseite, der Link...</i>)	– Recherche sur Internet – Constitution d'un minidossier de presse sur le spectacle musical « <i>Rats</i> »	– S'informer sur le spectacle musical « <i>Rats</i> » – Apprendre à demander un renseignement par téléphone – Se procurer éventuellement le matériel sonore

				– Rendre compte brièvement en allemand de sa démarche pour obtenir des informations
La « fortune » du mythe	Un exemple de traduction		Comparaison entre les textes en allemand et en anglais	– Repérage – Observation
	Un exemple d'explication historique		Traduction d'un texte permettant la compréhension des fondements du mythe	
	Autres exploitations possibles: – <i>der Rattenfänger / der Demagoge / der Verführer...</i> – <i>die Weiße Rose (Inge Scholl)</i> – titres de presse (document 8) – couvertures de livres (document 9)	Syntaxe: – l'impératif – la cause (<i>da, wegen...</i>) – la conséquence (<i>so dass...</i>) – la manière (<i>indem...</i>) – l'opposition (<i>trotz, obwohl...</i>) Lexique: – convaincre – manipuler	– Compréhension de l'écrit – Expression orale/écrite	Rendre compte en allemand du contenu d'un court extrait de presse, d'un extrait de récit...

Quels que soient les choix opérés par le professeur dans l'élaboration de son unité pédagogique, l'élève devra en tout état de cause se montrer capable en fin de parcours :

- de maîtriser le récit de la légende afin de pouvoir intervenir pertinemment dans un débat, un jeu de rôle ou toute autre activité qui nécessite la mobilisation d'un nombre défini de connaissances du sujet et du lexique afférent ;
- d'exprimer un jugement personnel en allemand, voire marquer sa préférence par rapport à telle ou telle « vision » du personnage, tel choix résultant de la politique touristique de la ville, tel objet littéraire ;
- d'effectuer diverses productions écrites de type distinct : un compte rendu, un développement imagina-

tif, une courte synthèse sur un point particulier, choisi ou imposé, une fiche-bilan, voire un minidossier ;

- faire un bilan sous forme de bref compte rendu oral ou écrit du travail de recherche documentaire sur Internet (présentation de la ville dans sa spécificité, situation géographique, poids de la légende dans les activités économiques, en particulier touristiques...).

On peut se référer au chapitre « Utiliser Internet dans le cadre d'un cours » (voir p. 30) ;

- de faire état de sa compréhension du fonctionnement de ce genre de récit, c'est-à-dire de comprendre comment naît une légende et quelles traces elle laisse dans l'imaginaire collectif et la réalité contemporaine (dans la publicité, les références de la presse, la langue, l'art, les activités économiques...).

Une proposition détaillée

Première phase

Travail en classe

On partira de l'image de l'ancien logo de la ville de Hameln projetée à l'aide du rétroprojecteur ou à défaut distribuée aux élèves.



L'ancien logo de la ville de Hameln. © Hameln.

Cette première phase a pour objectif de réactiver d'éventuelles connaissances au sujet de la légende du charmeur de rats et de préparer les élèves à aborder une version adaptée du texte de la légende dans le cadre d'une activité de compréhension écrite.

L'activité débute par une phase d'expression orale. Le professeur laisse les élèves réagir spontanément ou pose quelques questions: *Habt ihr diese Figur schon mal gesehen? erinnert sie euch an eine Geschichte, die ihr vielleicht schon gehört oder gelesen habt? Kann jemand diese Geschichte erzählen?*

L'exploitation de l'image et les réponses des élèves devraient permettre une présentation sommaire:

- du personnage ;
- du lieu de l'action ;
- de l'époque ;
- du sujet.

Ceci constituera une préparation pour une exploitation plus approfondie de la légende.

Travail à la maison

On distribuera la version aménagée du texte des frères Grimm (document 1) en donnant les consignes suivantes:

- lire le texte silencieusement puis à voix haute ;
- compléter la fiche de lecture suivante.

Fiche de lecture	
Thèmes	Questions
Ort / Zeit	- Wo? - Wann?
Hauptfigur	- Wie sieht er aus? - Wie ist er gekleidet? - Was macht er?
Die anderen Figuren	- Wer sind sie? - Was machen sie?

Deuxième phase

Travail en classe

On exploitera tout d'abord le travail réalisé à la maison par une mise en commun des éléments relevés par les élèves à partir des consignes de la fiche de lecture. Puis, on invitera les élèves à restituer à l'oral la trame événementielle de la légende. Les traces écrites au tableau ou dans les cahiers peuvent être:

- *Die Geschichte spielt in Hameln ;*
- *Die Stadt ist voller Ratten. Sie fressen alles auf ;*
- *Die Bürger sind hilflos und suchen nach einer Lösung ;*
- *Ein Unbekannter erscheint in der Stadt ;*
- *Er schlägt vor, die Stadt von den Ratten zu befreien ;*
- *Der Bürgermeister verspricht ihm einen hohen Lohn ;*
- *Er spielt eine seltsame Melodie auf der Flöte ;*
- *Die Ratten folgen ihm bis in den Fluß (die Weser), wo sie alle ertrinken ;*
- *Er kommt in die Stadt zurück und verlangt seinen Lohn ;*
- *Die undankbaren Bürger verweigern ihm den Lohn ;*
- *Er wird zornig und beschließt, sich zu rächen ;*
- *Er spielt noch einmal Flöte ;*
- *Diesmal folgen ihm die Kinder der Stadt ;*
- *Er nimmt sie mit in einen nahen Berg und sie verschwinden mit ihm.*

Travail à la maison

On demandera aux élèves de mémoriser la trame événementielle pour la séance suivante.

Troisième phase

Cette phase est un travail en classe. Elle vise l'entraînement à l'expression orale en continu, la réactivation des marqueurs de temps et l'expression de la chronologie.

En début de séance, le professeur procède à une réactivation des marqueurs de temps comme: *eines Tages, dann, danach, nachher, einige Zeit später, nachdem...* et des liens logiques nécessaires à la cohérence du discours: *als, weil, deshalb, um... zu.*

Le professeur présente ensuite au rétroprojecteur les images illustrant certaines scènes de l'histoire tirées d'un manuel du premier cycle (document 4). Les moments-clés de l'histoire sont présentés dans le désordre. Les élèves sont invités à prendre la parole.

