

Mémoire professionnel  
présenté par  
**Thomas LAUTENSACK**  
PLC2 en Allemand

**Lecture de Der Sprachabschneider de Hans  
Joachim SCHÄDLICH en cours d'allemand**

„La lecture cursive d'un roman allemand pour enfants en classe de 5e“

**Directeur de mémoire : M. Roland FISCHER**  
**Assesseur de mémoire : M. Joachim KÖBERICH**

IUFM de l'Académie de Montpellier  
Site de Montpellier  
Année 1999/2000

Collège Alain Savary  
34270 S. Mathieu de Trévières

### **Résumé en français :**

J'ai entrepris avec une classe de 5<sup>e</sup> la lecture cursive du roman Der Sprachabschneider de Hans Joachim SCHÄDLICH. J'ai alors centré le cours d'allemand pendant le 2<sup>e</sup> trimestre sur cette activité. Les élèves ont été accompagnés dans leur travail par des tâches visant tantôt la compréhension du texte, tantôt la progression linguistique des apprenants. En effet, la correction linguistique est au cœur de l'action présentée par ce roman : Un jeune garçon perdra une partie de ses moyens d'expression par la ruse d'un monsieur appelé « Vielolog ».

### **Résumé en allemand :**

Ich habe mit einer „5e“ (entspricht ungefähr einer 7. Klasse) im Deutschunterricht an einer französischen Schule den Roman Der Sprachabschneider von Hans Joachim SCHÄDLICH gelesen. Es handelte sich um den Versuch, mittels einer kursorischen Lektüre die, erst seit einem guten Jahr Deutsch lernenden, Schüler die Grundlinien der Handlung erfassen zu lassen. Ich habe verschiedene Aufgaben konzipiert, um den Schülern das Verständnis zu erleichtern. Ebenso biete ich ihnen einige grammatische Übungen an. Die Frage der sprachlichen Korrektheit steht im Zentrum des Romans, denn ein kleiner Junge wird von einem Mann um einen Teil seiner Sprache gebracht.

### **Les mots-clés:**

Lecture cursive

Der Sprachabschneider de Hans Joachim SCHÄDLICH

Compréhension de l'écrit

Prépositions spatiales

Acquisition du lexique

# SOMMAIRE

	<b>INTRODUCTION</b>	p. 1
<b>A.</b>	<b>Réflexion</b>	p. 3
<b>A.1.</b>	La spécificité du support	p. 3
<b>A.2.</b>	Les objectifs visés en fonction de la spécificité du support	p. 4
<b>B.</b>	<b>Pratique</b>	p. 5
<b>B.1.</b>	La phase préparatoire	p. 5
<b>B.1.1.</b>	L'inférence et l'hypothèse	p. 5
<b>B.1.2.</b>	L'imagination	p. 6
<b>B.1.3.</b>	Le vocabulaire et la création d'une attente pour la lecture	p. 6
<b>B.2.</b>	La phase de motivation	p. 8
<b>B.3.</b>	La lecture du roman par les élèves	p. 10
<b>B.3.1.</b>	Travail sémantique	p. 10
<b>B.3.1.1.</b>	Les QCM	p. 11
<b>B.3.1.2.</b>	Les rédactions	p. 11
<b>B.3.1.3.</b>	Rebrassage lexical	p. 12
<b>B.3.1.4.</b>	Texte lacunaire	p. 13
<b>B.3.1.5.</b>	Associer des expressions aux personnages	p. 13
<b>B.3.1.6.</b>	Classer des expressions dans l'ordre chronologique	p. 14
<b>B.3.2.</b>	Travail morphosyntaxique	p. 15
<b>B.3.2.1.</b>	Les mots composés	p. 15
<b>B.3.2.2.</b>	Les prépositions et leur emploi directif et locatif	p. 16
<b>B.3.2.3.</b>	La conjugaison	p. 17
<b>B.3.3.</b>	Activités ludiques	p. 18
<b>B.3.3.1.</b>	Jeu de rôle	p. 18
<b>B.3.3.2.</b>	Correction de la fiche de Vielolog	p. 20
<b>C.</b>	<b>Evaluation</b>	p. 21
<b>D.</b>	<b>Enquête</b>	p. 21
	<b>CONCLUSION</b>	p. 24
	<b>Bibilographie</b>	p. 25
	<b>Annexes 1 à 18</b>	
	<b><u>Der Sprachabschneider</u> de H. J. SCHÄDLICH</b>	

## INTRODUCTION

**La lecture d'un livre entier dans le cours d'allemand est recommandée par l'Accompagnement des Programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> de 1997. Mais le texte choisi doit être adapté à l'âge des élèves et à leur compétence linguistique. Les auteurs avancent principalement quatre arguments :**

**En premier lieu, la lecture d'une œuvre plus longue est présentée comme « *la suite logique* » (p. 13) d'un apprentissage raisonné du lexique. Car un élève contextualise ainsi le vocabulaire appris, c'est-à-dire qu'il le rencontre dans son emploi naturel servant à décrire le monde. En outre, l'élève entre ainsi lui-même dans une situation fictive où l'on parle l'allemand, soit en s'identifiant avec un protagoniste, soit en prenant position par rapport à la situation présentée. Ainsi il fait l'expérience directe des mots étrangers dans un contexte constituant du sens pour lui.**

**Par ailleurs, on nous conseille la lecture d'un livre entier parce qu'elle constitue un bon entraînement à la compréhension de l'écrit. En**

effet, elle permet au lecteur étranger de s'exercer dans l'application des techniques de lecture que sont l'« *inférence* » et l'« *anticipation* » (p. 15). Car il est impossible pour un lecteur ne connaissant que moyennement une langue de traduire tous les mots inconnus et d'achever sa lecture dans un temps raisonnable. Ou même de la mener à bon terme tout court, parce que si celle-ci s'espace trop dans le temps, son suspense ou son intérêt se dilueront ou se perdront et le lecteur n'aura plus envie de continuer ses efforts. C'est pourquoi la lecture d'un livre allemand par un élève francophone doit nécessairement être une lecture cursive. C'est à dire une lecture qui se contente d'une compréhension des faits majeurs de l'histoire. En effet, même s'il ne comprend pas tous les mots d'un texte ou même s'il ignore le sens de certaines phrases ou passages, le lecteur qui accepte cette incompréhension partielle sans se laisser décourager dans sa lecture peut participer aux événements du livre et éprouver un plaisir de lecture. Il faut donc faire accepter par nos élèves que l'on peut lire un texte et le comprendre dans ses grandes lignes sans en saisir tous les détails.

Enfin, la lecture suivie représente aussi un

**bon moyen pour l'acquisition de « structures grammaticales » (p. 14) et de savoirs civilisationnels (p. 14).**

**Les auteurs précisent que « la lecture peut être une fin en soi », apportant ainsi « un enrichissement lexical, grammatical et culturel » (p. 15). Mais elle peut aussi donner lieu à des comptes rendus, des débats ou à d'autres activités (p. 15). Il se pose alors la question : comment aborder concrètement une lecture suivie d'un ouvrage allemand appartenant à la littérature de jeunesse ? Et quelles activités doit-on privilégier ? Quels objectifs vise-t-on ? J'ai choisi pour thème de mon mémoire professionnel l'analyse de cette expérience de lecture suivie avec une classe de 5<sup>e</sup>. Mon objectif principal était de mener ce projet à bon terme. Il a donc fallu motiver les élèves pendant tout un trimestre afin qu'ils lisent le livre choisi et qu'ils participent en cours. Le meilleur moyen pour stimuler leur adhésion à ce projet me semblait être celui de susciter chez eux le plaisir qui est le motif de la plupart de nos lectures. Mais afin d'éprouver le charme d'un livre, il faut faire l'effort, ne fût-il qu'initial, de le lire. C'est pourquoi j'ai proposé aux élèves tout au long de**

**notre lecture, des activités qui devaient les obliger à lire le texte. En outre, il me semblait aussi important que le texte soit lu avec une certaine application de la part des élèves. En effet, je voulais éviter qu'ils ne le regardent que superficiellement, sans investir un certain effort, et qu'ils se résignent simplement à toujours dire qu'ils « n'y comprennent rien ». Par conséquent, je leur ai donné des tâches qui dépassaient peut-être le cadre de la simple compréhension de l'écrit, mais qui me permettaient de contrôler et ainsi d'assurer leur travail de lecture. Ces exercices peuvent même concerner des faits morphosyntaxiques, car à mon avis les élèves ne pouvaient passer le deuxième trimestre de 5<sup>e</sup> sans travail grammatical.**

**Voici quelques informations concernant le choix de la classe et celui du livre :**

**Pendant cette année de stage, j'enseigne dans deux classes au collège Alain Savary à S. Mathieu de Trévières : dans une 3<sup>e</sup> « Section européenne » deux heures par semaine et dans une 5<sup>e</sup>. Comme les heures de section européenne ne doivent pas représenter une charge supplémentaire de travail à la maison pour les élèves (il s'agit d'un choix**

local), celui-ci est exclu. Mais la lecture d'un livre entier doit s'appuyer aussi sur du travail à faire en dehors du cours, sinon elle devient trop longue.

