

**I.U.F.M.  
Académie de Montpellier  
Site de Montpellier**

**BRINKBÄUMER – ROBERT Jutta**

**L'ENTRAÎNEMENT A L'AUTONOMIE  
EN CLASSE DE TERMINALE S**

**Contexte du mémoire :**

Discipline concernée : allemand

Classe concernée : Terminale S

Lycée Emmanuel D'Alzon, Nîmes

**Tuteur du mémoire : Mme Friderun PAUL**

**Assesseur : M. Roland FISCHER**

**Année universitaire : 2001-2002**

## **APPRENDRE A APPRENDRE : DE L'INTERACTION VERS L'AUTONOMIE**

### Résumé :

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse et il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Ayant eu cette année la chance de travailler avec un groupe restreint ne comportant que 11 élèves, tous habitués à un cours plus ou moins magistral, j'ai tenté de mettre en place une démarche pédagogique qui favorise le développement de l'autonomie de chacun d'entre eux. Le travail autonome consiste à faire participer l'élève à la construction de son apprentissage en lui laissant la liberté de s'organiser et de se prendre en charge. Cette démarche s'enrichit de l'utilisation d'outils pédagogiques spécifiques qui ont comme point commun d'être des cadres souples permettant au maximum un déblocage cognitif et une progression des élèves.

## **THE ART OF LEARNING : FROM INTERACTION TO AUTONOMY**

### Summary :

No two learners advance at the same rate as no two learners use the same methods when studying.

Given the opportunity this year of working with a limited group consisting of only 11 pupils - all of whom were used to lessons using lectures - I attempted to introduce an educational approach which would further the development of each pupil's individual autonomy. Each pupil was allowed to participate in creating his or her own method of study and was given the freedom to take responsibility for him or herself. This process was further improved by using specific aids, all of which provided the necessary scope allowing for the pupils to make progress and to gain cognitive release to the maximum.

### Mots clés :

Autonomie

Motivation

Enseignement individualisé

Acteur

Stratégie d'apprentissage

Communication



## *Remerciements*

*Un grand merci à ma tutrice et directrice de mémoire, Friderun PAUL, à mes collègues et à mon mari pour leur disponibilité, leurs critiques constructives et leur plaisir de communiquer.*

## SOMMAIRE

pages

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>1. REFLEXIONS GENERALES SUR LES DONNEES DE DEPART</b> .....	3
1.1 Choix des stratégies d'apprentissage.....	3
1.2 Présentation de la classe.....	9
<b>2. MISE EN ŒUVRE</b> .....	10
<b>2.1 Les stratégies d'apprentissage intégrées dans deux séquences</b> .....	11
2.1.1 La distribution des rôles.....	11
2.1.2 L'autocorrection des devoirs écrits.....	13
2.1.3 Les formes sociales de travail.....	14
2.1.4 Les exposés et leur préparation sur Internet.....	16
2.1.5 La pédagogie de projet.....	18
<b>3. CONCLUSION</b> .....	21
<b>3.1 Bilan des deux séquences</b> .....	21
3.1.1 Bilan des élèves.....	22
3.1.2 Limites et problèmes apparus.....	27
3.1.3 Conclusions personnelles.....	28
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	29
<b>ANNEXES</b> .....	30

## INTRODUCTION

En septembre 2001, quand j'ai commencé mon année de stagiaire d'allemand au lycée de l'Institut Emmanuel d'Alzon à Nîmes, tout était nouveau pour moi, aussi bien l'établissement et ses élèves que le fait de faire maintenant partie intégrante du système scolaire français. Grâce à de divers remplacements, j'avais déjà une idée du fonctionnement d'un établissement scolaire français, mais ces remplacements étaient toujours de courte durée; par conséquent, cette année de stage me permet pour la première fois en France d'être responsable des élèves pendant toute une année, de les écouter, de les accompagner, de les conseiller et de les aider. Tout ce que j'avais abordé en théorie pendant l'année de préparation au CAPES d'allemand était donc à mettre en application. En tant que «nouvelle», je n'ai pas hésité à poser des questions et à discuter avec les adultes présents au sein de l'établissement lors de la pré- rentrée : les collègues, la direction, les responsables du CDI, les conseillers pédagogiques d'éducation (CPE), les secrétaires, l'infirmière - psychologue et beaucoup d'autres. Chacun a pu m'apporter des connaissances nécessaires pour comprendre le fonctionnement du lycée et du collège.

Riche de ces nombreux contacts, j'avais hâte de connaître mes deux classes et mon emploi du temps. J'allais probablement intervenir au lycée dans des classes de 35 à 40 élèves venant de sections différentes. J'ai alors commencé à réfléchir sur le déroulement d'un cours de langue dans ces conditions et des difficultés auxquelles les élèves et moi-même allions être confrontés. Comment faire participer chaque élève, comment développer «l'autonomie d'expression personnelle en langue étrangère orale et écrite»<sup>1</sup>, un des principaux objectifs nommé dans les textes officiels concernant la classe de seconde ? Comment gérer l'hétérogénéité des élèves et comment répondre à leurs différentes attentes ? Après de nombreuses discussions entre le directeur de l'établissement et les professeurs d'allemand, il fut décidé de me confier un groupe de 12 élèves en classe de Seconde et un groupe de 11 élèves en classe de Terminale S.

J'ai découvert une classe de Terminale qui d'une part était intéressante et studieuse mais qui d'autre part était assez réticente quant à l'expression personnelle orale. Cet état de fait m'a vite donné envie de faire de l'entraînement à l'autonomie mon sujet de mémoire et de faire découvrir à ces 11 élèves une autre façon d'apprendre une langue que celle qu'ils ont connue en classe de Première en étant 39 élèves ! Je me retrouvais dans une situation d'enseignement idéale en n'ayant que si peu d'élèves et je voulais saisir ma chance de pouvoir mettre en place pour les élèves une pédagogie individualisée où les apprentissages sont suffisamment diversifiés pour que chacun des élèves apprenne selon son propre itinéraire de savoir ou de savoir-faire.

Ce mémoire est la trace de mon projet d'amener les élèves vers une autonomie grâce à différents procédés. Il tentera d'en éclaircir quelques-uns, en particulier ceux qui ont un rapport avec le travail en groupe et l'élaboration de projets individuels et collectifs.

---

<sup>1</sup> Instructions Officielles, *Allemand, classes de seconde, première et terminale*, Paris, juillet 1994, p. 15

Il ne suffit pas de dire à quelqu'un «soit autonome » pour que cela se produise, mais il s'agit d'un cheminement progressif tout au long duquel on peut l'aider à devenir peu à peu acteur de son apprentissage, à prendre conscience de ses possibilités et à déclencher son plaisir d'apprendre. A travers ma démarche, j'ai donné la priorité à une pédagogie individualisée, organisée en situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins et aux difficultés spécifiques des 11 élèves, selon des processus diversifiés.

Pour certaines activités, les élèves ont dû s'investir beaucoup plus que pour un cours de type magistral. D'autres tâches ont demandé une concentration particulière à toute la classe et parfois le travail prenait une attitude « semi - professionnelle » (« Silence, on enregistre ! ») permettant au groupe de vivre des moments intenses dans un climat d'écoute et d'échange.

Ecouter les réactions des élèves m'a paru particulièrement important dans un travail sur l'autonomie, et c'est pourquoi je laisse, dans ce mémoire, parler les élèves à travers les réponses obtenues grâce à deux questionnaires distribués en cours d'allemand. Leurs réponses m'ont permis de remettre ma démarche en question et de modifier des activités en classe.

Dans un premier temps, je présente les particularités de la classe concernée et mon choix des stratégies d'apprentissage. Dans une deuxième partie, j'analyse le déroulement du projet et dans une troisième partie, je fais une étude comparative entre mon point de vue sur le projet et celui des élèves à travers les questionnaires. Dans chacune de ces parties, je tenterai de tirer des conclusions sur les résultats obtenus par les différentes stratégies mises en œuvre.

*« Raconte-moi, et j'oublie.  
Montre-moi, et je comprends.  
Laisse-moi faire, et j'apprends. »*

Proverbe chinois

## 1. REFLEXIONS GENERALES SUR LES DONNEES DE DEPART

### 1.1 Choix des stratégies d'apprentissage

A la question « Que devrait apporter l'école aux élèves ? » les Instructions Officielles récentes répondent : « La recherche de l'autonomie demeure l'objectif prioritaire, et le travail personnel guidé par le professeur sera encouragé. »<sup>2</sup> Le mot « autonomie » vient du grec « *autonomia* » et signifie indépendance, liberté et responsabilité. Je me suis alors posé la question suivante : « dans quelle mesure et comment pourrais-je entraîner les élèves à devenir responsables, indépendants et libres en cours d'allemand tout en étant consciente que mes 11 élèves n'avaient jusqu'à présent pas l'habitude de fonctionner de manière autonome en cours de langue, que les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont définis dans les programmes officiels (avec une crainte générale de la part des enseignants de ne pas finir le programme), que les élèves sont hétérogènes par leurs modes d'appropriation et que les enseignants sont hétérogènes par leurs pratiques pédagogiques (une simple question d'élève commençant par « pourquoi » est parfois rejetée sous prétexte d'impertinence) ? ». Cela veut dire que dans un cadre scolaire donné il n'est pas toujours évident de favoriser l'apprentissage de l'autonomie dont l'une des clés de réussite est l'implication de l'élève.

