

SOMMAIRE

	Pages
Organisation de la formation au collège	5
Cycle central : classes de 5^e et 4^e - LV1	47
• Organisation des enseignements du cycle central du collège	49
• Programme du cycle central - LV1	55
• Accompagnement des programmes du cycle central 5^e-4^e	77

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

ENSEIGNER AU COLLÈGE

ALLEMAND LV1-LV2

Programmes

et

Accompagnement

Réédition septembre 2004
(Édition précédente - octobre 2002)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

« Droits réservés » :

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L. 122-5 2° et 3° d'une part que "les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées", **toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement du CNDP est illicite** (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle ».

Organisation de la formation au collège

Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)

Article 1^{er} – Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures.

Article 2 – Le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. Il contribue également, par l'implication de toute la communauté éducative, à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain.

S'appuyant sur une éducation à la responsabilité, cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.

Article 3 – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

- le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;
- le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;
- le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième.

Des enseignements optionnels sont proposés aux élèves au cours des deux derniers cycles.

Les conditions de passage des élèves d'un cycle à l'autre sont définies par le décret du 14 juin 1990 susvisé.

Article 4 – Dans le cadre des objectifs généraux de la scolarité au collège définis par les articles 2 et 3, le ministre chargé de l'éducation nationale fixe les horaires et les programmes d'enseignement.

Les modalités de mise en œuvre des programmes d'enseignement et des orientations nationales et académiques sont définies par les établissements, dans le cadre de leur projet, conformément aux dispositions de l'article 2-1 du décret du 30 août 1985 susvisé.

Article 5 – Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.

Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements.

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'éducation nationale, notamment :

- un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
- des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son responsable légal ;
- des enseignements adaptés organisés, dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale prévues par la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- une formation s'inscrivant dans un projet d'intégration individuel établi à l'intention d'élèves handicapés au sens de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médical ou médico-social. Les modalités d'organisation en sont définies par le ministre chargé de l'éducation nationale, le cas échéant conjointement avec les ministres concernés. Des structures particulières d'éducation peuvent également être ouvertes dans des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs, dans des conditions fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de la santé.

Par ailleurs, peuvent être proposées aux élèves, en réponse à un projet personnel, des formations à vocation technologique ou d'initiation professionnelle dispensées dans des établissements d'enseignement agricole. Les modalités d'organisation en sont définies par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de l'agriculture.

Article 6 – Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège.

Article 7 – Au terme de la dernière année de scolarité obligatoire, le certificat de formation générale peut, notamment pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés, valider des acquis ; ceux-ci sont pris en compte pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle.

Article 8 – Afin de développer les connaissances des élèves sur l’environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l’éducation à l’orientation, l’établissement peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d’information et des séquences d’observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l’établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d’enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

Dans tous les cas une convention est passée entre l’établissement dont relève l’élève et l’organisme concerné. Le ministre chargé de l’éducation nationale élabore à cet effet une convention-cadre.

Article 9 – Dans l’enseignement public, après affectation par l’inspecteur d’académie, l’élève est inscrit dans un collège par le chef d’établissement à la demande des parents ou du responsable légal.

Article 10 – Les dispositions du présent décret sont applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1996, en classe de cinquième à compter de la rentrée scolaire 1997, en classe de quatrième à compter de la rentrée scolaire 1998, en classe de troisième à compter de la rentrée scolaire 1999.

Article 11 – Le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l’organisation de la formation et de l’orientation dans les collèges est abrogé progressivement en fonction du calendrier d’application du présent décret défini à l’article 10.

Article 12 – Le ministre de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du travail et des affaires sociales, le ministre de l’agriculture, de la pêche et de l’alimentation, le secrétaire d’État à la santé et à la sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l’exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 29 mai 1996
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :
Le ministre de l’éducation nationale,
de l’enseignement supérieur
et de la recherche
François BAYROU

Le ministre du travail
et des affaires sociales
Jacques BARROT

Le ministre de l’agriculture,
de la pêche et de l’alimentation
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d’État à la santé
et à la sécurité sociale
Hervé GAYMARD

Cycle central :
Classes de 5^e et de 4^e
LV1

Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 26 décembre 1996 – JO du 8 janvier 1997 – (BO n° 5 du 30 janvier 1997)

Article 1^{er} – Les enseignements du cycle central de collège (classes de 5^e et de 4^e) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements communs à tous les élèves, chaque élève suit un enseignement optionnel obligatoire de deuxième langue vivante en classe de 4^e et peut suivre un ou deux enseignements optionnels facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Article 2 – Pour l'organisation des enseignements communs, chaque collège dispose d'une dotation d'au moins 25 h 30 hebdomadaires d'enseignement, hors enseignements optionnels, par division de 5^e et par division de 4^e.

Article 3 – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves.

Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés.

Article 4 – En classe de 5^e, des études dirigées ou encadrées peuvent être organisées au-delà des horaires d'enseignement.

Article 5 – En classe de 4^e, en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale. L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

Article 6 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1997-1998 en classe de 5^e et de l'année scolaire 1998-1999 en classe de 4^e.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1997 dans l'ensemble du cycle central.

Article 7 – À titre transitoire, l'enseignement de physique-chimie défini en annexe peut ne pas être organisé en classe de 5^e pour l'année scolaire 1997-1998. Pour les élèves n'en ayant pas bénéficié en classe de 5^e, l'enseignement de physique-chimie sera

dispensé en classe de 4^e, à raison de deux heures hebdomadaires, pendant l'année scolaire 1998-1999.

Article 8 – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1997-1998, l'arrêté du 26 janvier 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de 5^e des collèges et, à compter de l'année scolaire 1998-1999, les dispositions de l'arrêté du 22 décembre 1978 susvisé, pour ce qui concerne la classe de 4^e ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de 4^e technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

Article 9 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche et par délégation
Le directeur des lycées et des collèges
Alain BOISSINOT

Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 14 janvier 2002 - (BO n° 8 du 21 février 2002) modifiant l'arrêté du 26 décembre 1996

Article 1^{er} – L'article 1^{er} de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 1^{er} – Les enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

Dans le cadre des enseignements obligatoires, deux heures hebdomadaires sont consacrées à des itinéraires de découverte, impliquant au moins deux disciplines et utilisant l'amplitude horaire définie en annexe pour chacune d'entre elles. Ils sont mis en place pour tous les élèves en classes de cinquième et de quatrième, selon des modalités définies par le ministre de l'éducation nationale.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut suivre un ou deux enseignements facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Chaque élève peut également participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement. »

Article 2 – L'article 2 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 2 – Dans le cycle central, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de 26 heures hebdomadaires par division de cinquième et de 29 heures hebdomadaires par division de quatrième pour l'organisation des enseignements obligatoires, incluant les itinéraires de découverte.

Un complément de dotation peut être attribué aux établissements pour le traitement des difficultés scolaires importantes. Ce complément est modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, notamment en ce qui concerne le suivi des élèves les plus en difficulté. »

Article 3 – L'article 3 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 3 – Cette dotation en heures d'enseignement est distincte de l'horaire-élève fixé, pour les enseignements obligatoires, à 25 heures hebdomadaires en classe de cinquième et à 28 heures hebdomadaires en classe de quatrième. »

Article 4 – L'article 4 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 4 – Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque collègue utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis ou organiser des travaux en groupes allégés, notamment en français et en sciences et techniques (sciences de la vie et de la Terre, physique-chimie et technologie).

En classe de cinquième, un dispositif d'aide aux élèves et d'accompagnement de leur travail personnel peut être organisé au-delà des heures hebdomadaires d'enseignements obligatoires. »

Article 5 – L'article 5 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 5 - En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires persistantes, le collègue peut mettre en place un dispositif spécifique, dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale.

L'accueil d'un élève dans ce dispositif est subordonné à l'accord des parents ou du représentant légal. »

Article 6 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003 en classe de cinquième et de l'année scolaire 2003-2004 en classe de quatrième.

Article 7 – Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Annexe

Horaires des enseignements applicables aux élèves des classes du cycle central de collège (cinquième et quatrième)

TITRE	CLASSE DE CINQUIÈME		CLASSE DE QUATRIÈME	
	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)
Enseignements obligatoires				
Français	4	5	4	5
Mathématiques	3,5	4,5	3,5	4,5
Première langue vivante étrangère	3	4	3	4
Deuxième langue vivante (**)			3	
Histoire-géographie-éducation civique	3	4	3	4
Sciences et techniques :				
- Sciences de la vie et de la Terre	1,5	2,5	1,5	2,5
- Physique et chimie	1,5	2,5	1,5	2,5
- Technologie	1,5	2,5	1,5	2,5
Enseignements artistiques :				
- Arts plastiques	1	2	1	2
- Éducation musicale	1	2	1	2
Éducation physique et sportive	3	4	3	4
Horaire non affecté À répartir par l'établissement	1		1	
Enseignements facultatifs				
Latin (***)	2		3	
Langue régionale (****)			3	
Heures de vie de classe	10 heures annuelles		10 heures annuelles	

(*) Itinéraires de découverte sur deux disciplines : 2 heures inscrites dans l'emploi du temps de la classe auxquelles correspondent 2 heures professeur par division.

(**) Deuxième langue vivante étrangère ou régionale.

(***) Possibilité de faire participer le latin dans les itinéraires de découverte, à partir de la classe de quatrième.

(****) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une langue vivante étrangère au titre de l'enseignement de deuxième langue vivante.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposée par l'établissement.

Cycle central des collèges

Arrêté du 10 janvier 1997. *JO* du 21 janvier 1997 – (*BO* hors série n° 1 du 13 février 1997)

Article 1^{er} – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de 5^e et de la rentrée scolaire 1998 en classe de 4^e dans toutes les disciplines, sont fixés en annexe au présent arrêté.

Article 2 – Les dispositions contraires au présent arrêté figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé deviennent caduques à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de 5^e et de la rentrée scolaire 1998 en classe de 4^e.

Article 3 – Les programmes applicables en classe de 3^e des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés (1)

Article 4 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 10 janvier 1997

Pour le ministre de l'éducation
nationale, de l'enseignement supérieur
et de la recherche et par délégation,
le directeur des lycées et collèges
Alain BOISSINOT

(1) Remplacés par les nouveaux programmes en vigueur.

Programme du cycle central

Introduction

Langues vivantes étrangères (LV1)

Consolidation et approfondissement doivent forcément être les deux soucis qui président à l'élaboration des programmes et aux stratégies d'enseignement dans les classes de 5^e et de 4^e LV1 qui constituent le cycle central du collège.

Selon le principe de la progression en spirale adopté dès la classe de 6^e, les professeurs veilleront à terminer le programme de cette première année s'il n'a pas été achevé et à reprendre, mais selon des approches différentes, les éléments qui n'auront pas été maîtrisés. Ce double souci d'homogénéisation et de consolidation doit permettre à l'ensemble d'une classe d'aborder dans de bonnes conditions cette deuxième étape du collège qui se caractérise par des évolutions dans trois domaines : linguistique, cognitif, culturel.

Il convient toutefois de souligner préalablement que la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes est le développement de la compétence de communication. C'est ce qui est attendu de l'institution scolaire et c'est à cette aune qu'est jugée l'efficacité de l'enseignement dispensé. C'est également ce à quoi aspirent les élèves. Ils apprennent une langue étrangère pour être capables de s'en servir. Encore faut-il s'entendre sur le sens du mot communication.

La communication en langue étrangère ne se réduit pas à l'échange de quelques formules stéréotypées imposées par les usages sociaux. On communique parce qu'on a quelque chose à dire ou à entendre dans une situation donnée. On peut vouloir raconter, décrire, convaincre, interroger, s'informer, contredire, approuver, etc. D'autre part, la communication n'implique pas nécessairement la présence physique d'un interlocuteur. Elle peut être immédiate ou bien différée, orale, bien sûr, mais aussi écrite. Lorsque deux personnes échangent des lettres, elles communiquent. Lire un journal ou un livre, c'est aussi communiquer avec l'auteur.

Quelle que soit la forme que prend la communication, son apprentissage présuppose qu'on n'entraîne pas seulement les élèves à former des phrases correctes selon les règles du code linguistique,

mais aussi qu'on les habitue à les utiliser de manière appropriée et pertinente. C'est à cette condition seulement que l'on peut accomplir des actes de langage. Il s'ensuit que les trois objectifs dont on trouve ci-après les grandes lignes d'évolution au cycle central sont tous au service de la compétence de communication.

■ **Domaine linguistique** : cette deuxième étape est le temps de l'élargissement des bases de la langue et de l'appropriation des outils linguistiques qui permettent à l'élève de commencer à complexifier son expression, notamment par l'emploi plus fréquent des propositions subordonnées. Si la classe de 6^e permet prioritairement la maîtrise de l'énoncé, au cycle central l'élève doit être entraîné à produire des suites d'énoncés. Il s'agit déjà de l'apprentissage d'un discours encore modeste mais déjà organisé. C'est aussi le moment où son exposition à la langue se diversifie. Son aptitude à la compréhension linguistique s'étend maintenant à des énoncés et à des ensembles discursifs plus complexes. Enfin, c'est le moment où l'élève commence à acquérir les moyens de nuancer la formulation de sa pensée.

■ **Domaine cognitif** : dans cette deuxième étape, l'élève développe sa capacité d'observation du rapport entre graphie et phonie, de la formation des mots et du fonctionnement de la langue. Par l'observation et la réflexion guidées, il consolide également son aptitude à interpréter les indices porteurs de sens à divers niveaux tant linguistiques que contextuels.

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

Il va de soi que ces trois domaines ne sauraient être séparés. C'est leur mise en parallèle et en complémentarité qui leur donne sens et contribue à la motivation des élèves. On ne saurait cependant oublier que ce cycle, notamment dans sa première moitié, est parfois le moment où commencent à se creuser les écarts entre les élèves qui progressent, acquièrent confiance et ceux qui peinent et en prennent conscience. La présentation retenue pour les programmes de langues vivantes permet aux professeurs de prévoir dans leur progression des phases de reprise, de consolidation, de remédiation et d'apporter ainsi des aides indispensables.

Toutes les langues s'efforcent de définir leur programme en termes de compétences, ce qui n'exclut par une certaine diversité qui tient aux spécificités de chacune, et aux stratégies d'apprentissage qu'elles induisent.

Présentation

La présentation du programme d'allemand pour le cycle central du collège se conforme à celle qui a été retenue pour toutes les langues étrangères. On trouvera donc les subdivisions suivantes :

- I - Contenus thématiques
- II - Orientations fonctionnelles
- III - Programme grammatical
- IV - Approche culturelle

Les tableaux afférents à ces différents chapitres s'efforcent de montrer les liens par lesquels se trouvent liés indissolublement les thèmes abordés en classe, les savoir-faire qu'ils permettent de construire et les moyens linguistiques (lexique et grammaire) que ces savoir-faire mettent en œuvre.

Comme en 6^e, ce programme présente des contenus d'enseignement. Les documents d'accompagnement permettront de préciser les modalités de mise en œuvre de ces contenus.

I – Contenus thématiques

Les contenus proposés ci-après ont un caractère plus ou moins général suivant qu'ils sont relatifs à l'environnement social de l'enfant (Familie, Freunde) ou à des thèmes plus spécifiques (Schule, Freizeit, Stadtleben, Umwelt und Natur...). Leur énumération n'impose nullement une présentation successive ou un traitement séparé ; nombre d'entre eux s'interpénètrent et s'entrecroisent, les thèmes généraux intégrant des sujets d'extension plus restreinte.

On trouvera dans la colonne de droite, à titre d'exemples, certains termes spécifiques dont la compréhension dépasse le seul niveau linguistique. Ils renvoient à des réalités culturelles qui peuvent être vécues différemment en France et dans les pays de langue allemande ; ils constituent ainsi un véritable trait d'union entre l'apprentissage linguistique et l'approche culturelle.