Alors, étant très intéressé par les bienfaits et les problèmes qu'une telle entreprise représente, j'ai donc décidé de l'expérimenter en classe de 5<sup>e</sup>.

D'ailleurs mon projet était légitimé par

l'Accompagnement des Programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>

qui prévoit la possibilité d'une lecture suivie dès la 5<sup>e</sup> (p. 14).

Parmi les livres de la littérature allemande de jeunesse que j'avais à ma disposition, notamment les ouvrages classés « faciles » de la collection « *Freuden des Lesens* » des Editions Didier, aucun ne me semblait abordable pour mes élèves de 5<sup>e</sup>.

N'ayant pas le temps de commander plusieurs livres pour en sélectionner un, j'ai demandé à mon formateur en didactique M. KÖBERICH, s'il ne pouvait me recommander (et prêter) un livre qui pourrait convenir à mes desseins. C'est alors qu'il m'a confié un exemplaire de Der

Sprachabschneider de Hans Joachim

SCHÄDLICH, tout en me conseillant de procéder à une analyse critique concernant le livre et l'utilisation que je voulais en faire.

## A. REFLEXION

### A.1. La spécificité du support

**J'ai donc abordé la lecture du roman pour enfants Der Sprachabschneider de Hans Joachim SCHÄDLICH, un auteur allemand contemporain qui est né en 1935. Je joins en annexe une trentaine de pages photocopées qui contiennent l'intégralité de ce roman. Ce livre est destiné à des lecteurs germanophones d'au moins dix ans. Il convient donc tout à fait à la maturité intellectuelle des collégiens de 5<sup>e</sup> qui ont entre 12 et 13 ans. Nous avons donc affaire à un texte authentique mais qui est écrit dans un allemand simple, car il s'adresse avant tout à des enfants. Quelqu'un qui veut apprendre cette langue étrangère rencontre dans ce texte un allemand bien écrit et d'un accès facile.**

**De plus Der Sprachabschneider est un texte de fiction, dont le héros Paul, un écolier, donnera des éléments de son langage à un monsieur, Vielolog, qui en retour lui fait ses devoirs. Paul aura alors de plus en plus de difficultés à se faire comprendre par son entourage. Ses phrases erronées sont d'ailleurs imprimées dans le livre sans que leur pendant correct ne soit donné. Le**

jeune lecteur pourra s'identifier au collégien Paul et vivre ainsi personnellement les aventures de ce dernier. Dans le contexte de l'apprentissage de l'allemand, l'élève entrera donc vraiment dans une situation où il rencontre la langue étrangère dans un emploi authentique. Il sera touché existentiellement par les mésaventures du héros, et il pourra ainsi exprimer ses sentiments et pensées d'une manière adaptée à la situation, c'est-à-dire en allemand. Ainsi l'emploi et le contenu de ses productions dans la langue étrangère sont motivés de manière pragmatique. L'importance de ce dernier aspect a été souligné dans des travaux sur le fonctionnement du langage et son apprentissage. Par exemple Wilfried BRUSCH souligne l'importance d'un usage authentique de la langue étrangère en cours de langue, c'est-à-dire qu'il faut l'utiliser naturellement pour parler de ses sentiments et pensées. L'auteur dit ceci en critiquant les dialogues artificiels des manuels des années 70 où l'on voulait tellement s'approcher de l'usage quotidien de la langue étrangère que l'on perdait de vue l'ancrage de tout acte de parole dans un contexte social et pragmatique (« *die außersprachliche, d.h. soziale Einbettung allen*

***Sprechens* » dans Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, Goethe-Institut, 1985)**

**Ce roman est aussi un texte de lecture long et nécessite donc un traitement spécifique par rapport à l'étude des textes courts ou des extraits habituels en classe de langue. Pour ne pas lasser les élèves et risquer ainsi qu'ils abandonnent la lecture, il faut les motiver en continu et leur faciliter la compréhension du texte. Il convient par exemple de procéder à des mises au point intermédiaires et de varier le travail sur le livre.**

**A.2. Les objectifs visés en fonction de la spécificité du support :**

Avant tout nous allons chercher à faire ressentir aux élèves le **plaisir** qu'une lecture suivie peut donner. Il faudra donc mettre tout en œuvre pour que les élèves vivent cette expérience de manière positive et satisfaisante. Car l'accomplissement même de ce travail leur aura donné la fierté d'avoir lu un livre entier en allemand. Ainsi leur rapport à cette langue se sera amélioré, et cette lecture les aura mis dans de bonnes conditions quant à la suite de leur apprentissage. L'Accompagnement des Programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> de 1997 soutient ce point de vue : « *La lecture peut être une fin en soi, et dans ce cas elle apporte déjà un enrichissement lexical, grammatical et culturel.* » (p.15)

Un objectif qui découle de ce qui a été dit précédemment consiste dans l'apprentissage par les élèves des techniques de **l'inférence** et du travail avec des hypothèses pour mener à bien la lecture. La capacité d'inférer concerne différents champs d'application. Ainsi elle s'applique lorsqu'il s'agit de deviner le sens d'un mot à partir de ses caractéristiques morphosyntaxiques. Mais elle entre aussi en jeu pour identifier la signification d'un lexème ou d'un passage à l'aide du contexte qui présente normalement assez de redondance. Les collégiens maîtrisent ces techniques dans leur langue maternelle, et il nous incombe de les leur faire appliquer consciemment dans la langue étrangère.

Ceci vaut aussi pour l'analyse de la lecture comme processus de va-et-vient entre nos **hypothèses** sur le texte et celui-ci. Ainsi nous déchiffrons la suite des mots d'un texte ayant déjà une hypothèse sur son sens probable que nous avons émise en fonction de ce que nous avons déjà lu, mais aussi en fonction de ce que nous pensons du monde en général (*Weltwissen*). Selon Fritz HERMANNNS, une partie du plaisir de la lecture provient précisément de la vérification continue qui s'établit entre nos hypothèses et le sens que le texte nous révèle ensuite (cf. Lesen als intelligentes Lernen).

Le travail occupant les écoliers pendant un trimestre de la 5e, il est souhaitable qu'ils progressent aussi dans leur connaissances et savoir-faire **morphosyntaxiques**. De même, en sus du contact avec beaucoup de nouveau vocabulaire, il convient de rebrasser systématiquement certains champs lexicaux.

Un autre objectif de la lecture d'un roman allemand pour la jeunesse est l'acquisition de savoirs **civilisationnels** sur les pays de langue allemande par les élèves français. Dans Der Sprachabschneider les jeunes Français vont découvrir entre autres la vie d'un collégien allemand et notamment les spécificités des écoles en Allemagne, à savoir le système de notation de « 1 » à « 6 » et les après-midi libres des écoliers.

## B. PRATIQUE

Il s'agit du traitement du support en fonction de ses spécificités et de mes objectifs.

### B.1. La phase préparatoire :

Bernd KAST recommande dans Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht de commencer la lecture d'une œuvre longue par une « **phase préparatoire** » (« *Vorbereitungsphase* », p. 72). Cette étape doit servir à lever les plus grands obstacles qui entraveraient la lecture, en faisant un travail en amont. Dans le cadre de la lecture de Der Sprachabschneider, j'ai procédé à une réactivation du **vocabulaire** que les élèves avaient déjà rencontré de manière plus ou moins approfondie et qui est en rapport avec le roman. J'ai également profité de ce travail lexical pour donner une première idée aux élèves du contenu du roman. Il convient aussi de les préparer à la façon très **imaginative** dont Paul aperçoit le monde. Mais avant tout il faut les entraîner aux techniques de lecture que sont l'**inférence** et la formulation des **hypothèses**.

### **B.1.1. L'inférence et l'hypothèse :**

Par conséquent, j'ai commencé le travail sur Der Sprachabschneider par une présentation avec le rétroprojecteur d'un petit texte qui contenait deux « mots » qui n'existent pas en allemand. J'ai montré la première « phrase » « *Klaus schrümpfelte* » aux élèves. On pouvait alors deviner que « *schrümpfelte* » devrait être un verbe au prétérit, car le morphème « -te » est caractéristique pour ce temps. D'ailleurs un verbe « *schrümpfeln* » pourrait bien exister en allemand, s'apparentant d'un point de vue morphologique à des verbes comme « *schneüffeln* ».

Mes élèves au début du deuxième trimestre de la 5<sup>e</sup> avaient certes déjà vu quelques emplois de verbes faibles au prétérit. En effet, je l'avais abordé au premier trimestre. Mais seuls quelques élèves sont parvenus à l'identifier. Néanmoins, la plupart des élèves ont compris qu'il s'agissait d'une structure « sujet plus verbe conjugué ». L'activité s'est poursuivie par la projection de la deuxième phrase : « *Klaus schrümpfelte Krimpfbraus* ». En vertu de notre connaissance de l'allemand nous identifions le lexème « *Krimpfbraus* » comme un mot composé, car la suite de consonnes « *pfb* » ne peut provenir que de l'ajout d'un mot à un autre. En outre, ayant l'expérience de la structure générale d'une phrase, nous pouvons conclure que « *Krimpfbraus* » est le complément d'objet du verbe « *schrümpfeln* ».