Le travail des élèves et leur accès progressif à une plus grande autonomie s'inscrit toujours dans le cadre d'une unité pédagogique et chaque enseignant, malgré les obstacles cités, dispose de multiples stratégies à l'intérieur de chaque unité. Elles favorisent l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés. Même si l'apprentissage de l'autonomie de l'élève paraît parfois être un but utopique et peu réalisable, il peut être démarré à petits pas, début d'une longue route instructive et intéressante.

Quelles sont les conditions nécessaires au bon fonctionnement d'une pédagogie mettant en valeur l'être humain en voie d'autonomie ? Tout d'abord, il est important de **créer un climat stimulant** pour les enseignés. Comme le montrent des travaux en neurophysiologie du cerveau et en psychologie cognitive, les émotions positives tels que la confiance, le plaisir et la sécurité déclenchent la motivation sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer, et facilitent le traitement et la mémorisation des informations par les deux hémisphères. En prenant conscience de ce facteur, j'ai attaché une grande importance à la qualité de la relation professeur/élèves et j'ai favorisé un climat de détente, qui laisse le champ libre à l'émergence et à l'existence de ces émotions.

---

<sup>2</sup> Instructions Officielles, *Projet de programme d'allemand – classe de seconde générale et technologique*, février 2002, p. 5

Un rôle non négligeable joue le statut que l'enseignant attribue par exemple à l'erreur. En valorisant chaque avancée des élèves, je leur ai indiqué clairement et à plusieurs reprises que l'erreur est un passage obligé, qu'elle doit être considérée comme une chance qui permet une amélioration des compétences.

Une deuxième condition, se trouvant au cœur de l'enseignement des langues vivantes, et indispensable pour que les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage est **la formation à la communication et l'enrichissement de l'interaction sociale**. Des interactions riches permettent l'appropriation durable des savoirs et savoir-faire ainsi qu'un meilleur développement cognitif, car elles favorisent à la fois l'action et l'échange tout en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche. Par conséquent, j'ai choisi essentiellement des activités et certaines formes sociales de travail (comme le travail de groupe) qui visent prioritairement l'amélioration des capacités des élèves à communiquer, c'est-à-dire à poser des questions aux camarades, à pouvoir donner un avis personnel, à défendre son point de vue, à faire part de ses goûts, de ses sentiments, de son expérience et à conduire une argumentation. Ce sont tous ces savoir-faire qui dans la classe permettent de donner un rôle plus actif aux élèves. Pour que le travail soit efficace et se fasse au travers d'un processus continu, il est primordial que les élèves sachent ce que l'enseignant attend d'eux et que leurs activités se rattachent à des objectifs précis et transparents pour tous. A un rythme régulier, j'ai donc organisé des séances de régulation au cours desquelles certains contenus, objectifs et activités étaient discutés et fixés en coopération avec les élèves.

Enfin une troisième condition fondamentale et nécessaire pour un apprentissage de l'autonomie est **l'épanouissement de l'imagination et de la créativité**. Pour cela, les élèves ont besoin d'un cadre sécurisant à l'intérieur duquel ils disposent de champs de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover et de prendre des responsabilités. Ce n'est pas en perdurant dans la situation traditionnelle d'apprentissage où l'élève apprend par cœur ce qu'on lui donne sans faire l'effort de chercher et de s'investir personnellement qu'il deviendra de lui-même un acteur responsable. Cette idée de rendre l'élève acteur commence par de toutes petites choses comme changer la disposition des tables dans la classe, de façon à ce que la relation professeur/élèves ne soit plus frontale. Au début de l'année, mes élèves de Terminale étaient assez réticents quant à cet arrangement « inhabituel » des tables; ils considéraient le déplacement des tables comme une perte de temps, surtout en ayant trois salles différentes pour nos trois heures de cours. En dehors de ces arrangements pratiques, j'ai favorisé la mise en place d'un projet dont la réalisation s'est effectuée en plusieurs mini-groupes, donnant ainsi un cadre fixe à l'intérieur duquel les élèves pouvaient avancer à leur rythme et profiter de leur talents d'imagination respectifs. Comme il s'agissait en partie d'un travail commun à faire à la maison, j'ai fait au préalable prendre conscience aux élèves qu'il y a des règles à respecter pour garantir la réussite du projet.

Etre au cœur de l'apprentissage est donc bien un acte volontaire qui ne peut se faire que si l'élève a pris conscience de son rôle.

« On ne peut rien apprendre à l'homme. On peut tout simplement l'aider à le découvrir en lui-même. »

Galilei

Dans le cadre de la formation individualisée et souple entreprise avec ma classe de Terminale, certaines stratégies d'apprentissage comme le travail de groupe, la pédagogie du projet ou des exposés favorisent le développement cognitif et les progrès des élèves vers une autonomie. Le fait d'apprendre d'une manière autonome n'est pas tout simplement une nouvelle mode que j'ai voulu intégrer dans mon cours de langue. La citation choisie pour introduire ma réflexion montre que déjà le mathématicien Galilei se posait des questions au XVII<sup>e</sup> siècle. A partir de la deuxième partie du XVIII<sup>e</sup> siècle, on a commencé à développer des pédagogies qui se basent sur les principes de l'autonomie d'apprentissage. En Allemagne, la « Reformpädagogik » a eu beaucoup de succès et les idées de Maria Montessori et de Célestin Freinet influencèrent plusieurs pays européens. Les recherches scientifiques notamment en neurophysiologie (réception et traitement des informations) ont de plus en plus influencé la discussion et ont fait avancer les choses. Depuis, on s'est rendu compte que l'apprentissage est un processus actif que les apprenants influencent eux-mêmes et le rôle de l'enseignant a beaucoup changé.

Les questions « **pourquoi apprendre à devenir autonome ?** » et « **pour quoi faire ?** » se posent. Il y a beaucoup de raisons qui justifient l'intégration des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement en général. Deux d'entre elles me paraissent essentielles :

### Changement de société

Depuis des années notre société est profondément marquée par des changements concernant le monde du travail. Dans notre vie professionnelle il n'existe plus de chemins tout faits qui mènent directement à la retraite. L'ouverture et la flexibilité sont des qualités demandées et cela doit se refléter dans les méthodes d'apprentissage. « Lifelong learning »<sup>3</sup> est devenu une expression clé en allemand et en français. Dans l'avenir, on ne pratiquera plus forcément qu'un seul métier. Il faut être capable de s'adapter. Un autre rôle de l'école est de produire des citoyens<sup>4</sup>, c'est-à-dire des gens qui réfléchissent, qui analysent, qui sont capables de prendre du recul. Je pense que ces facultés peuvent et doivent être enseignées déjà à un niveau modeste à l'école, et surtout à ce moment charnière qu'est la classe de Terminale. Ces aptitudes permettent aux élèves à la fois de consolider leurs connaissances et d'effectuer des apprentissages adaptés à la nouvelle étape de leur vie marquée soit par le début des études supérieures soit par l'entrée dans la vie active. Comme chaque élève doit quitter l'école un jour, il faut qu'il ait appris à travailler de manière autonome. Cette autonomie est particulièrement importante pour se perfectionner dans une langue. Les élèves seront souvent confrontés à apprendre un vocabulaire très spécialisé ou à établir des contacts interculturels.

<sup>3</sup> Ute Rampollion, *Forum Sprache, Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Handbuch Hueber Verlag, Ismaning, 1996, p. 24*

<sup>4</sup> Instructions Officielles, *Projet de programme d'allemand – classe de seconde générale et technologique*, février 2002, p. 1 (« A cette formation à la communication s'ajoute un objectif éducatif qui reste central dans la formation des futurs citoyens. »)

Claudio Nodari a écrit en 1996 : « Auf der Ebene der Persönlichkeit sollen Fähigkeiten und Einstellungen entwickelt werden, die das Lernen anderer Sprachen nach der Schule, aber auch das Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen und die Offenheit für neue Sprachen massgeblich unterstützen. Damit bilden die Ziele im Bereich der Selbständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen eine Brücke zwischen den allgemein-erzieherischen (wie soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz usw.) und den fremdsprachspezifischen Zielen (...). »<sup>5</sup>

### Explications psychologiques

Chaque apprenant est différent, chacun a sa propre motivation, ses propres capacités pour apprendre une langue, sa propre manière de traiter et de retenir des informations. Voilà pourquoi un manuel ou une méthode n'est pas assez riche pour satisfaire ces multiples besoins. Les stratégies d'apprentissage en vue d'autonomie permettent à l'élève d'individualiser son travail.

A ces deux raisons s'ajoute le fait que les changements de notre société se reflètent directement dans la vie de nos élèves. Les adolescents d'aujourd'hui sont caractérisés par une relation enfant-parents changée, une relation socio-économique différente et une mobilité de plus en plus grande. En outre, les jeunes se démarquent par une individualisation croissante et par une grande indépendance. Pourquoi ne pas utiliser l'autonomie de la vie péri-scolaire de l'élève de manière positive à l'école ?

---

<sup>5</sup> Claudio Nodari, « Autonomie und Fremdsprache lernen », *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Autonomes Lernen*, Klett Verlag, Stuttgart, Sondernummer 1996, p. 5

« La tête est ronde de sorte que la direction de penser puisse changer. »

Francis Picabia

Toutes ces réflexions précédentes m'ont fait prendre conscience de la complexité de mon projet. Pour que l'apprentissage vers l'autonomie puisse réellement se faire, il est nécessaire de redéfinir mon rôle de professeur et celui de mes élèves :

- Les élèves doivent changer de rôle : ils doivent devenir les sujets de leur apprentissage et quitter leur rôle d'objets.
- Mon rôle de professeur devient plus riche. Il faut que je laisse plus de liberté au processus d'apprentissage et que j'aie confiance en l'autonomie de l'élève.
- Ce nouveau concept exige des élèves une grande part d'autodiscipline et de volonté (ce qui n'est pas toujours évident !)

