

**MEMOIRE PROFESSIONNEL
DE CAROLE BEAUDEQUIN**

**PROFESSEUR STAGIAIRE D'ALLEMAND
AU LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE BELLEVUE A SAINTES**

**Comment prendre en compte au sein d'un même
groupe-classe de Première l'hétérogénéité des
élèves et des exigences propres à leurs
différentes séries?**

Sous la direction de Mme Lina Dupuis
Professeur d'allemand au lycée de l'Image et du Son d'Angoulême

remis le 10 avril 2007

soutenu publiquement le 2 mai 2007

IUFM de Poitou-Charentes

INTRODUCTION: Pourquoi ce sujet?

Le choix de ce sujet s'est logiquement imposé à moi au vu de l'hétérogénéité des élèves formant les classes de langues vivantes étrangères.

Chaque enseignant est confronté quotidiennement à la gestion de l'hétérogénéité des classes, puisque chaque élève est un être humain unique avec ses propres caractéristiques, difficultés, envies et motivations... C'est d'ailleurs cette hétérogénéité naturelle et individuelle qui se retrouve tout au long de la scolarité obligatoire, les élèves suivant tous le même parcours bien qu'étant (individuellement) très différents. Mais la gestion de cette forme d'hétérogénéité étant inhérente au métier d'enseignant, je ne m'attarderai pas plus avant sur ce point, si ce n'est pour préciser que, bien qu'en ayant conscience auparavant, je n'y avais pas pour autant été confrontée professionnellement.

Il existe cependant une autre forme d'hétérogénéité, induite cette fois par le système institutionnel et qui apparaît dès l'entrée en classe de Première. En effet, contrairement à la classe de Seconde qui est générale et commune à tous (exception faite des options choisies), le regroupement des élèves en classe de Première se fait suivant la section (L/S/ES...) dans laquelle ils se sont orientés. Nous obtenons ainsi par exemple une classe de Première Scientifique, à l'intérieur de laquelle chaque élève a ses propres options, y compris les LVE. Or, c'est précisément ce choix de LVE qui est pris en compte pour déterminer les groupes-classe de langue! C'est ainsi que les élèves se retrouvent ensuite tous confondus dans un seul et même cours de LVE pendant leurs deux dernières années de lycée, et ce quelle que soit leur section d'origine!

Cette hétérogénéité caractéristique de l'enseignement des LVE l'est encore plus particulièrement des langues vivantes se faisant « rares » (telles que le Russe ou -en ce qui nous concerne- l'Allemand), et ce parce que le nombre d'élèves issus d'une même section est

bien souvent insuffisant pour créer une classe unique, tant en LV1 qu'en LV2.

Or, ce problème du brassage de sections au sein d'un même groupe-classe en soulève un autre, à savoir celui de l'importance accordée par les élèves à cette LVE. Il est évident que l'intérêt, la motivation et l'investissement de leur part est très inégal et qu'aucun élève n'est mobilisé de la même façon face à cette discipline. De plus, les coefficients qui y sont rattachés jouent eux aussi un rôle déterminant en favorisant plus ou moins l'investissement personnel des élèves dans la matière!

Le problème alors posé au professeur de langues est d'être confronté non pas à une classe à l'intérieur de laquelle les élèves se connaissent et poursuivent les mêmes objectifs, mais à un groupe-classe constitué d'élèves issus non seulement de classes différentes mais également de sections, voire de filières différentes et dont les objectifs sont par conséquent bien spécifiques et fort variés!

Mon sujet de mémoire professionnel se situe donc dans la logique de ces réflexions concernant l'hétérogénéité des élèves au sein des cours de LVE, réflexions qui se sont concrétisées en véritables problèmes dès mon affectation comme professeure stagiaire dans un lycée (LEGT) à la rentrée 2006.

C'est pourquoi je tenterai ici, après avoir décrit la situation à laquelle je me suis trouvée confrontée en début d'année, de réfléchir à la façon de prendre en compte au sein d'un même groupe-classe les exigences propres aux diverses sections tout en gérant l'hétérogénéité présente. Quel(s) type(s) d'approche(s) favoriser afin de faire travailler tous les élèves, mais différemment? Par le biais de quelles activités mettre en oeuvre cette approche? Et quels effets ces différentes stratégies et activités peuvent-elles permettre d'obtenir sur la progression, les résultats et la motivation des élèves, tout en conservant à l'ensemble du groupe-classe sa cohésion?

I) DESCRIPTIF DU GROUPE-CLASSE ET DES DIFFICULTES

1°) Descriptif du groupe-classe:

a) Hétérogénéité institutionnelle

Cette question de la gestion de l'hétérogénéité s'est naturellement posée à moi dès la rentrée scolaire 2006, lors de l'attribution de mes deux groupes-classe, et est depuis restée pour moi un objet de réflexion incontournable de par les problèmes qu'elle peut entraîner au jour le jour, dans la conception, l'élaboration et la réalisation concrètes d'un cours.