Thèmes généraux

Persönliches Leben

zur Person : Name, Alter, Wohnort, Äußeres, Kleider, Charakter und Eigenschaften, Geschmacksrichtungen und Interessengebiete

Familienleben

- Zusammensetzung der Familie
- das Zuhause : Haus oder Wohnung, Räume und Einrichtung
- Alltag und Feiertage im Familienkreis
- der übliche Tagesablauf
- essen und trinken, Mahlzeiten
- Freuden und Sorgen, gesund krank sein
- Haustiere

*Adresse, Telefonnummer angeben
Mode, Klamotten*

*das Einzelkind
das Wohnzimmer, daheim, gemütlich
der Geburtstag, das Schlüsselkind, Feierabend
kalt warm essen, knabbern, Brot
das Frühstück, das Abendbrot
belegte Brote und Aufschnitt*

Schule und Schüler

- Schultypen
- Lehrer und Schüler, Unterricht, Stundenplan, Unterrichtsfächer, Noten und Zeugnisse, Schulweg
- Schüleraustausch

Soziales Leben

Bekannte und Freunde, Treffen und Beisammensein, Telefongespräche, Briefwechsel, Einladungen

Thèmes spécifiques

Freizeit

- Beschäftigungen und Unterhaltung, Hobbys, Musik, Bücher und Comics, Fernsehen, elektronische Spiele, Computer
- traditionelle Feste
- Sport, Kino, Konzert, Theater
- ins Konzert gehen

Stadtleben

- Stadt- und Nahverkehr
- Stadtbummel und Einkäufe

Umwelt und Natur

- auf dem Land, Landschaften : Wald, Gebirge, Meer, Umwelt

Reisen

- Fernverkehr, Auto und Eisenbahn, Ausflüge und Radtouren
- Urlaubsziele und Ferienorte

Wetter und Jahreszeiten

Kindergarten, Grundschule, Haupt – und Realschule, Gymnasium, Klassenlehrer, Klassen-sprecher, das Schullandheim, Wandertag und Klassenfahrt, der Religionsunterricht, die musischen Fächer, der Schülerlotse, die Schultüte

*Freund und Freundin
die Clique, die Fete, die Party, der Treff mitmachen, mitbringen...*

*musizieren
der Chor, das Schulorchester, die Band der PC
der Martinszug, der Advent, Weihnachten, Karneval und Fastnacht, Ostern, das Schützenfest, Sommerfeste*

die Straßenbahn, S-Bahn, U-Bahn, Supermarkt ≠ das Kaufhaus, der Ladenschluß, die Eisdielen, der Schnellimbiss, das Lokal, der Weihnachtsmarkt

*der Strandkorb
der grüne Punkt, der Müll*

*der Stau, die Raststätte, das Tempo
die Bundesbahn, die Bundesstraße,
der Sommer-, Winter-, Kurzurlaub, Schulferien und der Ferienkalender*

die Wärme ⇒ Hitze

Ces propositions ne se veulent ni contraignantes ni exhaustives. Certains thèmes, déjà abordés en 6^e, seront repris dans le cycle central, mais dans une perspective nouvelle qui prend en compte la maturité d'élèves de 12 à 14 ans susceptibles de vivre un premier contact direct avec les réalités des pays germanophones.

L'ordre selon lequel les thèmes seront abordés au cours de ces deux années est du ressort de chaque enseignant ou auteur de manuel. La logique commande néanmoins de procéder en fonction de l'élargissement progressif de l'horizon d'élèves de cet âge.

Par ailleurs, le passage d'un thème à l'autre n'obéit pas à une progression linéaire. Les croisements entre les différents thèmes, les effets de reprise et d'écho qu'ils suscitent, favorisent les rebrassages linguistiques indispensables et l'enrichissement des moyens langagiers mis en œuvre (fonctions et faits de langue) dans le cadre d'une progression spiralaire.

Suffisamment souple, cette progression doit également permettre à l'enseignant d'intégrer le projet spécifique à la classe (échange, voyage, visite, événement particulier, spectacle, film...).

On proposera aux élèves des supports de nature diverse mettant en scène, le plus souvent, mais non exclusivement, des jeunes garçons et des jeunes filles de leur âge vivant en milieu germanophone. Ces documents illustreront les relations entre ces jeunes et leur environnement immédiat, la famille d'abord, puis d'autres groupes sociaux plus ouverts.

Les élèves auront la possibilité de découvrir ce qui est différent chez les autres, mais aussi ce qui correspond à leur propre expérience : les traits communs à toute société humaine et à toute culture. On pourra également montrer comment l'ouverture des frontières, la dislocation du bloc de l'Est, le développement des échanges et des voyages ont fait disparaître certaines différences. On se limitera, à ce niveau d'apprentissage, aux réalités que peuvent percevoir des élèves de cet âge dans le cadre de leur expérience scolaire et extrascolaire (voyages, échanges...).

II – Orientations fonctionnelles

Sous l'appellation « orientations fonctionnelles » est proposé un classement de savoir-faire communicatifs que l'apprentissage de l'allemand doit permettre de construire au cours du cycle central du collège.

Ces savoir-faire interviennent dans les interactions de la vie courante (échanges avec un ou plusieurs interlocuteurs). Ils donnent aussi la possibilité de nommer, décrire, raconter, etc., en dehors même de la présence physique d'un interlocuteur.

Leur classement ne peut être exhaustif. Il n'est qu'un moyen de repérage. Il répertorie des ensembles fonctionnels aux limites fluctuantes, dont certains éléments peuvent se retrouver dans plusieurs rubriques différentes, car la communication ne résulte pas du simple enchaînement « d'actes de parole » prédéfinis, isolés les uns des autres et auxquels correspondraient des ensembles finis de moyens linguistiques. Aussi convient-il de considérer ce classement comme une liste indicative de formulations destinée à rappeler :

- que la langue est d'abord un instrument d'action dans des situations de communication ;
- que son enseignement ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances sur la langue (grammaire/lexique) ;
- que les élèves doivent, au terme d'un cycle d'apprentissage, savoir réaliser de façon raisonnablement efficace un certain nombre d'actes de communication, qui peuvent être observés et évalués.

Les listes proposées prennent appui sur les catégories du programme de 6^e et les complètent. Elles ne préjugent en rien l'ordre dans lequel les formulations indiquées sont introduites ou réactivées, l'essentiel étant d'organiser le rebrassage intensif de

celles d'entre elles qu'impose la fréquence d'emploi dans le plus grand nombre de situations.

La perspective fonctionnelle s'inscrit dans une logique de l'emploi de la langue en situation. Mais, si l'enseignement de l'allemand ne peut se résumer à la description de sa grammaire et de son lexique, il serait illusoire et dangereux de penser qu'il faut renoncer à tout travail grammatical et lexical méthodique. C'est la raison pour laquelle le présent inventaire renvoie, à chaque pas, aux rubriques du programme grammatical.

* L'astérisque signale les fonctions ou savoir-faire qui figurent dans le programme de 6^e, mais qui sont repris au niveau du cycle central sous une forme enrichie.

⇔ Ce signe indique une réaction possible à un énoncé qui précède.

1. Les relations sociales courantes

Savoir-faire	Formulations	Références grammaticales
<ul style="list-style-type: none"> • Adresser la parole à quelqu'un 	Du, Gisela.../Entschuldige / Entschuldigen Sie... / Können Sie mir sagen, ob... / Entschuldigen Sie, sind Sie Herr... ? ⇔ Ja, das bin ich. / Nein, das bin ich nicht.	L'injonction (8.2) L'interrogation directe et indirecte (1.2) La forme de politesse (4.1) Les verbes de modalité können et dürfen *
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter / être présenté à quelqu'un 	Guten Tag, ich bin... Du, Karl, das ist der Heinz Müller. / grüß dich, wie geht's ? ⇔ Danke gut ! / Guten Tag.	
<ul style="list-style-type: none"> • Demander l'origine, la nationalité, l'adresse de quelqu'un, la situation géographique d'un pays 	Woher kommen Sie ? / Wo kommen Sie her ? / Wo wohnen Sie ? / Wie ist Ihre Adresse ? / Wo liegt das ? ⇔ Ich komme aus... / Ich lebe in... / Ich bin Franzose. / Ich wohne in... Das ist in Südfrankreich. / Ich wohne in der Kirchenstraße, Nr. 10. / ... liegt in... / in der Gegend von... / bei...	Les interrogatifs en W- (4.3) Les groupes prépositionnels (6)

<ul style="list-style-type: none"> • Demander l'âge, la date de naissance de quelqu'un 	<p>Wann bist du geboren ? / Wann hast du Geburtstag ? / Wie alt bist du ?</p>	<p>Les interrogatifs en W- (4.3) Les nombres cardinaux et ordinaux</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Signaler qu'on n'a pas compris / demander de l'aide pour comprendre ou parler 	<p>Entschuldigen Sie, wie sagt man auf deutsch... ? / Wie heißt... auf Deutsch ? / Was heißt... ? / Bitte etwas langsamer, ich verstehe nicht. / Können Sie bitte wiederholen ? / Bitte noch einmal ! / Können Sie das erklären ? / ... erklären, warum... / Ich finde das Wort nicht. / Ich weiß nicht, wie man das sagt.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • demander la parole 	<p>Ich habe eine Frage. / Ich möchte etwas sagen / Ich möchte Sie etwas fragen.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • inviter, faire une proposition/accepter ou décliner une offre 	<p>Hast du Lust..? / Ich möchte dich / Sie einladen. / Kommst du morgen zu unserem Fest ? ⇔ Ja, gern. Vielen Dank. / Danke, nein ich... / Das ist nett von dir, aber... / Es tut mir leid, aber...</p>	<p>Les verbes de modalité (8.4)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • convenir d'un rendez-vous / accepter ou refuser une proposition de rendez-vous 	<p>Wann /wo können wir uns treffen ? / Können wir uns um... / am... treffen ? ⇔ Das ist mir recht / Da kann ich nicht. / Gerne. / Ja, natürlich. / Kein Problem.</p>	<p>L'interrogation (1.2)</p>
<ul style="list-style-type: none"> * s'enquérir de la santé de quelqu'un 	<p>Wie geht's ? / Wie geht's dir ? / Wie geht's Ihnen, Frau Müller ? / Wie geht es deiner Oma ? / Was fehlt ihr denn ? ⇔ Danke, gut. / Danke, es geht. Und dir ? / Nicht gut. / Viel besser, danke.</p>	<p>L'interrogation (1.2) Le pronom personnel (4.1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> * s'annoncer / prendre congé au téléphone / demander quelqu'un / indiquer son numéro / demander de rappeler 	<p>Guten Tag, hier ist Stephan Müller. Könnte ich mit Erika / Herrn X sprechen ? Hier ist Erika Stern ! / Meine Nummer ist... / Ich sage ihm / ihr schon Bescheid ! / Ruf / rufen Sie später an !</p>	<p>L'interrogation (1.2) L'injonction (8.2)</p> <p>Les nombres cardinaux</p>

2. L'échange d'informations

Savoir-faire	Formulations	Références grammaticales
<ul style="list-style-type: none"> • exprimer la présence ou l'absence... 	<p>Haben Sie noch... ? ⇔ Nein, nicht. / kein... mehr / Hier sind... / Hier haben Sie... / Hier ist kein... / Es gibt... / Es gibt kein... / Das haben wir nicht.</p>	Le partitif et sa négation (1.5)
<ul style="list-style-type: none"> • dire / demander une distance / une mesure/l'âge de quelqu'un 	<p>Wie alt/groß/ ... ist er ?</p>	L'interrogation (1.2)
<ul style="list-style-type: none"> • Demander/indiquer le prix d'une marchandise / acheter / payer 	<p>Was kostet... ? / Was bekommen Sie... ? / Was macht das zusammen ? / Ein Eis zu 80 Pfennig bitte ! ⇔ Ein Stück kostet... / Nein, ich habe leider kein Kleingeld.</p>	Les noms de mesure invariables
<ul style="list-style-type: none"> • Les interactions à table en famille / au restaurant 	<p>Etwas mehr, bitte ! Etwas weniger ! Greif zu ! Möchtest du noch... ? ⇔ Gern (e)/Danke, ich bin satt. / Ja, prima ! Schmeckt's / Hat's geschmeckt ? ⇔ lecker. Haben Sie schon gewählt ? / bestellt ?/Herr Ober, bitte zahlen ! ⇔ Getrennt oder zusammen ?</p>	

3. Expressions de sentiments et de réactions personnels (dans des situations d'interaction)

Savoir-faire	Formulations	Références grammaticales
<ul style="list-style-type: none"> • exprimer la joie, la satisfaction, l'enthousiasme 	<p>Das ist ja toll ! / Wie schön ! / Ausgezeichnet ! / Wunderbar ! / Ich freue mich sehr, daß... / Es freut mich, daß...</p>	La subordonnée (daß) (2.1)
<ul style="list-style-type: none"> • expression de l'intérêt, de l'indifférence 	<p>Das finde ich interessant. / Ich interessiere mich für... / Das interessiert mich (nicht)./Das ist mir egal.</p>	La complétive (2.1)

<ul style="list-style-type: none"> • expression de la sympathie, de l'antipathie, de ses goûts, de ses préférences 	<p>Ich mag ihn / sie / das (überhaupt nicht). / Das hat mir gut gefallen. / Ich möchte lieber / am liebsten... / Das finde ich schöner / besonders schön. / Ich würde lieber... / Das ist mein Lieblings...</p>	<p>Le parfait (8.2) Les comparatifs et les superlatifs (5.3)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • expression de la surprise / de l'absence de surprise 	<p>Da bin ich überrascht ! / Stell dir vor..! / Und ? / Na, also ! / Typisch !</p>	<p>La subordonnée (daß) (2.1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • expression du regret 	<p>Es ist leider / schade, daß... Es ist wirklich... Leider...</p>	<p>La subordonnée (daß) (2.1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • expression de la déception 	<p>Da bin ich enttäuscht.</p>	<p>La subordonnée (daß) (2.1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • expression de la peur / de la crainte 	<p>Ich habe Angst vor... / Ich habe Angst, daß... / Ich fürchte, daß...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • demander une approbation / exprimer un accord, un désaccord 	<p>Wie findest du das ?/Einverstanden ? / Was sagst du dazu ? / Ist das richtig / o.k. / in Ordnung ? / Was ist das ?/Stimmt etwas nicht ? Das ist ganz o.k. / Nein, auf keinen Fall.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • expression d'états physiologiques 	<p>Ich bin nervös / (sehr) müde. / Ich kann nicht mehr. / Ich muß auf die Toilette. / Mir ist kalt / schlecht. / Es ist hier zu heiß. Pfui ! / Autsch !</p>	<p>Le pronom personnel au datif (4.1)*</p>

4. Les modalités de l'action

Savoir-faire	Formulations	Références grammaticales
<ul style="list-style-type: none"> • exprimer / demander une intention / la volonté de... 	<p>Was hast du vor ? ⇔ Ich habe vor.. / Ich hätte Lust.. zu... / Ich will unbedingt...</p>	<p>Le groupe infinitif (1.4) La subordonnée infinitive (2.2)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • dire que / demander si quelque chose est difficile / quelqu'un a réussi ou échoué 	<p>Hat's geklappt ? / Hast du es geschafft ? ⇔ Ja, es hat alles prima geklappt. / Ich habe Glück / Pech gehabt.</p>	<p>Le prétérit et le parfait (8.2)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • dire qu'on est capable / incapable / que quelque chose est possible ou non 	<p>Ich weiß (nicht), wie... / Das schaffe ich bestimmt/nie.</p>	<p>Les verbes de modalité (können) * Les interrogatives indirectes (1.2)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • dire que quelque chose est permis/interdit 	<p>(nicht) dürfen (man, ich, wir, Sie) Das geht nicht. / Das tut man nicht. / Das ist (nicht) erlaubt / verboten. Das kommt nicht in Frage.</p>	<p>Dürfen *</p>
<ul style="list-style-type: none"> • demander si / dire que quelque chose est obligatoire ou non 	<p>Soll ich... ? / Was soll ich... ? / Möchtest du, daß... ? / Muß das sein ? ⇔ Auf jeden Fall ! / Unbedingt. / Das ist nicht nötig. / Das brauchst du nicht. / Das muß nicht sein.</p>	<p>Les verbes de modalité (8.4)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • exprimer l'hypothèse 	<p>Ich glaube, er... / Ich glaube, daß er... / Ich denke, ich meine... / Es ist wahr / wahrscheinlich / sicher / bestimmt... Es kann sein, (daß)... / Mag sein.</p>	<p>La subordonnée (daß) (2.1)</p>