Pour l'enseignant, il s'agit dans un premier temps lors de la préparation de son unité pédagogique de prendre des décisions quant aux stratégies, outils, supports et tâches au travers d'un catalogue (non exhaustif) de questions :

- Quels sont les contenus et le matériel de la séquence qui se prêtent à une approche communicative ?
- Quels sont les points qui, en relation avec le sujet choisi, favorisent l'entraînement des stratégies d'apprentissage ?
- Quelles sont les étapes d'entraînement vers l'autonomie et quelles activités progressivement moins guidées puis-je proposer aux élèves ?
- Quelles seront les réactions de mes élèves face à cette approche inhabituelle et comment leur faire comprendre les effets positifs d'une telle démarche ?
- Quels sont les contenus liés à la matière qui sont à apprendre, surtout avec le passage des élèves au baccalauréat au mois de juin et comment y préparer les élèves le mieux possible ?
- A quels moments de la séquence les élèves peuvent-ils agir sous leur propre responsabilité ?
- Comment puis-je arriver, en tant qu'enseignante, à m'effacer le plus possible pour laisser la place et la parole aux élèves (une chose qui n'est pas toujours facile pour un enseignant !).
- Qu'est-ce que je mets en place pour rendre transparent l'organisation de mes unités permettant ainsi aux élèves de se repérer ?
- A quels moments et sous quelle forme ai-je prévu des réflexions théoriques (ou métacognitives) sur l'apprentissage ?
- De combien de temps les élèves ont-ils besoin pour réaliser les tâches demandées ? Il faut trouver un équilibre entre l'intérêt des stratégies d'apprentissage mises en place par unité pédagogique et le temps scolaire attribué à la classe.
- Les élèves utilisent-ils uniquement la langue étrangère ou doivent-ils avoir recours à leur langue maternelle ?
- De quelle manière mettre en place des évaluations ?

Trouver des réponses à ce grand nombre de questions, voilà ce que je tenterai de faire au cours de mon projet. Le but étant de rendre autonomes les élèves au travers d'une expérience et d'un mode de travail nouveaux autant pour moi que pour eux.

## 1.2 Présentation de la classe

La classe concernée par mon projet est une classe de Terminale S, plus précisément un groupe de 11 élèves de la Terminale S 3. Dix d'entre eux se connaissent depuis le collège car l'Institut d'Alzon comprend une école primaire, un collège et un lycée. La seule fille du groupe venait d'arriver d'Alsace lorsque j'ai pris la classe en main au mois de septembre. Grâce à des liens d'amitié déjà établis depuis plusieurs années (certains partent régulièrement en vacances ensemble), l'ambiance générale en classe est bonne; cette dernière fonctionne comme un groupe social, selon des lois de la dynamique des groupes. Il y a la « tête de la classe » et les « mauvais », le « bavard » et le « timide ». Les élèves suivent ensemble pratiquement tous les cours des disciplines d'enseignement général, un « groupe-classe » se forme avec ses propres règles.

Un facteur qui a joué en ma faveur quant à mon projet est le lien affectif qui existait entre eux et de ce fait la quasi absence de rivalité. Ceci a facilité la distribution de certains rôles comme celui du correcteur lors de l'autocorrection des devoirs par exemple.

En ce qui concerne les options des langues, ces élèves se sont retrouvés l'année dernière, donc en classe de Première, à 39 apprenants en cours d'allemand et provenaient de différentes filières. Mon arrivée dans l'établissement a permis de créer un groupe de langue en provenance de la même filière dont l'objectif de fin d'année est de passer l'allemand à l'écrit au baccalauréat. Ces changements ont été appréciés par les élèves en dépit du fait qu'ils se retrouvaient soudainement presque tous « en première ligne » en classe. Face à cette nouvelle situation, les liens antérieurs et la solidarité du groupe ont été certainement des facteurs sécurisants pour les élèves. J'ai pu très rapidement leur faire comprendre les conditions de travail idéales et les chances qui s'offraient à eux, surtout dans une année décisive comme celle de la préparation au baccalauréat.

L'une de mes premières bonnes impressions a été de constater que malgré le fait qu'il s'agisse d'une section S, pour qui les matières scientifiques sont évidemment plus importantes que toutes les autres, les élèves montraient un assez grand intérêt pour l'allemand. Lors d'un petit questionnaire de début d'année, seulement deux élèves sur onze ont indiqué des réticences par rapport à la matière. Les autres ont exprimé leur attirance pour l'Allemagne et leur volonté de mieux parler la langue. Tous considéraient l'allemand comme une langue difficile bien que la moitié d'entre eux venait d'une classe de Sixième Européenne. La motivation de vouloir faire des progrès était très visible dans le contexte des devoirs écrits, ce qui est probablement lié d'une part à l'épreuve écrite du baccalauréat et d'autre part au fonctionnement général du système scolaire français. De cet état de fait, pour une grande partie des élèves les devoirs dépassaient souvent la longueur demandée. A l'oral, au contraire, j'ai eu beaucoup de mal à inciter les élèves à participer et dans le cadre de mon projet, j'ai tenté de mettre une remédiation en place.

L'intérêt du groupe dans des domaines tels que ceux de la philosophie et de la psychologie m'a également surpris, il a fortement influencé par la suite le choix des contenus des unités pédagogiques.

*« Pour l'âme, l'apprentissage  
forcé n'a pas de valeur qui dure. »*

Platon

## 2. MISE EN ŒUVRE

Malgré le fait qu'ils ne soient que onze, mes élèves sont très différents dans leurs processus d'apprentissage, leurs façons de s'exprimer et de communiquer.

Certains préfèrent travailler seuls, d'autres en groupe; certains ne communiquent qu'avec moi et d'autres plutôt avec leurs camarades, tandis que quelques-uns ont autant d'aisance avec leurs camarades ou moi-même.

Certains s'expriment mieux à l'oral, d'autres se défendent mieux à l'écrit.

Leur façon d'être attentif peut varier, allant du calme absolu à une certaine forme d'activité physique.

Certains répondent rapidement, tandis que d'autres sont plus lents.

Cette hétérogénéité montre qu'individualiser les processus d'apprentissage signifie, pour l'enseignant, varier ses démarches pédagogiques dans le but de rendre chaque élève acteur de son apprentissage et il s'agit évidemment d'une démarche à long terme. Ainsi, j'ai choisi pour sa mise en œuvre pratique les stratégies suivantes :

- **la distribution des rôles** (que je préciserai lors de la présentation détaillée)
- **l'autocorrection des devoirs écrits**
- **formes sociales de travail (en binôme, en groupe)**
- **la technique des exposés**
- **la pédagogie de projet**

Ces stratégies poussent l'élève à prendre des initiatives, à faire des choix et à prendre des décisions, ce qui constitue les premières étapes de l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Elles permettent à tous, à un moment ou un autre, des réussites ponctuelles. Elles favorisent également une interaction riche et animée entre les élèves eux-mêmes, ce qui constitue un des facteurs de la réussite des apprentissages. Les caractéristiques communes des différentes stratégies choisies sont plus ou moins intenses et constituent des **étapes** sur le long chemin d'apprentissage de l'autonomie.

Je présenterai les cinq stratégies, intégrées dans plusieurs séquences, dans l'ordre indiqué ci-dessus (de la stratégie la plus simple à la plus complexe), et je tenterai en même temps de les analyser successivement.

## **2.1 Les stratégies d'apprentissage intégrées dans deux séquences**

### **2.1.1 La distribution des rôles**

Cette stratégie est tout d'abord un moyen permettant de donner des responsabilités aux élèves, mais elle les incite surtout à **s'entraîner à l'expression orale**. Après avoir choisi quatre rôles dont nous avons discuté l'utilité auparavant, j'ai distribué à chaque cours un ou deux de ces rôles de façon à ce que pour la fin de l'année scolaire tous les rôles aient été joués successivement par tous les élèves.

Dans les rôles choisis :

#### **Le correcteur**

Pendant une séance, il écoute attentivement et intervient à chaque fois qu'il remarque une faute. Ce rôle entraîne les élèves à mieux écouter et à faire attention aux détails. Il faut cependant avouer qu'il n'est pas toujours facile pour un élève de corriger un camarade et de trouver le ton juste.

#### **Le relanceur de débat**

Sachant que les élèves n'avaient pas vraiment l'habitude de mener un débat en allemand, j'avais prévu, à chaque fois qu'une occasion se présentait, de mettre une discussion en place. Sa tâche consiste à reprendre ce qui a été dit et à étayer le débat.

Ce rôle n'est pas facile à assumer du fait que souvent dans ce genre d'exercice les arguments sont vite épuisés par les camarades. C'est pourquoi cet exercice ne doit pas dépasser un certain temps, afin d'éviter des silences trop longs et l'apparition d'un sentiment de gêne du relanceur de débat.

Au fur et à mesure du degré d'avancement des séances, les difficultés rencontrées au départ par les élèves ont diminué; certains élèves (les meilleurs du groupe) ont même assumé leur rôle en faisant de l'humour.

#### **Le responsable du bilan oral**

En début de chaque cours, un élève était chargé de faire une évocation à la fin du cours. Toujours dans l'objectif principal qui est l'entraînement à l'expression orale, ce rôle permet de revoir les points essentiels de la séance. Ce bilan favorise une meilleure mémorisation de la part des élèves et permet par la même occasion, de détecter des difficultés de compréhension éventuelles du contenu de la séance.