Mon premier groupe-classe est une Seconde LV2 constituée de 29 élèves issus de quatre Secondes différentes. Elle est donc représentative d'une certaine hétérogénéité individuelle (ces élèves ne se connaissant pas pour la plupart lors de leur entrée en Seconde puisqu'ils viennent de Collèges différents). Cette hétérogénéité reste cependant dans des proportions raisonnables et la gestion en est maîtrisable, le programme d'Allemand LV2 ainsi que les attentes et exigences étant les mêmes pour tous.

Le second groupe-classe est quant à lui beaucoup plus problématique de par sa composition: il regroupe en effet 21 élèves issus de **classes** différentes (rien d'étonnant à cela), mais également de quatre **sections** différentes (L/S/ES/STG) relevant elles-mêmes de **filières** différentes (filière générale et filière technologique)!

Rendant la situation encore plus complexe, précisons que s'ajoute à cela la co-existence au sein de ce groupe-classe de **niveaux** différents (Première/Terminal) très inégalement répartis en nombre, à savoir 19 élèves de Première LV2 auxquels viennent s'adjoindre de manière un peu surprenante 2 élèves de Terminale LV3. Notons également que le nombre d'heures de cours en LVE donnés à ces élèves n'est pas le même, puisque les élèves de Première LV2 ont deux heures d'Allemand par semaine, contrairement aux Terminales LV3 qui en ont trois, c'est-à-dire une heure en plus, en parallèle. N'oublions pas

non plus que les programmes de Première et de Terminale ne sont pas les mêmes et que les élèves de Terminale doivent présenter au baccalauréat une liste de textes préparés en cours, ce qui conduit inévitablement le professeur à se restreindre dans le choix de ses supports. Il semble en effet incontestable que la déontologie impose dans un tel cas de figure de donner la priorité aux textes, et ceci au détriment des multiples possibilités restant offertes en classe de Première.

[Je tiens ici à signaler toutefois que face à l'ampleur du problème qui m'était posé en tant que jeune professeure-stagiaire fraîchement nommée, un arrangement a finalement été trouvé avec ma tutrice qui a proposé courant novembre de prendre en charge ces deux élèves de Terminale pendant les heures où leurs cours étaient partagés avec les Premières. Cela m'a permis depuis de me consacrer exclusivement à mes élèves de Première deux heures par semaine, tout en ayant la possibilité d'être mieux concentrée sur les objectifs de mes Terminales pendant l'heure de cours qui restait à leur donner en parallèle! Le problème de l'hétérogénéité des élèves s'en est ainsi trouvé quelque peu allégé, tout en demeurant néanmoins suffisamment présent pour continuer à faire l'objet de nombreux questionnements...et par-là même d'un mémoire!]

b) Hétérogénéité individuelle de parcours

Si l'on considère en outre certains parcours scolaires particuliers, les écarts entre élèves se creusent tellement qu'on pourrait, en définitive, qualifier ce groupe-classe d'*hétéroclite* plus que d'*hétérogène*.

Je ne citerai ici que deux exemples, le but n'étant pas d'être exhaustive mais bien de rendre compte des différences pouvant exister à l'intérieur de ce groupe-classe:

- je noterai donc tout d'abord le cas d'une élève de section Scientifique, que nous appellerons Elise, ayant un an d'avance et qui a interverti ses deux LVE (Anglais/Allemand)

lors de son passage en Seconde pour des raisons personnelles. Cette élève, qui a donc bénéficié de deux années supplémentaires d'apprentissage de l'Allemand (en tant que LV1) fait preuve de connaissances antérieures et d'un niveau de langue bien meilleurs que ceux des autres élèves du groupe-classe, même inscrits en section Littéraire, par exemple.

- le contraste devient alors flagrant si on confronte le cas d'Elise avec celui d'un autre élève: après deux années d'Allemand LV2 au Collège (en 4ème/3ème), Mickaël s'est orienté vers une Seconde professionnelle MDC où il s'est vu contraint d'abandonner l'Allemand (l'enseignement de cette discipline n'existant pas dans cet établissement) et de commencer une nouvelle LVE, l'Espagnol, en tant donc que grand débutant. Son passage en deuxième année de BEP MDC lui a ensuite offert la possibilité d'arrêter totalement sa LV2 pendant un an. Après l'obtention de son BEP, il s'est finalement dirigé vers le LEGT de Bellevue dans lequel j'exerce et a opté pour une filière technologique: la Première STG. C'est dans ces conditions qu'il lui faut reprendre l'Allemand, une langue qui avait cependant été totalement délaissée dans son cursus scolaire pendant plus de deux ans! Le retard accumulé dans cette discipline est par conséquent plus qu'évident...