Quatrième phase

Cette phase vise un travail de compréhension profonde du texte. On analysera l'attitude et les réactions du personnage principal (*er verspricht, verlangt, rächt sich... er ist selbstsicher, hilfsbereit, verärgert, empört, wütend, etc.*), le comportement et

le rôle des autres personnages. Les axes d'analyse pourraient également porter sur :

- le sens de l'événement initial (un fléau dans la ville), ce qu'il implique (*Hungersnot, Pestgefahr*), les réactions d'angoisse qu'il génère, le besoin qu'il fait naître chez les habitants de trouver un « sauveur » ;
- la complexité du personnage du charmeur de rats, « *ein wunderlicher, buntgekleideter Mann* », ce qui fait son étrangeté, les questions que l'on peut se poser à son propos: Qu'est-ce qui l'amène dans cette ville ? En quoi peut-il apparaître comme une sorte de magicien, voire un sorcier (allure, comportement, mode d'action) ?
- la réaction des habitants: Sur quelle base s'établit le « contrat » (confiance aveugle, intérêt du moment) ? Comment interpréter le non-respect de la parole don-

née (égoïsme, avarice, indifférence, sentiment de supériorité du groupe face à un individu, rejet de l'étranger, de l'autre, perçu comme inquiétant) ?

- la vengeance: le pouvoir magique utilisé comme arme. Contre qui s'exerce en fait cette vengeance ?
- la fin de l'histoire: Que penser du dénouement ? Quel sens donner au mystère de la fin ? S'agit-il d'une tragédie ou peut-on imaginer qu'il s'agisse d'une libération des enfants ?

Ce travail aboutira à une réflexion sur le fonctionnement de la langue.

Lexique

L'analyse du contenu permettra d'enrichir les connaissances lexicales. On fournira aux élèves une fiche-bilan abordant les champs lexicaux suivants :

Expression de la détresse	
Lexique	Idiomatismes
<ul style="list-style-type: none"> – die Not / die Hungersnot – verhungern – die Plage – die Pest – krank werden – eine tödliche Krankheit – unter einer Situation – leiden (itt-itt) – hilflos – ratlos – besorgt – sich Sorgen machen – verzweifelt – vor jdm / etw. Angst haben – sich vor etw. / jdm fürchten 	<ul style="list-style-type: none"> – Es ist ja schrecklich! – Es kann nicht mehr so weiter gehen! – Oh weh! – Um Gottes willen!

Expression de l'aide	
Lexique	Idiomatismes
<ul style="list-style-type: none"> – jdm zu Hilfe kommen (a-o) – jdm seine Hilfe an/bieten (o-o) – jdm ein Angebot machen – jdm eine Lösung vor/schlagen (ä-u-a) – jdm etw. versprechen (i-a-o) – jdm aus der Not helfen (i-a-o) – jdn befreien – jdn retten – etw. los/werden 	<ul style="list-style-type: none"> – Bitte, keine Panik! – Machen Sie sich keine Sorgen! – Wir werden schon eine Lösung finden!

Expression de la surprise, de l'étonnement	
Lexique	Idiomatismes
<ul style="list-style-type: none"> – seltsam – merkwürdig – erstaunlich – unglaublich – über etw. erstaunt sein – über etw. überrascht sein – staunen – sich über etw. wundern – seinen Augen nicht trauen 	<ul style="list-style-type: none"> – Das darf doch nicht wahr sein! – Na, sowas! – Donnerwetter! – Unglaublich! – Kaum zu glauben! – Wie konnte das nur möglich sein?

Expression du surnaturel, de la fascination, de la séduction	
Lexique	Idiomatismes
<ul style="list-style-type: none"> – sonderbar – seltsam – fasziniert sein – eine Zauberflöte – wie verzaubert – es war wie ein Wunder – jdn (aus...) locken – jdn verlocken – jdm blind folgen – jdn verzaubern – jdn verführen 	<ul style="list-style-type: none"> – Wie sonderbar! – Was für eine schöne Musik! – Das ist ja toll!

Expression de l'ingratitude, du mensonge, de la tromperie	
Lexique	Idiomatismes
<ul style="list-style-type: none"> - sein Versprechen - nicht halten (ä-ie-a) - nicht Wort halten (ä-ie-a) - unehrlich sein - undankbar - jdn betrügen (o-o) - jdn belügen (o-o) - jdn ungerecht behandeln 	<ul style="list-style-type: none"> - So ein Lügner! - So ein Betrüger! - Das ist ja die Höhe!

Expression de la colère, de la vengeance	
Lexique	Idiomatismes
<ul style="list-style-type: none"> - verärgert - verbittert - zornig - wütend - über etw. empört sein - die Rache - Rache planen - sich an jdm rächen - jdn bestrafen - die Strafe - grausam 	<ul style="list-style-type: none"> - Unverschämt sowas! - Warten Sie nur ab!

Syntaxe

On pourra par exemple entraîner les élèves à la reconnaissance du prétérit comme temps du récit (leur demander de repérer dans le texte le prétérit des verbes forts/faibles, de retrouver l'infinitif et le

présent) et à son utilisation dans une production écrite personnelle.

Ce document permet aussi de réactiver certaines structures morpho-syntaxiques.

Exemples d'exercices	
Le groupe verbal infinitif	Amorces à compléter à l'écrit <i>Die Bürger haben mit allen Mitteln versucht, ...</i> <i>Der Fremde verspricht, ...</i> <i>Nachher weigern sich aber die Bürger, ...</i> <i>Der Rattenfänger ist so wütend, dass er beschließt, ...</i>
	Exercice oral de reformulation <i>Modell: Er sagt: „Ich werde die Stadt von den Ratten befreien“.</i> <i>Er verspricht, die Stadt von den Ratten zu befreien.</i> <i>Modell: Sie wollten ihm den versprochenen Lohn nicht geben.</i> <i>Sie weigerten sich, ihm den versprochen Lohn zu geben.</i> <i>Modell: Die Bürger freuen sich sehr. Sie werden die Ratten endlich loswerden.</i> <i>Die Bürger freuen sich sehr, die Ratten endlich loszuwerden.</i>
Les connecteurs	Setzen Sie die passenden Wörter ein! <i>plötzlich – sofort – nachdem – am Sonntag morgen – als – nachher – endlich – eine Stunde später – da – während – zuerst</i> <i>..... waren viele Hamelner Bürger in der Kirche versammelt. Sie waren so dankbar dafür, dass man ihre Stadt von den Ratten befreit hatte! Als sie nach Hause zurückkamen, merkten sie, dass ihre Kinder verschwunden waren.versuchten sie zu verstehen, was geschehen war. Sie fragten ihre Nachbarn, rannten durch die ganze Stadt, liefen hinaus vor die Tore, riefen und riefen. Doch sie zwei Stunden lang gesucht hatten, war immer noch kein Kind zu sehen! Sie bekamen richtig Angst. sie lamentierten und weinten, sahen sie plötzlich, dass zwei Kinder sich der Stadt näherten. Sie liefen auf sie zu. sie hörten, was die Kleinen erzählten, gerieten sie in Panik.</i>

Entraînement fonctionnel

On pourra, par exemple, mettre en place des séquences montrant comment :

- exprimer le refus. Le maire et ses conseillers refusent de payer (*Nein, es tut uns leid ; das hatten wir nie versprochen ; Es kommt gar nicht in Frage! ; Auf keinen Fall! ; Wo denken Sie hin?*) ;
- proposer de l'aide ;
- manifester sa surprise.