En outre, ce rôle nous a permis d'entamer des réflexions méthodologiques :

- que signifie « bilan » ?
- savoir trouver et sélectionner les informations pertinentes
- savoir communiquer son bilan

## **Le responsable du bilan écrit**

Ce rôle, distribué à la fin de chaque séance, est destiné à **l'entraînement à l'expression écrite**. L'élève établit un bilan écrit sur transparent (voir annexe 1) qu'il devra présenter au début du cours suivant. Non seulement ce travail facilite le « Wiedereinstieg », mais il donne aussi l'occasion de sensibiliser les élèves aux fautes éventuellement commises. Le corrigé étant fait en séance plénière, cela permet à tous les élèves de participer à l'amélioration du travail effectué.

Pour les élèves, l'entraînement à l'expression écrite en allemand est d'une grande importance, le baccalauréat s'approchant à grands pas.

Ces quatre rôles que j'ai distribués aux élèves portaient à la fois sur le contenu et sur la méthodologie. Ils ont donné aux élèves la possibilité d'être actifs et de s'exprimer. A partir de la définition de ces rôles, chacun pouvait prendre des initiatives et des responsabilités. Les trois rôles entraînant les élèves à l'expression orale favorisent également l'épanouissement de leur personnalité et visent ainsi l'apprentissage de l'autonomie.

### 2.1.2 L'autocorrection des devoirs écrits

Dans une classe de Terminale, le travail à l'écrit est indispensable. Par conséquent, tous les dix à quinze jours, les élèves avaient un devoir écrit à me rendre. Ils étaient réalisés soit à la fin d'une unité pédagogique où le devoir portait plus sur les ouvertures possibles du sujet, soit à un moment où un bilan intermédiaire était possible. Voici quelques exemples :

- Würdest Du gerne im Ausland arbeiten ? Begründe Deine Meinung. ( devoir donné dans le cadre de la séquence « Im Ausland leben und arbeiten »)
- Männer sind klüger als Frauen. Was hältst Du von dieser These ? ( devoir donné dans le cadre de la séquence « Mensch sein, menschlich werden »)
- Mache aus der Meldung 'Keiner der Autofahrer hielt an' einen kurzen Artikel für Deine Lokalzeitung. Vergiss nicht, die wichtigsten Angaben zu machen: Datum, Uhrzeit, Ort, Name und Alter des Opfers, Zeugenaussagen, .... ( devoir donné également dans le cadre de la séquence « Mensch sein, menschlich werden »)
- Kann Architektur heutzutage die Menschen positiv oder negativ beeinflussen ? Begründe Deine Meinung. (devoir donné dans le cadre de la séquence « Grossstadtphantasien »)

La question qui se posait immédiatement était la suivante : comment rendre le corrigé des rédactions le plus profitable possible pour les élèves ? Je me suis alors inspirée d'une idée qui venait de l'un de nos formateurs à l'IUFM. Il s'agit de la mise en place d'un système d'autocorrection, qui s'est avéré très efficace avec mes élèves.

L'autocorrection fonctionne de la manière suivante : au cours de ma première lecture des copies, je soulignais simplement les erreurs commises tout en indiquant en marge de quels types d'erreur il s'agissait. C'était aux élèves eux-mêmes de comprendre d'abord en quoi consistait l'erreur et d'entreprendre ensuite la démarche pour la corriger. Les élèves rédigeaient tous un corrigé qu'ils me retournaient, et s'il était bien fait, j'augmentais la note de départ d'un point.

Lors des premières autocorrections, j'incitais les élèves à travailler en binôme pour qu'ils puissent s'entraider, ce qui était également un facteur motivant. Ce sont surtout les trois meilleurs élèves du groupe qui étaient sollicités et qui, grâce à la bonne ambiance régnant en classe, étaient prêts à aider les moins bons. En cas de besoin, j'étais bien entendu à la disposition des élèves, mais une intervention de ma part devenait de plus en plus rare.

Cet investissement de la part des élèves favorise une meilleure fixation des formes correctes que celle engendrée par la simple relecture d'un corrigé fait par l'enseignant.

En déléguant mon rôle de professeur aux élèves, j'ai pu ainsi me retirer du premier plan. Cette stratégie leur a permis de se prendre en charge et de travailler d'une manière quasi autonome en gérant seuls leurs corrections.

Le statut de l'erreur s'étant également transformé de source traditionnelle de sanctions en source de progrès et de communication, les élèves ont montré une plus grande motivation concernant les rédactions. La longueur et la mise en page de certains devoirs en sont la preuve (voir annexe 2).

### 2.1.3 Les formes sociales de travail

Comme je l'ai déjà évoqué auparavant, les 11 élèves de Terminale S3 travaillaient volontiers à l'écrit, en revanche, la participation à l'oral leur était beaucoup plus difficile. Le but principal d'un cours de langue étant la communication orale, il fallait que je mette en place une remédiation. Le travail en binôme et le travail en groupe convenaient particulièrement à lever le blocage de la communication et favorisaient en même temps un entraînement au travail autonome.

J'ai constaté que les techniques de travail en groupe permettaient à chaque élève d'exprimer son opinion sans avoir affaire à plus d'une ou deux personnes en face à face direct. Les groupes restreints étaient plus sécurisants pour les élèves timides qu'une classe entière dirigée par une enseignante.

De plus, les techniques de groupe ont créé des situations dynamiques où le simple droit de bouger, de parler entre camarades et d'organiser les tables autrement a fait surgir chez les élèves une motivation qui les a sortis de leur passivité. Le fait de se répartir des tâches, de prendre des initiatives et de gérer des conflits les a rendus acteurs.

En début d'année, les élèves n'étaient pas habitués à cette manière de travailler ce qui m'a poussée à les sensibiliser aux techniques nécessaires à la réussite du travail en groupe :

Dans le cadre de la première séquence « Im Ausland leben und arbeiten », j'ai annoncé aux élèves un travail en groupe en leur donnant la tâche à effectuer et en indiquant le temps qu'ils avaient à leur disposition pour la réaliser. Je leur ai laissé le choix quant à la constitution des groupes et ils devaient se mettre au travail. Evidemment, il manquait l'attribution des rôles et d'autres précisions ainsi qu'une préparation à la tâche, mais cette expérience était menée dans le but de faire découvrir aux élèves les techniques essentielles de ce type de travail. Dix minutes s'étaient passées, quand j'ai demandé à chaque groupe de présenter ses résultats. Aucun des quatre groupes n'avait vraiment travaillé, ce qui confirmait mes attentes, et nous nous sommes mis à réfléchir ensemble, en français, sur les raisons possibles de cet échec et sur les conditions idéales pour qu'un travail en groupe puisse être efficace et réussi. Nous avons écrit un bilan en français et en allemand au tableau et un élève fut désigné pour préparer une fiche bilan qu'il devait taper à l'ordinateur pour pouvoir ensuite la distribuer aux autres le cours suivant. Voici le contenu de sa fiche :

#### **La technique de travail autonome en groupe**

*(Die Technik des selbständigen Arbeitens in der Gruppe)*

- avoir des consignes claires  
*(eine klare Arbeitsanweisung erhalten)*
- minuter les étapes de la réalisation du travail  
*(die für die einzelnen Arbeitsschritte zur Verfügung stehende Zeit genau festlegen)*
- former des groupes équilibrés  
*(ausgeglichene Gruppen bilden)*
- désigner les rôles (le rapporteur par exemple) dès le départ  
*(die Rollen (z.B. der Vortragende) von Anfang an festlegen)*
- laisser une trace écrite du travail effectué  
*(die Arbeitsergebnisse schriftlich festhalten)*

Certes, les dix minutes «perdues» ne leur ont rien apporté quant à un contenu précis, mais par contre, elles constituaient une étape nécessaire d'un point de vue méthodologique; une expérience concrète en dit parfois plus long qu'un discours théorique sur le sujet.

Cette première expérience complétée par toute une série de travaux en binôme ou en groupe devrait servir de préparation à la mise en forme de notre projet final : la réalisation et l'enregistrement d'un débat sur cassette audio (voir : la pédagogie du projet). La maîtrise des techniques de travail en groupe était indispensable pour réaliser ce projet. Cette mise en perspective a permis aux élèves de donner un sens à leurs activités tout en leur laissant le temps de progresser dans leur interaction sociale en langue allemande.

## 2.1.4 Les Exposés et leur préparation sur Internet

Une des séquences réalisées avec mes élèves s'intitulait « Grossstadtphantasien ». J'ai commencé l'unité avec la présentation d'une photo de la 'maison de Hundertwasser' à Vienne. Après avoir demandé aux élèves leurs avis concernant cette maison, nous avons étudié quelques textes courts sur le concept d'architecture de Friedensreich Hundertwasser, ce qui a beaucoup intéressé les élèves.

Cette thématique était ensuite le point de départ idéal pour intégrer en cours la civilisation autrichienne, notamment des informations sur la ville de Vienne. A l'exception d'un élève, personne ne connaissait la capitale autrichienne, et les élèves étaient assez enthousiastes à l'idée d'approfondir leurs connaissances sur ce sujet.

Au lieu de faire moi-même une présentation de la ville, j'ai saisi l'occasion pour rendre les élèves acteurs en les faisant travailler sur Internet pour qu'ils puissent se documenter sur Vienne. J'avais la chance que le CDI du lycée dispose d'une salle multimédia dotée de 20 ordinateurs. J'ai choisi cette démarche, car d'une part, les nouvelles technologies apportent une motivation supplémentaire aux élèves, et d'autre part, chaque élève a la possibilité d'avancer à son rythme et selon son choix. Pendant environ 30 minutes, les élèves ont découvert des aspects multiples de la capitale autrichienne ainsi que des informations sur le philosophe, peintre et architecte Hundertwasser.