Nous sommes donc ici en présence de deux élèves cumulant non seulement quatre ans de différence d'âge, mais également trois années de différence dans la durée de leur apprentissage de l'Allemand (Elise en est à sa sixième année, contrairement à Mickaël qui entame sa troisième année, après deux ans d'arrêt total), devant être préparés à des épreuves de baccalauréat de nature et d'exigences différentes (épreuve écrite pour les élèves de section Littéraire et Scientifique, épreuve orale pour ceux de section Economique et Sociale, et enfin combinant les deux modalités pour les élèves de section STG, dont les épreuves de baccalauréat ont été modifiées à compter de cette année) mais se retrouvant malgré tout réunis au sein du même groupe-classe en cours de LVE.

2°) Difficultés inhérentes

Ne pouvant que m'accommoder de cette hétérogénéité individuelle et institutionnelle, je me suis donc tout d'abord posé la question de savoir comment la prendre en compte afin de trouver ensuite une manière de la surmonter, voire (ce qui serait à l'évidence beaucoup plus positif mais demandera assurément l'acquisition d'une certaine expérience) d'en faire tirer profit à l'ensemble du groupe-classe, c'est-à-dire de faire en sorte que chaque élève puisse profiter des connaissances et des apports des autres. N'oublions pas en effet que la cohésion du groupe-classe doit rester une priorité!

Mais comment, dans de telles conditions, mener à bien un cours qui soit à la fois:

- intéressant et motivant pour tous (de par le choix des thèmes, des sujets, des supports...)

- accessible à tous (c'est-à-dire dont le degré de difficulté ne soit ni trop élevé, ni trop pauvre afin d'éviter le décrochage des uns et/ou l'ennui des autres)

- et utile et profitable à chacun, en d'autres termes qui les fasse progresser suivant leurs propres besoins d'une part et les exigences de l'épreuve finale correspondant à leur section de l'autre.

Bref, comment adapter le cours de telle sorte que chaque élève puisse non seulement y trouver son compte mais également y être actif à son niveau?

La réponse à ces questions semble être la suivante: il faut DIFFERENCIER! Or, une fois la piste de l'ubiquité écartée, je me suis bien vite rendu compte que je ne pouvais pas tout différencier! En effet, à partir du moment où, ne pouvant faire autant de cours particuliers qu'il y a d'élèves, le cours donné reste commun à tous les élèves et que le groupe-classe n'est jamais dédoublé, la différenciation ne pourra se faire que sur d'autres éléments, dont je reparlerai plus loin.

Comment prendre en compte au sein d'un même groupe-classe de Première l'hétérogénéité des élèves et des exigences propres à leurs différentes séries?

Il s'agit donc dès lors de mettre en place différents types d'approches et d'activités permettant à chacun de trouver sa place au sein du groupe-classe et du cours en le faisant agir de manière différente selon son niveau : j'entends par-là faire faire aux élèves des choses différentes et adaptées à leurs capacités et objectifs particuliers afin d'agir sur leur intérêt et leur motivation en offrant à chacun la possibilité de progresser à son propre rythme et d'être le plus souvent possible actif en cours.

II) LES DIFFERENTS TYPES D'APPROCHES ET LEURS LIMITES AU SEIN DE LA CLASSE

1°) Rappels historiques

Au cours du vingtième siècle, de nombreuses méthodes et approches pédagogiques se sont succédées, traduisant des conceptions et objectifs différents de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères.

En effet, nous sommes passés d'une « méthodologie traditionnelle » (XIXème siècle) considérant les langues vivantes comme des langues mortes et les enseignant comme telles, c'est-à-dire uniquement par le biais de l'écrit, d'exercices de grammaire et de traduction, à des méthodes et approches ensuite beaucoup plus axées sur l'oral.

La « méthode active/directe » utilisée de 1900 à 1960 environ avait dorénavant pour objectif de faire découvrir aux élèves des cultures étrangères tout en les entraînant à parler en langue étrangère: les supports de travail étaient exclusivement des textes qu'il s'agissait d'expliquer à l'oral – je soulignerai ici que ce type d'activité (l'explication de texte) est d'ailleurs toujours en vigueur en ce qui concerne les épreuves du baccalauréat(!) - : on entraînait donc les élèves à lire et à parler de ce qu'ils avaient lu.