Pour la suite de cet exercice je renvoie le lecteur à l'**annexe 1** où il trouvera la reproduction intégrale du support utilisé que je tiens de mon formateur en didactique à l'IUFM M. KÖBERICH. En effet, j'ai encore montré deux passages contenant les mots en question qui détaillaient de plus en plus la situation. L'adjectif épithète « *sportlich* » et la mention du « *FC Saarbrücken* » ont finalement mis les élèves sur la bonne piste, c'est-à-dire ils ont attribué le sens « jouer » à « *schrümpfeln* » et ils ont découvert que le lexème « *Krimpfbraus* » désignait le football.

Cette activité d'entraînement à l'inférence a assez bien fonctionné quant à l'investissement des élèves. Ils avaient si bien compris les deux mots à deviner qu'ils se sont même un peu énervés quand je leur ai dit finalement que ces mots n'existent pas. Le seul point sur lequel cet exercice n'était pas en accord avec les connaissances des élèves concernait l'identification du prétérit. Mais après tout la reconnaissance de ce temps n'était pas très importante pour atteindre l'objectif visé, à savoir montrer aux élèves qu'ils peuvent comprendre des phrases tout en ignorant le sens de certains mots.

### **B.1.2. L'imagination :**

Le héros du roman est un grand rêveur. Ainsi le matin il quitte la maison plus tôt que

nécessaire, afin de pouvoir s'adonner à ses rêveries sur le chemin de l'école. Sur les **pages 12 et 13** du livre figure un **dessin** qui montre Paul à différents moments sous un ciel contenant un nuage. Celui-ci change d'apparence sous l'influence du vent, et Paul y voit successivement un arbre géant, un éléphant, une locomotive et un lit.

Pour préparer les élèves à l'imagination fertile du héros, j'ai photocopié cette double page et je la leur ai distribuée avant qu'ils n'aient le livre entre les mains. Je leur ai demandé dans un travail à faire en petits groupes de noter tout ce que les nuages représentaient pour eux. Pendant ce travail les élèves pouvaient se servir des dictionnaires mis à leur disposition, et ils pouvaient également me demander de l'aide. Nous avons résumé leurs idées en séance plénière. Ils ont bien aimé cette activité et ils ont trouvé que les nuages ressemblaient entre autres à une taupe (*Maulwurf*) ou à un os (*Knochen*).

### **B.1.3. Le Vocabulaire et la création d'une attente pour la lecture :**

Afin de favoriser la lecture suivie il faut mettre en place le vocabulaire important pour une compréhension globale du livre. Mais comme Der Sprachabschneider contient quand même un vocabulaire assez riche, il me paraît peu productif de fournir une liste de mots aux élèves. Même si les élèves faisaient l'effort de l'apprendre, leurs connaissances s'estomperaient vite. De plus, s'agissant d'une lecture qui se fait certes à la maison, mais qui est continuellement accompagnée en cours d'allemand, il est possible de fournir successivement le vocabulaire important.

Néanmoins, j'ai voulu donner quelques mots importants et en même temps créer chez les élèves une **attente** à l'égard du contenu du livre (*Erwartungshaltung, -horizont*). Selon B. KAST, ce dernier souci rentre déjà dans la « *phase de motivation* » (« *Motivationsphase* », KAST, p.72) dont je parlerai plus loin. Mais à mon avis il s'agit plutôt d'une activité préparatoire. Je justifierai ce point de vue dans ma présentation de la phase de motivation.

J'ai alors donné une photocopie aux élèves de la première de couverture d'une publication qui propose une didactisation de notre livre ( Jutta WEISZ, Hans Joachim Schädlich – Der Sprachabschneider, Goethe-Institut, 1986). Il s'agit d'un document iconographique que je joins en **annexe 2**. D'ailleurs cette image ressemble beaucoup à celle reproduite sur la **page de couverture** de Der Sprachabschneider, mais Vielolog y est présenté de manière moins positive, c'est-à-dire qu'il ne sourit pas, et il regarde Paul directement. Une autre différence tient à ce que l'on voit clairement la tristesse de Paul sur l'image que la dessinatrice Amelie GLIENKE a seulement conçue pour la publication de l'Institut Goethe.

J'ai demandé aux élèves d'**imaginer une histoire** en allemand qui tiendrait compte

des personnages et objets représentés sur cette illustration. Il s'agissait-là d'un travail à faire à la maison. Lors de la séance suivante, les élèves devaient se mettre en groupes et rédiger ensemble un texte qui correspondrait à la scène distribuée. J'ai ramassé leurs productions et je les ai corrigées à la maison. Au prochain cours, chaque groupe pouvait lire son histoire devant la classe. Cette activité leur a beaucoup plu, au point que certains regrettaient de ne pas pouvoir présenter leur récit faute de temps.

Pourtant, j'étais assez sceptique au début quand j'ai vu les résultats du travail fait à la maison. En effet, les élèves de 5<sup>e</sup> sont très peu habitués à rédiger un texte en allemand, et ceci encore moins quand il s'agit d'une histoire nécessitant l'emploi de la 3<sup>e</sup> personne du singulier. De plus, malgré l'objectif de l'activité, c'est-à-dire l'introduction ou la réactivation de vocabulaire, je n'avais donné aucune aide préalable aux élèves. Je pensais que les élèves auraient assez de moyens linguistiques pour imaginer l'histoire demandée. Mais je m'étais trompé, car la situation en elle-même qu'il fallait décrire était déjà assez extraordinaire : un homme, debout sur une valise, qui tient entre ses mains des ciseaux et un parapluie, accompagné d'un corbeau. Et la tâche d'imaginer une histoire à partir de cette scène était trop compliquée pour les élèves sans aide lexicale préalable. Ce fut donc lors du travail de groupes, en utilisant des dictionnaires et avec mon intervention, que les élèves purent réellement répondre à ma demande. Enfin, ma correction de leurs productions pour le cours suivant leur a permis de présenter à leurs camarades des petites histoires bien faites.

Avec ce travail les élèves ont fait la connaissance des deux protagonistes de l'histoire, même s'ils ignoraient encore leurs différents rôles. Ils ont aussi appris certains mots tels que « corbeau », « parapluie », « ciseaux », « valise », « garçon », « homme » (*Rabe, Regenschirm, Schere, Koffer, Junge, Mann*). Certes ces mots ne sont pas indispensables à la compréhension globale de l'histoire, mais ils apparaissent souvent dans l'histoire et leur connaissance facilite l'**orientation** des élèves dans un texte qui comporte beaucoup de mots nouveaux pour eux.

Lors de la séance où les élèves rédigent en groupes leur histoire sur les deux protagonistes, j'organise aussi un travail lexical préliminaire concernant plus particulièrement les premiers événements du livre. Pour ce faire, je distribue enfin les romans aux élèves et je leur demande de décrire le **dessin des pages 8 et 9**. Il s'agit d'une illustration du **lever difficile** de Paul. A la fin de l'heure, je leur donne une fiche, jointe en **annexe 3**, contenant le vocabulaire afférent à cette situation et se trouvant également sur les premières pages du livre. Ils doivent faire une **description** de cette image à la maison.

Ainsi les élèves ont déjà rencontré les mots importants du début du livre, et ils se sont

aussi fait une première idée de Paul. Cette activité constituait donc aussi une aide préliminaire lexicale (*Vorentlastung*), et elle contribuait également à la création d'une attente à l'égard de la lecture à venir (*Erwartungshorizont*).

J'ai **distribué** le livre à ce moment, c'est-à-dire avant de l'aborder réellement en cours, parce que je ne voulais pas faire trop de photocopies. D'ailleurs ceci me paraissait être sans grand risque, car je sentais que les élèves étaient peu motivés pour se lancer dans le déchiffrage du roman. Et s'ils l'avaient fait, ça n'aurait apporté que plus de dynamique pour le travail de la classe qui devait suivre immédiatement.

## **B.2. La phase de motivation :**

Après le travail préparatoire concernant les moyens linguistiques et l'attente générale à l'égard du livre, il fallait créer l'**envie** chez les élèves de lire. Et ceci à plus forte raison que le roman a été choisi par le professeur. D'après B. KAST, il faut « *éveiller l'intérêt des élèves, créer de la curiosité et du suspense* » (« *ihr Interesse [...] wecken, Neugierde und Spannung aufkommen [...] lassen* », p. 72). KAST y situe aussi la création d'une attente à l'égard du contenu du livre (« *Erwartungshaltung* », J. RIEHME cité par KAST, p. 72). Pour moi, cette disposition du lecteur étranger envers un livre allemand relève plutôt de la phase préparatoire, car elle va lui permettre de formuler de manière plus productive ses hypothèses sur le sens des phrases pendant la lecture. Donc il s'agit d'une préparation facilitant la lecture en elle-même et indépendamment de la motivation que l'on y apporte. Mais on peut également soutenir que cette attente vise avant tout à susciter l'intérêt de l'élève pour ce qu'il va lire.