5. Domaine de l'action exercée sur autrui

Savoir-faire	Formulations	Références grammaticales
<ul style="list-style-type: none"> • solliciter ou proposer de l'aide 	<p>Könnten Sie bitte... ? / Könntest du... ? / Soll ich dir / Ihnen... ?</p>	<p>Les verbes de modalité (können, sollen) (8.4) Le subjonctif II (8.2)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • exprimer une injonction • avertir/rassurer quelqu'un 	<p>Sprich doch nicht so laut ! Achtung ! / Vorsicht ! / Paß auf ! + explications ⇔ Keine Angst ! / Kein Problem ! / Es wird schon gehen. / Ist schon gut. / Mach'dir keine Sorgen ! / Machen Sie sich keine Sorgen !</p>	<p>L'impératif (8.2)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • demander poliment / réagir à une demande. 	<p>Kann / darf ich das haben / tun ? Kann / darf ich bitte das Buch haben ? / Geben Sie mir bitte das Buch ! / Entschuldigung, ich</p>	<p>L'injonction (par d'autres moyens que l'impératif)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • demander ce que quelque chose souhaiterait / exprimer un vœu personnel / dire qu'on ne souhaiterait pas 	<p>habe eine Frage. / Können Sie bitte die Tür zumachen ? ⇔ Ja, gern (e). / Bitte, gern. / Das kann ich nicht. / Das geht nicht. / Nein, das geht leider nicht. / Nein, das ist leider nicht möglich.</p>	<p>Le pronom réfléchi (4.1)</p> <p>Les verbes de modalité (können et dürfen) (8.5)</p>
<p>* proposer / renoncer à quelque chose</p>	<p>Was möchten Sie... ? / Was möchtest du ? / Möchten Sie... (substantif ou infinitif)... ? / Ich hätte gern... / Ich möchte, daß wir... / Ich wünsche mir...</p>	<p>L'impératif (8.2) L'interrogation (1.2) Le subjonctif II (8.2) Les verbes de modalité (8.5) Les subordonnées (daß) (2.1 - 2.5)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • promettre 	<p>Ich schlage vor, wir... / Kann man nicht... ? / Wir könnten... / Wie wäre es mit... ? Also gut, wenn du meinst.</p>	<p>Les subordonnées (daß) (2.1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • demander un conseil / conseiller / déconseiller 	<p>Wird gemacht ! (bloc lexicalisé) Sicher ! Ich verspreche dir, daß... / Das passiert nicht mehr.</p> <p>Was soll ich tun ? / Wie soll ich das machen ? / Was würdest du an meiner Stelle machen ? / Das rat'ich dir. / Tu' das lieber nicht ! / Du solltest... ⇔ An deiner Stelle würde ich...</p>	<p>Le subjonctif II (8.2).</p>

6. Expression du jugement

Savoir-faire	Formulations	Références grammaticales
<ul style="list-style-type: none"> • dire que / se demander si l'on sait / l'on ne sait pas / plus / l'on se souvient de quelque chose ou non 	<p>Ich kenne... / Ich erinnere mich (nicht) daran. / Ich erinnere mich, daß... / Ich weiß noch / nicht mehr, wie / wo / wann / warum...</p>	<p>Les verbes à rection prépositionnelle (8.3)</p> <p>Les subordonnées (daß, ob) (2.1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • prendre position / dire qu'on est d'accord (ou non) / exprimer un avis 	<p>Ich bin für / gegen / dafür / dagegen. / Ich bin dafür, daß... / Da kann man nichts dafür. / Das ist..., finden Sie nicht ? ⇔ (Nein,) das ist mir (nicht) recht. / Da bin ich (nicht) einverstanden. / Ja, vielleicht. / Ich frage mich, ob...</p>	

7. Expression de notions et de relations générales

Sous cette rubrique peuvent être regroupés des moyens linguistiques lexicaux et morphosyntaxiques qui interviennent dans tous les types de discours (description, narration, argumentation), quelle que soit la matière dont ces discours traitent. On peut distinguer ici les catégories suivantes :

Savoir-faire	Formulations	Références grammaticales
Relations spatiales : situer dans l'espace / indiquer une direction, une provenance et un passage / décrire un itinéraire/demander son chemin		Se reporter ici au programme grammatical (6 ^e , 5 ^e , 4 ^e) Groupes prépositionnels (6.1) et adverbiaux Opposition directif - locatif (6.3)
Relations temporelles : dire la date / demander l'heure, un horaire, le jour / situer un événement dans le temps (passé et futur)		Groupes prépositionnels (6.1) et adverbiaux Subordonnées temporelles (2.5) Temps de l'indicatif (8.2)
<ul style="list-style-type: none"> la notion de possession 	Das gehört mir / meinem Vater. / Er besitzt...	Le datif (groupe nominal, pronoms personnels)* Les possessifs (3.1)
<ul style="list-style-type: none"> la partie et le tout 	Das gehört zu Deutschland. / ein Teil von... / die ganze Wohnung	
<ul style="list-style-type: none"> la notion de participation 	Wir können das zusammen machen. / Hans ist auch dabei. / Wer fährt auch mit? / Er ist auch dafür / Machst du mit?	
<ul style="list-style-type: none"> les relations de cause à conséquence et de cause à effet 	Wie kommt es, daß... / Das kommt vom... / Warum? / Wieso? / deshalb / darum / daher	Les subordonnées (weil) (2.4) Les mots de liaison (denn, deshalb) (1.6)
<ul style="list-style-type: none"> l'expression du but 	Wozu? / Hast du was zum Schreiben? / Ich brauche..., um... zu...	Les subordonnées de but (2.2)
<ul style="list-style-type: none"> l'expression de la condition 	Wenn du willst, komme ich mit. / Ich muß mich beeilen, sonst komme ich zu spät.	Les subordonnées (wenn + présent de l'indicatif) (2.6)
<ul style="list-style-type: none"> l'expression de la manière 	wie? / so / auf diese Weise / Ich weiß, wie das passiert ist.	Les complétives (2.1)
<ul style="list-style-type: none"> l'expression de l'opposition 	aber/doch	La coordination (1.6)

III – Programme grammatical

Ce programme se présente sous la forme d'une liste d'items de natures et d'extensions très différentes. Certains énoncent des principes de fonctionnement de la langue, d'autres désignent des faits étroitement délimités dont la maîtrise devrait être atteinte en fin de cycle central.

Lorsqu'un fait de langue n'est pas exigible au niveau de l'expression, la mention « à reconnaître » le précise.

Dans le cadre d'une progression spiralaire, il n'a pas semblé possible d'assigner chaque item à un niveau d'apprentissage déterminé (5^e ou 4^e). Quoi qu'il en soit, on se souviendra :

- que la grammaire est un moyen au service de la maîtrise opératoire de la langue ;
- que tous les faits de langue mentionnés dans ce programme ne sont pas à traiter successivement et uniformément au même degré d'importance et d'urgence ;
- qu'il importe de montrer à chaque pas les facilités d'assimilation qu'offre la cohérence du code de l'allemand.

1. La construction de la phrase

1.1 La structure régressive du groupe verbal comme noyau de la phrase

L'ordre fondamental du verbe et de ses déterminants dans le groupe verbal.

Les éléments en relation privilégiée avec le verbe :

- *zur* °Schule fahren
- *mit dem* °Moped zur Schule fahren
- *gern* mit dem Moped zur Schule fahren
- le préverbe séparable : fahren mitfahren
- le constituant formant locution : nehmen → °Abschied nehmen/fahren → Auto fahren
- le complément de destination : reisen → nach °München reisen
- le complément de provenance : kommen → aus °Deutschland kommen
- le complément de passage : gehen → durch den °Wald gehen/fahren → über Köln fahren
- le complément de moyen : fahren → mit dem °Zug fahren

1.2 La place du verbe conjugué

- dans l'énoncé déclaratif
- dans l'énoncé interrogatif global
- dans l'énoncé interrogatif partiel (en w-)
- dans l'énoncé injonctif

1.3 Les éléments devant le verbe conjugué de la phrase

- Les éléments en première position devant le verbe de l'énoncé déclaratif
- Les éléments ne faisant pas position (= non comptabilisés dans le décompte des positions): les principales conjonctions de coordination.

1.4 Le groupe infinitif intégré (= non détaché par une virgule)

avec *zu*: compléments de quelques verbes fréquents :

sans *zu*: complément d'un verbe de modalité: *dürfen*; *können*; *mögen*; *müssen*; *sollen*; *wollen*

avec possibilité d'ellipse des verbes de déplacement

sans *zu*: complément de *lassen*

1.5 La négation

- globale
avec les négateurs *nicht* et *kein*
avec des négateurs valant membres de phrase: *nichts*, *niemand*
- partielle
avec les négateurs (non accentués) *nicht* et *kein*.

aber; denn; doch; oder; und.

– *zu regnen anfangen* → *es fängt an zu regnen*
– *glücklich zu sein scheinen* → *er scheint glücklich zu sein*.

– *gut schwimmen können* → *Peter kann gut schwimmen*.
– *um 5 Uhr zu Hause sein müssen* → *Peter muß um 5 Uhr zu Hause sein*.

nach Hause (gehen) müssen
Peter muß nach Hause (gehen).

das Auto reparieren lassen
Peter läßt das Auto reparieren.

Falsch. Das war nicht am Dienstag, sondern am Montag.

Il convient de sensibiliser fortement l'élève au fait que la première position syntaxique de l'énoncé déclaratif peut être occupée par des éléments autres que le sujet.

1.6 La coordination

- par les conjonctions de coordination : *aber ; denn ; doch ; oder ; und*
- par quelques adverbes fréquents :
 - pour énumérer dans le cadre d’une argumentation : *ertens, zweitens, drittens...*
 - pour ordonner chronologiquement : *zuerst ; dann ; und dann... ; schließlich*
 - pour expliquer ou justifier : *deshalb ; deswegen*

2. Les subordonnées

2.1 Les subordonnées complétives

- introduites par *daß* ou *ob*
- introduites par un interrogatif

2.2 La subordonnée infinitive en *zu*

- complément d’un verbe transitif
- en *um... zu*
- en *ohne... zu/an (statt)...zu*

2.3 La subordonnée relative introduite par un pronom en *d-*

- au nominatif, accusatif du singulier et du pluriel
- au datif du singulier et du pluriel
- avec le pronom précédé d’une préposition

2.4 La subordonnée en *weil*

2.5 Les subordonnées temporelles

2.6 Les subordonnées en *wenn*

- au présent, exprimant une éventualité

Ich weiß nicht, wo er ist / wann er kommt / wer es ihm gesagt hat / warum er nicht will / mit wem er gefahren ist

Er versuchte, die Tür zu öffnen.

Er sprang ins Wasser, ohne zu zögern.

Das Haus, in dem er wohnt

Er konnte nicht mitkommen, weil er krank war.

als, wenn, bevor, nachdem, während, seit, bis

Wenn du nicht mitkommst, geh’ich allein.

5^e

4^e

à reconnaître

à reconnaître en 4^e

5^e

} 4^e

à utiliser

} à reconnaître en 4^e

3. Le groupe nominal

3.1 La structure du groupe nominal

a) Le principe
déterminatif + base + un ou plusieurs membres à gauche ou à droite de cette base.

b) Les déterminatifs
– les articles définis et indéfinis aux trois genres + pluriel (rappel et approfondissement).
– les possessifs
– les quantificateurs

3.2 Cas et fonctions

- les quatre cas et leurs fonctions principales
- la fonction sujet / attribut du sujet : nominatif
- la fonction complément d'objet à l'accusatif
- la fonction complément d'objet au datif
- la fonction complément du nom au génitif

3.3 Le genre et le pluriel des noms

4. Les pronoms

4.1 Les pronoms personnels

– au nominatif, à l'accusatif et au datif singulier des trois genres et au pluriel (rappel)
– le pronom réfléchi

4.2 Le pronom relatif

– au nominatif et à l'accusatif
– au datif

4.3 Les pronoms interrogatifs en w-

– *wer, wen, wem*
– *was* au nominatif et à l'accusatif (datif : *womit*)
– *wo, wohin, woher, warum, wann*

*Das rote Kleid im Schau-
fenster.*

alle, viele

En fin de cycle, les élèves devraient avoir assimilé le genre et le pluriel des substantifs couramment utilisés. On pourra les sensibiliser à quelques principes de classement : masculins faibles, genres liés à certains suffixes : (-heit, -keit, -ung...).

5^e

4^e

5. L'adjectif

5.1 Fonctions

- épithète (déterminant le nom)
- attribut du sujet avec *sein, bleiben, werden*
- déterminant le verbe

5.2 La déclinaison de l'adjectif dans le groupe nominal rappel et consolidation

5.3 Le comparatif et le superlatif

- le comparatif d'égalité, d'infériorité, de supériorité
- le superlatif en *-st* (+ inflexion éventuelle)
- le superlatif déterminant le verbe

6. Les prépositions et le groupe prépositionnel

6.1 Le groupe prépositionnel prépositions + groupe nominal

6.2 Les prépositions

- avec l'accusatif : *durch, für, gegen, ohne, um*
- avec le datif : *aus, bei, mit, nach, seit, von, zu*
- avec tantôt l'accusatif, tantôt le datif : *an, auf, in, hinter, neben, über, unter, vor, zwischen.*

6.3 L'opposition directif/locatif

wo / wohin ? (rappel et consolidation)

in / nach + noms géographiques

bei / zu + noms propres ou noms communs désignant les personnes

in / auf / bei / zu + noms désignant des lieux

eine tolle Jacke

sie kann toll singen

Peter läuft am schnellsten.

– *in die Schweiz / nach Deutschland fahren*
ich lebe bei meinem Onkel / ich gehe zu meinem Onkel.

– *in die Schule gehen / in der Schule sein*

Faire comprendre la logique interne du marquage du groupe nominal. Sensibiliser les élèves au fait que c'est au marquage du groupe nominal que l'on reconnaît généralement sa fonction.

à reconnaître en 4^e

Les élèves doivent être en mesure de reconnaître les prépositions courantes pour les besoins de la compréhension, et savoir utiliser les plus fréquentes.

7. L'adverbe

– de lieu

– de temps

8. Le verbe

8.1 Les diverses formes du verbe

- le verbe simple : *kaufen*
- le verbe à préverbe inséparable : *verkaufen*
- le verbe à préverbe séparable : *einkaufen*
- la locution verbale : *Abschied nehmen*; *Auto fahren*; *Lust haben*

8.2 Les temps et modes du verbe

- le présent de l'indicatif (rapel et consolidation).
- le prétérit des auxiliaires *haben*, *sein* et *werden*, des verbes de modalités, de *wissen*, ainsi que des verbes faibles et forts les plus utilisés.
- le parfait et le plus-que-parfait : choix de l'auxiliaire et formes du participe 2
- le futur
- l'impératif
- le subjonctif II présent des auxiliaires et de quelques verbes de modalité (*könnte*, *möchte*, *sollte*).

8.3 La syntaxe du verbe

- le verbe à complément à l'accusatif/au datif
- quelques verbes à rection prépositionnelle fréquents et utiles à ce niveau

8.4 Les verbes de modalité

Formes et principaux emplois

– *auf die Post gehen* / *auf der Post arbeiten*

– *bei Mercedes arbeiten*

– *zum Bahnhof fahren* (caractère exceptionnel de *zu Hause sein*)

– *hier* ; *da* ; *dort* ; *überall*

– *oben* / *unten* ; *vorn/hinten* ; *links* / *rechts* ; *draußen*

– *vorher* / *nachher* ; *immer* / *nie* ; *manchmal* / *oft* (rappel)

– *früher* / *später* ; *damals* / *heute*

– *gleich* ; *sofort*

Pour les verbes faibles et forts, on fera observer les régularités formelles (*singen* - *sang* - *gesungen*, etc.)

à reconnaître

– *einem Freund helfen* ; *den Lehrer fragen*

– *an etwas/jemanden denken* ; *auf etwas/jemanden stolz sein*

à reconnaître en 5^e ; à utiliser en 4^e

Phonologie

On continuera à entraîner les élèves :

- à la perception et à la prononciation correctes des phonèmes difficiles pour un francophone ;
- à la perception et à la réalisation des principaux schémas accentuels et intonatifs.

Ce chapitre particulièrement important fera l'objet d'un développement détaillé dans les documents d'accompagnement du cycle central.

IV – L'approche culturelle

Dès le cycle central, l'approche culturelle de l'aire géographique s'efforce de faire droit aux exigences de la formation générale et de préparer les élèves au contact direct avec les pays de langue allemande.

4.1 Formation générale

Le contact avec les documents authentiques contemporains ne devrait pas conduire à effacer la présence du patrimoine culturel des pays germaniques. Dans ce cadre trouve naturellement sa place la présentation de quelques contes et légendes sous forme d'extraits – y compris dans la version moderne que leur ont donnée certains auteurs contemporains – de brefs poèmes classiques ou modernes ainsi que des chants populaires d'accès simple, faciles à mémoriser.