Dans les années 1960, une nouvelle méthode fut mise en place (elle sera utilisée jusqu'en 1980 environ): la méthode dite « audio-visuelle ». Il s'agissait cette fois-ci d'entraîner les élèves à savoir réagir dans des situations de la vie quotidienne: les exercices faits en classe visaient donc les automatismes langagiers par la répétition orale en s'appuyant sur divers documents (textes, dessins, photos..).

L'utilisation de « l'approche communicative » (depuis les années 1980 et encore de nos jours) marquera enfin un véritable tournant dans l'histoire des différentes méthodes pédagogiques jusqu'alors existantes. En effet, il convient désormais d'entraîner les apprenants

de la langue à être capables de communiquer avec des étrangers: les actes de parole et jeux de rôle sont donc fortement favorisés dans la classe, la langue étant considérée comme « *un outil de communication* », ce qui est une nouveauté. L'objectif de l'enseignement des langues est au final de permettre aux élèves d'échanger des informations avec des étrangers, lors d'un séjour linguistique, par exemple. On communique donc simplement pour communiquer!

Les travaux du **Conseil de l'Europe** ont depuis ouvert une nouvelle dimension à l'enseignement/apprentissage des LVE. La définition de cinq compétences langagières (expression orale dialoguée et en continu, compréhension de l'oral, expression écrite, compréhension de l'écrit) ainsi que la mise en place d'un **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues** publié en 2001 et prônant une « approche actionnelle » visent non seulement une amélioration des capacités (notamment orales) des élèves, mais également un nouvel objectif, de nature sociale cette fois. Les usagers et apprenants d'une langue sont en effet considérés non plus comme de simples communicateurs mais comme « *des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans un environnement donné* »¹: il convient à présent d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue ne représente donc plus seulement un instrument de communication, mais bel et bien un outil d'action et d'interaction sociale! Elle est utilisée pour *faire ensemble*: on parle pour faire quelque chose et aboutir à un résultat concret, ce qui est une nouvelle conception de la langue, puisqu'il ne s'agit plus d'une simple communication ni d'un simple échange d'informations entre deux interlocuteurs. La perspective visée est ici « *co-actionnelle co-culturelle* »², c'est-à-dire pouvoir vivre et travailler avec des étrangers en langue étrangère (à la différence de l'approche communicative qui se voulait interculturelle).

L'enseignement/apprentissage se doit dès lors d'aller dans ce sens, étant donnés les

351CECRL, p.15

352Article de Christian Puren, *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. In: Les Langues Modernes, 3/2002, p.55-71

bouleversements opérés par l'ouverture de l'Europe qui favoriseront sans doute une mobilité accrue des futurs étudiants et travailleurs au sein de cette nouvelle communauté. L'objectif pour le professeur de langues est donc aujourd'hui de faire en sorte que ses élèves soient capables ultérieurement d'étudier, de vivre et de travailler à l'étranger, voire dans leur pays d'origine avec des étrangers (au sein d'une entreprise par exemple, comme c'est d'ailleurs déjà parfois le cas).

2°) Limites des récentes approches au sein de la classe

Etant donné le fait que les différentes méthodes employées du XIX^{ème} siècle au milieu du XX^{ème} siècle ne sauraient être considérées comme adéquates aux conditions et objectifs actuels d'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères, je concentrerai ici mon attention plus particulièrement sur les dernières approches pédagogiques mises en place ou en train de l'être, c'est-à-dire l'approche communicative ainsi que l'approche actionnelle.

a) L'approche communicative

En ce qui concerne l'approche communicative, elle me semble tout à fait respectable quant à son objectif final, à savoir la communication, comprise comme un échange d'informations avec des personnes étrangères. Pour ce qui est par contre de sa mise en place effective et concrète au sein d'une classe de langues, elle me paraît toutefois avoir quelques limites.

L'idée première étant de faire communiquer les élèves entre eux pendant le cours afin qu'ils apprennent de cette manière à communiquer ultérieurement en société, il s'agit donc pour l'enseignant de créer des situations « authentiques » (ou du moins s'en rapprochant le plus possible) permettant de susciter chez l'élève un besoin de communiquer et d'échanger.

Comment prendre en compte au sein d'un même groupe-classe de Première l'hétérogénéité des élèves et des exigences propres à leurs différentes séries?

Or, comment créer en cours une telle situation alors que l'espace-classe est et reste un milieu artificiel? De plus, le professeur doit-il, pour faire cours, se baser sur les besoins langagiers de ses élèves (qui sont donc forcément individuels) ou sur ceux exigés par l'institution, lors du baccalauréat par exemple (et qui sont donc des « normes » attendues de tous les élèves)?