Mais ces recherches sur Internet n'étaient pas une simple « promenade » à Vienne ; elles étaient au contraire accompagnées de consignes précises :

1. s'informer de manière générale sur ce qui est à voir à Vienne
2. choisir un aspect particulier de la ville ou de Hundertwasser (chacun selon ses préférences)
3. en faire un sujet d'exposé

Cette démarche nécessitant un travail complémentaire sur ordinateur, je m'étais assurée auparavant que chaque élève avait accès à Internet en dehors de l'école.

Ce projet présentait de nombreux avantages :

- le travail sur Internet était **stimulant** pour les élèves
- les élèves étaient **autonomes et libres** quant au choix de leurs exposés par rapport au sujet donné, qui était :

« ein Kurz-Referat halten, entweder über einen Aspekt der Stadt Wien oder des Malers Hundertwasser : Informationssuche per Internet (lycos.de ; hundertwasser.de ; copernic).

Cette liberté de choix permettait soit de développer et de présenter un aspect qui leur était inconnu jusqu'à présent, soit d'élargir la thématique sur Hundertwasser à base d'informations déjà traitées en classe. Lors des premières recherches sur Internet pendant le cours d'allemand, j'avais constaté des démarches différentes concernant l'accès aux informations. Pour un même site consulté, les élèves plus faibles avaient choisi de s'informer sur le sujet dans un premier temps en anglais, puis dans un deuxième temps effectuaient une seconde lecture en allemand. Je ne m'y suis pas opposée. L'informatique est un excellent outil pour pouvoir individualiser le travail et pour développer des stratégies différentes. Un des deux élèves faibles a choisi comme sujet d'exposé 'la biographie de Hundertwasser'. Les étapes de travail de cet élève étaient les suivantes : une première lecture de la biographie en anglais, une deuxième lecture en allemand, une sélection des faits importants en anglais, puis le rassemblement de ces faits en allemand.

Cette phase de préparation de l'exposé représentait déjà un travail énorme pour l'élève en question, mais il a réussi à atteindre l'objectif qu'il s'était fixé lui-même.

- la phase finale qui consistait à présenter l'exposé en classe représentait un **entraînement intensif à l'expression orale**.

Les élèves avaient à leur disposition 3 semaines pour effectuer leurs travaux de recherches, de sélection, de rédaction et de préparation à l'exposé oral. Ce dernier est également un moyen qui se prête très bien à une analyse théorique des méthodes de présentation à l'oral. Par conséquent, avant la présentation du premier exposé, j'avais profité de l'occasion pour établir ensemble avec les élèves les critères d'un bon exposé et au même moment les critères de notation. L'objectif général « faire un exposé » était découpé en 8 objectifs intermédiaires au travers d'une grille d'évaluation (voir annexe 3). Cette grille distribuée à tous les élèves constituait pour eux à la fois un guide méthodologique de l'apprentissage et un instrument de motivation et de responsabilisation. Les élèves se sont appuyés sur ces points de repère pour réaliser l'objectif.

Pendant la présentation des exposés, la grille que chacun possédait a servi également de grille de co-évaluation. Chaque élève pouvait ainsi noter ses camarades et se rendre compte de façon concrète de la réussite ou de la non réussite de certaines parties de l'apprentissage demandé (voir annexe 4). A la fin de chaque exposé, l'analyse méthodique des objectifs intermédiaires était réalisée de manière interactive. Elle permettait aux élèves de sélectionner les éléments réussis de ceux qui l'étaient moins, ces premiers donnant confiance à l'élève qui venait d'accomplir l'exercice, et ces derniers lui donnant matière à réflexion pour s'améliorer. L'erreur était alors perçue non comme une faute mais comme une chance favorisant le progrès.

Un élève m'a dit après le cours qu'il n'aurait jamais cru être capable « de parler tout seul en allemand pendant 5 minutes » !

Pour conclure cette expérience, j'aimerais dire que la stratégie des exposés a été bénéfique à plusieurs niveaux : tout d'abord, le contenu civilisationnel a été recherché et structuré par les élèves eux-mêmes, en outre, l'utilisation de l'outil informatique a permis une individualisation du travail ainsi qu'une gestion du travail de l'élève en toute autonomie. En plus, le temps de concertation a été utile pour amener la réflexion des élèves sur les objectifs et pour les aider à cerner les investissements nécessaires en énergie, en temps et en moyens matériels. Grâce à l'élaboration de la grille d'évaluation, un travail méthodologique a pu être intégré, et la co-évaluation reposant sur l'échange d'idées et d'explications a permis aux élèves un réel investissement dans leur apprentissage, un investissement qui se traduit par des résultats tout à fait étonnants (voir annexe 5).

### 2.1.5 La pédagogie du projet

«L'engagement dans un projet de moyenne ou longue portée offre à la fois une occasion d'apprendre à planifier, négocier, coopérer, réaliser et un cadre intégrateur à des activités plus limitées qui, prises isolément, seraient reçues comme des exercices sans grand intérêt, en un mot, 'scolaires' ». <sup>6</sup> Cette citation comprend un grand nombre d'objectifs de la pédagogie du projet, ils ne peuvent cependant être atteints sans le simple fait d'**informer les élèves** : c'est-à-dire leur présenter clairement, les objectifs d'une séquence, les moyens envisagés pour les atteindre et les contenus.

En conséquence, l'annonce d'un plan pour la semaine est devenue une habitude. La première question des élèves le mardi matin est la suivante : « Qu'est-ce qu'on fait cette semaine, Madame ? » Ils aiment savoir où nous allons et comprendre pourquoi tel ou tel mode de travail sera mis en place. Ceci leur permet de se mettre en projet.

L'effet pratique de cette démarche est également de pouvoir mieux équilibrer certaines journées de travail. Les élèves de Terminale ont un emploi du temps extrêmement chargé, et en connaissant par avance le programme prévu en allemand pour la semaine, les élèves ont pu parfois proposer une inversion des séances afin d'éviter une surcharge de travail engendrant inévitablement une certaine inefficacité.

Dans le cadre de la séquence « Menschsein – Menschwerden » (connaissant les préférences des élèves pour des sujets psychologiques et philosophiques), j'ai proposé un projet aux élèves qui était **la réalisation d'un débat et son enregistrement sur une cassette audio**. Ce projet s'est déroulé en plusieurs étapes et il a demandé de la part des élèves un grand investissement de temps ainsi qu'une grande autonomie quant à l'organisation du travail.

Après avoir lu, analysé et discuté un texte scientifique sur l'intelligence et en particulier sur les différences entre les hommes et les femmes, nous avons traité un texte littéraire, notamment un extrait du roman « Die Apothekerin » d'Ingrid Noll. C'est suite à l'analyse de ce texte que nous avons discuté la question suivante : « **Kann die Jugend eines Menschen sein späteres Leben beeinflussen ?** », et le déroulement de ce débat en classe est devenu la base de notre projet. Les réactions des élèves quant au projet proposé étaient très différentes : les élèves faibles montraient une certaine réticence en étant persuadés que le niveau de langue nécessaire pour réaliser un enregistrement dépassait de loin leurs compétences; d'autres s'inquiétaient plutôt du « comment faire et comment s'organiser ? », d'autres encore trouvaient l'idée amusante et différente par rapport à ce qu'on leur demandait de faire habituellement.

---

<sup>6</sup> Philippe Perrenoud, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 68

Voici maintenant toutes les étapes qui ont mené à la réalisation du projet :

1. la constitution des groupes : trois en tout, dont deux groupes de quatre élèves et un groupe de trois élèves
2. l'annonce précise de la tâche : eine Radiosendung in Form einer Debatte zu dem Thema 'Kann die Jugend eines Menschen sein späteres Leben beeinflussen' vorbereiten
3. l'annonce des différents rôles au sein de chaque groupe :
  - ein Diskussionsleiter
  - ein Journalist
  - Gäste, die befragt werden

De cette manière, l'organisation du débat est posée, c'est-à-dire la thématique et la présentation des rôles. En revanche, je n'ai pas donné d'indications par rapport à la façon d'aborder la thématique, car je ne voulais en aucun cas freiner la créativité des élèves. Pendant cette phase préparatoire, un élève m'a demandé s'il pouvait commencer l'enregistrement par une musique ce qui nous a amené à réfléchir ensemble sur les caractéristiques d'une émission de radio à savoir :

- l'introduction musicale
  - l'annonce du titre de l'émission et du débat
  - la présentation des invités
  - le débat
  - la fin de l'émission
4. la fixation du temps imparti : les élèves avaient trois semaines pour me rendre les scripts qui serviraient de base pour leurs enregistrements. Une fois mon corrigé des scripts terminé, ils disposaient de quinze jours pour enregistrer leurs émissions. Il fallait alors que les élèves s'organisent pour se rencontrer, s'attribuer les différents rôles et désigner celui qui allait taper le script à l'ordinateur. Grâce aux nombreuses expériences du travail en groupe de ces derniers mois, ce mode de fonctionnement était bien rodé et représentait maintenant un cadre sécurisant pour les élèves.
  5. la remise des scripts (voir annexe 6) : j'ai ressenti une certaine fierté de la part des élèves d'avoir été capables d'écrire 3 à 4 pages en allemand ! Ceci impliquait une certaine prudence dans ma façon de corriger les scripts de manière à garder intact l'impact positif de ce travail sur les élèves.
  6. la mise au point linguistique : après avoir corrigé les scripts au crayon gris, j'ai utilisé une heure de cours pour leur faire part de mes corrections sur le plan linguistique, sans intervenir sur le contenu pour des raisons que j'ai déjà mentionnées. Chaque élève a mis au propre la version corrigée de son rôle et chaque groupe est sorti du cours en ayant un script prêt à l'enregistrement.