Expression écrite

Les élèves partiront de la situation imaginaire : *Nach dem Verschwinden der Kinder versuchen die Bürger, den Rattenfänger ausfindig zu machen. Sie haben eine Suchanzeige verfasst. Ils devront ensuite élaborer un avis de recherche en complétant la fiche ci-dessous :*

- *Name :*
- *Alter :*
- *Aussehen :*
- *Besondere Merkmale :*
- *Delikt :*

En prolongement, on peut imaginer la situation et l'activité qui suit :

„Ein Bürger aus der Nachbarstadt hat die Suchanzeige gelesen. Er ist sicher, den gesuchten Mann gesehen zu haben. Er schreibt also dem Bürgermeister von Hameln einen Brief, um ihm Hinweise über den Rattenfänger zu geben. Verfassen Sie den Brief!“

Pour ce faire, on guidera le travail des élèves en leur proposant d'évoquer les points suivants dans cette lettre :

- *Der Bürger erklärt, warum er diesen Brief schreibt ;*
- *Der Bürger erzählt, was er gesehen hat ;*
- *Der Bürger beschreibt den Fremden und sein Verhalten den Kindern gegenüber ;*
- *Der Bürger stellt sich allerlei Fragen.*

N.B. – On commencera cet entraînement par un rappel des différentes formules nécessaires à la rédaction d'une lettre (en-tête, formules de politesse, conclusion...) et on fournira éventuellement l'en-tête « *Sehr geehrter Bürgermeister!* » si cela n'a pas été vu précédemment.

Prolongements possibles

Travail en classe

On présentera au rétroprojecteur le nouveau logo associé à l'ancien. Il est vivement conseillé de se munir de la version en couleur du logo présente sur le site Internet : www.hameln.de.



Le logo actuel de la ville de Hameln.
© Hameln.

Cette activité a pour but l'expression linguistique de la comparaison, la formulation d'un jugement et l'expression d'une préférence ainsi que l'analyse de l'impact du nouveau logo sur l'image de la ville de Hameln.

Traces écrites possibles au tableau et dans les cahiers		
	Das alte Logo	Das neue Logo
<i>zeigt</i>	<ul style="list-style-type: none">– <i>einen Flötenspieler</i>– <i>einen lebensfrohen Musiker</i>– <i>eine mittelalterliche Figur</i>	<ul style="list-style-type: none">– <i>eine stilisierte Menschengestalt, tanzende Tiere</i>– <i>einen Rattenfänger</i>
<i>wirkt</i>	<ul style="list-style-type: none">– <i>traditionell</i>– <i>schwarz-weiße Zeichnung</i>– <i>traditionelle Kleidung</i>– <i>altmodisch wirkende Attribute: Kappe, Schuhe, Feder am Hut, Flöte</i>	<ul style="list-style-type: none">– <i>modern</i>– <i>sehr stilisiert (auf ein paar Striche oder Linien reduziert)</i>– <i>zeitungebunden / zeitlos</i>– <i>bunt (zweifärbig)</i>

Ensuite, on peut envisager une activité d'expression écrite de comparaison des deux logos en utilisant *während* et *dagegen*.

Travail à la maison

Il s'agira de prendre connaissance des différents jugements énoncés dans le texte du tableau ci-après et de classer les arguments avancés sous forme de tableau.

Document

Kommentare zum neuen Rattenfängerlogo, die per *e-mail* an die Stadtverwaltung geschickt wurden:
„Das neue Logo gefällt uns ausgesprochen gut, besonders in den „neuen Medien“ – Ihre Internetseite, z.B. Wir können uns aber gut vorstellen, dass es Anlässe gibt, zu denen das bisher allein verwendete Logo weiterhin passt.“

„Ich als geborener Hamelenser, der jetzt leider seit fast 19 Jahren in der Nähe von Frankfurt wohnt, muss sagen, das alte Logo hat wesentlich besser gepasst!! Obwohl das neue Logo auch irgendwas hat!“

„Nicht schön, das neue Logo: zu „neumodisch“, wenig traditionell – schade!“

„Endlich mal kommt in die schöne alte Stadt Hameln ein wenig junge Bewegung.“

„Hallo, ich finde das neue Logo unsympathisch, zu modern für eine so tolle alte Stadt.“

„Die Farben sind schön fürs Auge, aber das Logo bleibt im Hirn nicht haften. Und das sollte doch ein Logo?“

„Flott!!“

„Das alte war viel schöner. Wir sagen hier in den USA: 'Don't fix it if it is not broken'.”

„Das neue Logo gefällt mir gut, besonders auch durch die Farben. Den alten Schriftzug fand ich schöner – oder war er nur vertrauter?“

„Das alte Logo hat mir besser gefallen. Die Aussagekraft wurde durch den Hameln-Schriftzug noch verstärkt. Positiv bewerte ich die Verwendung der Farben.“

Source: www.hameln.de. © Hameln.

Consigne de travail

Classer les arguments avancés dans les cases (que l'on aura masquées) du tableau ci-dessous.

	Arguments positifs	Arguments négatifs
<i>das neue Logo</i>	<ul style="list-style-type: none">– gefällt mir gut– die Farben sind schön fürs Auge	<ul style="list-style-type: none">– bleibt im Hirn nicht haften– zu neumodisch– wenig traditionell– unsympathisch– zu modern
<i>das alte Logo</i>	<ul style="list-style-type: none">– hat wesentlich besser gepasst– den alten Schriftzug fand ich besser, hat mir besser gefallen	

Les élèves disposent maintenant des moyens d'exprimer leur préférence. On peut alors mettre en œuvre un entraînement oral puis écrit à l'expression du choix et de la préférence. Exemple: *Ich mag den alten sehr ; Ich mag lieber das neue Logo ; Mir gefällt das neue besser ; Das ist doch viel schöner!*

Le professeur amène les élèves à réfléchir sous forme de minidébat à l'importance de ce signal identitaire que peut constituer un tel logo et à sa signification dans la politique touristique de la ville (*zwischen Vergangenheit und Modernität*). Il peut leur demander de faire des recherches sur l'existence éventuelle d'un tel logo dans leur propre ville, afin d'en faire une courte présentation en classe, etc.

« Fortune » de la légende

Comparaison avec la version anglaise

La découverte par les élèves d'un exemple de traduction de la légende en anglais peut donner lieu à quelques observations, forcément modestes, sur la proximité linguistique avec l'allemand. On pourrait se contenter d'un rapide jeu de repérage de quelques mots et expressions à retrouver dans le texte de traduction.