En outre, cette approche communicative recommande -en toute logique- de mettre particulièrement l'accent sur les compétences de l'oral, mais pourtant celles-ci ne seront pas évaluées pour tous les élèves lors de l'examen final, puisque l'évaluation de l'oral n'est propre qu'à certaines sections. Il me semble donc voir ici une certaine incohérence... Ce décalage existant entre l'approche préconisée par les Instructions Officielles en classe de langues et l'évaluation finale (le baccalauréat) est, du reste, toujours d'actualité! Il suffit d'ailleurs pour s'en rendre compte d'observer attentivement l'attitude de certains élèves (en section Scientifique notamment) qui, bien conscients de cet état de fait, ne voient pas en quoi ils auraient un quelconque intérêt à pratiquer la langue oralement (bien que cela semble une évidence pour leur professeur), si ce n'est la sanction par une note dans le bulletin trimestriel de leur participation orale...

Si l'on se penche également sur le fait que le choix des supports utilisés en cours par nombre d'enseignants n'a pas réellement évolué -j'entends par là que les élèves se consacrent encore et toujours majoritairement à l'étude et à l'explication de textes- on pourra alors s'interroger sur la pertinence d'un enseignement se voulant basé sur l'oral mais ayant pour supports des documents écrits à propos et à partir desquels les élèves ont à s'exprimer! Car contrairement à ce qui se passe en interaction orale dans la vie quotidienne, la communication et l'échange d'informations sur un texte n'a pour ainsi dire aucune raison d'être, si ce n'est peut-être pour des écrivains ou journalistes discutant autour d'une table ronde... Cette manière de procéder se révèle donc au final peu intéressante pour des élèves dont l'objectif à plus

large échéance est d'être capable de parler *avec* des étrangers (et non pas *à* des étrangers *sur* un document écrit). La situation ainsi créée en classe de langues reste donc purement artificielle (un élève parle à un professeur d'un document étudié) et n'aura de ce fait que peu d'utilité dans une réelle situation de communication à l'étranger.

Mes questions et préoccupations ne concernent donc pas l'objectif final (communiquer *avec*) mais bel et bien la mise en place concrète de cette approche en cours de LVE.

b) L'approche actionnelle

Attardons-nous maintenant un peu plus sur l'approche pédagogique dont il est question depuis les récents travaux du **Conseil de l'Europe** et l'édition du **Cadre Commun de Référence pour les Langues**: l'approche actionnelle.

Le **Cadre** donne de cette approche la définition suivante: « *La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier.* »¹ Il semblerait donc que le changement introduit par cette approche porte tout d'abord sur son objectif final, qui est d'être capable d'agir socialement, l'utilisation de la langue étrangère ne représentant ici qu'un moyen parmi d'autres.

Par ailleurs, il est question plus loin d'« *activités langagières, (...) s'inscriv[ant] elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* »², ce qui pourrait éventuellement nous fournir quelques pistes quant à sa mise en oeuvre effective en classe de langues. En effet, ces activités langagières ne prendraient sens, d'après les auteurs du CECRL, que rattachées à un objectif concret dans un « *contexte social* ».

351CECRL, p.15

352CECRL, p.15

J'aimerais ici réfléchir un tant soit peu à l'acception du terme 'social', qui, à mon sens, n'engage pas nécessairement le rapport à autrui ni donc l'interaction. Prenons pour cela l'exemple proposé par le CECRL concernant les tâches pouvant être effectuées et qui me semble concorder avec mes propos: le montage d'une armoire dont la notice est rédigée en langue étrangère. Ce montage pourra bien évidemment se faire seul (si l'usager de la langue a toutes les compétences et savoirs-faire requis pour mener à bien cette « action/tâche ») mais il pourra également nécessiter une aide extérieure, auquel cas il sera fait appel à une autre personne, ce qui induira bien une interaction (entre les deux personnes) dans un but commun (monter l'armoire).

L'interaction par le biais de la langue ne constituerait donc pas la principale priorité de l'approche dite « actionnelle », le développement de stratégies et de savoirs-faire méthodologiques semblant être plus largement privilégié.

Dans cette optique, les élèves devront donc être amenés au sein du cours de LVE à agir (seuls ou ensemble), c'est-à-dire à réaliser quelque chose de concret et d'observable en « mobilis[a]nt stratégiquement les compétences dont ils disposent (et qui ne sont donc pas uniquement langagières) en vue de parvenir [au] résultat déterminé. »¹ Le professeur leur fixera pour ce faire différentes « tâches » à effectuer. Or, comme nous l'indique le CECRL, « l'approche d'une même tâche ou activité [pouvant] être très sensiblement différente selon les individus », il sera bon d'« envisager des moyens pour différencier et assouplir la conception et la mise en oeuvre d'une tâche selon la situation d'apprentissage »², les stratégies utilisées par les élèves pouvant être fort variées.