En tout cas, cette entrée dans le livre est très importante, car il faut motiver l'élève à la lecture de celui-là en son intégralité. Il devra donc fournir un effort sur un même sujet pendant un temps assez long : dans le travail décrit ici il s'agissait d'un trimestre. Il faut donc impérativement créer chez les élèves l'envie de lire le livre en question. Le meilleur moyen de faire ceci est de leur montrer dès les premières pages du livre que la lecture peut être plaisante. Pour ce faire, j'ai choisi de lire **expressivement**, en faisant des gestes, le **commencement du livre** jusqu'à la page 10 (« *[...] in die Schule zu kommen.* »). C'est une des possibilités qu'énumère KAST pour donner aux élèves envie de lire (p.72). Il propose de faire cette présentation orale avant que les livres ne soient distribués. A mon tour, j'ai aussi insisté pour que les élèves se concentrent sur la présentation orale et gestuelle du texte, mais ils pouvaient en même temps regarder le dessin des pages 8 et 9 qui montre bien le cadre général de la situation. D'ailleurs ils l'avaient étudié à la maison. Même si les élèves étaient censés connaître les mots nouveaux et importants, ayant eu une fiche de vocabulaire pour la

description du dessin représentant le lever de Paul, j'ai préféré leur donner aussi la traduction intégrale à la fin de chaque paragraphe lu. Ainsi j'étais assuré que le passage présenté était vraiment compris de tous.

Ce début du livre présentait aux élèves un jeune héros bien particulier. Ainsi il pense que le réveil qui sonne bruyamment le matin à côté de son lit ne le ferait que dans son rêve. C'est pourquoi il décide de continuer à dormir. Mais alors que le bruit finit par le réveiller, le réveil s'est tu. Alors le garçon se dit que tout n'était qu'un rêve. Au lieu de se lever, le jeune homme préfère méditer sur ce qu'il faudrait faire, tout en restant dans son lit. Finalement, il se dit qu'il fait trop froid et il compte se rendormir. Mais enfin l'intervention ferme de sa mère l'oblige à se lever.

Il s'agit là d'une situation et d'un héros qui peuvent compter sur la sympathie et l'intérêt de nos élèves. Afin d'obliger les collégiens à regarder le texte allemand de plus près, je leur ai demandé ce qui était plutôt **normal** (*normal*) et ce qui était plutôt **extraordinaire** (*ungewöhnlich*) dans le déroulement de la matinée de Paul. J'ai noté un certain nombre de points au tableau et je leur ai demandé de faire le reste à la maison.

D'un point de vue civilisationnel, ce début du roman permet de dire quelques mots du **petit déjeuner allemand**. En effet, Paul prend le sien en seulement cinq minutes, afin de disposer de plus de temps sur le chemin de l'école. Si l'on veut faire comprendre aux élèves que ceci est un comportement plutôt rare pour un enfant germanophone, il convient de les éclairer sur la coutume des petits déjeuners abondants dans les pays de langue allemande.

### **B.3. La lecture du roman par les élèves :**

Comme je l'ai dit dans l'introduction, mon but principal était de faire en sorte que tous les élèves lisent le livre dans son intégralité avec un maximum de plaisir. J'ai alors imaginé trois sortes d'activités pour les guider pendant leur lecture. D'abord je voulais qu'ils comprennent ce qu'ils lisaient. Je ai donc distribué des listes de vocabulaire bilingues au fur et à mesure, afin de leur permettre de lire sans avoir recours à un dictionnaire. Pour faire en sorte qu'ils lisent vraiment le livre, ils devaient accomplir des tâches à la maison qui nécessitaient la compréhension des faits essentiels du roman.

En deuxième lieu, le contenu même de notre livre m'a donné l'occasion d'entraîner les élèves à certains faits morphosyntaxiques. Mais j'aurais trouvé problématique de n'approfondir aucun fait grammatical pendant tout un trimestre avec une classe de 5<sup>e</sup>. En effet, il me paraissait important qu'ils progressent aussi un peu dans leur maîtrise conceptuelle de l'allemand, et d'autant plus qu'ils n'avaient pas beaucoup appris dans ce domaine au

premier trimestre. Finalement le travail grammatical était à peu près limité aux phrases du roman mêmes, et je voulais par-là aussi faire en sorte que les élèves lisent au moins certains passages attentivement. D'ailleurs la dégradation du langage du héros constitue un des faits majeurs du roman. Il me semblait alors justifié d'y consacrer un certain travail.

Enfin, pour favoriser l'identification des élèves avec le garçon du roman ou du moins avec la situation, je voulais leur faire vivre avec le plus d'authenticité possible les événements racontés. En effet, il faut qu'ils entrent avec leur imagination dans l'action du roman, afin qu'ils fassent vraiment l'expérience de la situation décrite et avec elle de la langue allemande. C'est pourquoi j'ai essayé de les mettre à la place de Paul en leur faisant jouer son rôle dans différentes situations.

### **B.3.1. Travail sémantique :**

J'entends par là toutes les activités et tous les exercices qui facilitent aux élèves la compréhension de ce qu'ils lisent. J'y situe aussi la distribution successive de fiches de vocabulaire bilingues, que j'ai pratiquée tout au long de la lecture. J'ai donc choisi de donner aux élèves directement la traduction française des mots allemands inconnus et importants pour la compréhension globale du texte. En effet, j'ai pensé que la lecture d'un livre entier leur demandait déjà beaucoup d'efforts et de concentration, c'est pourquoi j'ai voulu d'une certaine manière leur simplifier le travail.

Pour la conception des activités, je me suis inspiré de la didactisation de Der Sprachabschneider, que j'ai déjà citée, faite par J. WEISZ. En outre, j'ai travaillé avec le dossier Lire en allemand au collège 1, publié par le C.D.D.P. Moselle et le Goethe Institut de Nancy. Je me suis notamment appuyé sur la didactisation du livre Jaga de Irina KORSCUNOW, réalisée par Sylvie PALLEZ et Marie-Hélène THORNES.

Voici maintenant quelques exercices que j'ai conçus.

#### **B.3.1.1. Les QCM :**

Après avoir mis en relief les comportements matinaux plutôt normaux ou plutôt extraordinaires de Paul à la maison (lecture jusqu'à la page 10), j'ai donné aux élèves un QCM accompagné de quelques traductions (**annexe 4**) comme devoir à faire à la maison. Je voulais ainsi aider les élèves à poursuivre chez eux leur lecture jusqu'à la page 15. *A priori* ils possédaient tous les moyens pour répondre aux questions. Ainsi les quatre premières questions les obligeaient à revenir sur le travail fait jusque-là en cours.

La cinquième question voulait attirer leur attention sur la raison d'un certain nombre de retards du garçon à l'école. Il s'agissait d'une reformulation simple de la phrase assez

compliquée : « *Paul kam schon öfters zu spät, weil er zusah, was es zu sehen gab.* (p. 10, 11)»

La sixième question consistait à faire la distinction dans le récit entre l'imagination de Paul et la réalité. Dans la phase préparatoire, ils avaient déjà émis leurs propres idées sur ce que les nuages, que Paul aperçoit sur son chemin de l'école, pourraient représenter. Il fallait maintenant décider si le jeune homme voyait vraiment un éléphant, un arbre ou une locomotive, ou s'il s'agissait simplement de nuages. Même si la question était un peu ambiguë, car Paul voit les choses imaginées **et** les nuages, ceci ne constituait pas un inconvénient, ne s'agissant pas d'un test mais d'une aide à la compréhension. En effet, la discussion sur la question lors de sa correction en cours a permis de clarifier davantage la situation pour les élèves.

### **B.3.1.2. Les rédactions :**

A la prochaine tâche de lecture (jusqu'à la page 20) j'ai également joint un QCM, mais aussi quelques questions qui devaient permettre aux apprenants de bien situer dans le temps les occupations matinales de Paul. Il s'agissait du point (6) de la fiche donnée dans l'**annexe 5**. Il fallait alors regarder de près les pages déjà lues et aussi un peu réfléchir. En effet, nous apprenons que Paul quitte la maison à sept heures et qu'il prend son petit déjeuner en cinq minutes après s'être habillé et lavé. Je voulais que les élèves calculent l'heure à laquelle le garçon prend son petit déjeuner, à savoir 6 heures 55. Trouver les quatre indications temporelles constituait à mes yeux un défi qui pouvait inciter les élèves à s'investir réellement dans la lecture.

En posant les questions sur la chronologie des activités matinales de Paul, je voulais aussi donner quelques expressions aux élèves qui, avec le vocabulaire déjà fourni (cf. **annexe 3**), leur permettraient de parler en leur propre nom. Ainsi je leur ai demandé de décrire leur début de matinée.