Et si les élèves manifestent encore davantage de curiosité, on peut leur fournir l'adresse du site internet (www.hameln.de/tourismus/rattenfaenger/index.htm) sur lequel ils trouveront une version en turc, en japonais, en russe ou bien en néerlandais, autre langue germanique.

Texte allemand ayant servi de support pour les traductions en langue étrangère	Texte en anglais
<p>Im Jahre 1284 ließ sich zu Hameln ein wunderlicher Mann sehen. Er hatte einen Rock von vielfarbigem, buntem Tuch an und gab sich für einen Rattenfänger aus, indem er versprach, gegen ein gewisses Geld die Stadt von allen Mäusen und Ratten zu befreien.</p> <p>Die Bürger sagten ihm diesen Lohn zu und der Rattenfänger zog sein Pfeifchen heraus und piff. Da kamen alsbald die Ratten und Mäuse aus allen Häusern hervorgekrochen und sammelten sich um ihn herum. Als er nun meinte, es wäre keine zurückgeblieben, ging er aus der Stadt hinaus an die Weser; der ganze Haufen folgte ihm nach, stürzte und ertrank.</p> <p>Als aber die Bürger sich von ihrer Plage befreit sahen, reute sie der versprochene Lohn, und sie verweigerten ihm dem Mann, so dass dieser verbittert wegging. Am 26. Juni kehrte er jedoch zurück in Gestalt eines Jägers, erschrecklichen Angesichts, mit einem roten, wunderlichen Hut und ließ, während alle Welt in der Kirche versammelt waren, seine Pfeife abermals in den Gassen ertönen.</p> <p>Als bald kamen diesmal nicht Ratten und Mäuse, sondern Kinder, Knaben und Mägdlein vom vierten Jahre an in großer Anzahl gelaufen. Diese führte er, immer spielend zum Ostertore hinaus in einen Berg, wo er mit ihnen verschwand. Nur zwei Kinder kehrten zurück, weil sie sich verspätet hatten; von ihnen war aber das eine blind, so dass er den Ort nicht zeigen konnte, das andere stumm, so dass er nichts erzählen konnte. Ein Knäblein war umgekehrt, seinen Rock zu holen und so dem Unglück entgangen. Einige sagten, die Kinder seien in eine Höhle geführt worden und in Siebenbürgen wieder herausgekommen. Es waren ganze 130 Kinder verloren.</p> <p>Source : www.hameln.de/tourismus/rattenfaenger/index.htm © Hameln.</p>	<p>It was the year 1284 when a strange and wondrous figure arrived in Hameln. He was attired in a coat of many colours and pretending to be a rat catcher he promised to free the town of a plague of rats and mice for a fixed sum of money.</p> <p>The citizens pledged to pay him his fee, so the visitor produced a pipe and began to play. And soon all the rats and mice came running out of the houses and gathered around the Pied Piper in a teeming mass. Once convinced that each and every one followed, he went out of the town straight the River Weser where the vermin plunged after him and drowned.</p> <p>The townspeople, however, now freed of the plague, regretted their promise and refused to pay the Piper, who left Hameln in a bitter mood.</p> <p>On the 26th of June in that year he returned, this time dressed as a huntsman with a grim visage, a wondrous red hat. While the townsfolk were assembled in the church, he again sounded his pipe in the streets.</p> <p>But it was not rats and mice who came out this time, but children! A great many boys and girls older than four came running and were led through the Ostertor gate into the very heart of a hill they all disappeared. Only two children returned because they could not keep up: one was blind and could not show where the others had gone, the other dumb and not able to tell the secret. A last little boy had come back to fetch his coat and so escaped the calamity. Some tell that the children were led into a great cavern and reappeared in Transylvania. A total of 130 children were lost.</p> <p>Source : www.hameln.de/tourismus/rattenfaenger/index.htm © Hameln.</p>
<p>Consigne Trouvez dans le texte anglais l'équivalent des mots et expressions allemands</p>	
Allemand	Anglais
<p><i>der Rattenfänger</i> <i>ein wunderlicher Mann</i> <i>von vielfarbigem Tuch</i> <i>die Stadt</i> <i>zu befreien</i> <i>aus allen Häusern</i> <i>mit einem roten Hut</i> <i>nur zwei Kinder</i> <i>blind</i> <i>stumm</i> <i>Bürger</i> <i>Unglück</i> <i>Höhle</i> <i>verbittert</i> <i>kehrten zurück</i></p>	

Entraînement à la traduction

Avant de faire traduire le texte ci-contre par les élèves, soit en entier, soit en sélectionnant quelques phrases (particulièrement intéressantes parce que leur traduction en français ne peut être calquée sur l'allemand) il est souhaitable que le professeur vérifie d'abord la compréhension globale du texte en demandant aux élèves d'en faire une paraphrase en français. Lors d'une nouvelle lecture pour les familiariser avec les noms géographiques entre parenthèses, il leur proposera de situer d'abord sur la carte ci-dessous les lieux de peuplement et de colonisation évoqués. Il peut pour cela utiliser le rétroprojecteur et il leur demandera ensuite de faire l'associogramme suivant pour trouver les correspondances entre noms germaniques et noms en français donnés ici dans le désordre.

Associogramme	
Poméranie	<i>Preußen (Pruzen)</i>
Moravie	<i>Böhmen</i>
Silésie	<i>Siebenbürgen</i>
Prusse	<i>Pommern</i>
Bohème	<i>Schlesien</i>
Transsylvanie	<i>Mähren</i>

Le travail de traduction proprement dit pourra se faire par exemple en binôme, avec utilisation ponctuelle du dictionnaire bilingue.

Texte

Der Rattenfänger von Hameln ist sicherlich die bekannteste deutsche Sagenfigur in aller Welt. Die Sage wurde in etwa 30 Sprachen übersetzt und gehört noch in vielen Ländern zum Schulunterricht. Wie diese Sage entstanden ist, ist bis heute noch unklar. Wie viele alte Sagen hat sie einen wahren Kern. Historiker liefern folgende Elemente zur Klärung der Legende.

Im 13. Jahrhundert erschienen in einigen Städten, wie z.B. Hameln, sogenannte „Lokatoren“⁶, die nach jungen Leuten suchten, um die Gebiete im Osten des Landes (Schlesien, Mähren, Pommern, Preußen, Siebenbürgen) zu kolonisieren. Diese „Lokatoren“ waren oft bunt gekleidet und von Flötenspielern begleitet. Viele junge Leute ließen sich überreden und verließen ihre Heimatstadt, weil sie auf ein besseres Leben hofften.

Texte rédigé par les auteurs
du document d'accompagnement.

La carte n'a pu être reproduite faute de droits

6. *Lokatoren*: sorte d'« agents recruteurs » qui, au Moyen Âge, cherchaient à rassembler des volontaires pour aller peupler des territoires de l'est de l'Empire allemand.