7. l'entraînement à la prononciation et l'enregistrement : la phase finale du projet était précédée d'un entraînement à la prononciation. Pendant ce cours, nous avons évoqué les points importants pour que leurs enregistrements soient un succès : ne pas parler trop vite, parler distinctement, faire des pauses et faire passer des émotions par la voix. Suite à cette prise de conscience, chaque groupe s'est installé dans un coin différent de la salle; les élèves se sont alors entraînés à haute voix dans leur rôle respectif.  
J'ai alors distribué une cassette vierge à chaque groupe, les élèves devant organiser de nouveau une rencontre destinée à l'enregistrement final. Il s'avérera par la suite qu'un groupe ne trouvera pas de créneau horaire qui convienne à ses trois membres. Par conséquent, leur enregistrement a eu lieu pendant un cours d'allemand.
8. l'audition : après les vacances de février, chaque groupe attendait avec impatience le moment de l'audition de sa cassette. Chacun avait contribué à sa manière au résultat, un résultat dont tous les élèves pouvaient être fiers.

L'expérience de ce projet a renforcé ma conviction que des élèves motivés sont capables de beaucoup de choses, et qu'en revanche, si l'élève ne trouve pas de sens à l'apprentissage proposé, il l'effectuera avec réticence ou pas du tout. Sachant que la motivation, dans un contexte scolaire, est le désir d'agir et d'apprendre, mais qu'elle diffère selon les élèves, la pédagogie du projet me paraît être la démarche qui répond le mieux à la diversité des attitudes des élèves. En gardant un cadre souple, notre projet a permis aux élèves de travailler librement, selon leurs propres processus d'apprentissage à l'intérieur de certaines limites. D'une part, il s'est appuyé sur les rythmes des élèves, leur curiosité, leurs goûts, leurs modes de pensée et de raisonnement et leurs connaissances antérieures; d'autre part, chacun a pu trouver le plaisir d'être acteur de l'apprentissage et non de rester passif, le plaisir d'explorer et de découvrir par soi-même des éléments du travail demandé et surtout le plaisir de mener à son terme un projet, sous forme de réalisations observables et reconnues par les autres. Aussi bien les scripts que les enregistrements sur cassette ont pu être présentés aux camarades, aux amis et aux parents !(écoutez annexe 9)

*« C'est réunis que les charbons brûlent, c'est en se séparant que les charbons s'éteignent. »*

Proverbe bouddhiste

### **3. CONCLUSION**

#### **3. 1 Bilan des deux séquences**

C'était essentiellement au cours des séquences « Grossstadtphantasien » et « Menschsein-Menschwerden », que les élèves de la classe de Terminale S3 ont été confrontés à des stratégies d'apprentissage dont ils n'avaient pas l'habitude en cours d'allemand. Les deux expériences les plus exigeantes quant au travail autonome, c'est-à-dire l'exposé et le projet, ont été accompagnées chacune d'un questionnaire afin de connaître les réactions des élèves.

Quand j'ai demandé aux élèves à la fin du mois de février s'ils voulaient bien répondre aux deux questionnaires (voir annexes 7 et 8), j'espérais qu'ils prendraient ce travail au sérieux. Pour moi, il était important de connaître leur véritable avis, c'est pourquoi je leur ai laissé le choix de remplir les questionnaires de façon anonyme. Certains d'entre eux n'ont d'ailleurs pas voulu profiter de cet anonymat. Vu les réponses obtenues, je n'ai pas regretté de m'être engagée dans ce travail d'analyse. Pour remplir les questionnaires, les élèves ont investi beaucoup de temps, certains d'entre eux n'ont pas hésité à agraffer une feuille quand ils avaient des remarques particulièrement longues à faire. Je juge encourageant le sérieux dont ont fait preuve presque tous les élèves et j'en tire les conclusions suivantes :

- les élèves souhaitent avoir leur mot à dire dans la formation qu'ils reçoivent à l'école.
- les élèves sont devenus acteurs responsables de leur apprentissage. Ils ont réalisé que ce dernier doit tenir compte de beaucoup de critères variés et dépend entre autres de l'apprenant, de l'enseignant, des méthodes d'enseignement et des moyens employés.

En ce qui concerne les questionnaires, le problème principal consistait à poser des questions d'un côté suffisamment ouvertes pour ne pas (trop) influencer les élèves et d'un autre côté bien ciblées pour pouvoir utiliser les réponses dans le cadre de ma recherche sur les stratégies d'apprentissage favorisant l'acquisition de l'autonomie chez l'élève. Bien sûr, on pourra trouver des imperfections dans la rédaction de ces questionnaires. Je ne suis ni sociologue, ni spécialiste de sondage. Ce qui comptait pour moi, c'était de sensibiliser les élèves à leur façon personnelle d'apprendre, de leur permettre de devenir autonome, et je pense avoir réussi à les rendre attentifs au fonctionnement d'un cours et aux processus d'apprentissage proposés en classe.

Dans la partie suivante, j'analyserai les réponses données par les élèves. Les résultats guideront ensuite mes propres conclusions.

### 3.1.1 Bilan des élèves

C'est au moment du dépouillement des deux questionnaires que je me suis rendu compte que les réponses aux questions ouvertes étaient assez difficiles à classer du fait de leur diversité et de leur richesse. Par conséquent, j'ai essayé de regrouper les réponses selon des critères significatifs.

Le questionnaire concernant les **exposés** m'a donné des renseignements sur les domaines suivants :

1. la capacité des élèves de se procurer des informations pertinentes dans un temps approprié
2. la manière dont les élèves ressentent et jugent la réalisation d'un exercice inhabituel tel que celui d'un exposé
3. les difficultés majeures rencontrées par les élèves
4. les domaines dans lesquels les élèves, selon eux, ont fait des progrès
5. l'intérêt que portent les élèves à des sujets qui ne font pas partie directement de leur propre environnement, mais qui font partie de la culture générale

Quant au **projet de l'enregistrement sur cassette**, j'ai obtenu des renseignements sur les points suivants :

1. si et de quelle manière le projet a été profitable pour les élèves ?
2. la manière dont les élèves jugent le travail de groupe et leur propre capacité de travailler en équipe
3. dans quelle mesure les élèves ont accepté le projet et s'y sont identifiés
4. les avis des élèves quant à l'intégration du projet dans le programme de l'année et le temps imparti à sa réalisation
5. le besoin des élèves, dans un cadre de réflexions rétrospectives, de faire des remarques personnelles (et peut-être inattendues)

### Les exposés

#### 1. Les outils et le temps utilisés

Les élèves ont investi en moyenne deux heures et demie pour la préparation des exposés. Une demie heure pour continuer les recherches sur le sujet commencées pendant le cours et deux heures pour sélectionner les informations, rédiger et mettre en forme l'exposé. Deux élèves n'ont mis que trente-cinq minutes, mais il n'y avait pas de rédaction personnelle. Ayant peur de faire trop de fautes de langue, ils ont préféré choisir les informations et les imprimer directement sans y toucher. C'est certes un premier pas, mais il est évident qu'il n'y aura pas beaucoup d'améliorations des capacités des élèves sans effort personnel.

En ce qui concerne les outils, tous les élèves, sans exception, ont utilisé un dictionnaire bilingue, Internet et ses différentes encyclopédies, ce qui apparemment n'a posé aucun problème. Au contraire, c'est un domaine dans lequel les élèves se sentent à l'aise et savent parfois mieux faire que le professeur ! Pour faire remarquer que l'ordinateur ne faisait pas tout le travail, un élève a répondu à la deuxième question : « Internet ... (et ma tête !) ».

## 2. Les sentiments éprouvés avant et après l'exposé

L'exposé étant un exercice difficile au cours duquel les élèves sont exposés aux regards de leurs camarades, la majorité du groupe s'est sentie « anxieuse », « tendue » et « un peu stressée » avant et pendant l'exposé. Seulement trois élèves se sont sentis « bien », tandis qu'après l'exposé, la « sensation du bien-être » dominait chez tous. Cela montre qu'une présentation orale devant un public s'apprend et que sa réussite nécessite un entraînement régulier, d'où l'importance des stratégies d'apprentissage visant le développement de la communication et l'autonomie chez l'élève. Ces stratégies sont encore plus importantes lorsqu'on sait que la plupart des élèves préfèrent avant tout intervenir spontanément en cours (question 7 du questionnaire), mais ce qui ne correspond pas toujours à ce qui se passe réellement en classe, puisque j'ai constaté souvent le peu de participation orale des élèves. Quelques-uns sont bien conscients de ce dilemme comme le témoignent leurs réponses : « Quant à être interrogé, l'idée semble être intéressante car elle permet de ne pas se reposer sur ses lauriers et de nous faire travailler dans le cadre d'un thème qui peut ne pas sembler captivant. », « Il est plus agréable de parler spontanément (...). Mais se faire interroger peut être aussi une occasion, une chance à saisir, surtout lorsqu'on a peur de s'exprimer. » Ces réponses m'ont confortée dans mon choix de solliciter la participation des élèves par la mise en place des stratégies d'apprentissage.