Mais je pense avoir trop insisté sur les détails en proposant ce questionnaire. Même si je trouvais la petite acrobatie mentale intéressante, elle n'avait pas d'intérêt pour la compréhension globale du texte par les élèves et n'était point génératrice de plaisir de lecture. D'ailleurs, la participation des élèves a été assez faible lors de la correction en cours.

De même, le succès pédagogique de la rédaction était modeste. Plusieurs élèves ne l'avaient tout simplement pas faite en disant que c'était trop difficile. Ils ont tous eu beaucoup de mal et de difficultés à réaliser cette tâche qui était certes semi-guidée, mais qui présentait pour eux apparemment une trop grande liberté, si bien qu'une bonne partie des élèves ne savait pas quoi écrire. A ce problème s'est ajouté celui des faibles connaissances lexicales des

élèves, et leur emploi hasardeux des règles de grammaire ou de conjugaison. D'ailleurs, je n'ai pas insisté sur ce travail, car je voulais me concentrer sur la lecture et la compréhension du livre. Néanmoins, j'ai donné peu de temps après un devoir semblable pour les obliger à s'exercer dans ce genre d'expression écrite. J'ai même choisi ce sujet, entre autres, lors de l'évaluation finale pour tester l'investissement et les efforts faits pendant notre lecture. Finalement chacun a rédigé quelque chose et les résultats étaient acceptables.

#### **B.3.1.3. Rebrassage lexical :**

Afin de fixer le vocabulaire afférent aux activités quotidiennes et notamment celles du matin, j'ai donné pour devoir à la maison le texte lacunaire « Guten Tag ! » (**annexe 6**). Les élèves devaient réemployer le lexique vu dans le livre, et il s'agissait en même temps d'un exercice portant sur la conjugaison des verbes, la place du verbe conjugué dans la phrase et les particules verbales séparables. Il ne fallait même pas vraiment identifier les verbes en question, car les auteurs de cette fiche les ont indiqués dans le bon ordre, ce qui était toutefois modifiable par le professeur.

Les élèves ont bien aimé cette activité, probablement parce qu'elle était assez facile à faire et qu'elle comportait des dessins. D'ailleurs, c'est une élève qui a corrigé ce texte au rétroprojecteur avec la coopération de la classe. Je crois que c'est le travail avec ce texte lacunaire qui a permis aux élèves de mieux réussir la rédaction concernant ce qu'ils font le matin lors de l'évaluation finale. Ce document se serait aussi bien prêté à un travail préparatoire concernant les premières pages du livres. Mais je n'en ai pris connaissance, grâce à ma tutrice Mme TIERTANT, qu'après avoir traité ces pages.

#### **B.3.1.4. Texte lacunaire :**

J'ai utilisé des textes lacunaires aussi pour guider les élèves dans leur lecture. Ainsi je leur ai proposé un texte (**annexe 7**) qui résumait en treize phrases ce qui se passe de la page 20 à la page 30. Ils ont pu trouver la plupart des mots manquants en lisant les passages concernés dans le livre. Pour le reste, il s'agissait de mots dont nous avons parlé en cours, par exemple : « *jemanden treffen, der Fehler* » ou qui pouvaient être considérés comme connus, tel que « *sprechen* ».

Les élèves ont bien rempli ce document, mais j'avais l'impression qu'ils ne s'étaient pas beaucoup investis dans cette tâche. D'ailleurs, la classe était assez dissipée lors de la correction du texte sur rétroprojecteur.

### B.3.1.5. Associer des expressions aux personnages :

Afin de guider les élèves dans leur lecture des pages 28 à 32, je leur ai donné la tâche suivante : « Notez les réactions des professeurs et du principal, des parents et des camarades d'école à l'égard du langage tronqué de Paul. » Il fallait dessiner une grille avec trois espaces dans lesquels les collégiens devaient inscrire des expressions du livre qui se rapportaient aux personnages en question. J. WEISZ propose cet exercice dans sa didactisation de notre livre.

Mais les élèves n'ont pas bien fait ce devoir. J'estime que c'était trop difficile pour eux d'isoler des expressions du texte afin de les mettre en relation avec les personnes citées. Du reste, il était question d'un passage difficile dont la compréhension supposait celle des phrases tronquées. Celles-ci impliquaient à leur tour des connaissances civilisationnelles (Paul : « *Main fließt Rhein* » - le professeur : « *So rein fließt der Main gar nicht, Paul.* », p. 29) et idiomatiques (le principal : « *[ist der] Lehrer noch in der Klasse [ ? ]* » - Paul : « *Nein, Lehrer ist nicht Klasse.* », p. 29). Dans le cours suivant, j'ai expliqué ces jeux de mots aux élèves, mais ça a pris un certain temps. D'ailleurs je n'ai pas non plus tout expliqué, s'agissant de phrases qui étaient parfois très difficiles à comprendre pour les élèves de 5<sup>e</sup>, comme par exemple : Paul : « *Regen stürzte Straßenbahn wie haushohe Wellen ein Schiff.* » - la mère : « *Du kannst mir doch nicht erzählen, dass die Straßenbahn von dem Regen umgefallen ist !* (p. 28) »

Néanmoins, plus tard j'ai proposé une nouvelle fois une activité semblable portant sur les pages 38 à 42 (cf. **annexe 8**). On nous y raconte les événements de la semaine qui suit le deuxième marché entre Paul et Vielolog. Le garçon s'est privé cette fois de toutes ses formes verbales à l'exception de celle de l'infinitif (p. 32, 33). Il a donc de plus en plus de problèmes à se faire comprendre par son entourage. J'ai alors donné directement aux élèves toutes les expressions à utiliser. Je leur ai aussi indiqué la traduction en français. Je n'ai pas demandé aux élèves de fournir des citations pour prouver leurs affirmations. En effet, le travail avec des citations, par exemple pour répondre aux QCM, était souvent laborieux et long, et il était difficile d'intéresser les élèves pendant ces situations de cours. Peut-être aussi parce que j'avais tendance à insister un peu trop sur la précision et la compréhension des passages concernés. Et souvent peu nombreux étaient les élèves qui me proposaient des extraits pour justifier leurs réponses, et ces extraits ne convenaient d'ailleurs pas. Le travail avec les citations a toujours gardé un aspect trop formel, et même le soulignage par les élèves des phrases en question dans le livre n'y a pas changé grand-chose.

La correction de ce devoir en cours a néanmoins montré que les élèves l'avaient assez bien compris.

### **B.3.1.6. Classer des expressions dans l'ordre chronologique :**

Pour la lecture des pages qui amènent au dénouement de l'histoire (p. 46 - 51), exposant la remise par Vielolog à Paul d'un texte à corriger, j'ai proposé aux élèves 14 phrases dont ils devaient rétablir l'ordre chronologique (cf. **annexe 9**). Ces phrases représentaient des étapes de l'action.

La correction de ce devoir s'est faite assez rapidement, même si j'ai dû expliquer certains faits, comme par exemple pour la première phrase qu'il fallait indiquer (cf. *infra*). Mais j'ai l'impression qu'un nombre non négligeable d'élèves n'a pas vraiment saisi le sens des réponses et des explications. (Avec quelques élèves qui l'ont compris, la correction d'un tel exercice où il suffit de donner des « lettres » peut se faire rapidement. Par contre, si l'on veut que chaque élève ait saisi le sens d'un événement de l'histoire et soit capable de donner une citation correspondante, cela prend beaucoup de temps. Finalement c'est presque impossible, car en insistant sur « un détail » avec un élève qui a des difficultés de compréhension, le reste de la classe devient de plus en plus bruyant. L'élève en question consacre enfin plus d'attention à « la vie de la classe » qu'au problème rencontré et se lasse.)

Il me semble que l'exercice aurait dû être plus facile. En effet, la première phrase du texte qu'il fallait comprendre était : « *Paul stolpert verwirrt aus dem Laden.* (p. 46) » Et j'avais proposé aux élèves au point « K » : « *Paul verlässt das Geschäft.* » J'ai donc demandé aux élèves de comprendre la phrase du livre **et** de comprendre la phrase que je leur ai indiquée. Et les deux tâches devaient receler des difficultés pour une bonne partie des élèves. Ainsi le verbe « *stolpern* » n'était expliqué nulle part et leur posait problème, même si tous les élèves savaient que Paul était dans un magasin et si la préposition « *aus* » aurait pu les mettre sur la bonne voie. De même pour la phrase indiquée par moi : Outre l'identification qu'il fallait faire entre « *der Laden* » et « *das Geschäft* », mot que je leur ai donné parmi les traductions proposées en bas de l'exercice, il fallait aussi deviner le sens de « *verlassen* ».

Un autre point critiquable me semble être le traitement trop détaillé des circonstances du roman. Ainsi il aurait mieux valu supprimer le point « F » (« *Paul geht durch die Stadt.* ») Ce n'était pas important pour la suite de l'histoire, et sa compréhension exigeait que les élèves saisissent le sens de « *laufen / er läuft* (!) » et celui de « *durch die Stadt* (p. 46) ».