Évaluation

Au terme de cette séquence on peut envisager une phase d'évaluation basée sur le texte « *Der Autofänger* » (document 10) qui permettra de mesurer les acquis, tant sur le plan linguistique que culturel.

Compréhension écrite

Tests d'évaluation
Test 1 Warum wollte der Oberbürgermeister den jungen Mann sehen? Kreuzen Sie die richtige(n) Antwort(en) an.
Série A <input type="checkbox"/> weil dieser kein Auto fuhr <input type="checkbox"/> weil er eine Zauberflöte bei sich hatte. <input type="checkbox"/> weil er die Geschichte des Rattenfängers erzählte. <input type="checkbox"/> weil er behauptete, er könnte der Stadt helfen. <input type="checkbox"/> weil er komisch angezogen war.
Série B <input type="checkbox"/> weil er Geld für die Stadt brauchte. <input type="checkbox"/> weil er eine Lösung für das Autoproblem suchte. <input type="checkbox"/> weil er die Geschichte vom Rattenfänger noch einmal hören wollte. <input type="checkbox"/> weil der junge Mann wie ein Zauberkünstler aussah. <input type="checkbox"/> weil schon viele Leute in der Stadt von einer möglichen Lösung gehört hatten.
Test 2 Was erfahren wir über diese Stadt? Sind folgende Behauptungen richtig oder falsch? Kreuzen Sie den richtigen Kasten an und belegen Sie Ihre Antwort mit einem Zitat aus dem Text.
<input type="checkbox"/> Die Stadt liegt in der Nähe von Hameln. <input type="checkbox"/> Die Luftverschmutzung ist in dieser Stadt besonders schlimm. <input type="checkbox"/> Es gibt in dieser Stadt zu viele Autos. <input type="checkbox"/> Es gibt auch zu wenig Parkplätze. <input type="checkbox"/> Die Stadtbewohner wollen eine autofreie Fußgängerzone.
Test 3 Wie reagiert der Stadtrat auf das „Autoproblem“? Kreuzen Sie die richtige Antwort an und belegen Sie Ihre Antwort mit einem Zitat aus dem Text.
<input type="checkbox"/> Der Stadtrat sieht keinen Grund, etwas dagegen zu tun. ` <input type="checkbox"/> Der Stadtrat hat das Problem noch nicht besprochen. <input type="checkbox"/> Der Stadtrat weiß nicht, was er konkret machen könnte. <input type="checkbox"/> Der Stadtrat möchte gern den Autoverkehr in der Stadt regulieren





- Der Stadtrat und der Oberbürgermeister sind sich über die möglichen Lösungen nicht einig.
.....

Test 4

Zitieren Sie eine kurze Textstelle aus dem Text, die zeigt:

, was der Oberbürgermeister überhaupt von dem jungen Mann hält.
.....

, wie der Oberbürgermeister auf die Forderungen des jungen Mannes reagiert.
.....

, dass der junge Mann selbstsicher ist.
.....

Test 5

Was verlangt der junge Mann vom Oberbürgermeister?

Kreuzen Sie die zwei richtigen Antworten an.

- viel Geld.
 mehr Geld für die Kinder in der Stadt.
 einen Sitz im Stadtrat.
 mehr Geld für Fußball und Sport.
 ein Auto.
 mehr Parkplätze für die Autos in der Stadtmitte.
 die Verwandlung des Hauptplatzes in einen Spielplatz für Kinder.

Production écrite

Selon la progression suivie et les connaissances acquises par la classe, l'une des deux questions suivantes peut compléter le test de compréhension ci-dessus :

– *Warum vergleicht der Erzähler den jungen Mann mit dem Rattenfänger von Hameln? (8-10 Zeilen) ;*

– *Warum wird der junge Mann am Ende des Textes „der Grüne“ genannt? (8-10 Zeilen).*

On pourra enfin suggérer aux élèves la rédaction de deux essais à partir du travail effectué autour de la légende des frères Grimm (document 1). La première consigne peut être: *Eine Frau schreibt ihrer Schwester einen Brief, um ihr zu erzählen, dass ein*

merkwürdiger Mann in Hameln erschienen ist.

On évaluera alors le respect du code propre à la correspondance abordé dans l'unité, la morphologie correcte et l'emploi pertinent du prétérit, le réemploi des connecteurs de temps, la cohérence du récit, l'emploi correct et pertinent du lexique (expression de l'étonnement, de la fascination...).

On peut également proposer cette consigne: *Stellen Sie sich vor, wie die Geschichte weitergeht. Beginnen Sie Ihren Text mit folgendem Satz: Zwei Tage später verließen die Kinder die Höhle... (80 Wörter).* On évaluera alors la morphologie correcte et l'emploi pertinent du prétérit, le réemploi des connecteurs de temps, la cohérence du récit, la créativité...

Document 1 – version aménagée du texte des frères Grimm

Der Rattenfänger von Hameln

In der Stadt Hameln war im Jahre 1284 eine große Plage¹. Ratten und Mäuse in riesigen² Mengen³ kamen in die Häuser und fraßen alle Lebensmittel⁴ auf. Da kam eines Tages ein wunderlicher⁵, buntgekleideter Mann, der versprach, die Stadt von Ratten und Mäusen zu befreien. Die Bürger freuten sich und versicherten ihm einen reichen Lohn⁶. Nun zog der Mann eine Pfeife aus seinem Mantel und als er darauf blies, kamen alle Ratten und Mäuse aus den Häusern und folgten ihm in einem langen Zug⁷. Er führte sie alle zur Weser, stieg selbst in den Fluß, und die Ratten und Mäuse folgten ihm ins Wasser und ertranken alle. Aber als der Rattenfänger seinen Lohn verlangte, wollten die Bürger ihm nicht so viel bezahlen, wie sie versprochen hatten. Zornig verließ der Mann die Stadt.

Am nächsten Sonntag kam er zurück nach Hameln, diesmal wie ein Jäger⁸ bekleidet, mit einem roten wunderlichen Hut. Alle Leute waren gerade in der Kirche, nur die Kinder waren zu Hause. Als der Fremde nun wieder auf seiner Pfeife spielte, kamen alle Kinder aus den Häusern, sangen, tanzten und folgten ihm. Darunter war auch die schon erwachsene Tochter des Bürgermeisters. Er ging mit ihnen vor die Stadt zu einem nahen Berg. Plötzlich öffnete sich der Berg vor ihnen, und sie schritten hinein, dann schloss er sich wieder. Nur drei kehrten zurück, weil sie sich verspätet hatten; aber das eine war blind, so dass es den Ort nicht zeigen konnte; das andere war stumm, so dass es nichts erzählen konnte; das dritte war zurückgelaufen, um seinen Rock⁹ zu holen; so waren alle drei am Leben geblieben. Nun liefen die Eltern vor die Tore, suchten ihre Kinder, weinten und schrien. Aber niemand hat den Rattenfänger und die Kinder wieder gesehen. Einige sagten, die Kinder seien in eine Höhle¹⁰ geführt worden und in Siebenbürgen¹¹ wieder herausgekommen. Es waren im Ganzen 130 Kinder verschwunden.