Un autre élément non négligeable, qui peut être générateur de stress surtout quant à la prise de parole, est l'aspect relationnel. L'ambiance qui règne en classe peut jouer un rôle important pour la participation des élèves; elle peut les intimider ou au contraire contribuer à leur bien-être comme le prouve la réponse d'un élève, qui est assez timide en cours : « Je me suis senti un peu stressé au début (...). Mais j'ai vite été à l'aise par la bonne ambiance de la classe (et l'effectif réduit). » De nouveau on peut constater qu'il faut tenir compte de l'individualité de chaque élève, de sa confiance en soi et de son intégration dans le groupe.

## 3. Les difficultés majeures

Les difficultés majeures rencontrées par les élèves concernent exclusivement la présentation orale. La phase préparatoire a été jugée « assez facile » par ceux qui en ont parlé; un seul élève a considéré comme difficile le fait « de trouver un thème original et des documents nécessaires ». Les réponses reflètent plusieurs types de difficultés liées à la qualité d'un discours : « ne pas lire et parler distinctement », « le discours parlé et non pas lu devant la classe », « la prononciation germanique », « être naturel (regarder le public) », « pouvoir exprimer le sujet de manière claire, concise et exhaustive », et tout simplement « parler en allemand ». Ces remarques réaffirment que rien ne remplace une pratique langagière en cours d'allemand et que des démarches aidant les élèves à acquérir les comportements linguistiques adéquats s'imposent.

L'exposé est une forme de communication spécifique avec un enjeu particulier, évoqué par un élève : « Il fallait faire un devoir complet et compréhensible pour tous, sans trop de mots difficiles, pour essayer d'attirer l'attention de tous. » La compréhensibilité et l'intérêt d'un message, voilà également deux éléments clés de l'interaction; pour qu'un message passe entre plusieurs partenaires, différentes stratégies sont à maîtriser, ce qui n'est pas facile pour tous les élèves. C'est déjà un grand pas de se rendre compte qu'une mauvaise prononciation ou des expressions trop compliquées peuvent engendrer des malentendus ou une perte d'intérêt de la part des auditeurs.

#### 4. Le bénéfice de l'activité

Mis à part un élève, qui a trouvé l'activité « pas spécialement passionnante », les dix autres ont émis un avis positif portant sur les différents aspects de l'activité : la langue, le contenu et la méthode. Deux élèves ont souligné l'enrichissement de leur vocabulaire, trois élèves ont fait remarquer l'entraînement à l'expression orale (« L'exposé m'a permis de mieux me rendre compte de mes lacunes en ce qui concerne la prononciation et la lecture de l'allemand. », « ça a été ma première présentation en langue étrangère devant un auditoire et c'est dur de ne pas parler français ! ») et huit élèves ont apprécié l'apport culturel (« L'activité m'a permis de compléter mes connaissances sur Schönbrunn. », « Un peu de culture générale. », « Cela m'a permis de découvrir le strict minimum sur la ville de Vienne que je ne connaissais pas du tout. », « L'activité m'a permis de découvrir un 'personnage' (Hundertwasser) original. Ses œuvres sont drôles, superbes. »). La plupart des élèves ont pu y trouver une satisfaction et même du plaisir, mais la diversité des réponses montre encore une fois qu'une prise en compte de l'individualité de chaque élève est nécessaire pour permettre son implication dans l'apprentissage.

#### 5. L'envie d'approfondir les sujets

La majorité des élèves (huit) n'a pas éprouvé le besoin d'approfondir les deux sujets et cela pour des raisons différentes : « N'étant pas un grand amateur d'histoire autrichienne ou d'architecture, je ne sentis pas l'utilité d'approfondir ces sujets. », « Pour Hundertwasser : NON ! Car je n'aime pas du tout son architecture. Pour Vienne : pourquoi pas, c'est une belle ville (...). », « Non, car j'ai peu de chance d'aller un jour à Vienne. ». Ces réponses reflètent trois aspects importants. Premièrement, l'enseignement de la civilisation n'a pas comme objectif de faire des élèves des spécialistes de la culture et de la civilisation des pays germanophones. En conséquence, il ne faut pas abuser d'un contenu qui ne présente pas d'intérêt réel pour les élèves. Deuxièmement, la confrontation avec la spécificité du monde germanophone permet cependant de susciter chez les élèves un certain nombre d'interrogations, de les inciter à réagir et d'adopter une distance critique face à des faits de civilisation. Troisièmement, l'utilité d'un thème pour un élève est fortement influencée par sa vision de la réalité et son propre vécu. La réaction de celui qui croit avoir peu de chance d'aller un jour à Vienne est à l'opposé de celle d'un élève qui y avait déjà passé un magnifique séjour il y a quelques années : « Oui, Vienne est une ville fascinante. » Je cite la réponse d'un autre élève particulièrement intéressé par la philosophie et toujours désireux de s'instruire : « Oui, j'ai aimé la philosophie de Hundertwasser. J'en ai appris plus sur lui depuis et je cherche son livre pour le lire. » Ces exemples montrent que les élèves n'ont pas seulement besoin de faire des découvertes au travers des documents mais encore d'inscrire leur expérience personnelle dans l'apprentissage proposé.

## Le projet de l'enregistrement d'un débat sur cassette audio

### 1. Le bénéfice du projet

Dix sur les onze élèves ont répondu d'une manière favorable quant au bénéfice qu'ils ont tiré de ce projet. Toutes leurs réponses confondues montrent les multiples facettes du travail effectué et apprécié par les élèves : « J'ai pu apprendre du vocabulaire . », « En effet, cela m'a permis de travailler mon oral. », « Oui, on a pu travailler à plusieurs et d'une façon différente. Cela permet de mettre la langue en application dans une situation 'plus ou moins' quotidienne. », « J'ai appris à travailler sur une plus grande durée. Aussi, nous avons travaillé en équipe, ce qui peut être un plus pour mes futures études. », « Oui, coordination, gestion et mise en scène d'idées et d'interprétations. », « Oui, car j'ai appris à faire du montage sonore, (...) et j'ai appris énormément sur les troubles psychologiques liés à l'enfance au cours de mes recherches. », « Oui, pour avoir rédigé un scénario en allemand et pour l'avoir enregistré en véritable discussion. Nous avons beaucoup travaillé le discours (intonation, rapidité...) pour rendre le dialogue plus réel. Excellent entraînement oral. » Si je cite toutes ces réponses, c'est pour montrer l'investissement des élèves dans toute sa dimension et le grand nombre de compétences requises pour la réalisation de ce projet. Si les élèves ont réussi à accomplir cette tâche très complexe, c'est à mon avis grâce à trois facteurs : d'abord, le cadre du projet leur était imposé, mais les élèves étaient tout à fait libres de choisir le contenu, ce qui leur a permis de s'identifier vraiment avec leur travail. C'est d'ailleurs assez curieux de voir que les trois groupes se sont lancés dans de grands discours psychologiques, ce qui leur a demandé un énorme travail quant au lexique (je parlerai plus tard du problème de la prononciation). Ensuite, les élèves se sont laissés prendre au jeu (de rôle). Le fait de pouvoir utiliser leur imagination les a motivés, et c'est avec plaisir que certains élèves ont pu montrer leur talent de comédien. Et finalement, le fait de ne pas travailler seul, mais en équipe, a certainement contribué au succès du projet. Les compétences et les savoirs se complétant, chaque élève représentait une aide pour ses camarades. Ces relations de réciprocité ont porté leurs fruits.

### 2. Le travail de groupe

C'est à l'unanimité que les élèves ont approuvé cette forme de travail (ce qui confirme mes suppositions ci-dessus) et personne n'aurait préféré réaliser le projet seul en ayant plus de temps. A leurs yeux, le travail en équipe représente de nombreux avantages, tels qu' « une meilleure efficacité, une richesse et partage d'idées, un climat de travail sympathique, une confrontation des idées et une ouverture à de nouvelles mentalités », pour en nommer quelques-uns. Les élèves, en ayant eux-mêmes fait l'expérience, se sont bien rendus compte de leur productivité commune, à condition qu'elle soit bien gérée.

En ce qui concerne justement l'autogestion du groupe, dix élèves ont été contents de leur rôle au sein des mini-groupes (« Mon rôle n'était ni trop restreint ni trop important. », « On s'est mis d'accord avec les autres avant de fixer le rôle de chacun. », « Je suis assez content de mon rôle (...) car chacun a obtenu le rôle qu'il escomptait puisque nous nous sommes concertés auparavant. », « J'ai été très heureux de travailler avec mon groupe en le supervisant. Bien que j'ai du faire beaucoup de choses, je suis content du résultat (...). » Cette dernière citation reflète d'une part la compétence de cet élève tournée au profit du travail commun et d'autre part un certain déséquilibre quant aux différents efforts fournis, un danger inhérent à tout travail de groupe. Dans un autre groupe, l'élève dont le rôle a été mal loti se pose la question suivante : « Peut-être aurions-nous dû rendre les rôles plus équitables ? » Ce qui rend cette remarque intéressante est le fait qu'elle renvoie au sentiment de responsabilité de l'élève. Ce n'était pas l'enseignant, mais le groupe lui-même qui aurait dû gérer ce 'dysfonctionnement'.