### **B.3.2. Travail morphosyntaxique :**

En fait, je n'avais pas d'objectif particulier quant au travail morphosyntaxique. Mais le contenu même du roman m'a invité à l'exploitation de certains faits de cet ordre.

#### **B.3.2.1. Les mots composés :**

De la page 14 à la page 20 le lecteur de notre roman rencontre une multitude de mots composés. Ainsi Paul utilise les constructions suivantes : « *Himmelsbaum, Riesenbaum, Himmels-Weißbaum, Wolkenbaum, Wolkenelefant, Wolkenlokomotive, Wolkenbett, ...* (p.14) » afin d'exprimer à quoi les nuages ressemblent pour lui. Même si leur signification est assez évidente, c'est le principe du déterminant-déterminé qui préside à leur construction.

Un peu plus loin nous trouvons : « *Straßenbahnhaltestelle, Morgenunterhaltung* (p.16) ». Il s'agit là de noms tout à fait usuels, mais dont la compréhension pour nos élèves peut être sensiblement facilitée en expliquant le principe de composition qui est à leur base. Mais pour comprendre les mots qui suivent, il faut obligatoirement avoir compris ce principe, sinon ils deviennent incompréhensibles. Ainsi Paul nous parle de : « *Straßenbahnschiff, frochgrünes Autoboot, Straßenkanal* (p. 17, 18) ».

En outre, l'Accompagnement des Programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> déjà cité, précise à la page 9 qu'il faut revenir sur « *le principe de **détermination** [...] en toute occasion favorable, pendant toute la scolarité, afin d'en renforcer l'assimilation* ». J'ai alors fait une leçon et un exercice concernant les mots composés (cf. **annexe 10**). Pour l'exercice je n'ai choisi que quelques-uns des mots du livre. La plupart des éléments donnés n'y étaient pas, mais ils étaient bien connus des élèves. Je voulais ainsi renforcer l'entraînement général portant sur le principe même de composition-détermination.

Si j'avais à refaire ce travail, j'alignerais l'exercice lacunaire beaucoup plus sur le texte du roman, afin de mieux comptabiliser le bénéfice du travail morphosyntaxique pour la compréhension immédiate du texte de lecture.

#### **B.3.2.2. Les prépositions et leurs emplois directif et locatif :**

Lors de la première visite de Vielolog chez Paul, celui-ci renonce dorénavant à l'utilisation des prépositions et des articles définis (p. 24-26). Et toute énonciation de Paul tiendra désormais compte de cette obligation. Ainsi il arrivera fréquemment que ses phrases comportent des lacunes et elles sont uniquement imprimées comme telles dans le roman.

Il m'a semblé alors intéressant de lier un travail sur les prépositions et les cas avec l'effort de compréhension des événements du roman. En effet, en reconstituant la syntaxe correcte, nous avons remplacé des phrases qui étaient *a priori* un peu énigmatiques pour les

élèves par des phrases allemandes correctes. Le travail de réflexion sur ces fragments ainsi que leur correction, faite sinon par, du moins avec les élèves, devaient impliquer leur compréhension. En tout cas il fallait attirer l'attention des élèves sur ces phrases. En effet, on ne pouvait pas les exposer à des phrases erronées sans leur indiquer qu'il s'agissait d'un allemand comportant des erreurs grammaticales. De plus, la détérioration successive du langage de Paul est un des faits majeurs du livre. Afin que les élèves le comprennent, il fallait qu'ils identifient les phrases erronées comme telles et aussi qu'ils ressentent que les choses empirent.

J'ai donc accompagné la tâche de lecture des pages 24 à 30 d'une fiche (cf. **annexe 11**) sur laquelle j'avais réécrit les phrases tronquées en indiquant les lacunes par des espaces. En effet, dans le roman les phrases tronquées ne se distinguent pas graphiquement. Du point de vue de l'impression, tout se passe comme si rien ne manquait. De plus, j'ai indiqué après chaque phrase (à l'exception de la première) quel cas était demandé dans la situation précise.

Dans l'heure suivante, j'ai fait une leçon sur les emplois directif et locatif des prépositions « *vor, in, auf, an* » (cf. **annexe 12**).

J'ai constaté que les élèves avaient beaucoup de mal à faire ce devoir, malgré toutes mes indications (le cas, le genre des mots dans la liste de vocabulaire). La difficulté résidait apparemment dans l'emploi de l'article défini aux différents cas. Cependant, nous avons fait des leçons et des activités sur le groupe nominal à l'accusatif et au datif pendant le premier trimestre. J'en conclus qu'il est difficile pour un élève de 5<sup>e</sup> de manier des notions abstraites que sont les cas en allemand. Bien qu'ils aient déjà acquis à l'oral en parlant en leur nom certains automatismes, il est difficile pour eux d'appliquer des règles théoriques (sur le papier !) Et l'exercice que j'avais préparé demandait cette démarche théorique, sans que les phrases à corriger aient un lien avec leur vécu personnel. Ce que j'avais éprouvé comme un petit défi intellectuel n'avait pas d'intérêt pour eux.

Toutefois je crois que la correction que nous avons faite ensemble, et qui a demandé un certain temps, les a sensibilisés et éclairés sur la question complexe des prépositions et les cas correspondants à leur emploi respectif.

### **B.3.2.3. La conjugaison :**

Après une semaine sans devoirs, Vielolog réapparaît chez Paul et lui en propose une deuxième. En échange, il veut toutes les formes verbales du garçon qui ne pourra désormais employer que les infinitifs des verbes (p. 32). Ensuite Paul va au cirque et il « racontera » le

soir ce qu'il a vu à ses parents interloqués par ses phrases bizarres.

Comme précédemment, je voulais profiter de la situation présentée par le roman et la lecture pour lier l'entraînement des élèves à la conjugaison des verbes allemands et l'élucidation des faits décrits. Par conséquent, j'ai préparé une fiche (cf. **annexe 13**) avec les huit phrases erronées qui se trouvent dans le texte de la page 32 à 39. J'ai indiqué par des lacunes les « erreurs » qu'il fallait corriger, et j'ai donné pour chaque énoncé la page où il se trouvait dans le roman. Pour mettre le verbe à la forme correcte, les élèves devaient d'abord rechercher la phrase dans le livre, afin de savoir de quel lexème verbal il s'agissait. Je croyais ainsi assurer que les élèves lisent vraiment l'histoire, les obligeant à analyser ponctuellement certaines phrases.

Peut-être l'exercice ainsi élaboré aurait été assez facile pour les élèves et aurait bien rempli son but, les accompagnant dans la lecture et leur donnant l'occasion de réviser les conjugaisons. Mais je m'étais encore trompé en ce qui concernait les capacités de mes élèves, et je m'étais laissé entraîner par ce qui me paraissait intéressant. En effet, j'ai demandé en sus aux élèves de rétablir correctement le temps des verbes (présent, prétérit et parfait), les constructions prépositionnelles et le marquage du groupe nominal avec adjectif épithète. Par conséquent, la tâche demandée était trop complexe et difficile pour eux.

Hormis la question du marquage du groupe nominal, que j'avais négligée en concevant l'exercice lacunaire, je croyais ma démarche appropriée par rapport aux faits et réflexions suivants : Nous avons travaillé le régime des prépositions et les cas des groupes nominaux juste avant et même de façon assez approfondie. En effet, je leur avais même demandé de faire des exercices là-dessus dans leur manuel Sag mal... (p.67, Exercice 2) et dans le Cahier de l'élève qui va avec (p. 31, Exercice 1). De plus, au point « B » de leur fiche (cf. **annexe 13**) j'avais indiqué toutes les constructions dont ils avaient besoin. Et je pensais aussi que la correction des phrases où il fallait rétablir des prépositions avait porté ses fruits.

En ce qui concerne l'emploi des temps du prétérit et du parfait, je supposais également qu'il ne constituerait pas un obstacle infranchissable pour les élèves. Ainsi nous avons parlé au premier trimestre du prétérit. Je leur avais expliqué qu'il n'était pas très important de connaître les formes des verbes forts, à l'exception des verbes très usuels et des auxiliaires *haben* et *sein*. Mais je leur ai montré comment trouver ces formes grâce à l'indexe « Verbes forts » qui se trouve sur la page 156 de leur manuel. Et je leur ai indiqué la formation très simple du prétérit des verbes faibles. De plus, après chacune des phrases à corriger sur la fiche, j'ai marqué le temps qu'il fallait à mon avis employer. Ainsi le problème du choix des temps ne se posait plus aux élèves, et il était hors de question de les y confronter.

Quant au parfait, nous l'avions traité de manière assez détaillée au premier trimestre. Ainsi les élèves étaient censés connaître la formation du participe II, de même que l'emploi des auxiliaires *haben* et *sein*. L'activité proposée aurait donc pu être faisable.