Texte adapté par les auteurs du document d'accompagnement.

1. *die Plage*: le fléau.
2. *riesig* = *sehr groß*.
3. *die Menge*: la quantité, la foule.
4. *das Lebensmittel (-)*: l'aliment, la nourriture.
5. *wunderlich* = *komisch, seltsam*.
6. *der Lohn*: le salaire.
7. *der Zug*: le défilé, la procession.
8. *der Jäger*: le chasseur.
9. *der Rock*: ici, la veste.
10. *die Höhle*: la grotte.
11. *Siebenbürgen*: région de Roumanie.

Document 2 – poème de Goethe

Der Rattenfänger

Ich bin der wohlbekannte Sänger,
 Der vielgereiste Rattenfänger,
 Den diese altberühmte Stadt
 Gewiß besonders nötig hat?
 Und wärens Ratten noch so viele,
 Und wären Wiesel mit im Spiele,
 Von allen säubr ich diesen Ort,
 Sie müssen miteinander fort.

Dann ist der gutgelaunte Sänger
 Mitunter auch ein Kinderfänger,
 Der selbst die wildesten bezwingt,
 Wenn er die goldnen Märchen singt.
 Und wären Knaben noch so trutzig,
 Und wären Mädchen noch so stutzig,
 In meine Saiten greif' ich ein,
 Sie müssen alle hinterdrein.

Dann ist der vielgereiste Sänger
 Gelegentlich ein Mädchenfänger,
 In keinem Städtchen langt er an,
 Wo er nicht mancher angetan.

Und wären Mädchen noch so blöde,
 Und wären Weiber noch so spröde,
 Doch allen wird so liebhang
 Bei Zaubersaiten und Gesang.

Goethe (1749-1832)

Le preneur de rats

Je suis le célèbre chanteur
 Le preneur de rats voyageur
 Que cette ville fort antique
 Doit honorer de sa pratique.
 Les rats fussent-ils milliers,
 Voire aux belettes alliés,
 Ils devront tous, rats et belettes,
 Prendre la poudre d'escampette.

Là-dessus, le joyeux chanteur,
 Parfois d'enfants se fait preneur,
 En chantant ses chansons si belles,
 Il dompte jusqu'aux plus rebelles :
 Si hargneux que soient les garçons,
 Les filles pleines de façons,
 Sur mes cordes un air résonne
 Et ne résiste plus personne.

Puis l'habile et rusé chanteur,
 Sait être aussi grand séducteur :
 Point de cités, point de villages,
 Où ne s'exercent ses ravages ;
 Filles dans leur naïveté,
 Femmes au regard irrité,
 D'amour sentent la nostalgie,
 Par sa musique et sa magie.

Goethe Johann Wolfgang von,
Ballades et autres poèmes,
 trad. Malaplate, Aubier, 1996.
 © Aubier, 1996.

Document 3 – poème de Brecht

Brecht Bertolt,
Poèmes, tome 5, L'Arche, 1967.
© Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Brecht Bertolt,
Poèmes, tome 5, trad. Guillevic, L'Arche, 1967.
© L'Arche Éditeur, Paris, 1967.

Document 4 – bande dessinée

Der Rattenfänger von Hameln



© Armand Colin.

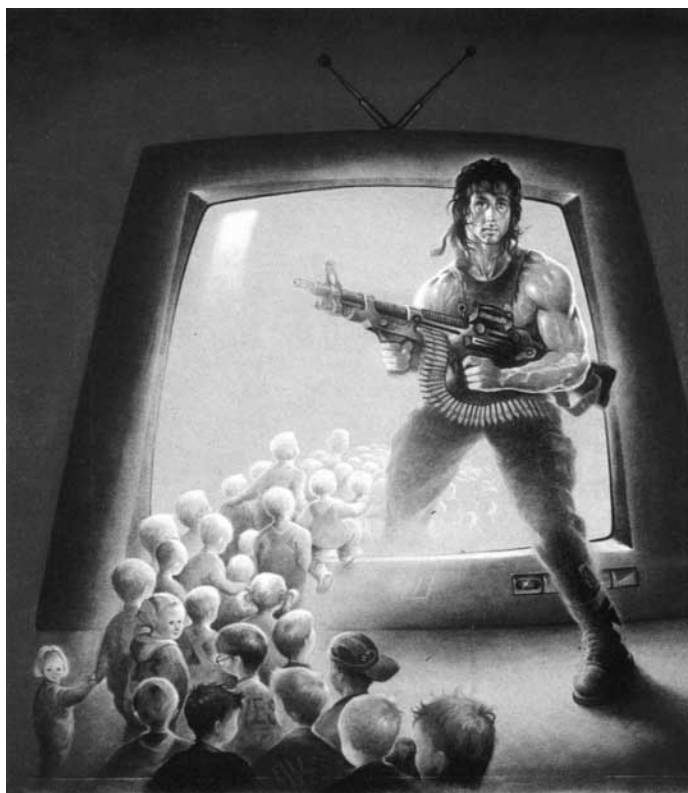
Kahn et alii, *Sag mal*, allemand 3^e langue 1, Paris, Armand Colin, 1993.

Document 5 – illustration de la légende du *Rattenfänger*



© AKG, Paris.

Document 6 – illustration de couverture du *Stern Magazin*



© Stern Magazin.

Couverture du *Stern Magazin* (Heft Nr. 2, 7. Januar 1993).

Document 7 – texte d'une chanson de Hannes Wader

Der Rattenfänger

Fast jeder weiß, was in Hameln geschah,
 vor tausend und einem Jahr.
 Wie die Ratten dort hausten, die alles fraßen,
 was nicht aus Eisen war.
 Zu dieser Zeit kam ich nach langer Fahrt
 als Spielmann in diese Stadt.
 Und ich hörte als erstes den Herold schrein,
 als ich den Markt betrat.
 Wer mit Gottes Hilfe oder allein
 die Stadt von den Ratten befreit,
 für den lägen ab nun beim Magistrat
 hundert Taler in Gold bereit.

Ich packte mein Bündel, die Flöte und Leier
 und klopfte ans Rathaustor.
 Kaum sah man mich, schlug man die Tür wieder
 zu
 und legte den Riegel vor.
 Und ich hörte, wie man den Herren sagte,
 es stünde ein Mann vor dem Tor,
 zerissen und stinkend, in bunten Lumpen
 mit einem Ring im Ohr.
 Dieser Mann nun ließe den Herren sagen,
 er käme von weit, weit her,
 und er böte der Stadt seine Hilfe,
 weil er ein Rattenfänger wär.