Par ailleurs, une familiarisation insistante avec la carte des pays de langue allemande devrait permettre de fixer les repères principaux relatifs à leur géographie physique et urbaine. À cette occasion, l'évocation de personnalités ou d'événements historiques célèbres renforcera l'ancrage de ces repères dans les mémoires. Il y a là matière à une collaboration avec des professeurs d'autres disciplines, soit occasionnellement, soit dans un cadre prévu par les structures nouvelles du collège (parcours diversifiés).

4.2 Préparation au contact direct avec les pays de langue allemande

Cette approche culturelle ne peut être conçue comme la simple transmission de connaissances formelles et scolaires. Elle reste intégrée à l'étude des documents qui servent de support aux entraînements linguistiques. Elle a, d'autre part, comme finalité, de préparer des pré-adolescents français de 12 à 15 ans à la découverte des spécificités culturelles qui imprègnent la vie quotidienne des pays étudiés.

C'est par le biais d'une présentation contrastive des réalités, apparemment semblables, mais vécues différemment, que peut être provoquée la prise de conscience des spécificités culturelles d'outre-Rhin. Cette prise de conscience constitue le point de départ d'une éducation à la tolérance.

Le tableau ci-dessous, qui ne veut pas être une liste figée ou exhaustive, donne, à cet égard, un certain nombre d'exemples.

Thèmes et situations	Réalités spécifiques	Expressions spécifiques
Situation de rencontre	<ul style="list-style-type: none"> • différentes façons de saluer : <ul style="list-style-type: none"> – selon le moment de la journée – selon le lieu géographique • saluer / prendre congé : le nom de la personne est cité 	<p><i>Guten Morgen / Guten Tag / Guten Abend</i></p> <p><i>Guten Tag / Grüß Gott</i></p> <p><i>Guten Tag, Herr Müller</i></p>
Au téléphone	<ul style="list-style-type: none"> • pour se présenter : on dit immédiatement son nom • pour prendre congé 	<p>« Müller »</p> <p><i>Auf Wiederhören</i></p>
Formules de politesse	<ul style="list-style-type: none"> • pour présenter quelque chose à quelqu'un • pour remercier ou répondre à un remerciement 	<p><i>Bitte (schön)</i></p> <p><i>Danke (schön) → Bitte (schön)</i></p>
Vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • initiative laissée aux élèves • comportement en classe marqué par une plus grande autonomie 	
Habitudes alimentaires	<ul style="list-style-type: none"> • plus diversifiées selon les régions et les familles • quelques caractéristiques dominantes <ul style="list-style-type: none"> – un repas chaud par jour – petit déjeuner copieux avec charcuterie, œufs... – absence de pain au repas de midi – pas d'eau du robinet – peu d'eau plate – manger ou grignoter en dehors des repas 	<p><i>das zweite Frühstück</i></p> <p><i>Butterbrote</i></p> <p><i>das Abendbrot</i></p>
Usages sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • quelques pratiques de la convivialité : <ul style="list-style-type: none"> – l'invitation à boire le vin le soir après le repas – l'invitation à prendre le café l'après-midi avec des gâteaux 	<p><i>zu einem Glas Wein einladen</i></p> <p><i>das Café/Kaffee trinken/die Konditorei</i></p>
Au restaurant	on peut payer séparément	<i>getrennt oder zusammen</i>
Traditions/fêtes	Importance accordée aux fêtes religieuses, à l'anniversaire, aux réjouissances publiques traditionnelles	<p><i>Advent / Ostern / Weihnachten / Karfreitag.</i></p> <p><i>Das Geburtstagskind</i></p> <p><i>Karneval/Fasching/Fastnacht</i></p>

Particularismes régionaux	costumes régionaux	<i>das Schützenfest das Richtfest der Maibaum ich habe Geburtstag</i>
Achats	<ul style="list-style-type: none"> • heures d'ouverture et de fermeture des commerces. • paiement en espèces plutôt que par chèque 	<i>der lange Samstag / der lange Donnerstag barzahlen</i>
Circulation	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation fréquente de la bicyclette • pas de ralentisseurs, mais vitesse modulée selon les quartiers • respect scrupuleux des feux de circulation/de la zone réservée aux cyclistes sur les trottoirs • saturation des autoroutes • plaques d'immatriculation : repérage des villes d'origine 	<i>eine verkehrsberuhigte Zone</i>
Dans les bâtiments publics	respect de la distance devant les guichets	
Attitude face à l'environnement	souci constant de la protection de l'environnement et ses signes visibles dans le paysage urbain et à la maison	

Thèmes, situations, savoir-faire et structures grammaticales peuvent entrer dans des combinaisons multiples dont il ne serait ni souhaitable ni possible d'établir une programmation uniforme, même si l'ordre de présentation de ces contenus d'enseignement n'est pas indifférent du point de vue de l'efficacité d'un apprentissage méthodique de l'allemand.

Ce qui paraît essentiel, c'est de concevoir les liens qui unissent indissolublement les thèmes et les champs lexicaux, les savoir-faire fonctionnels et les structures grammaticales, la langue et la culture qu'elle véhicule.

À titre d'exemple, on proposera, en partant du thème des achats, le tableau suivant qui peut en résumer une des exploitations possibles.

Thème	Spécificité culturelle	Savoir-faire fonctionnels	Formulations	Références grammaticales
Les achats	L'heure de fermeture des magasins allemands : – <i>am Samstag nachmittag</i> – <i>nach 18 Uhr</i>	<ul style="list-style-type: none"> – se renseigner sur le prix – exprimer un désir – comparer – choisir – préférer – conseiller – exprimer un désaccord – exprimer une impossibilité 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Wo kann - man... ?</i> – <i>Ich hätte gern...</i> – <i>Ich habe lieber...</i> – <i>Ich rate dir...</i> – <i>So geht es nicht.</i> – <i>Du kannst nicht...</i> – <i>es ist leider zu spät...</i> – <i>am Samstag...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Locatif Subjonctif II Comparatif Verbes de modalité Groupes prépositionnels

Accompagnement des programmes du cycle central 5^e-4^e LV1

SOMMAIRE

	Pages
Introduction	78
A. Conception générale du programme	78
B. Présentation des documents d'accompagnement.	78
I – La matière d'œuvre	79
A. Phonologie	79
B. Grammaire	80
C. Lexique	82
II – Les entraînements aux compétences linguistiques	86
A. L'entraînement aux compétences de compréhension	86
B. L'entraînement au dialogue	88
III – L'organisation de séances et de séquences	91
A. L'organisation d'une séance	91
B. L'organisation d'une séquence	91
IV – La créativité en classe d'allemand	94
A. Combiner pour créer	94
B. Jouer avec une structure : la chaîne des « pourquoi »	95
C. Résoudre une énigme en posant des questions auxquelles celui qui sait ne peut répondre que par oui ou par non	95
D. Partir d'un événement simple et demander de s'identifier à un personnage	95
E. Travailler autrement à partir d'une saynète	96
Conclusion	98

Introduction

A. Conception générale du programme

1. Construire l'aptitude à communiquer

Les programmes du cycle central s'inscrivent dans la continuité du programme de 6^e. Leur objectif fondamental est de construire et développer chez les élèves **l'aptitude à communiquer**.

Cette aptitude suppose la maîtrise des structures linguistiques répertoriées dans le programme grammatical. Mais elle naît aussi de **l'habitude de communiquer** dans des situations motivantes où le rapport interlocutif (je/tu, nous/vous) reste l'axe dominant des échanges de la classe.

Aussi, les programmes du cycle central, comme ceux de 6^e, ont-ils le souci de compléter la perspective descriptive du programme grammatical par une perspective d'emploi de la langue en situation. C'est la raison d'être des **orientations fonctionnelles**.

Destinées à promouvoir en classe d'allemand les activités de « communication en face-à-face », ces orientations fonctionnelles s'enrichissent au cycle central d'un chapitre intitulé *Expression de notions et relations générales* (§ VII) qui ouvre plus systématiquement la voie à l'apprentissage du discours à la troisième personne.

2. Comparer des réalités allemandes et françaises

Dans le domaine culturel, le programme montre que la compréhension des civilisations germaniques s'opère dès le cycle central du collège par le biais d'une **présentation comparée de réalités françaises et allemandes** vécues par des adolescents de douze à quinze ans qui, sans se substituer au nécessaire travail d'information dévolu traditionnellement aux rubriques « civilisation » de nos manuels, vise à préparer directement nos collégiens aux situations de rencontre avec nos voisins germanophones.

3. Centrer le cours d'allemand sur l'élève

L'évolution amorcée en 6^e en faveur d'un **recentrage de l'apprentissage sur l'élève** est poursuivie méthodiquement au cycle central. Concrètement, cette notion signifie que le professeur d'allemand adapte le manuel dont il se sert aux besoins spécifiques de sa classe et intègre à sa pratique les préoccupations suivantes :

- faire droit à différentes manières de percevoir, de comprendre, de mémoriser et de réagir ;
- élaborer des aides – souvent différenciées – à la compréhension et à l'expression en fonction des difficultés prévisibles d'une leçon ;
- associer les élèves à la progression suivie en annonçant les objectifs et les attentes du professeur ;
- accorder un soin particulier à la gestion du tableau, du cahier de textes et du cahier de l'élève, afin de guider avec précision et de valoriser son travail personnel ;
- associer les élèves à l'évaluation (pratique de l'autocorrection contrôlée et de la co-évaluation).

B. Présentation des documents d'accompagnement

La première partie de ces documents se réfère aux trois composantes de la langue – phonologie, grammaire et lexique – qui constituent ce que l'on pourrait appeler la **matière d'œuvre** de l'enseignement de l'allemand. La seconde partie propose des exemples d'**entraînements linguistiques** dans les quatre compétences fondamentales. La troisième traite, quant à elle, d'une **organisation** possible de séances et de séquences. Enfin, la 4^e partie illustre **l'esprit** dans lequel le travail des élèves devrait s'effectuer pour que l'apprentissage de l'allemand puisse être perçu comme un apprentissage attrayant.

I – La matière d'œuvre

A. Phonologie

L'année de 6^e est une période déterminante pour l'apprentissage méthodique de la prononciation de l'allemand. Il est essentiel de poursuivre cet apprentissage en classe de 5^e et en 4^e et d'entraîner les élèves à identifier et à produire correctement les phonèmes spécifiques de l'allemand. Il en va bien sûr de même des phénomènes prosodiques, c'est-à-dire de l'accentuation et de l'intonation.

1. Les phonèmes

On insistera tout naturellement sur ceux qui ne sont pas familiers à un francophone, tels que, entre autres :

- les diphtongues : ei [ai], au [aU], äu/eu [ɔY] ;
- l'attaque dure, « coup de glotte », en début de mot commençant par une voyelle (exemple : *'alt*), dont la conséquence est la distinction marquée entre la consonne finale d'un mot et la voyelle du mot suivant, à la différence des liaisons du français (exemple : *das'Eis*) ;
- le [h] « soufflé » qui s'oppose au « coup de glotte » et permet de distinguer, par exemple, *Haus* de *aus* ;
- le « ach-Laut » [x] qu'il faut bien distinguer du [r] ;
- l'opposition *ich* [ç]/*isch* [ʃ] ;
- la consonne vélaire [ŋ] dans des mots comme *fangen*, *singen* ;
- la non-nasalisation de a ou o au contact de n dans des mots comme *Land*, *danke*, *Onkel* ;
- les oppositions de timbre (voyelle ouverte/voyelle fermée) et de quantité : *Kamm* [a], *Betten* [ɛ], *bitten* [ɪ], *Sonne* [ɔ] ; *kam* [a:], *beten* [e:], *bieten* [i:], *Sohn* [o:] .

On mésestime généralement dans ce domaine la gravité des confusions qui peuvent compromettre la communication avec des germanophones et provoquer même un certain agacement chez ceux-ci. Des comparaisons avec le français sont pourtant possibles et peuvent permettre la prise de conscience de telles oppositions : *lame/l'âme*, *faites/fête*, *hotte/haute*.

L'opposition entre les consonnes occlusives sourdes et sonores est neutralisée en fin de mot au profit de la sourde :

- [p], [t], [k], produites avec une forte expiration en début de mot : *Perle*, *Tee*, *kommen* ;
- b, d, g, plus dures qu'en français en début de mot : *Baum*, *doch*, *Geld* ; se prononçant [p], [t], [k] en fin de mot : *ab* [p], *und* [t], *Berg* [k].

2. L'accentuation

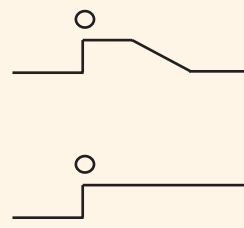
Il convient de familiariser les élèves avec les différents types d'accent :

- dans le mot simple ou composé, ce qui implique la nécessité d'attirer l'attention sur la non-accentuation effective des préfixes et des syllabes atones, en particulier des finales -e, -en, -er, et leur réalisation très différente du français : *Garten*, *aber*, *heute* ;
- dans le groupe nominal : *ein schöner °Tag*, *ein schöner Tag am °Meer*, *das Fahrrad meines °Bruders* ;
- dans l'énoncé : *Wir wollen morgen nachmittag ins °Freibad gehen* ;
- avec effet contrastif (accent d'insistance) : *ich möchte °heute ins Freibad gehen (nicht °morgen)*.

3. L'intonation

Il importe d'attirer l'attention des élèves sur les principaux modelés intonatifs montants et descendants, correspondant aux différents types d'énoncés (déclaratif, injonctif, interrogatif, exclamatif) :

- *Mein Vater hat einen neuen °Wagen gekauft.*
– *Mach doch die °Tür zu !*
- *Wo °wohnen Sie ?*
– *Hast du schon ge°gessen ?*
– *Wie °schön !*



4. L'entraînement

Il peut prendre la forme d'exercices de discrimination auditive (Cf. **Documents d'accompagnement de 6^e, chap. III, A**). En 5^e, et plus encore en 4^e, les élèves sont suffisamment familiarisés avec la forme écrite de la langue

pour que l'on puisse concevoir un entraînement régulier fondé sur les relations entre graphie et phonie. On peut ainsi leur proposer de brefs messages enregistrés et leur demander de repérer sur la transcription graphique un phonème, un accent d'énoncé ou un accent d'insistance.

La lecture imitative garde toute son importance dans les classes du cycle central, à condition qu'elle ne devienne pas un rituel dépourvu d'attrait et d'intérêt. Il serait sans doute préférable de la limiter le plus souvent à un court passage sélectionné en fonction des phénomènes prosodiques qui le caractérisent et sur lesquels on souhaite attirer l'attention des élèves. On invitera ceux-ci à observer ces phénomènes à l'écoute, à les identifier, à les justifier (pratique raisonnée de la langue), puis à les reproduire le plus fidèlement possible à la lecture.

On peut aussi proposer aux élèves un jeu dramatisé qui consiste à présenter en groupes de deux ou trois un bref sketch, de préférence élaboré par les acteurs eux-mêmes à partir d'un thème ou d'un scénario donné par le professeur ou librement choisi, en simulant divers sentiments, par exemple la gaieté, la tristesse, l'inquiétude, l'irritation, etc. Cette dynamique de l'expression permet de mettre plus naturellement en œuvre les principes prosodiques fondamentaux.

On pourra de plus recourir aux procédés classiques du chant et de la récitation d'un bref poème appris par cœur.

Enfin, pendant les phases d'entraînement à l'expression orale, le professeur aura le souci de rectifier les erreurs phonologiques graves sans nuire cependant à la continuité de la communication. Afin de compenser le déficit inévitable qui est souvent lié à la spontanéité des échanges, on ne saurait trop recommander en effet la plus grande vigilance dans les exercices d'imitation.

B. Grammaire

1. Commentaire du programme grammatical

a. La structure régressive du groupe verbal

Il est souhaitable de faire prendre conscience aux élèves le plus tôt possible de deux prin-

cipes fondamentaux sur lesquels il convient de revenir en toute occasion favorable, pendant toute la scolarité, afin d'en renforcer l'assimilation :

- le premier est le principe de **détermination** : un mot ou un groupe en détermine un autre lorsqu'il en complète ou modifie le sens de quelque manière que ce soit. C'est ce principe qui est à la base de la construction d'unités supérieures au mot, qui seules permettent au locuteur de construire les objets de discours et les unités de signification dont il a besoin dans la communication. La détermination peut se faire à gauche ou à droite.