Je me suis vite aperçu lors de sa correction en séance plénière que l'exercice tel que je l'avais conçu était trop difficile. J'ai alors demandé aux élèves de reconstituer toutes les phrases, mais en employant uniquement le présent de l'indicatif. Et concernant le marquage du groupe nominal, je leur ai tout simplement donné la solution quand c'était nécessaire, car je ne voulais pas aborder cette question dans le cadre de la lecture. L'activité correctrice a pris encore un certain temps, mais les élèves étaient assez motivés par les dessins des animaux du cirque (p. 34-37). Je crois qu'ils ont retenu un certain nombre de choses concernant les faits grammaticaux en question, et qu'ils ont aussi bien saisi le déroulement de l'histoire.

### **B.3.3. Activités ludiques :**

Je vais maintenant présenter une autre tentative que j'ai faite pour parvenir à une lecture effective par les élèves du roman.

#### **B.3.3.1. Jeu de rôle :**

A la fin de la deuxième semaine sans devoirs, Vielolog vient de nouveau chez Paul et lui propose un nouveau marché. Cette fois l'écolier doit renoncer à l'utilisation de la première consonne de chaque mot qui commence avec deux consonnes (p. 42, 43). Le lendemain il doit acheter pour sa mère un certain nombre d'objets. Arrivé au magasin, Paul présente la série des objets désirés en enlevant les consonnes conformément à son engagement à l'égard de Vielolog. La commerçante ne comprend pas ce qu'il veut, et Paul quitte le magasin sans être parvenu à ses fins. Cette scène est amusante, parce que le garçon demande des choses tout à fait différentes de ce que sa mère voulait. En plus, il énumère devant la marchande des objets assez insolites. Ainsi au lieu de demander des petits pains (« *Schrippen* (p. 43) ») il commande des côtes (« *Rippen* (p. 44) »). Et à la place de l'orge mondé (« *Graupen* (p. 43) ») il veut des vers (« *Raupen* (p. 44) »), etc.

Je voulais alors permettre aux élèves de vivre cette situation eux-mêmes en la jouant. Pour préparer la séance de cours correspondante à cette activité, je leur ai demandé de traduire approximativement le récit de la rencontre entre Paul et Vielolog, de même que celui qui décrit la liste des courses que Paul doit faire pour sa mère (cf. **annexe 14**). Et je leur ai aussi fourni une liste de vocabulaire expliquant entre autres les différents achats à faire.

A la séance suivante, j'ai essayé d'abord de faire en sorte que tous les élèves aient compris le troisième arrangement entre le garçon et Vielolog, à savoir la perte de chaque

première consonne des mots qui en comptent deux. Puis les élèves ont constitué des groupes de quatre, chaque élève devant jouer un des rôles suivants : Paul, Vielolog, la mère, la marchande. J'ai montré à l'aide du rétroprojecteur les consignes correspondant aux différents rôles (cf. **annexe 15**). En effet, afin de mettre les élèves vraiment dans la situation du livre, je voulais que chacun vive personnellement quelque chose du roman. Ainsi « la mère » devait énumérer tout haut les achats que Paul devrait faire. « Vielolog » devait noter sur une fiche les mots concernant ces achats, et ensuite il devait enlever les consonnes qui lui appartenaient d'après son pacte avec Paul. Je comptais ainsi impliquer les élèves pratiquement dans ce marchandage de consonnes et de mots. Après « Paul » devait se présenter devant la « commerçante » et demander les objets voulus par sa mère tout en respectant les modifications apportées par Vielolog. La liste préparée par Vielolog devait permettre ceci sans difficulté. Entre-temps j'ai affiché les traductions des mots créés par Vielolog sur rétroprojecteur, mais les élèves avaient aussi à tout moment des dictionnaires à leur disposition. Connaissant maintenant la signification des mots que Paul prononçait devant la marchande, je croyais que les élèves seraient capables d'un jeu authentique et animé de la situation dans le magasin.

Or, le dispositif que j'avais imaginé était beaucoup trop complexe et compliqué pour mes élèves. Je vais m'inspirer dans la critique de ma démarche des remarques faites par Mme TIERTANT et M. KÖBERICH lors de leur observation de la séance en question. Ainsi il aurait fallu séparer les différentes actions, afin de pouvoir mieux expliquer à chaque étape aux élèves ce qu'ils étaient censés faire. De cette façon, on aurait aussi pu distinguer les tâches de production orale de celle de production écrite. Il aurait aussi été préférable de confier le travail de Vielolog à un seul groupe qui serait alors intervenu dans les autres groupes.

En tout cas l'activité était trop difficile pour les élèves. Plusieurs élèves n'ont pas compris ce qui s'est passé entre Paul et Vielolog, malgré le devoir à la maison et ma mise au point du début de l'heure. Le travail que j'ai demandé aux élèves était donc trop technique et trop abstrait. Peut-être qu'en lisant simplement le passage en question en classe avec des explications lexicales, l'humour inhérent à la situation aurait fait un meilleur effet auprès des élèves. Finalement la lecture n'a pas pour objectif principal d'obtenir l'identification du lecteur avec les personnages fictifs, mais nous attendons d'elle la distraction et l'amusement.

### **B.3.3.2. Correction de la fiche de Vielolog :**

A la fin, Paul réalise qu'il doit récupérer ce qu'il a donné à Vielolog. Celui-ci lui donne alors une chance pour retrouver l'intégralité de son langage. Pour ce faire, Paul doit

corriger une fiche que Vielolog lui donne (p. 48). Dans ces phrases manquent tous les éléments linguistiques dont Paul s'est privé. Paul complétera les phrases à l'aide de son ami Bruno, d'un dictionnaire et d'un livre de grammaire. Il réussira ainsi à échapper à l'engagement qui le lie à Vielolog.

Alors j'ai essayé encore une fois d'amener les élèves aussi près que possible des faits décrits dans le livre. Je voulais qu'ils vivent la situation de Paul, et je leur ai donné pour devoir la correction de la fiche de Vielolog. Pour préparer cette activité, j'ai rappelé aux élèves tout ce que Paul a donné à Vielolog, à savoir ses articles définis, ses prépositions, ses formes verbales et la première consonne de tous les mots qui commencent par deux consonnes. J'ai ramassé aussi leurs livres, car la correction de la fiche s'y trouve à la page 55. Ensuite je leur ai donné une photocopie de la feuille à corriger, et une liste de vocabulaire comportant aussi quelques indications sur les prépositions à utiliser (cf. **annexe 16**).

A mon avis ce devoir était justifié par plusieurs raisons. D'abord il voulait obliger les élèves à entrer vraiment dans la situation du roman. De plus, la position de Paul et celle de mes élèves me paraissaient être assez semblables. A l'instar de Paul qui devra se concentrer sur l'orthographe (*stehen* et non pas « *tehen* ») et le genre des mots, et qui pour faire ceci devra se référer à un dictionnaire, les élèves devraient procéder de la même manière. Et comme Paul, ils devraient regarder dans leur livre de grammaire pour trouver les conjugaisons exactes (*Der Mann isst* et non pas « *Mann essen* »), et aussi les régimes des prépositions (*Oft geht der Mann in ein Haus* et non pas « *Oft gehen Mann ein Haus.* »)

Mais cette activité aussi était trop ambitieuse. D'abord, un certain nombre d'élèves n'avaient pas rendu leurs livres, soit en trichant soit parce qu'ils l'avaient oublié à la maison. Donc un bon tiers des corrections que j'ai relevées étaient des copies plus ou moins correctes de la « solution » du livre. Mais la principale critique vise l'activité même. En effet, on pouvait attendre des élèves une certaine maîtrise des faits linguistiques en question (à l'exception du marquage du groupe nominal avec adjectif épithète, présent par exemple dans *Es gibt einen Mann mit großen Ohren.*) Mais il fallait alors que ceux-ci se présentent isolément, tandis que leur interaction et superposition sur la fiche à corriger demandait trop d'effort aux élèves.

Aussi la correction en classe de la fiche que j'ai faite avec le rétroprojecteur n'a rencontré que peu d'intérêt auprès des élèves, même si certains avaient fait un travail honorable à la maison. Il s'agissait aussi d'une des dernières activités que l'on a faites à propos du roman et les élèves s'étaient déjà un peu lassés de ce travail.

### C. Evaluation :

Avant les vacances de février, donc avant avoir achevé la lecture, j'ai proposé une évaluation sommative aux élèves (cf. **annexe 17**). Les deux premiers exercices testaient uniquement la compréhension des faits majeurs du roman et la connaissance passive du vocabulaire par les élèves. Le texte lacunaire (III.) vérifiait la maîtrise par les élèves des emplois directif et locatif des prépositions *durch*, *auf*, *in*, *vor* et celui de *bei*. Au point « IV. » les élèves devaient rédiger un compte rendu de leur matinée en parlant en leur propre nom.

Ce test a été assez bien réussi par les élèves, mais il n'était pas difficile non plus. En effet, je voulais éviter que les élèves associent à la lecture d'un livre intégral une mauvaise note.

### D. Enquête :

A la fin de notre lecture j'ai distribué aux élèves un questionnaire anonyme (cf. **annexe 18**). Il s'agit du formulaire utilisé par Mmes PALLEZ et THORNES dans leur didactisation du roman Jaga que j'ai déjà citée. Je résumerai ci-dessous ce que j'en ai retenu.