Ich wartete lange, dann rief eine Stimme
 durch die geschlossene Tür:
 Vernichte die Ratten, und du bekommst die
 versprochenen Taler dafür.
 Und ich ging und blies in der Nacht die Flöte,
 immer nur einen einzigen Ton, der so hoch war,
 daß
 nur die Ratten ihn hörten,
 und keine kam davon.
 Bis hinein in die Weser folgte mir bald
 die ganze quiekende Brut,
 und am Morgen trieben an hunderttausend
 Kadaver in der Flut

Als die Hamelner Bürger hörten, was alles
 geschehen war in der Nacht,
 tanzten sie auf den Straßen, nur
 an mich hat keiner gedacht.
 Und als ich dann wieder vorm Rathaus stand
 und forderte meinen Lohn,
 schlug man auch diesmal die Tür vor mir zu
 und erklärte mir voller Hohn,
 nur der Teufel könne bei meiner Arbeit
 im Spiel gewesen sein,
 deshalb sei es gerecht, ich triebe bei ihm
 meine hundert Taler ein.

Doch ich blieb und wartete Stunde um Stunde
 bis zum Abend vor jenem Haus,
 aber die Ratsherrn, die drinnen saßen,
 trauten sich nicht heraus.
 Als es Nacht war, kamen bewaffnete Kerle,
 ein Dutzend oder mehr,
 sie schlugen mir ihre Spieße ins Kreuz
 und stießen mich vor sich ber.
 Vor der Stadt hetzten sie ihre Hunde auf mich,
 und die Bestien schonten mich nicht.
 Sie rissen mich um und pißten mir noch
 ins blutende Gesicht.

Als der Mond schien, flickte ich meine Lumpen,
 wusch
 meine Wunden im Fluß
 und weinte dabei vor Schwäche und Wut,
 bis der Schlaf mit die Augen schloß.
 Doch noch einmal ging ich zurück in die Stadt
 und hatte dabei einen Plan,
 denn es war Sonntag, die Bürger traten
 eben zum Kirchgang an.
 Nur die Kinder und die Alten blieben
 an diesem Morgen allein,
 und ich hoffte, die Kinder würden gerechter
 als ihre Väter sein.

Ich hatte vorher mein zerfleischtes Gesicht
 mit bunten Farben bedeckt
 und mein Wams, damit man die Licher nicht sah,
 mit Hahnenfedern besteckt.
 Und ich spielte und sang,
 bald kamen die Kinder
 zu mir von überall her
 hörten, was ich sang mit Empörung und
 vergaßen es nie mehr.
 Und die Kinder beschlossen, mir zu helfen
 und nicht mehr zuzusehn,
 wo Unrecht geschieht, sondern immer gemeinsam
 dagegen anzugehn.

Und die Hamelner Kinder hielten ihr Wort
 und bildeten ein Gericht,
 zerrten die Bosheit und die Lügen
 ihrer Väter ans Licht.
 Und sie weckten damit in ihren Eltern
 Betroffenheit und Scham,
 und weil er sich schämte, schlug manch ein Vater
 sein Kind fast krumm und lahm.
 Doch mit jeder Mißhandlung wuchs
 der Mut der Kinder dieser Stadt,
 und die hilflosen Bürger brachten die Sache
 vor den hohen Rat.

Es geschah, was heute noch immer geschieht,
 wo Ruhe mehr gilt als Recht,
 denn wo die Herrschenden Ruhe woll'n
 geht's den Beherrschten schlecht.
 So beschloß man die Vertreibung
 einer ganzen Generation.
 In der Nacht desselben Tages begann
 die schmutzige Aktion.
 Gefesselt und geknebelt,
 von den eigenen Vätern bewacht,
 hat man die Kinder von Hameln ganz heimlich
 aus der Stadt gebracht.

Nun war wieder Ruhe in der Stadt Hameln,
 fast wie in einem Grab.
 Doch die Niedertracht blühte, die Ratsherren faßten
 eilig ein Schreiben ab.
 Das wurde der Stadtchronik beigelegt
 mit dem Stempel des Landesherrn
 und besagte, daß die Kinder vom Rattenfänger
 ermordet worden wär'n.
 Doch die Hamelner Kinder sind nicht tot,
 zerstreut in alle Welt,
 haben auch diese Kinder wieder Kinder gezeugt,
 ihnen diese Geschichte erzählt.

Denn auch heute noch setzen sich Menschen für
 die
 Rechte Schwächerer ein,
 diese Menschen könnten wohl
 die Erben der Hamelner Kinder sein.
 Doch noch immer herrscht die Lüge
 über die Wahrheit in der Welt,
 und solange die Gewalt und Angst
 die Macht in Händen hält,
 solange kann ich nicht sterben,
 nicht ausruhn und nicht fliehn,
 sondern muß als Spielmann und Rattenfänger
 immer weiterzieh'n.

Denn noch nehmen Mensch Unrecht
 als Naturgewalt in Kauf,
 und ich hetze noch heute die Kinder degegen
 immer wieder auf.

Wader Hannes,
Lieder, Frankfurt am Main,
 Zweitausendeins, 1977.
 © Zweitausendeins.