- détermination à gauche : *ein Geschenk*
→ *ein Weihnachtsgeschenk*
→ *ein schönes Weihnachtsgeschenk*
→ *ein sehr schönes Weihnachtsgeschenk*

- détermination à droite : *ein Geschenk*
→ *ein Geschenk aus Italien*
→ *ein Geschenk für meinen Onkel*
→ *ein Geschenk aus Italien für meinen Onkel*

- le second est la **structure régressive du groupe verbal** allemand : il s'agit de faire comprendre à l'élève que, dans la plupart des phrases, un, deux ou parfois trois éléments (mots ou groupes syntaxiques) sont en relation privilégiée avec le verbe, en ce sens qu'ils constituent avec lui l'unité de sens porteuse de l'information nouvelle qu'apporte la phrase au déroulement du discours.

Le verbe étant positionné à droite, comme dans la subordonnée ou le groupe infinitif, les éléments en relation privilégiée avec le verbe s'ordonnent à sa gauche selon un ordre de priorité sémantique appelé **ordre fondamental** :

fahren (= se déplacer à l'aide d'un véhicule)
→ *zur Schule fahren* (= aller à l'école [à l'aide d'un véhicule])

→ *mit dem Moped zur Schule fahren* (= aller à l'école à « mobylette »)

→ *gern mit dem Moped zur Schule fahren* (= aimer aller à l'école à « mobylette »)

Il est essentiel d'entraîner très tôt l'élève à concevoir des complexes verbaux tels que *oft ins Kino gehen* (structure régressive) et à les faire contraster avec leurs équivalents français (aller souvent au cinéma, structure progressive).

b. Les éléments devant le verbe conjugué de la phrase

- Il ne saurait être question, dans le cycle central, de procéder à un inventaire systématique des éléments et groupes susceptibles d'occuper la première place devant la forme conjuguée du verbe. Il convient toutefois de sensibiliser fortement l'élève au fait que la première position syntaxique de l'énoncé déclaratif peut être occupée par des éléments autres que le sujet.
- On montrera que les conjonctions de coordination « ne comptent pas » lorsque l'on dit qu'il ne peut y avoir qu'une unité (mot ou groupe) devant le verbe de l'énoncé déclaratif.

c. La déclinaison de l'adjectif dans le groupe nominal

- On s'efforcera de faire comprendre à l'élève la logique interne du marquage du groupe nominal :
 - marque caractéristique portée par le déterminatif → marquage dit faible de l'adjectif (marque *en*) ;
 - marquage défectueux du déterminatif → marquage dit fort de l'adjectif (l'adjectif prend la marque qu'aurait dû prendre le déterminatif, sauf au génitif masculin et neutre où l'adjectif conserve la marque faible puisque le substantif a de toute façon la marque forte).
- On s'efforcera, lorsque l'occasion s'en présentera, de sensibiliser les élèves au fait que c'est au marquage du groupe nominal – et non à sa position dans la phrase – que l'on reconnaît généralement sa fonction sujet ou objet. Une telle occasion se présente par exemple lorsque la phrase commence par un groupe nominal à l'accusatif : on sait immédiatement qu'il n'est pas le sujet mais l'objet du verbe, ce qui permet de « mettre en place » la bonne compréhension de la phrase.

d. L'opposition directif/locatif

Vu la complexité des oppositions et l'utilisation de certaines prépositions pour les deux types de relation (*in die Schweiz fahren/in der Schweiz wohnen*), il est conseillé d'éviter toute présentation systématique et d'un seul jet. On l'étalera, au contraire, sur une période assez longue, en s'assurant de la bonne acquisition d'un aspect du problème avant d'aborder le suivant.

2. La hiérarchisation des faits de langue

Le programme grammatical énumère les faits de langue dont l'assimilation est considérée comme nécessaire à la fin du cycle central ; mais il ne dit rien sur leur indispensable hiérarchisation, ni sur leur ordre d'apparition dans l'apprentissage. Il serait contraire à une pédagogie de la communication de se fier à la seule logique descriptive de la langue pour déterminer une progression. Par ailleurs, la première apparition de faits de langue dans un contexte situationnel n'implique pas l'explication immédiate de leur fonctionnement. En revanche, après une phase de familiarisation, l'indication d'une règle ou la mise en relief de régularités favoriseront le transfert à l'expression. En outre, on peut penser que moins une structure linguistique est « transparente », c'est-à-dire conforme au fonctionnement du français, plus elle aura besoin d'être rebrassée pour être transférée à l'expression.

En résumé, il convient de se souvenir qu'un même fait de langue peut faire l'objet de traitements didactiques diversifiés :

- selon le mode d'apparition dans le cours (spontanée ou provoquée) ;
- selon le moment de cette apparition (première apparition ou retour en situation) ;
- selon **l'objectif d'apprentissage** (s'agit-il de comprendre globalement, de reconnaître, d'identifier, de reproduire ou de transférer à l'expression ?).

Ce dernier point requiert une particulière attention, car il suppose que les supports d'apprentissage et les activités de cours soient **finalisés avec précision**.

On peut distinguer, pour un même fait de langue, deux modes de traitement didactique. Celui-ci peut être **explicite** (« analytique », « cognitif ») lorsque ce fait de langue, placé dans son contexte, est nommé et analysé, et **implicite** dans le cas contraire.

Il est implicite :

- lorsqu'il est donné à comprendre globalement et assimilé à un simple lexème ou bloc lexicalisé ;
- ou lorsqu'il est donné à comprendre pour être reproduit.

Il est explicite :

- lorsqu'il est donné à identifier pour être reconnu dans d'autres occurrences ;

Objectif	Mode de traitement
réception	implicite
réception et reproduction par imitation	implicite
réception (identification et reconnaissance)	explicite
production	explicite

– lorsqu'on cherche à obtenir son transfert à l'expression.

Ce traitement différencié des « points de grammaire » introduit la souplesse nécessaire à toute progression d'apprentissage centrée sur les besoins d'un groupe d'élèves donné, car une telle progression ne saurait être linéairement déterminée par les seules contraintes du code de l'allemand ou la simple succession des leçons du manuel.

C. Lexique

Pour un apprentissage actif du lexique

Les contenus thématiques et les orientations fonctionnelles tels qu'ils sont définis dans le programme du cycle central fournissent au professeur les repères nécessaires pour organiser l'apprentissage lexical.

Par ailleurs, en classe de 5^e et surtout en classe de 4^e, l'élève est confronté à des documents variés dont la richesse lexicale dépasse le cadre évoqué. Les techniques auxquelles le professeur aura recours pour lever ces entraves ne relèvent pas de l'apprentissage lexical, mais de l'entraînement à la compréhension (inférence, traduction, etc.). Ceci n'exclut d'ailleurs pas qu'un élève puisse mémoriser à l'occasion certains mots ou expressions découverts dans un contexte qui l'aura marqué personnellement, même si ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage systématique.

L'enseignement lexical proprement dit devra, en revanche, être organisé par le professeur en fonction de critères de productivité et de transfert possible à d'autres situations.

Si la distinction classique entre vocabulaire actif et vocabulaire de reconnaissance est pertinente dans la perspective d'un classement descriptif du vocabulaire – il va de soi que l'on connaît et reconnaît beaucoup plus de mots que ceux que l'on utilise spontanément dans l'expression

orale –, elle ne l'est pas nécessairement dans la réalité de l'apprentissage. Apprendre un mot exige en effet de l'élève une **attitude active**. C'est la suite de l'apprentissage et la fréquence relative du retour de ce mot en situation qui créera ultérieurement les différences et les hiérarchies entre le lexique disponible pour la compréhension ou pour l'expression.

L'acquisition de connaissances lexicales suppose une démarche d'apprentissage qui comprend un certain nombre d'étapes indispensables :

- la découverte du lexique nouveau ;
- la manipulation du lexique nouveau et/ou le rebrassage de celui qui a déjà été découvert ;
- la fixation dans la mémoire de l'élève ;
- la « phase-bilan », la seule où le lexique est objet d'étude en soi (phase cognitive) ;
- l'évaluation des connaissances lexicales.

■ 1. Rôle de la mémorisation

Dans cet apprentissage, la **mémorisation** joue un rôle incontournable. Mais on sait bien, par ailleurs, qu'apprendre par cœur de longues listes de mots accompagnés de leur traduction ne crée, dans le meilleur des cas, qu'un savoir éphémère qui n'induit pas un savoir-faire. Indépendamment du fait qu'il existe des entraînements spécifiques pour développer différents types de mémoire (mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire kinesthésique), on rappellera ici la nécessité de lier la manipulation du lexique à un contexte, de façon à ce que la mémoire puisse intégrer toutes les composantes linguistiques et sémantiques du mot (genre, pluriel, polysémie, registres). Ce n'est qu'ultérieurement qu'un regroupement lexical, effectué collectivement avec l'aide du professeur, pourra constituer une aide efficace à l'apprentissage.

Quelques procédures dont l'efficacité est avérée peuvent, d'autre part, contribuer à la fixation des connaissances lexicales : on sait, par exemple, qu'un élève retient mieux les mots qu'il apprend lorsqu'on lui a donné le goût d'organiser lui-même leur présentation illustrée dans son cahier d'allemand (photos de famille, illustrations empruntées à des catalogues ou des magazines, etc., légendées par l'élève). Les mots se trouvent ici intégrés à un énoncé qui prend appui sur l'expérience personnelle de l'élève. Faire souligner d'une même couleur tous les mots du même genre, faire illustrer le plus possible le cahier à l'aide de photos personnelles, de dessins, de cartes postales, etc.,

de façon à ce que le lexique s'incarne dans le vécu de l'élève, sollicite sa créativité. Faire inscrire les notions et fonctions sur une fiche qui sera complétée au fil des apprentissages, copier les regroupements avec soin permet de donner à l'apprentissage la dimension méthodique qui est indispensable à toute fixation.

■ 2. L'implication de l'élève dans ses apprentissages

Les exercices suivants sont quelques exemples qui montrent comment on peut aider à développer la mémoire, à hiérarchiser le vocabulaire, à manipuler et donc fixer le lexique en contexte.

a. Mettre en relief les priorités lexicales

• das Buchstabenquadrat

En se référant au travail effectué à partir d'un document étudié en classe, le professeur confectionne un carré magique. Il demande aux élèves de retrouver des termes étudiés, répartis dans ce carré, qu'il juge particulièrement importants. (Pour la commodité de la lecture, les termes à retrouver par les élèves ont été présentés dans des cases grisées. Dans la réalité de la classe toutes les lettres sont présentées de façon identique).

Tableau donné aux élèves

B	R	A	U	C	H	E	N
R	A	E	H	T	L	N	S
I	T	A	N	K	E	N	F
N	E	W	E	D	J	G	R
G	N	X	N	B	H	H	N
R	Z	I	N	S	F	G	D
N	F	B	E	S	S	E	N
T	R	I	N	K	E	N	T

Corrigé

B	R	A	U	C	H	E	N
R	A	E	H	T	L	N	S
I	T	A	N	K	E	N	F
N	E	W	E	D	J	G	R
G	N	X	N	B	H	H	N
R	Z	I	N	S	F	G	D
N	F	B	E	S	S	E	N
T	R	I	N	K	E	N	T

Le professeur peut ensuite faire récapituler ces mots dans le cahier d'allemand accompagnés de l'article, du pluriel, d'un dessin, d'une image, d'une légende.

Le choix des termes sera donc différent selon que l'exercice se situera après une phase de découverte ou après une phase de rebrassage.

• Un exercice lacunaire

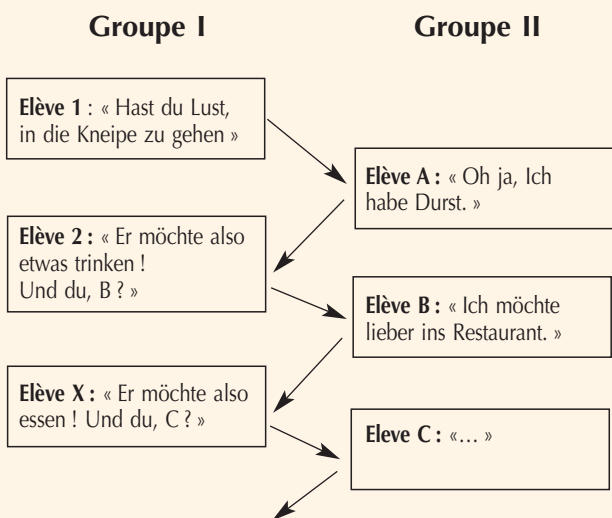
Les lacunes reprennent les termes nouveaux apparus pendant l'heure de cours précédente. Fait rapidement et régulièrement en classe (sans être nécessairement noté), cet exercice pourra convaincre les élèves que l'apprentissage du vocabulaire est indispensable.

L'apprentissage lexical commence, en effet, par la reconnaissance des termes étudiés et leur réemploi dans la situation d'apprentissage.

b. Décontextualiser/Varié les contextes d'emploi

• Un exercice de substitution sous forme de **Kettenspiel** permettra à l'élève de manipuler les verbes.

Dans l'exemple ci-dessous la classe est divisée en deux groupes. La situation de départ est : où aller maintenant ? Un groupe d'élèves joue le rôle du meneur de jeu. Un élève du groupe I pose la question : « Hast du Lust, ...? », un élève du groupe II répond ; un deuxième élève du groupe I reformule la réponse, puis s'adresse à un autre élève du groupe II, etc.



Ce type d'exercice permet de centrer l'attention des élèves du groupe A sur le réemploi des verbes, tout en laissant les élèves du groupe B libres de dire ce qui les intéresse.

• **Des entraînements à l'expression semi-guidée**

Le professeur a tout intérêt à demander à la classe de s'exprimer, oralement ou par écrit, sur un nouveau document en réemployant le lexique étudié précédemment. En exigeant le réemploi, dans un autre contexte, du lexique récemment appris, le professeur démontre à l'élève la possibilité et l'utilité d'un travail personnel en dehors du cours.

À partir d'une unité centrée autour de Stuttgart, le professeur peut proposer, par exemple, le travail suivant :

« Les Meyer ont visité Stuttgart. Ils ont dû faire la queue avant d'entrer au musée. Ils ont cependant apprécié certaines toiles et sont repartis contents.

Racontez, en vous inspirant de cette situation, l'après-midi que vous avez passée, mercredi, au cinéma avec un camarade. Vous choisirez dans l'unité X ceux des éléments linguistiques qui sont adaptés à cette situation. »

La consigne vise ici deux objectifs :

- en invitant à se référer à un domaine d'apprentissage précis (ici l'unité X), on fournit une aide à la tâche ;
- en même temps, on sollicite l'activité de l'élève en l'obligeant à faire ses choix dans l'ensemble des moyens lexicaux proposés.

• **Le recours aux jeux de rôle**

Rappelons ici que le jeu de rôle fournit une occasion privilégiée, à partir d'une situation parallèle, de rebrasser et donc de fixer progressivement des éléments de vocabulaire spécifique si le thème est le même, ou le lexique véhiculé par les fonctions langagières si la situation de communication est la même. (Il s'agit, par exemple, de rebrasser le vocabulaire spécifique des vacances en montagne ou de faire exprimer la joie à deux personnes qui se trouvent dans des situations différentes.)

c. Introduire des moments de réflexion sur le lexique déjà appris

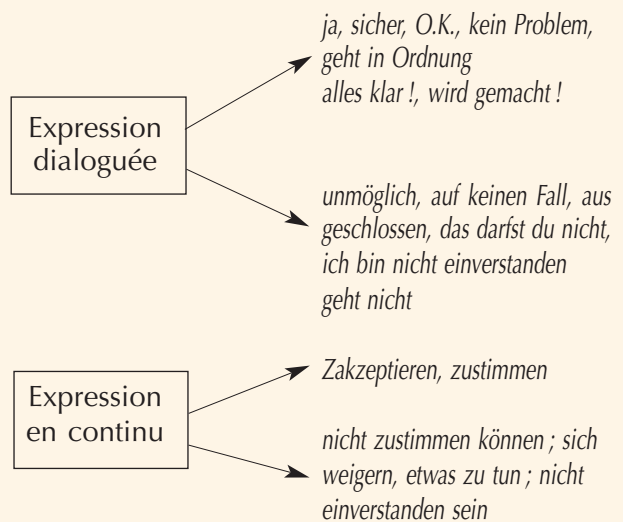
Des phases de réflexion sur le lexique appris, destinées à faire un bilan provisoire, à repérer et à classer les moyens linguistiques sont de nature à favoriser la mémorisation du lexique, dans la mesure où elles sont le fruit du travail de la classe et non proposées, voire imposées, de l'extérieur, par le professeur.