### 3. Le champ d'action

Dans l'ensemble (pour sept élèves), le champ d'action par rapport au sujet a été perçu comme étant « bien équilibré ». Cela veut dire que ces élèves ne se sont pas sentis restreints dans l'application de leurs idées (« Nous pouvons laisser libre cours à notre imagination. »). Deux élèves ont trouvé le champ d'action « trop restreint », ce qui montre la difficulté pour l'enseignant à créer des tâches dont le rayon d'action puisse convenir à tous les élèves. Il reste deux élèves qui n'ont pas compris la question 4 du questionnaire. J'aurai dû la formuler autrement ou du moins expliquer à la classe ce que j'entendais par 'champ d'action'. Suite à ce manque de précision de ma part, les réponses à cette question étaient moins riches que prévu.

### 4. L'intégration du projet dans le programme de l'année et le temps imparti à sa réalisation

Ces deux aspects concernant le facteur temps ont suscité beaucoup de remarques chez les élèves (« Avec plus de temps, on aurait pu faire un travail de meilleure qualité. », « Il aurait fallu plus de temps pour l'enregistrement de la cassette. », « Je pense que ce projet aurait été mieux traité en début d'année car on aurait eu plus de temps (...). », « Un peu plus de temps. Il faudrait donner le projet en début de trimestre pour le présenter à la fin de celui-ci. Le devoir serait alors encore plus perfectionné, meilleur et complet. »). En ce qui concerne l'intégration du projet dans le programme de l'année, il est vrai qu'il n'est pas facile de trouver le moment idéal. L'emploi du temps très chargé d'une classe de Terminale ne laisse pas beaucoup de temps pour les rencontres nécessaires à la réalisation d'un projet comme le nôtre. Un grand nombre d'élèves a eu du mal à gérer le temps imparti de cinq semaines, cadre temporel que j'avais fixé et jugé suffisant. C'est d'autant plus dommage que les citations révèlent chez les élèves le souci de vouloir parfaire leur travail.

### 5. Remarques supplémentaires

La plupart des élèves n'ont pas éprouvé le besoin de faire des remarques supplémentaires étant donné leurs réponses assez précises et détaillées aux questions précédentes. Deux élèves ont à nouveau évoqué les problèmes concernant la gestion du temps, et un troisième élève a écrit le commentaire suivant : « Un seul 'hic' : le thème philosophique. Ce n'était pas facile d'imaginer un scénario sur un tel thème, pas très drôle en plus, mais surtout ça demande un vocabulaire spécifique assez rare que l'on utilisera pas beaucoup par ailleurs. Cela dit, l'idée était excellente et même s'il y a eu quelques contraintes, on s'est bien amusé en groupe pendant l'enregistrement !!! » Je partage ce point de vue, cependant je respecte le défi du groupe.

### **3.1.2 Limites et problèmes apparus**

#### L'évaluation

Dans le cadre des stratégies d'apprentissage choisies, les activités proposées aux élèves ont mobilisé les quatre compétences et étaient également formatrices du point de vue méthodologique. En revanche, la détermination d'une évaluation adaptée n'a pas été facile. Comment mettre en place une évaluation sommative ou formative ? Par qui sera-t-elle effectuée, par l'enseignant, l'élève ou le groupe ? Et n'oubliant pas l'épreuve du baccalauréat, qui nécessite également un entraînement régulier. Il n'est pas toujours évident de concilier ce dernier avec les conditions du travail autonome.

#### La remédiation quant à la prononciation

Les élèves ont souvent travaillé en binôme ou en mini-groupes ce qui favorise sans aucun doute leur créativité et leur autonomie. Par contre, l'absence fréquente d'un modèle de prononciation (le temps de parole de l'enseignant étant réduit au maximum) a entraîné chez eux une certaine quantité d'erreurs. Par conséquent, il est indispensable de remédier aux déformations importantes de mots ou groupes de mots.

C'est surtout grâce à l'écoute des enregistrements réalisés par les élèves dans le cadre du projet qu'ils ont compris les effets négatifs d'une mauvaise prononciation, notamment une compréhension difficile et une perte de sens. Il faut que je veille à une correction régulière lors des activités de production et éventuellement à la mise en place des exercices spécifiques visant l'entraînement à la prononciation.

#### Le temps

L'un des principaux problèmes rencontrés lors de la réalisation du projet était la gestion du temps pour les élèves (j'en ai déjà parlé), mais le dépouillement du deuxième questionnaire révèle bien plus qu'un simple manque de temps. Comment se fait-il que dix sur onze élèves jugent le projet très profitable dans différents domaines alors que sept élèves répondent « non » à la question suivante : devrait-on réaliser de tels projets plus souvent en cours d'allemand ? Cette contradiction devient plus compréhensible au travers des commentaires des élèves : « Un tel projet demande beaucoup de temps et avec les matières principales, nous en avons peu. », « Si nous n'avions pas le bac à la fin de l'année, je pense que ça serait bien. », « Vu le peu d'heures d'allemand au cours de la semaine, il pourrait sembler plus profitable de se maintenir à un certain conformisme dans les cours (...). » Le cadre institutionnel, qui soutient un certain déséquilibre entre les matières dites principales et secondaires, ne facilite pas la tâche à l'enseignant quant à la mise en œuvre de son travail. Ce sont surtout les élèves qui d'une part ressentent du plaisir pour des activités qui permettent de « rompre l'ordinaire » (citation d'un élève) et qui d'autre part sont pris de court par des règles institutionnelles. Avec notre projet nous avons parfois touché aux limites du système scolaire.

### 3.1.3 Conclusions personnelles

Me voici à la fin de mes séquences expérimentales tout au long desquelles les élèves se sont montrés motivés et impliqués. Cette expérience, je l'ai menée du début à la fin, en tâtonnant parfois, mais en essayant toujours de garder comme objectif principal l'entraînement à l'autonomie. L'allemand en tant que langue vivante a une mission éducative et contribue de façon essentielle à la formation intellectuelle et culturelle de l'élève, citoyen de demain. Cette autonomie me paraît aujourd'hui difficilement mesurable. Certes, les différentes stratégies d'apprentissage utilisées ont permis à tous les élèves de prendre confiance en eux-mêmes, de perdre la peur de faire des erreurs, de prendre leur travail en main et de devenir acteurs responsables, mais il est évident qu'il ne s'agit que d'une première étape. La deuxième page de mon mémoire est intitulée « apprendre à apprendre : de l'interaction vers l'autonomie » pour démontrer que cette dernière demande un engagement à long terme.

Le travail que j'ai présenté ici peut paraître très artificiel si on le considère de manière isolée. Il est bien sûr impossible de se contenter de deux séquences pour proposer des techniques d'apprentissage aux élèves et d'espérer qu'ils les appliqueront par eux-mêmes. Il serait utopique de croire que cela suffirait pour effacer toutes les difficultés liées aux domaines du lexique, de la grammaire et de la phonétique. Même si beaucoup d'obstacles linguistiques restent à franchir, j'ai cependant constaté avec joie une nette amélioration de la motivation des élèves, surtout après avoir réalisé notre projet de l'enregistrement. La fierté des élèves est aussi la fierté du professeur ! Et il est connu que l'effet pygmalion, lorsqu'il est positif, contribue également à une amélioration des résultats.

En outre, il me paraît important de dire qu'enseigner des méthodes est primordial, aspect auquel je n'avais pas attaché suffisamment d'importance jusqu'à la rédaction de ce mémoire.

La réflexion que j'ai menée et la lecture de différents ouvrages ont été très bénéfiques pour moi. Ils m'ont permis de prendre conscience de l'importance d'un certain nombre de facteurs essentiels : les conditions favorisant l'apprentissage, la multitude des techniques existantes et l'importance d'en acquérir et d'en faire acquérir aux élèves. Je me suis familiarisée avec le concept de la pédagogie différenciée, et même si je suis encore loin de pouvoir la réaliser, j'ai l'impression que le travail effectué avec mes élèves m'a aidée à progresser en tant qu'enseignante. Il est évident que si l'on veut s'ouvrir à un enseignement reconnaissant l'élève comme une personne avec ses désirs, ses soucis et ses richesses et admettant son besoin d'un champ de liberté pour pouvoir choisir, décider, innover et prendre des responsabilités, cela représente une charge de travail considérable et un engagement certain.

Je retire de cette expérience faite avec ma classe de Terminale une très grande satisfaction . C'est grâce à la franchise des élèves que mon travail se perfectionnera petit à petit et que je continuerai à essayer de les faire participer à la construction de leur apprentissage.

« Même si j'étais un peu réticent au début, ce fut une expérience très profitable et merci de nous avoir proposé un tel projet (c'est sincère !) ».

## BIBLIOGRAPHIE

- Bimmel, Peter et Rampillon, Ute *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Fernstudieneinheit 23, Langenscheidt, München, 2000
- Descomps, Daniel *La dynamique de l'erreur, nouvelles approches*, Hachette éducation, Paris, 1999
- Fischer, Roland *L'art de problématiser, la classe de langue, un lieu d'échange et de communication*, C.R.D.P., Montpellier, 1994
- Ministère de l'Education Nationale *Allemand, classes de seconde, première et terminale. Horaires/ Objectifs/ Programmes/ Instructions.*, C.N.D.P., Paris, juillet 1994
- Ministère de l'Education Nationale *Instructions officielles, Projet de programme d'allemand – classe de seconde générale et technologique*, Direction de l'enseignement scolaire, février 2002
- Nodari, Claudio « *Autonomie und Fremdsprache lernen* », *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Autonomes Lernen*, Klett Verlag, Stuttgart, Sondernummer 1996
- Perrenoud, Philippe *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris, 1997
- Rampillon, Ute *Forum Sprache, Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Handbuch HueberVerlag, Ismaning, 1996
- Przesmycki, Halina *Pédagogie différenciée, nouvelles approches*, Hachette éducation, Paris, 1991

## ANNEXES