351CECRL, p.15
352CECRL, p.123

III) EXPERIMENTATIONS METHODOLOGIQUES DE DIFFERENCIATION

1°) Dans la conception d'une séance/séquence

a) En début d'année...

Considérant en début d'année mon groupe-classe comme un ensemble au sein duquel l'hétérogénéité n'était finalement qu'individuelle, je proposai dans un premier temps à mes élèves un cours commun basé sur un document unique (en l'occurrence un document iconographique puis un petit texte intitulé *Auf dem Kriegspfad*¹) dont le niveau m'avait semblé accessible à tous. L'objectif était de faire travailler mes élèves à l'oral sur les documents afin de les amener ensuite à exprimer leur avis à l'écrit, par le biais d'un travail à la maison. Le sujet donné (« Was denken Sie von der Haltung der Eltern ihrem Sohn gegenüber? ») était par conséquent commun à tous les élèves et relevait d'un seul et même barème.

Ce fut lors de cette première correction de copies que je pris conscience des lacunes d'une majorité des élèves (pour n'en citer que quelques-unes: l'inexistence des majuscules en allemand, la pauvreté du lexique, l'ignorance des conjugaisons au présent de l'indicatif et la non-maîtrise des structures de base...) et que je décidai de profiter de ce genre d'exercice pour tenter d'apporter à chacun ce qui semblait lui avoir fait défaut lors de sa rédaction. J'imaginai ainsi atténuer l'hétérogénéité des connaissances des élèves par le côté individualisé, personnalisé de cette correction, ce qui me paraissait beaucoup plus difficile à obtenir en classe entière.

Après avoir expliqué aux élèves que ce premier travail ne serait finalement pas noté (puisque'il m'avait en fait principalement permis de faire un bilan du niveau de la classe), je

351Annexe n°1

leur proposai un nouveau sujet d'expression écrite portant sur le même thème, à savoir « Für oder gegen eine liberale Erziehung? », en pensant qu'ils avaient désormais davantage les moyens de répondre à la question et d'exprimer leur opinion personnelle.

Les résultats furent décevants au regard de mes attentes, car il semblait non seulement que les élèves ayant le meilleur niveau n'avaient pas réellement exploité les aides apportées par la première correction, mais également que les élèves les plus en difficulté commençaient déjà à être démotivés face à ce genre d'exercice et avaient au final moins rédigé que lors du premier travail. Je portai donc une attention toute particulière à ces derniers et essayai -par le biais de mes commentaires et annotations que je tentai de développer au maximum- de leur donner l'envie de progresser par rapport à leurs connaissances de base. C'est alors qu'un élève de STG, que je prénommerai Fabrice, me fit la réflexion suivante après la remise de sa copie (dont la note n'était certes pas reluisante, mais dans laquelle j'avais essayé de montrer le chemin à suivre pour s'améliorer): « De toute façon, ça sert à rien, et puis pourquoi vos commentaires sont plus longs que ce que j'ai écrit? Vous auriez dû faire une grande rature et me mettre un zéro, c'était plus simple! ». Preuve -s'il en fallait- de la discordance évidente entre mes représentations et celles de mes élèves...

Les leçons que j'ai tirées de ce début d'année concernant l'expression écrite ont donc été les suivantes:

- d'une part, la correction de l'expression écrite n'est utile qu'à l'élève corrigé, puisqu'elle se base sur ses besoins personnels, ce qui ne permet en aucun cas d'en faire un moyen d'homogénéiser la classe pendant le cours commun: il allait donc falloir trouver une autre façon de gérer l'hétérogénéité des connaissances...

- d'autre part, les écarts de niveau entre élèves étaient tels qu'un barème unique semblait non seulement inadapté, mais pouvait en plus -comme nous l'avons vu avec

l'exemple de Fabrice- se révéler totalement démotivant pour l'élève qui, voyant la quantité de corrections apportées sur sa copie, perdait complètement confiance en ses capacités de progression. Devant l'ampleur du travail à fournir, il était effectivement plus simple de baisser immédiatement les bras...

En dépit de toute ma bonne volonté, il me fallait donc reconnaître que la « méthode » adoptée n'était pas adéquate et que je risquais en outre de perdre rapidement une partie de mon groupe-classe, ce qui allait à l'encontre de mes objectifs premiers.