Les deux exercices suivants montrent deux types de regroupements possibles :

• **Récapitulation thématique**



• **Récapitulation fonctionnelle : la fonction exprimer son accord/son désaccord**



• **Sensibiliser à la polysémie d'un terme**

Il s'agit là de mettre en parallèle des situations différentes, pour conduire l'élève à percevoir les différents sens d'un même mot selon le contexte. Cette sensibilisation semble particulièrement bienvenue pour des mots

courants tels que **gehen** (*Jetzt muß ich gehen ≠ wir gehen ins Kino*), **laufen** (*Wir nehmen nicht den Bus, wir laufen lieber ≠ der Motor läuft*).

■ 3. Donner une dimension ludique aux exercices proposés

- **Démasquer l'intrus dans une liste de mots**

Dans la liste suivante : « *der Kopf, der Fuß, die Hand, der Wagen, der Bauch* », la réponse pourrait être soit *der Wagen* soit *die Hand*.

Il est intéressant que les réponses possibles soient multiples car cela favorise l'écoute mutuelle et la participation active.

- **Jouer avec des cartes**

La classe est divisée en trois groupes. Le groupe 1 possède des cartes sur lesquelles n'est écrit qu'un mot (par exemple des termes comme *der Wagen, der Zug, das Flugzeug* ou *das Kind*). Le groupe 2 se voit attribuer des cartes sur lesquelles est inscrite une situation possible (par exemple *ins Gebirge fahren, halten, besichtigen, beten, in Urlaub fahren*, etc.). Le groupe 3 a des cartes sur lesquelles sont inscrites la traduction des termes proposés aux groupes 1 et 2, ce qui peut permettre de rassurer les plus faibles. Il s'agit de retrouver les cartes qui vont ensemble et donc de sensibiliser les élèves à l'ensemble des emplois d'un mot. Le jeu peut se présenter sous la forme d'un jeu de 7 familles. Un élève propose un mot et attend de la part des autres groupes soit la traduction, soit une situation possible d'emploi. Un bonus est accordé à l'équipe qui est capable de produire le plus de phrases, en un temps donné, à partir des deux éléments en allemand.

Il s'agit de donner la possibilité à tous les élèves de s'impliquer dans le jeu.

On peut développer les possibilités du jeu en faisant inventer, par des groupes d'élèves, des jeux à partir de cartes contenant les termes de vocabulaire dont le professeur estime la mémorisation indispensable.

- **Organiser des « Kettenspiele »**

Le professeur dispose de deux séries de cartes : la première présente des situations susceptibles de faire problème, la seconde des noms de métiers ou de services :

<i>Der Motor läuft nicht mehr</i>	<i>der Lehrer</i>
<i>Englisch lernen</i>	<i>der Automechaniker</i>
<i>Brot kaufen</i>	<i>der Bäcker</i>
<i>einen Brief erwarten</i>	<i>die Polizei</i>
<i>krank sein</i>	<i>der Arzt</i>
<i>das Portemonnaie ist verschwunden</i>	<i>der Briefträger</i>

Un élève doit formuler le problème auquel il est confronté ; un autre doit dire qui il est et en quoi il peut aider. On peut, par exemple, obtenir des dialogues du type :

Élève A : *ich bin krank.*

Élève B : *Mutti, du mußt den Arzt rufen.*

ou bien :

Élève A : *Der Motor läuft nicht mehr.*

Élève B : *Du mußt in die Werkstatt !
Der Mechaniker wird dir helfen.*

ou bien

Élève A : *Ich habe keine Lust, Deutsch zu lernen.*

Élève B : *Ich verstehe dich nicht, die Lehrerin ist doch nett.*

- **Faire des chaînes d'associations d'idées**

Exemple : *der Beruf* → *der Lehrer* → *die Note* → *gut* → *schmecken* → *der Apfelstrudel* → *Mutti* → *Vati* → *die Eltern*, etc.

À tout moment, le professeur peut interrompre la chaîne et demander de justifier les enchaînements. D'autre part, l'élève qui ne comprend pas un terme peut en demander une explication en allemand à celui qui l'a employé.

■ 4. Faire lire l'élève

La lecture de textes d'une certaine longueur, authentiques, adaptés à l'âge et à la maturité des élèves, est la condition nécessaire pour que les démarches décrites ci-dessus deviennent efficaces. Captivé par un scénario, l'élève accepte et même oublie les obstacles lexicaux ponctuels. Le professeur doit naturellement choisir des textes courts et attrayants comme la *Jugendliteratur* allemande sait en proposer. Avoir réussi à comprendre un livre en allemand, si modeste soit-il, est source de fierté, et donc de motivation. C'est la suite logique d'un enseignement du lexique fondé sur la contextualisation et l'implication de l'élève.

II – Les entraînements aux compétences linguistiques

A. L'entraînement aux compétences de compréhension

1. La compréhension de l'oral

Au cycle central, la compréhension de l'oral reste un objectif prioritaire qui exige un entraînement régulier. Pour sa mise en œuvre, le professeur pourra se reporter aux indications exposées dans les **documents d'accompagnement de 6^e (Chap. III, B)**.

Il est nécessaire de poursuivre à ce niveau de l'apprentissage l'entraînement aux différentes aptitudes (discrimination auditive, mémorisation, anticipation, inférence, etc.) et il y aurait tout avantage à mettre en place des exercices de remédiation spécifiques aux difficultés constatées (« évaluation diagnostique »).

Afin de préparer les élèves à la diversité des situations de la vie courante, on utilisera, comme en 6^e, des supports variés, adaptés aux différents types de compréhension visés. Dans la mesure où ils ne servent le plus souvent qu'à ce seul entraînement et ne sont pas nécessairement destinés à l'entraînement à l'expression, ils peuvent être plus riches et plus complexes que les habituels dialogues d'étude utilisés à des fins didactiques et comporter des spécificités de la communication orale spontanée (répétitions, hésitations, interruptions, redondances, chevilles, approximations diverses, etc.). Ils permettent à la fois d'aborder des thèmes correspondant aux centres d'intérêt de préadolescents et de développer les savoir-faire indispensables à la compréhension. On pourra ainsi recourir à des documents semi-authentiques ou authentiques, tels que interviews, conversations téléphoniques, bulletins d'information, extraits d'émissions de radio ou de télévision, de films, etc. On ne devrait pas écarter ceux qui, précisément en raison de leur authenticité, pourraient paraître trop difficiles (débits rapides, accents marqués, bruit ambiant, etc.). Les objectifs de compréhension (globale ou sélective) seront alors adaptés au degré de difficulté ou de transparence des documents proposés. Il pourra simplement s'agir de reconnaître le thème général d'une

conversation ou de repérer ce que telle ou telle personne achète dans un magasin, etc.

Pour faciliter l'accès aux documents et mettre l'élève en situation de réception, on accordera le plus grand soin aux activités de préécoute susceptibles de créer des attentes chez l'élève pour l'amener à mieux reconnaître ce qu'il connaît déjà, à vérifier ses hypothèses et à inférer le sens de ce qu'il ne connaît pas encore. L'image peut certes contribuer à cette mise en situation préalable, mais elle ne doit pas fausser la compréhension en interférant avec l'écoute.

Plusieurs pistes d'accès au sens peuvent mettre les élèves en situation de réussite :

– on peut proposer des tâches de **repérage visuel sur un texte bref et fabriqué, donné à lire avant de faire entendre un autre document proposé à l'écoute** ;

– on peut aussi proposer d'autres tâches de mise en recherche après avoir fourni des informations globales ou ciblées sur le document d'écoute ;

– on peut enfin, le cas échéant, indiquer en français soit un schéma de contenu, soit quelques jalons linguistiques importants, qu'il s'agira ensuite de reconnaître dans le message proposé à l'audition.

2. La compréhension de l'écrit

En 6^e, le contact avec le texte écrit s'opère principalement au cours de l'exercice de lecture imitative, mais les élèves sont également confrontés à de brefs énoncés (**cf. Documents d'accompagnement de 6^e, chap. III, B**). Au cycle central, on consacrera progressivement une place plus importante à la lecture (1) de textes inconnus. Cette activité a une double fonction : entraîner l'élève à comprendre un texte écrit et lui donner ainsi accès à un nouveau canal d'enrichissement linguistique et culturel. En effet, la lecture fournit des informations d'ordre culturel, tout en permettant le rebrassage et l'acquisition d'éléments lexicaux et de structures grammaticales. Ces acquis deviennent autant d'outils qui aident l'élève à lire, toujours plus et mieux.

1. Il ne s'agit plus de la lecture imitative à haute voix, dont la fonction première est d'ordre phonologique (voir chapitre I.1.).

Comme pour la compréhension de l'oral, on distingue plusieurs **objectifs de compréhension** :

- **Compréhension sélective** : on recherche dans un document des informations précises, celles dont on a besoin. Dans un dépliant touristique par exemple, il peut s'agir des horaires de départ, de la durée et des étapes d'un circuit en bateau, du prix, d'éventuelles réductions, etc. Parfois limité à la reconnaissance de mots isolés, donc facilement abordable par des débutants, ce type de compréhension est un entraînement au repérage, aptitude qui sera constamment réinvestie par la suite.

- **Compréhension globale** : elle s'oppose au mot à mot, vise le sens global d'un document, c'est-à-dire l'essentiel de la situation et la réponse aux habituelles *W-Fragen*.

- **Compréhension de l'implicite** : pensées non exprimées, motifs et mobiles des personnages, etc.

- **Compréhension exhaustive** : elle peut parfois constituer une fin en soi, par exemple lorsqu'il s'agit de la règle d'un jeu, d'un mode d'emploi, d'une recette de cuisine, etc.

Pour cet entraînement, le professeur dispose de **supports variés** :

- **Des documents authentiques**, tels que panneaux, publicités, plaques professionnelles, annonces de toutes sortes, programmes de télévision, dépliants et brochures (hôtels, auberges de jeunesse, parcs de loisirs, *Deutsche Bahn*, etc.). On peut les introduire dès la 5^e, et même avant dans la mesure où ils se prêtent à une compréhension sélective très ciblée.

- **Des poèmes, des bandes dessinées, des textes narratifs** (contes simplifiés, extraits de romans pour jeunes). Abordés progressivement, ils prendront en 4^e une place plus importante.

- **Des documents informatifs** relatifs à des contenus culturels et dont l'élève a besoin pour comprendre un document ou effectuer une tâche.

- **Des articles de magazines** conçus pour l'apprentissage de l'allemand.

- **Des lectures de plus longue haleine** : on peut, dès la 5^e, entreprendre avec une classe la lecture d'un court roman pour enfants, à condition que le texte soit choisi avec soin – il doit être accessible d'un point de vue linguistique et

susceptible d'intéresser un élève de 12-13 ans – et que l'élève soit accompagné, guidé et motivé dans sa découverte. Les professeurs trouveront dans les CRDP de nombreuses suggestions pour le choix et la didactisation de ces textes. Dans le cadre d'une bibliothèque de classe, d'un coin lecture au CDI, d'activités différenciées, d'un travail interdisciplinaire, on pourra donner aux élèves l'habitude de feuilleter et de découvrir par eux-mêmes, sans souci d'évaluation, des ouvrages conçus pour les jeunes Allemands (romans, bandes dessinées, documents informatifs, encyclopédies, etc.) ou adaptés au public scolaire français.

Tout comme la compréhension de l'oral, celle de l'écrit requiert des **aptitudes** auxquelles il convient d'entraîner les élèves et qui peuvent faire l'objet d'exercices ciblés :

- distinguer l'essentiel de l'accessoire ; lire en diagonale pour s'orienter dans un document (*orientierendes Lesen*) ou pour trouver une information précise (*selektives Lesen*) ;

- repérer et exploiter des indices (titres, sous-titres, forme du document, noms propres, mots en gras, etc.) ;

- repérer les mots-clés, les articulateurs du discours (adverbes de temps, liens logiques, conjonctions) ;

- segmenter les énoncés en groupes syntaxiques pertinents ; en repérer le noyau informatif ;

- repérer à quels éléments se rapportent les pronoms ;

- identifier les temps des verbes pour distinguer récit et commentaires du narrateur, pour reconstituer une chronologie ;

- savoir anticiper ;

- inférer le sens des mots inconnus à partir de leur forme ou du contexte ;

- savoir utiliser le dictionnaire ;

- etc.

Cet entraînement ne dispense nullement de fournir des **aides spécifiques**. Dans la mesure où la lecture est une activité individuelle, il est facile de différencier aides et tâches. Même si elles s'en rapprochent parfois dans la forme, on doit veiller à distinguer les aides des tests destinés à évaluer la compréhension. Alors que le test est construit en fonction des attentes que l'on peut fixer à tel ou tel niveau, l'aide s'inscrit dans une démarche de guidage et de prévision des difficultés. Un QCM, un *richtig/falsch* ou toute autre grille, dès lors

qu'ils sont destinés à guider la lecture, doivent chercher à attirer l'attention de l'élève sur ce qui est important. Si l'utilisation du français confère à un test d'évaluation une plus grande fiabilité, l'emploi de l'allemand dans la mise en œuvre des aides peut contribuer à une meilleure compréhension du document et à l'explicitation de certains énoncés.

L'aide ne doit pas se limiter à l'élucidation du lexique ; on s'efforce le plus souvent :

- de donner à l'élève des consignes d'observation ;
- de le guider dans le repérage des jalons situationnels ;
- de réactiver les connaissances nécessaires à la réception du document ;
- de lui fournir les informations qui lui font défaut ;
- de créer une attente par diverses activités préalables : associogramme, écoute d'un enregistrement préliminaire, utilisation d'une illustration, d'une diapositive, etc., associations et hypothèses à partir d'un titre, d'une phrase ou d'un événement énigmatiques.

On peut, pour soutenir la lecture, faire mettre en relation une partie du texte avec des documents iconographiques, attribuer des actions aux différents personnages (*Wer macht was ?*), faire imaginer ce qui va se passer ou faire choisir parmi plusieurs pistes possibles, puis confronter ces propositions avec le texte, etc.

La mise en œuvre de ces stratégies ne doit toutefois pas faire obstacle à la fluidité de la lecture, en enfermant l'élève dans une démarche par trop analytique. Il y a là un équilibre à tenir entre un guidage excessif et l'absence de tout soutien. Aussi doit-on, au-delà de l'entraînement ciblé à une aptitude spécifique, organiser des activités qui mettent en jeu la compétence dans sa globalité. Le choix du document, qui doit être accessible et s'inscrire dans une thématique familière, est donc de la plus grande importance.

La lecture peut être une fin en soi, et dans ce cas elle apporte déjà un enrichissement lexical, grammatical et culturel. Elle peut également déboucher sur d'autres activités : compte rendu qui peut prendre appui sur la grille de compréhension, exercice de reformulation, débat, échange d'informations à partir de la lecture de différents documents, mise en relation de textes lus avec des enregistrements (on lit quatre lettres et on écoute ensuite les interviews de leurs auteurs ; attribuer chaque lettre à son auteur).

B. L'entraînement au dialogue

Le dialogue n'est pas la seule manière de communiquer, mais si l'on veut que l'élève prenne l'habitude d'être l'acteur de ce qu'il dit, il importe de lui donner l'occasion en classe d'allemand de s'entraîner à la communication « en face-à-face ». L'entraînement au dialogue peut alors être organisé soit dans le cadre de la progression prévue par le professeur et en fonction des thèmes abordés, soit indépendamment de cette progression.

1. L'entraînement dans le cadre de la progression

Si l'on veut bien considérer qu'un document d'étude n'est pas un objet fermé sur lui-même et dont l'exploration constituerait une fin en soi, on peut trouver à chaque pas l'occasion d'en quitter le cadre contextuel **pour faire appel au vécu personnel des élèves** (leur demander s'ils se sont trouvés dans une situation comparable, ce qu'ils auraient fait à la place de tel ou tel personnage, etc.).

Rappelons par ailleurs qu'une saynète étudiée en classe peut offrir bien souvent, pour peu qu'on y introduise une ou deux variantes de situation, l'opportunité d'imaginer et de construire avec la classe un dialogue parallèle où le professeur peut éventuellement assumer l'un des rôles.