Document 8 – article de presse

Les relations entre la France et l'Allemagne connaissent de nouvelles tensions

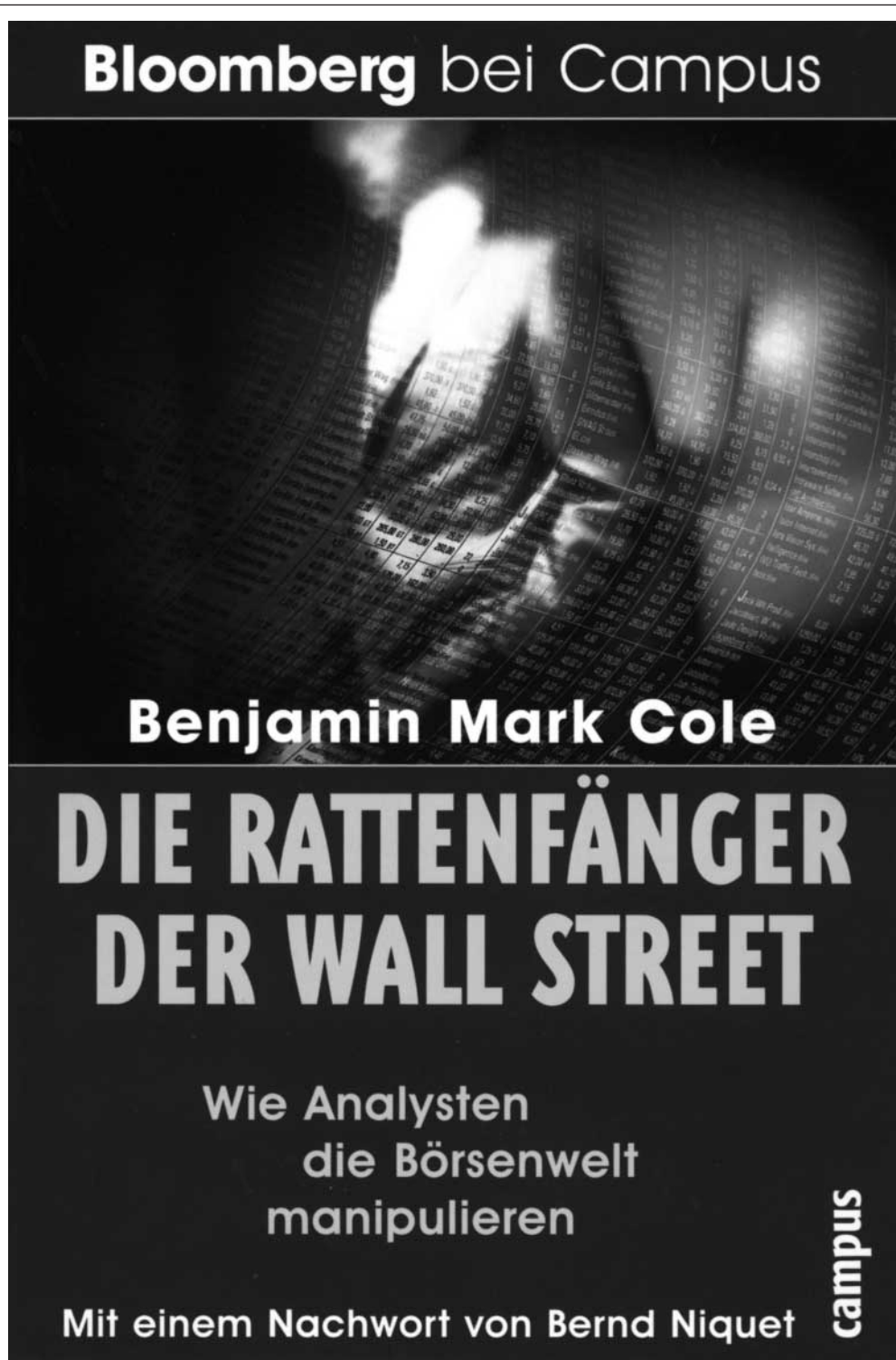
Un « joueur de flûte » dépourvu de sens musical
 Les ministres des Affaires étrangères français et allemand entretiennent des relations amicales, dit-on ; mais aident-ils vraiment l'entente entre les deux pays ? M. Fischer a beau être fédéraliste, il ne s'intéresse guère à l'Europe. Quant à M. Védrine, après avoir prétendu que le discours de M. Fischer avait été réalisé quasiment en collaboration avec lui, il a largement critiqué ses idées dans une tribune publiée dans *Le Monde*.

En septembre, il a « vérifié » lors de la réunion des ministres des Affaires européennes d'Évian, que celles-ci n'étaient pas majoritaires en Europe. En novembre, il a fini par le traiter implicitement de « joueur de flûte ».

À Zagreb, pendant le week-end qui a suivi le sommet du 2 septembre entre l'Union européenne et les pays des Balkans, M. Védrine a déclaré que, pour un « joueur de flûte », il avait été « dépourvu de sens musical ».

Le Monde, mercredi 29 novembre 2000.

© Le Monde.



Couverture de : Cole Benjamin Mark, *Die Rattenfänger der Wall Street*, Frankfurt, Campus Verlag, 2001.

Der Journalist Benjamin Cole berichtet, wie Analysten die Börsenwelt manipulieren. Als „Rattenfänger der Wall Street“ sollen sie mit ihren Flöten auf den Marktplatz treten und verführerische Flötenklänge anstimmen, um die Kurse höher und höher zu treiben.

Das Buch wurde 2001 mit dem Wirtschaftsbuchpreis der Financial Times Deutschland ausgezeichnet.

© Campus Verlag.

Document 10 – adaptation moderne de la légende

Der Autofänger

Es war einmal eine große Stadt am Rhein. Die war voll von Autos. Überall Autos: auf den Straßen, auf den Plätzen, sogar auf den Gehsteigen¹. Sie machten soviel Lärm, daß sich die Leute die Ohren zuhielten. Die Abgase kitzelten² die Nasen der Passanten, und immer mehr Leute wurden krank. Und die vielen Unfälle³ jeden Tag! Es war eine richtige Autoplage⁴.

Der Oberbürgermeister der Stadt zerbrach sich Tag und Nacht den Kopf darüber, was er machen könnte. Auch der Stadtrat diskutierte und diskutierte, aber niemand fand eine Lösung für das Autoproblem. Da tauchte eines Tages ein junger Mann in der Stadt auf. Er trug Jeans, Sandalen und eine grüne Parka. Er sah nicht aus wie der Rattenfänger von Hameln, sondern wie ein Grüner von heute. Seine Zauberflöte steckte in der linken Innentasche seiner Parka.

“Ich habe ein Mittel”, erzählte er überall, “wie man die Stadt von den Autos befreien kann”. Davon hörte der Bürgermeister, und schon wollte er den Mann sehen.

“Einen schönen guten Tag, Herr Oberbürgermeister!”

“Das ist leicht gesagt, guten Tag! Für mich wird es erst wieder einen schönen Tag geben, wenn...”

“...wenn die Stadt frei von Autos wird. Stimmt’s?”

“Allerdings.”

“Und ich weiß die Lösung.”

“Sie? Ich will ja lieber nicht fragen, woher Sie kommen und ob Sie überhaupt... Aber wir können es ja mal versuchen. Was wollen Sie dafür?”

Der Grüne überlegte nicht lange: “Daß von morgen an die Kinder auf dem Hauptplatz spielen dürfen. Dort soll es für sie ein Karussell, eine Schaukel⁵ und eine Rutsche⁶ geben. Und Fußbälle zum Spielen.”

“Das ist alles, was Sie wollen?”

“Ich will nichts anderes.”

Hier bricht unsere Geschichte ab. Aber vielleicht haben Sie eine Idee, wie sie weitergehen könnte. Wie die Geschichte vom Rattenfänger von Hameln? Oder weniger traurig?

Rodari Gianni, « *Der Zaubertrommler* », in *Brücken*, allemand langue 1, Paris, Didier, 1986, coll. « J. Zehnacker ». © Editori Riuniti.

1. *der Gehsteig*: le trottoir.

2. *kitzeln*: chatouiller.

3. *der Unfall* (“e”): l’accident.

4. *die Plage* = *das große Unglück, die Epidemie*.

5. *die Schaukel*: la balançoire.

6. *die Rutsche*: le toboggan.