1° : L'histoire a plu à la majorité des élèves ( Oui :11/ Non :7/ Indécis :1). La plupart des élèves qui ont répondu par « non » a trouvé que les événements du roman étaient trop irréalistes, alors que le caractère fantaisiste avait plu également à un bon nombre d'élèves. Ils trouvaient que l' « *on a appris des choses* » et que le roman « *a fait réfléchir* ». Plusieurs trouvaient que « *l'enfant [leur] ressemblait* ».

Ce résultat reflète l'hétérogénéité de la classe quant à la maturité des élèves, les uns se plaignant que l'histoire était « *pour les petits* », les autres s'identifiant plus ou moins avec le garçon.

2° : 12 élèves ont compris le roman assez ou très bien ou moyennement, 6 élèves un petit peu et un élève « pas du tout ».

Ce résultat ressemble aussi au constat que l'on peut faire en général sur la classe, à savoir qu'un tiers des élèves a des difficultés non négligeables.

3° : Le seul type de travail qui a plu à plusieurs élèves (4) était les QCM. Certains autres exercices ont plu à des élèves individuels. 6 élèves ont trouvé qu'aucun type de travail proposé ne les a aidés. Un certain nombre d'élèves ont particulièrement apprécié le travail en classe.

Comme je l'ai présenté à travers mes analyses critiques des activités que j'avais proposées, mes propositions n'étaient pas adaptées aux souhaits des élèves. Toutefois, à mon avis les élèves de leur côté n'ont pas assez travaillé. En effet, lors de notre travail commun en

classe, même avec mes activités « difficiles », souvent ils ont bien participé. Mais lorsqu'il s'agissait de faire quelque chose à la maison, la motivation était bien moindre.

Ce qu'ils aimaient bien en cours c'était la lecture à tour de rôle. Or on ne travaillait pas la prononciation mais la compréhension de l'écrit. Et quand je les faisais lire, il fallait que je donne d'abord le bon modèle d'intonation et que je vérifie leur compréhension du texte. Mais cette démarche a pris beaucoup de temps et ne les faisait pas avancer dans leur lecture. Est-ce que il faudrait en conclure qu'ils en étaient encore plutôt au stade de la lecture imitative, située par l'Accompagnement des programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> en 6<sup>e</sup> (p.14) ?

4° : En ce qui concerne les difficultés rencontrées, 8 élèves citent le vocabulaire; 4 élèves parlent de problèmes de compréhension et 3 élèves trouvaient la traduction demandée trop compliquée.

En fait, les élèves n'ont pas fait usage de mes conseils préliminaires concernant les techniques d'inférence et de la formulation d'hypothèses. Car, malgré un nombre probablement déjà trop élevé de mots que j'ai donnés, ils demandaient toujours plus de mots. Et finalement deux-tiers des élèves indiquent des difficultés relevant du lexique. Ceci est très compréhensible eu égard aux structures et lexique exigeants de notre roman pour des élèves de 5<sup>e</sup>. Néanmoins, je soutiens qu'ils n'y ont pas mis tout le sérieux que la tâche requérait. Mais j'aurais dû insister plus souvent au cours de la lecture sur les techniques de lecture nommées ci-dessus.

5° : 12 élèves aimeraient aborder de nouveau une lecture en classe, 7 sont de l'avis contraire. Un tiers des élèves justifient explicitement leur opinion en disant que « *l'on apprend beaucoup de mots.* » 7 élèves auraient même envie de lire d'autres livres en allemand à la maison.

Il s'agit là d'un résultat assez encourageant. Deux-tiers des élèves ont vécu la lecture en cours d'allemand de manière positive et auraient envie de lire encore un livre. Mais 7 élèves n'apprécieraient pas, et peuvent assez facilement contourner les exigences de travail personnel. Une autre expérience surprenante consiste dans le fait que 7 élèves seraient même prêts à lire un livre tout seul à la maison. Je pourrais leur alors proposer des livres à lire et les accompagner de manière sporadique dans leur lecture. De même on pourrait constituer une valise de livres (*Bücherkiste*) pour des élèves germanistes débutants, je pense notamment aux albums pour la jeunesse (*Bilderbücher*).

## CONCLUSION

En fait, ce que je voulais avant tout était obliger les élèves à lire vraiment le livre. Les devoirs et tâches que je leur ai proposés devaient tout d'abord assurer qu'ils entraient réellement en contact avec le texte. Ceci valait pour les activités à orientation sémantique comme pour celles de nature plutôt grammaticale. En effet, pour remplir le texte lacunaire il fallait regarder le livre de près, et la correction d'une phrase erronée visait surtout à ce que l'élève se concentre sur celle-là et sur les faits décrits. En obligeant les élèves à s'occuper vraiment du texte, je voulais qu'ils entrent dans l'histoire et que soit ils s'identifient avec le jeune héros, soit du moins qu'ils se représentent bel et bien la situation. Effectivement, je croyais que celle-ci était tout à fait apte de capter l'attention des élèves, parce qu'il s'agit d'un collégien qui leur ressemble beaucoup, n'aimant pas les devoirs à la maison et attribuant assez peu de valeur à la correction linguistique. En effet, je ne verrais que trop bien succomber certains de mes élèves à une tentation telle que Vielolog la présente à Paul. Je voulais donc réellement mettre les élèves dans la situation de Paul, et il me semblait que la manipulation consciente des paroles amputées du garçon par eux-mêmes y constituait une contribution.

Constatant que les activités proposées n'étaient pas très bien accueillies par les élèves et aussi que ceux-ci n'investissaient pas beaucoup d'efforts lors de leur travail à la maison, je me suis de plus en plus concentré sur la compréhension du texte même. C'est pourquoi je n'ai pas fait de travail de rebrassage lexical particulier. En fait, j'étais si occupé par l'organisation du travail de lecture que j'avais perdu de vue cet aspect. Néanmoins, il y a eu un rebrassage du vocabulaire touchant aux activités matinales qui s'est d'ailleurs avéré efficace lors de l'évaluation finale. Beaucoup d'élèves ont mentionné aussi lors de l'enquête qu'ils avaient surtout appris du vocabulaire.

La lecture aurait ainsi apporté quasi automatiquement un enrichissement lexical aux élèves, de même que quelques connaissances grammaticales et civilisationnelles grâce à mes efforts de didactisation. La lecture d'un livre comme « *une fin en soi* », apportant « *un enrichissement lexical, grammatical et culturel* » (*Accompagnement, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>*) est donc tout à fait réalisable dans une classe de 5<sup>e</sup>. En outre, les élèves ont apprécié le changement qu'a représenté la lecture de Der Sprachabschneider en cours d'allemand.

Il me semble que la lecture que j'ai ainsi faite dans ma classe de 5<sup>e</sup> constitue pour les élèves et pour moi une expérience enrichissante.

## BIBLIOGRAPHIE

- Accompagnement des Programmes de 5e et 4e, Livret 5, CNDP, 1997
- Accompagnement des Programmes de 3<sup>e</sup>, Livret 5, CNDP, 1999
- Wilfried BRUSCH, Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht in : « Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht », Goethe-Institut, 1985
- Swantje EHLERS, Lesen als Verstehen, Langenscheidt, 1992
- Fritz HERMANNNS, Lesen als intelligentes Lernen in : « Bulletin régional des Professeurs d'Allemand de l'Académie de Montpellier 1988 »
- H. KAHN, C. ARCHER, E. GUENEBAUT, D. HOULOT, M. MOINE, Sag mal..., 5<sup>e</sup>, Armand Colin, 1991
- H. KAHN, C. ARCHER, E. GUENEBAUT, D. HOULOT, M. MOINE, Sag mal..., 5<sup>e</sup>, Cahier de l'élève, Armand Colin, 1991
- Bernd KAST, Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt, 1985
- Joachim KÖBERICH, Lange Werke ohne Langeweile, CRDP de l'Académie de Montpellier
- Irina KORSCHUNOW, Jaga und der kleine Mann mit der Flöte, dtv
- Lectures croisées – Jugendliteratur im Austausch, CRDP du Languedoc-Roussillon, 1996
- Sylvie PALLEZ, Marie-Hélène THORNES, Jaga und der kleine Mann mit der Flöte in « Lire en allemand au collège 1 », Goethe-Institut Nancy, CDDP Moselle
- Programmes du cycle central, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, CNDP, 1997
- Programmes de 6<sup>e</sup>, CNDP, 1996
- Programmes de 3<sup>e</sup>, Livret 2, CNDP, 1999
- Hans Joachim SCHÄDLICH, Der Sprachabschneider, Rowohlt, 1999
- K. VÖLKER, U. HÄUSSERMANN, K. HERRMANN, Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I, Goethe-Institut, 1984
- Jutta WEISZ, Amelie GLIENKE, Literarische Texte im Unterricht: H.J. Schädlich- Der Sprachabschneider, Goethe-Institut, 1986
- Gerard WESTHOFF, Fertigkeit Lesen, Langenscheidt, 1997