2. L'entraînement hors progression

Le début d'un cours peut être l'occasion heureuse d'un « échauffement ». On exploite alors l'actualité immédiate : le temps qu'il fait, l'approche du week-end, les vacances, un événement relatif à la vie de la classe, une panne d'électricité, le retour d'un élève, etc. Prennent ainsi naissance des mini-dialogues qui ont l'allure naturelle de l'improvisation, mais qui en réalité permettent la réactivation et le rebrassage en situation personnalisée de moyens linguistiques déjà connus.

Dès la classe de 6^e, on peut imaginer des ébauches d'échanges tels que :

Exemple 1 :

- *Wie kommst du morgens zur Schule ?*
- *Mit dem Bus / mit dem Wagen / mit dem Fahrrad / zu Fuß...*
- *Und du ?*

Exemple 2 :

– *Wo warst du am Wochenende ?
Bei meinem Onkel / bei meiner Oma / bei
meinen Großeltern...
Im Gebirge / am Meer / zu Hause...*

Exemple 3 :

– *Ich möchte nach Deutschland/nach Paris...
fahren.
– Wie willst du denn fahren ?
– Mit dem Wagen / mit dem Zug / mit dem
Flugzeug...
– Und wie lange bleibst du dort ?
– Einen Tag / zwei Tage/eine Woche / zwei
Wochen / einen Monat / den ganzen Sommer...*

En 5^e, puis en 4^e, ces ébauches s'étoffent et s'enrichissent, comme dans les exemples qui suivent.

Situation : retour des vacances

Fonctions langagières : Donner des informations

Les relations spatiales : situer dans le temps et l'espace

Références grammaticales

– <i>Sag mal X, gehst du gern auf Reisen ?</i>	L'interrogation (1.2)
– <i>Aber natürlich ! Aber selbstverständlich !</i>	
– <i>Wowarst du letztes Jahr in den Sommerferien ?</i>	Les interrogatifs en w- (4.3) Le parfait (8.2)
* <i>In Frankreich/in Deutschland/in der Schweiz.;</i>	Les groupes prépositionnels (6)
* <i>Im Gebirge/in den Alpen/am Meer/auf dem Land...</i>	
* <i>Bei meinem Onkel/bei meiner Oma/bei meinen Großeltern/...</i>	
– <i>Und du ?</i>	
– <i>Ich bin zu Hause geblieben.</i>	Le parfait (8.2)
– <i>Aber doch nicht den ganzen Sommer !</i>	
– <i>Nein, ich :</i>	
* <i>bin einen Tag/drei Tage/eine Woche/zwei Wochen... ins Gebirge gefahren</i>	
* <i>habe meinen Onkel besucht</i>	

Au début de l'apprentissage, le rituel des présentations mutuelles constitue un thème privilégié de ces dialogues à demi improvisés et ouverts sur l'expérience individuelle des enfants, adaptés aux moyens divers dont chacun dispose dans l'instant. Mais très vite, l'habitude étant prise, les thèmes d'échanges vont pouvoir se diversifier et les fonctions langagières mises en œuvre s'enchaîner par associations.

Thème : *Urlaubsziele*

Fonctions langagières : Demander des informations (lieu, temps, manière, cause).

Situer dans le temps et l'espace.

Nouvelles fonctions : Exprimer une intention ; exprimer un désir, un souhait ; dire que l'on ne sait pas ; exprimer l'hypothèse ; se justifier ; argumenter ; exprimer un regret

Références grammaticales

– <i>Wohin fährst du nächstes Jahr ?</i>	Les interrogatifs en w- (4.3)
– <i>Ich habe vor, nach Deutschland/in die Schweiz... zu fahren.</i>	Le groupe prépositionnel (6.1)
– <i>Allein ?</i>	le groupe infinitif (1.4)
– <i>Nein, mit einem Freund/einer Freundin/meinen Eltern...</i>	
– <i>Und wie lange bleibst du dort ?</i>	L'interrogation (1.2)
– <i>Ich weiß es noch nicht ganz genau.</i>	
<i>Wahrscheinlich eine Woche/einen Monat...</i>	
– <i>Und du ?</i>	
* <i>Ich hätte Lust nach Italien/in die Türkei... zu fahren.</i>	Le subjonctif II (8.2)
* <i>Ich würde gern... fahren.</i>	La subordonnée infinitive (2.1)
– <i>Mit dem Bus/mit dem Zug... ?</i>	Le groupe prépositionnel (6.1)
– <i>Nein, mit dem Flugzeug/mit dem Schiff...</i>	
<i>Aber meine Eltern sind nicht einverstanden.</i>	
– <i>Warum denn nicht ?</i>	
* <i>weil die Reise zu teuer ist.</i>	La subordonnée introduite par <i>weil</i> (2.3)
* <i>weil ich noch zu jung bin.</i>	
* <i>weil sie keine Zeit haben...</i>	
– <i>Schade, daß du zu Hause bleiben mußt !</i>	La subordonnée introduite par <i>daß</i> (2.7)

On voit ainsi, qu'à la faveur de tels échanges, un élève parvient à **s'approprier** un patrimoine linguistique personnel qu'il sera en mesure de mettre en valeur et de faire fructifier au cours d'autres types d'entraînements linguistiques.

3. L'apprentissage du discours (expression en continu)

L'année de 6^e doit permettre, dans la continuité de l'enseignement d'initiation, de développer l'entraînement à l'expression dans des situations d'échange et de dialogue qui privilégient le registre de la première et de la deuxième personne. Les élèves sont toutefois progressivement familiarisés avec des exercices relevant du compte rendu narratif. Cet apprentissage d'une nouvelle forme de discours sera poursuivi au cycle central, parallèlement à l'enrichissement des moyens langagiers indispensables à l'échange en face-à-face. Il s'agit, d'une part, d'une compétence spécifique à laquelle il est nécessaire d'entraîner les élèves. Les activités mises en œuvre dans ce sens favorisent, d'autre part, l'élaboration d'énoncés plus riches et plus complexes et permettent l'emploi de la troisième personne, l'utilisation d'adverbes, d'adjectifs et de quelques subordonnées courantes, lorsque celles-ci sont imposées par une situation...

Certains exercices guidés et ciblés constituent une préparation au registre discursif. Pouvant même être réalisés sous forme de *Kettenspiele*, ils permettent la manipulation d'une structure, tout en laissant l'élève libre de choisir sa réponse. On peut ainsi :

- expliquer une attitude ou une réaction :
er ist enttäuscht, weil... ;
- exprimer des hypothèses :
vielleicht... ; ich glaube, daß... ; es kann sein, daß... ;
- exprimer les intentions d'un personnage :
er hat keine Lust, Ski zu fahren ; er möchte lieber... ;
- etc.

La production d'une suite d'énoncés ne peut être déléguée à la seule *Nacherzählung*. Cet exercice, pour formateur qu'il soit, ne doit pas constituer une fin en soi, un point de passage obligé de l'exploitation d'un document, un couronnement de celle-ci en quelque sorte, qui, tout en excluant les élèves les plus en difficulté, risquerait d'être perçu par les autres

comme un rituel peu motivant. Il est toutefois possible de lui redonner toute sa crédibilité, si le compte rendu est imposé par la situation, s'il y a un réel besoin de communiquer, lorsqu'il est nécessaire, par exemple :

- d'informer des élèves qui n'ont pas compris, qui étaient absents ou qui, dans le cadre d'un travail en groupes, ne peuvent pas encore savoir de quoi il est question ;
- d'effectuer la synthèse d'éléments épars : réactions spontanées après la découverte d'un document, informations recueillies à la lecture de brefs documents informatifs, d'interviews, etc.

D'autres exercices relèvent de cet entraînement au discours : rendre compte de ses activités à ses camarades ; dire ce que l'on sait sur un personnage ; décrire un itinéraire, une journée, un séjour ; présenter sa ville, son école ou celles d'un camarade allemand ; les comparer ; etc. On peut rapporter une conversation téléphonique à une tierce personne, faire raconter le même événement par des personnes qui ne disposent pas des mêmes informations ou dans des perspectives différentes. Ces variations permettent de faire participer chaque élève en fonction de ses possibilités : le degré de complexité dépend de la perspective choisie, certains élèves plus faibles peuvent reprendre des éléments déjà présentés dans un précédent récit. Respecter le changement de perspective constitue par ailleurs un enjeu stimulant. On peut imaginer, dans cet esprit, des activités ludiques : un élève raconte, les autres doivent compléter un dessin à partir de ce qui est dit ; un élève mime une anecdote, un autre raconte ce qu'il a compris.

L'entretien à propos d'un document est lui aussi une occasion privilégiée de discours, lorsqu'au-delà de la récapitulation des faits essentiels, il s'attache à expliciter les tenants et les aboutissants d'un scénario ou d'un récit (explication des comportements, mise en relation avec d'autres connaissances, etc.). Il est une école de discours structuré qui permet de passer de la juxtaposition à l'enchaînement de plusieurs énoncés, en y intégrant les relations logiques nécessaires.

Il va de soi que, dans cet apprentissage, l'écrit remplit une fonction essentielle de soutien, de consolidation, de fixation (Cf. **Documents d'accompagnement de 6^e, chap. IV, B**). Il entre en interaction avec les activités orales dans le processus d'élaboration et de structuration du

discours. Par ailleurs, il devrait être possible, au cours du cycle central, de considérer l'expression écrite en continu comme une compétence en soi, relevant d'un entraînement spécifique. Dans le prolongement du travail de reformulation prévu pour la classe de 6^e (Cf. **Documents d'accompagnement, chap. VI**), on pourra aider l'élève à élaborer des discours, certes encore brefs, mais plus étoffés et mieux structurés. Cet entraînement doit être préparé en classe, à l'aide de différents exercices, qui

tendent tous à mobiliser les acquis des élèves en fonction d'une tâche précise :

- rappel de certains contextes étudiés pour faciliter la résurgence de ces acquis ;
- évocation orale des principaux éléments de contenu à réutiliser ;
- inventaire des étapes possibles d'un récit ou des arguments à développer ;
- récapitulation des mots de liaison nécessaires ;
- etc.

III – L'organisation de séances et de séquences

A. L'organisation d'une séance

Elle obéit aux mêmes principes d'élaboration qu'en 6^e (cf. **Documents d'accompagnement de 6^e, chap. V**). Il s'agit, rappelons-le, de se tenir à égale distance d'un double risque : le risque d'une atomisation excessive des activités de classe que pourrait entraîner une suite d'exercices ponctuels sans projet fédérateur et le risque d'une répétition à l'identique d'un seul schéma de leçon. Il y a donc bien le même équilibre à tenir qu'en 6^e entre des entraînements à des compétences globales (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, entraînement au dialogue ou à l'expression en continu) et des activités plus ciblées (compréhension sélective, mise en œuvre d'une fonction langagière, etc.). En outre, s'ajoute au cycle central la préoccupation de concilier pour chaque heure de cours le désir qu'ont les élèves de faire usage de leurs acquis et la nécessité de les faire progresser, car il existe un spontanéisme qui peut conduire à tourner en rond dans la satisfaction générale, en perdant de vue **la notion d'objectif pour une séance**, c'est-à-dire la notion d'un **point de départ** et d'un nécessaire **point d'arrivée**, entre lesquels une série d'activités d'entraînement a conduit à un apprentissage. Il importe en tout état de cause d'expliquer l'objectif du cours aux élèves, en annonçant d'emblée ce dont ils seront capables à l'issue d'une leçon, d'une séquence, d'une unité thématique (exemple : « À la fin de la leçon, tu seras capable de... »).

B. L'organisation d'une séquence (suite de séances)

Pour illustrer aussi concrètement que possible les principes exposés auparavant pour une séance, il peut être utile d'imaginer un projet pédagogique qui se propose de les mettre en œuvre dans une séquence.

Ce projet, regroupant quatre séances, pourrait être conçu pour une classe de 4^e LV I. Sa cohérence tient aux éléments suivants :

- un thème : la visite de Stuttgart avec une famille allemande ;
- un aspect culturel : la découverte d'une grande ville allemande ;
- la mise en œuvre de fonctions langagières précises : faire une proposition, accepter/refuser/exprimer une préférence, prendre position ;
- l'emploi en situation des faits de langue correspondants : verbes de modalité (können, mögen), degrés de l'adjectif ou de l'adverbe, mots de liaison ;
- l'emploi d'un lexique spécifique.

Titre de la séquence : Ein Tag in Stuttgart

Thème général

Une famille allemande, déjà connue des élèves grâce aux séquences précédentes, domiciliée dans une petite ville du Land de Baden-Württemberg (par exemple, à Schwäbisch Hall, à 67 km au nord-est de

Stuttgart), décide d'aller passer une journée complète à la grande ville.

Supports utilisés

Des documents de nature diverse (iconographie, textes enregistrés ou imprimés) évoqueront successivement les préparatifs, la discussion au sujet du déplacement, de l'emploi du temps, des activités programmées ainsi que le déroulement du séjour.

D'autres documents hors thème proposeront des situations diverses, impliquant la mise en œuvre des actes langagiers découverts dans la situation de départ, et nécessitant par conséquent l'emploi des moyens linguistiques introduits dans les premières phases de la séquence. Il s'agira en effet de donner aux élèves l'occasion de **décontextualiser** et de **recontextualiser** leurs connaissances.

1. Première séance

Objectif culturel

Découverte de la région concernée, des moyens de communication, de quelques particularités de Stuttgart.

Objectifs linguistiques

- Entraînement à l'expression orale puis à la compréhension de l'écrit.
- Introduction des fonctions langagières indiquées plus haut et des moyens linguistiques appropriés.
- Introduction du vocabulaire spécifique (notamment au sujet des déplacements).

PHASE A

Entretien professeur-élèves avec ou sans recours à un support. Il s'agit essentiellement

d'une mise en train destinée à faire réutiliser des acquisitions antérieures, d'une récapitulation des faits et gestes récents de la famille X et d'une introduction du nouvel épisode.

PHASE B

Support

Dans l'image de type traditionnel évoquant la discussion en famille à propos du programme de la journée, on placera par exemple un personnage anonyme, sorte de joker, qui permettra à chaque élève d'entrer dans le scénario et d'y jouer un rôle (occasion de s'impliquer personnellement et de s'exprimer dans le registre de la première et de la deuxième personne).

Activités

- Réagir à la situation évoquée, découvrir le sujet de la conversation.
- Dire ce que l'on sait de Stuttgart, situer la ville sur une carte, trouver comment s'y rendre depuis le domicile de la famille X, indiquer les différentes possibilités et repérer les préférences des personnages et les arguments exposés (bulles dans l'illustration).
- Prise de parole à titre personnel grâce au joker.

PHASE C

(destinée à la consolidation)

Exercice oral ciblé et guidé pouvant être repris ou continué par écrit. On peut procéder à l'aide des éléments ci-dessous fournis aux élèves :

Wie kommen wir nach Stuttgart ?...

<i>Wir könnten...</i>	<i>... ein Taxi nehmen,</i>		<i>(bequemer als...)</i>
<i>Herr X möchte...</i>	<i>... mit dem Auto fahren,</i>		<i>(schneller als...)</i>
<i>Frau X würde lieber...</i>	<i>... den Zug nehmen,</i>	{weil} {nämlich}	<i>(billiger als...)</i>
<i>Ich habe keine Lust...</i>	<i>... bis zur ersten S-Bahnstation fahren,</i>		<i>(kein Parkplatz- problem...)</i>

PHASE D

Support

Photos de quelques endroits remarquables de Stuttgart accompagnées de brefs textes informatifs : *Fußgängerzone und Geschäfte (Schulstraße, Königsstraße)*, *Staatgalerie (Kunstmuseum)*, *Planetarium*, *Fernsehturm*, *Wilhelma (botanisch-zoologischer Garten)*.

Activités possibles

Lecture silencieuse des textes informatifs et mise en relation des textes avec les photos correspondantes. L'objectif linguistique (entraînement à la compréhension de l'écrit) est ici couplé à l'objectif culturel (découverte de Stuttgart). Il est possible de réaliser ce travail en tandems ou en groupes restreints. Le professeur peut alors observer les élèves au travail et apporter des aides ponctuelles.

Tâches pour le travail personnel

- Suite de l'exercice (phase C).
- Expression écrite : « Tu proposes à ton correspondant de visiter deux ou trois curiosités de ta ville ou de ta région » (5 lignes).

2. Deuxième séance

Objectif culturel

Découverte de Stuttgart (suite).

Objectifs linguistiques

Entraînement à la compréhension de l'oral et à l'expression orale.

Reconnaissance des éléments fonctionnels présentés à la première séance puis réemploi.