Pour ce qui était par contre des supports utilisés en cours, je me suis vite aperçue que le document iconographique, de par son immédiate accessibilité, permettait un déclenchement de parole chez tous les élèves (et ce même de manière spontanée chez certains), contrairement à un document de type texte, dont la compréhension première était indispensable pour amener ensuite à l'expression. De la même manière, le document iconographique offrait au professeur la possibilité d'adapter ses questions et les réponses attendues au niveau de l'élève interrogé: il peut ainsi poser des questions simples (des *W-Fragen* par exemple) aux élèves le plus en difficulté et proposer aux autres des questions plus ouvertes demandant une certaine réflexion et bien souvent une prise d'opinion personnelle. Cette façon de procéder en cours me semble déjà représenter un début de différenciation et permettre par ailleurs à tous les élèves de s'exprimer, ce qui reste bien sûr la priorité absolue pour un professeur de langues.

b) Avec le temps...

Une des principales difficultés qui se posait dans la recherche et le choix des supports à utiliser en cours était la présence au sein de mon groupe-classe de deux élèves de Terminale LV3, auxquelles j'étais liée par une obligation quantitative d'un certain type de documents (les textes) afin d'en établir ultérieurement une liste pour l'épreuve orale du baccalauréat.

Ces conditions me poussèrent donc à réfléchir à une autre manière de faire travailler les élèves, le document-texte étant tout simplement incontournable dans une telle configuration de classe (et ce même si le document iconographique s'était par ailleurs révélé plus propice à l'expression orale des élèves de Première!).

J'en vins donc à l'idée d'associer au support commun (le texte *Letzte Pizza*¹) une fiche de travail « de difficulté progressive »² qui devait permettre à chaque élève de travailler à son rythme ainsi qu'en fonction de ses propres capacités/compétences, le but étant d'aller le plus loin possible dans les tâches proposées.

Se posa alors le problème suivant: cette fiche de tâches représentant la base du travail ultérieur sur le texte, il était finalement nécessaire qu'elle soit remplie par tous les élèves afin d'assurer le bon déroulement du cours par la suite.

Cette tentative de différenciation se révéla donc être un échec puisqu'elle ne permettait pas vraiment de faire travailler les élèves différemment selon leur niveau de compétences.

Par contre, l'évolution de la situation de classe à cette période de l'année (j'entends par là la prise en charge des deux élèves de Terminale LV3 par ma tutrice pendant les heures de cours avec les Premières) fit que je pus enfin me consacrer plus particulièrement à la gestion de l'hétérogénéité au sein du groupe-classe de Première en réfléchissant aux diverses possibilités de différenciation et avoir en même temps davantage de liberté(s) dans la mise en place de tâches et d'activités en cours.

c) Depuis cela...

Les vacances de Noël furent donc particulièrement propices à l'élaboration d'une nouvelle séquence, destinée cette fois-ci uniquement à mes élèves de Première, et que je m'efforçai de différencier le plus possible, sans pour autant perdre de vue la nécessité d'une

351Annexe n°2

352Annexe n°3

cohésion du groupe-classe.

La première question qui se posa à moi fut donc tout simplement la suivante: « Que puis-je différencier? ». Il me sembla après réflexion que plusieurs possibilités s'offraient à moi. En effet, il paraissait par exemple envisageable de différencier:

- les supports utilisés en cours
- les tâches et activités proposées ainsi que le travail demandé
- les formes de travail (en tandem, en groupes, de façon « magistrale »...)
- l'évaluation ainsi que la notation.

Restait cependant à ne pas oublier qu'il s'agissait de tâtonnements méthodologiques et que je ne pouvais espérer mener immédiatement de front plusieurs différenciations à la fois... Un choix et une progression dans ma pratique s'imposaient donc.

Je choisis alors d'aborder le thème de ma nouvelle séquence (« Ausländer und Integration/Ausländerfeindlichkeit ») par un document iconographique¹. Celui-ci me permit à la fois de faire travailler tous les élèves à l'oral et de leur apporter dans le même temps le vocabulaire et les structures dont ils manquaient pour la description et l'analyse d'une image. La première différenciation -et la plus simple- se fit comme d'habitude par le biais des questions que je leur posai, questions que j'essayai de cibler au maximum afin d'amener tout le monde à prendre la parole, quelle que soit la contribution orale apportée. De la sorte, chacun put s'exprimer selon ses capacités et l'unicité du document assurait la cohésion du groupe-classe.

Après cette première étape que je qualifierai d'entrée dans le thème (« Einstieg »), je proposai aux élèves un travail en groupes. L'orientation des élèves dans les différentes sections et filières qui composaient le groupe-classe me semblant a priori liée aux goûts et

351Annexe n°4

préférences de ceux-ci, je choisis donc de réunir prioritairement les élèves suivant leurs séries, tout en laissant cependant la place à quelques petites adaptations individuelles. Ainsi, Elise (élève de Première S qui avait commencé l'allemand en tant que LV1 et avait par conséquent acquis un certain niveau dans cette discipline) s'est vue rattachée au groupe des Premières L; de même, Pierre (élève de Première ES manquant fortement de motivation et se laissant vite décourager par des documents écrits) a rejoint pour sa part le groupe des Premières STG, ce qui offrit à tous deux la possibilité de travailler suivant leur niveau de connaissances et de compétences.