PHASE A

Mise en train : récapitulation rapide, correction de l'exercice.

PHASE B

Support

Dialogue enregistré et série d'illustrations correspondant au contenu. Chacun des membres de la famille X dit ce qu'il souhaite voir ou faire/ne pas voir, ne pas faire à Stuttgart, en indiquant ses raisons.

Activités

Écoute intégrale suivie d'une brève vérification de compréhension.

Écoute fragmentée et repérage sélectif d'informations que les élèves inscrivent sur une grille à double entrée (*Wer ? Was ? Warum ?*) (travail individuel).

PHASE C

Mise en commun des résultats. Le professeur donne la parole aux élèves et remplit une grille collective (utilisation du tableau ou du rétro-projecteur). Les élèves apportent les rectifications nécessaires sur leurs propres documents.

Tâches pour le travail personnel

Se préparer à rappeler oralement ce que souhaitent ou ne souhaitent pas les membres de la famille.

Expression écrite : « Rédige un bref texte écrit exprimant, en en donnant les raisons, ce que tu aimerais ou n'aimerais pas faire à Stuttgart ». Pour certains élèves seulement : exercice de remédiation sur les verbes de modalité utilisés ou les degrés de l'adjectif, selon les besoins constatés.

3. Troisième séance

Objectif culturel

La ville allemande.

Objectifs linguistiques

Entraînement à l'expression orale, à la compréhension de l'oral, à l'expression écrite.

Mise en œuvre de fonctions langagières : exprimer la surprise, le regret ou la déception, la satisfaction, la joie ; rappeler des faits passés. Réactivation éventuelle de moyens linguistiques connus (un repas en ville, les achats, etc.).

PHASE A

Mise en train : récapitulation, correction de l'exercice écrit.

PHASE B

Support

Images muettes illustrant la journée de la famille X à Stuttgart et comportant des changements imprévus par rapport au projet initial.

Activités

Commentaire des images et formulation d'hypothèses sur les raisons des changements constatés.

PHASE C

Support

Messages brefs ou bribes de conversation enregistrés, correspondant à différentes scènes évoquées par les images muettes et précisant leur signification.

Activités

Écouter les messages et repérer à quelles images ils se rapportent ; une grille peut être conçue pour ce travail.

Dire si les messages confirment ou infirment les hypothèses formulées auparavant.

Tâche pour le travail personnel

« Rédige en allemand une lettre relatant la visite de Stuttgart en compagnie de la famille X » (cet exercice pourrait aussi servir à une évaluation en classe).

4. Quatrième séance

Cette dernière séance est consacrée à une décontextualisation/recontextualisation des moyens linguistiques introduits au cours des séances précédentes.

Objectifs linguistiques

Entraînement à l'expression orale libre, rebrassage des fonctions mises en œuvre et des moyens linguistiques correspondants.

PHASE A

Mise en train : chaque élève dit ce qu'il a pu ou n'a pas pu faire ou voir à Stuttgart, en rappeant ses propres vœux initiaux (voir exercice

écrit réalisé à la suite de la deuxième séance). Il exprimera sa déception, son regret ou sa satisfaction.

PHASE B

Support

Divers documents proposant des alternatives qui impliquent un choix (programme de télévision pour une soirée, activités possibles pour un week-end, régions et villes à visiter éventuellement lors d'un voyage de classe, etc.).

Activités

Distribution des tâches à des tandems ou groupes restreints.

Examen des documents et préparation.

Mise en commun des résultats sous la forme d'un entretien aussi ouvert que possible ; les groupes ou tandems exposent leurs choix, les autres élèves réagissent et interviennent, chacun justifiant son point de vue.

PHASE C

Bilan linguistique écrit au tableau et transcrit dans les cahiers, **limité aux urgences** dans le domaine des fonctions langagières, du vocabulaire spécifique et de la grammaire.

IV – La créativité en classe d'allemand

L'incitation à la créativité n'est pas seulement un facteur précieux de motivation, elle est aussi un maillon important de l'apprentissage. Du point de vue de la production langagière, on peut dire qu'il y a créativité dès lors qu'un élève se montre capable, à partir d'une situation suscitée par le professeur, de combiner de manière inattendue des acquis linguistiques. Dans cette mesure, la recherche de la créativité, loin d'être un simple moyen d'animation, est un moteur de l'apprentissage. Elle est ce qu'il est convenu d'appeler une recontextualisation libre de connaissances disponibles. Elle procède par combinaisons multiples et variées d'éléments connus, par associations d'idées ou par analogies. Elle s'appuie souvent sur l'imagination, l'intuition et certaines formes de gestuelle. Les réussites avérées ont en commun d'avoir souvent comme point de départ une devinette, un mystère, une énigme, dont le professeur lui-même peut ne pas posséder la clé.

Voici quelques exemples d'activités stimulantes qui peuvent trouver leur place dans une progression d'apprentissage, et que le professeur pourra organiser en fonction de thèmes déjà abordés et de moyens linguistiques en voie d'acquisition dont il veut vérifier le degré de disponibilité. De telles activités servent donc à la fois de levier d'apprentissage et/ou de test. Le choix de ces exemples tend à montrer que le professeur peut fournir à ses élèves l'occasion de se montrer créatifs.

A. Combiner pour créer : par exemple, lors de situations de présentation

Le professeur peut, dans sa classe du cycle central, faire varier les différentes façons de se présenter. Au-delà de la façon traditionnelle (« *Ich heiÙe... und du ?* »), il peut proposer aux

élèves de ne se présenter qu'en réponse à des questions des autres élèves. Il peut aussi organiser une présentation croisée : les élèves travaillent en tandem ; dans un premier temps l'élève A informe l'élève B de ce qu'il doit savoir sur lui, puis l'élève B présente à la classe ce qu'il sait de l'élève A, qui lui peut éventuellement compléter. Le professeur peut aussi demander à ceux qui le veulent de se présenter à partir d'un moment qu'ils ont vécu, qu'ils jugent important et qu'ils veulent bien raconter (rencontres, jeux, réussites, victoires, etc.), ou encore à partir de deux photos que l'élève aimerait montrer à ses camarades. Il peut enfin leur demander de ne dévoiler que le métier qu'ils aimeraient exercer...

La liberté de choix d'une ou de plusieurs manières de se présenter, les différentes formes sociales de travail, l'alternance du travail en tandem et en séance plénière, le fait que l'élève – et lui seul – connaît la réponse authentique à la situation à laquelle il est confronté sont autant de moyens de créer une autre relation à la langue.

B. Jouer avec une structure : la chaîne des « pourquoi »

Un élève fait une affirmation quelconque correspondant à une situation de la méthode : *Herr Müller sieht müde aus. Warum?* La réponse peut être : *weil er lange gearbeitet hat*. C'est le début de la chaîne des « Warum » :

Warum hat er lange gearbeitet ?

– *weil er viel Arbeit hatte.*

Warum hatte er viel Arbeit ?

– *weil sein Kollege krank ist.*

Warum ist sein Kollege krank ?

– *weil er...*

Il y a créativité parce que l'enchaînement est imprévisible, qu'il y entre une dimension ludique dans la mesure où l'élève peut compliquer la situation pour mettre ses camarades en difficulté et qu'aucune réponse ne se veut définitive. Pris par le jeu, les élèves oublient les contraintes linguistiques pour se concentrer sur la situation.

C. Résoudre une énigme en posant des questions auxquelles celui qui sait ne peut répondre que par oui ou par non

1^{er} exemple : M. Schmitt, qui ne voit pas bien, s'achète une paire de lunettes. Il rentre chez lui. Il y a un mot qu'il ne peut pas lire. Pourquoi ? (Réponse : il s'agit de la marque de ses lunettes écrite sur une des branches).

2^e exemple : M. Schmitt se rend chez son dentiste pour se faire soigner. Dans le salon d'attente se trouve déjà M. Müller. Les deux hommes se connaissent bien. Pourtant, après l'avoir salué, M. Schmitt, qui est bavard d'ordinaire, ne dira plus un mot à M. Müller. Pourquoi ? (Réponse : M. Schmitt est dentiste. Il a mal aux dents et se rend chez un confrère, chez qui il trouve M. Müller, qui, jusqu'alors, était son fidèle client).

Au-delà du simple avantage que présente une telle activité au niveau linguistique, son intérêt, éminemment éducatif, réside dans le fait que la compréhension du sens se construit pas à pas, à partir d'indices. La créativité se trouve ainsi mise au service de l'entraînement à l'inférence.

D. Partir d'un événement simple et demander de s'identifier à un personnage

La situation de départ peut être : « un enfant est renversé par une voiture ».

En groupe-classe, le professeur fait rechercher un maximum d'interprétations possibles : l'automobiliste était ivre, il voyait mal, il roulait trop vite, il était énervé, il est distrait, sa voiture n'a pas de freins, il y avait du soleil, il a été ébloui, le gamin a surgi entre deux voitures, l'enfant jouait seul, etc. Puis, par petits groupes de travail, il demande aux élèves de réutiliser certains des moyens linguistiques répertoriés en assumant un rôle (travail en groupe) :

– L'automobiliste pressé : j'étais pressé, je roulais pourtant à 60 km/h. Je suis toujours prudent. Le gamin a surgi, j'ai freiné. Trop tard...

– la vieille dame seule qui ne supporte pas les enfants : ceux qui ont des enfants n'ont qu'à

s'en occuper. De mon temps, on ne laissait pas les enfants jouer tout seuls sur les trottoirs...
– le gendarme qui fait le constat : vous affirmez donc qu'il y avait du soleil et qu'il vous a ébloui... Vous avez vu d'un seul coup l'enfant surgir entre deux voitures...

E. Travailler autrement à partir d'une saynète

1. Activité de décontextualisation

Situation de départ

Un jeune collégien rentre à la maison après avoir fait, pour imiter ses camarades de classe, des trous dans son pantalon. Sa mère est horrifiée. Son père, lui, est plutôt philosophe et accepte la situation.

Objectif linguistique

Entraînement à l'expression orale.

Fonction langagière

Exprimer l'étonnement.

Moyens linguistiques

• Lexicaux (dans le texte ou donnés par le professeur lors de la séance précédente) :

Du lieber Himmel ! / Mensch ! / Mein Gott ! / Das darf nicht wahr sein ! / Mensch, bist du verrückt geworden ! / Oh nein, ich glaube, ich träume ! / Hör dir das mal an ! / Es ist mir egal, wie...

• Grammaticaux : la subordonnée introduite par *wenn* (*Wenn er so in die Schule gehen will, ist das sein Problem !*)

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ :

Le professeur propose des situations : *Du kommst mit*

- *einer dicken, schwarzen Spinne,*
- *grünen Haaren,*
- *einem kaputten Fahrrad,*
- *zehn Freunden,*
- *einem Gipsverband,*
- *einer blutigen Nase... nach Hause.*

Un élève volontaire joue le rôle de la mère horrifiée, un autre celui du père philosophe (*Nun laß ihn doch, wenn er..., ist das sein Problem !*). On peut ensuite travailler l'argumentation, l'acceptation, le refus.

2. Activité de préécoute : mise en train, avant d'aborder le texte

Situation de départ

La fille, treize ans, gymnaste de haut niveau, demande à son père l'autorisation d'aller à un anniversaire. Son père craint qu'avec l'entraînement intensif et l'école, elle ne soit trop épuisée. Il finit toutefois par accepter, à condition qu'elle ne rentre pas trop tard.

Deux personnages : la fille, très convaincante ; le père, qui finit par céder.

Objectif linguistique

Entraînement à l'expression orale.

Fonctions langagières

Faire une demande ; refuser ; accepter.

Moyens linguistiques

• Lexicaux

– demande : *Darf ich bitte... ? / Wäre es möglich... ? / Bist du einverstanden, wenn... ? / Glaubst du, daß... ? / Ich muß unbedingt... / Bitte sei nett, lieb ! / Du, ich brauche... / Ich habe eine Bitte... / Darf ich dich um etwas bitten ? ;*

– acceptation : *Ja, gerne ! / Ja, klar ! / Ja, sicher ! / Ja, natürlich ! / Ja, meinerwegen, wenn es dir Spaß macht ! / Ja, wenn du willst ! / Kein Problem ! / Wenn du Lust hast ! / Warum nicht ? / Nun gut, wenn du unbedingt willst, aber... / Ich bin einverstanden, aber... / Geht in Ordnung ;*

– refus : *Nein, es tut mir leid ! / Nein, das kommt nicht in Frage ! / Nein, auf keinen Fall / Was ? Wo denkst du denn hin ? / Ich habe nein gesagt, und dabei bleibt es ! / Was ? Bist du verrückt ? / Nein, ich will nicht ! / Geht nicht ! / Das ist unmöglich !*

• Grammaticaux

– verbes de modalité (*können, müssen, dürfen, wollen*) ;

– phrase interrogative.

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

PHASE 1

Le professeur propose la situation suivante : *Du willst heute abend unbedingt zu einer Party. Du fragst deine Eltern.*

Les réponses orales des élèves sont inscrites au tableau. Enrichissement linguistique de la fonction **faire une demande** (*Darf ich bitte ? Wäre es möglich ?...*).

PHASE 2

Reprise orale de chaque demande avec une réponse positive ou une réponse négative, les élèves jouant le rôle du père ou de la mère. Enrichissement linguistique des fonctions **refuser/accepter**.

PHASE 3

Élaboration en binômes d'un dialogue entre l'enfant et ses parents. Le professeur propose plusieurs situations au choix : *sich die Haare grün färben lassen ; Die Hose zerreißen ; nächsten Samstag eine Party geben und zwanzig Freunde einladen ; morgen nicht in die Schule gehen ; mit Freunden zu einem Rockkonzert gehen ; kein Deutsch mehr lernen wollen ; am Wochenende mit Freunden zelten gehen*.

Après correction, le dialogue peut être appris par cœur par des élèves volontaires et joué devant la classe. Il peut éventuellement être filmé.

On peut ensuite procéder à l'écoute de la saynète et entraîner les élèves à la compréhension de l'oral.

3. Entraînement à la mémorisation d'un texte après élucidation

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

- Livres fermés : se souvenir d'un mot du texte.
- Livres ouverts : intégrer ce mot dans sa phrase ; mémoriser la phrase.
- livres fermés : un élève vient au tableau et dit sa phrase. Un deuxième élève vient au tableau, dit sa phrase, et se place avant ou après le pré-

cedent, selon que sa phrase est avant ou après celle du précédent. Tous les élèves – ou une partie seulement si la classe est nombreuse – viennent dire leur phrase et se placer.

- Un élève, à livre ouvert, contrôle et rectifie éventuellement les placements.
- Chaque élève dit sa phrase à voix haute dans l'ordre reconstitué du texte.
- On peut recommencer de différentes manières : rapidement, lentement, joyeusement, tristement, en murmurant, en parlant fort, en pleurant, en riant, d'un ton interrogatif ou dubitatif, en étant en colère.

4. Entraînement au résumé après élucidation d'un texte

Un élève commence à raconter le texte (une phrase), à livre fermé, et vient se placer devant la classe. Un autre élève fait une seconde phrase et vient se placer à côté du premier, et ainsi de suite, jusqu'à ce que le texte soit entièrement résumé.

Cette technique oblige les élèves à s'écouter, à enchaîner sur la phrase précédente, à ne pas répéter deux fois la même phrase. Elle permet d'obtenir un résumé cohérent.

On peut ensuite procéder comme dans l'exercice précédent, en variant le ton, ou s'entraîner à la mémorisation :

- avec seulement un élève sur deux et en faisant reconstituer oralement le texte manquant ;
- puis avec deux élèves sur trois ;
- enfin, en faisant reconstituer le texte par écrit.

Conclusion

Ces documents d'accompagnement tentent de couvrir le champ d'action du professeur d'allemand et de le guider. Ils veulent éviter de présenter des exemples susceptibles de s'ériger en modèles et d'induire ainsi une ritualisation des cours d'allemand en privilégiant un seul schéma de leçon, un seul type d'enchaînement d'activités, une seule forme de traitement des documents d'étude. **Cette entrée plurielle dans l'apprentissage** ne signifie en rien l'aban-

don de toute idée de structuration. Rien ne serait plus contraire à l'efficacité qu'une atomisation des activités, non-finalisées et non-fédérées dans un projet à moyen terme. L'action du professeur évolue entre plusieurs pôles qu'il convient de garder en mémoire pour maintenir, à l'intérieur d'une séance ainsi que d'une séance à l'autre, les équilibres et les interactions nécessaires entre les entraînements linguistiques.