L'objectif principal que je visai ici était de faire travailler les élèves différemment suivant les séries dans lesquelles ils s'étaient orientés. Or, ceci ne me semblait possible qu'en trouvant diverses façons de les motiver. Je mis donc à la disposition des différents groupes formés des documents que je considérai à la fois comme étant adaptés à leur niveau de compétences, proches de leurs préférences personnelles et surtout de leurs pratiques habituelles à l'intérieur de leurs séries. Ainsi, les élèves de Première L se virent attribuer un document écrit assez long et demandant un certain effort de compréhension¹, tandis que ceux de Première S et ES eurent un dossier contenant des documents de style plus journalistique et de difficulté moindre², et que les élèves de STG reçurent un dossier regroupant des statistiques (facilement compréhensibles) et un court texte d'explication³.

Ce travail en groupes d'une durée d'une heure devait surtout aboutir à la compréhension globale des différents documents proposés afin de réfléchir au thème des étrangers sous diverses perspectives: pour les élèves de série Littéraire, il s'agissait de « *Ausländer und Integration* », pour ceux de séries S et ES de « *Ausländerfeindlichkeit* » et enfin pour les élèves de série STG de « *Zahl und Herkunft der Ausländer in Deutschland* ».

351Annexe n°5

352Annexe n°6

353Annexe n°7

(Il restait toutefois possible pour les élèves d'un meilleur niveau d'entrer plus profondément dans le document proposé et d'en faire une analyse plus détaillée.)

Une telle différenciation des supports et activités proposés est certes fort intéressante du point de vue individuel des élèves, mais elle requiert en même temps inmanquablement une mise en commun ultérieure des acquis de chaque groupe, ceci évidemment dans un souci de cohésion.

Je pensai donc tout d'abord à une mutualisation sous forme de tableau réunissant les points les plus importants de chaque dossier par exemple, mais il me sembla après réflexion que cette manière de procéder n'offrirait finalement que peu d'intérêt pour les élèves (qui, je n'en doutais pas vraiment, attendraient passivement le bref exposé de chaque groupe afin de noter les quelques éléments demandés dans le tableau...) et ôterait en outre le « suspense » créé jusqu'alors par le fait que les élèves n'avaient pas connaissance des documents des autres groupes. Mon premier but étant de rendre intéressante la mise en commun des divers éléments et de faire en sorte que la majorité des élèves y participent, il m'apparut finalement plus judicieux de les amener à partager ce qu'ils avaient retiré du travail en groupes avec les autres élèves de la classe au moyen d'un document commun (en l'occurrence, le texte intitulé *Courage müsste man haben*¹). Ce texte devait donc en premier lieu servir de base à la mutualisation des activités différenciées, mutualisation qui -je l'espérais- serait la plus naturelle possible, étant donné que chaque groupe avait traité (bien que sans en avoir conscience) un des aspects du texte lors de la séance précédente.

Après un premier travail de compréhension sur le texte consistant en un repérage de certains éléments, j'attendais donc des élèves qu'ils mettent d'eux-mêmes à profit ce qu'ils avaient retiré de leur travail en groupes. Il s'avéra toutefois ici que malgré mes efforts de

351Annexe n°8

cohérence dans le choix des supports utilisés, celle-ci ne sautait pas forcément aux yeux des élèves, et il me fallut donc les guider par quelques questions telles que: « Warum handelt es sich um einen Türken in diesem Text? », ce qui relevait du travail des STG (statistiques), « Was ist eigentlich sein Problem? », le thème de la langue et de son rapport à l'intégration ayant été traité par les L , ou encore « Wie kann man Frau Greutlers Verhalten charakterisieren? », sujet sur lequel les S et ES s'étaient penchés, à savoir la xénophobie.

Cette façon de procéder permit finalement d'obtenir les réactions escomptées et de nombreux élèves purent ainsi apporter leur contribution à la compréhension plus approfondie du texte étudié, ce qui se révéla -si j'en juge par ma propre perception des choses- plutôt valorisant et motivant pour ces élèves. En effet, chacun ayant une part d'informations qui était inconnue du reste de la classe, il pouvait apporter quelque chose de concret aux autres, et ainsi se sentir réellement utile. Je remarquai d'ailleurs lors de l'étude de ce texte la 'fierté' avec laquelle certains élèves (de STG par exemple) expliquaient à leurs camarades de classe pourquoi il y était question d'un Turc...ce qui représentait une véritable victoire à mes yeux!

L'implication des élèves dans la découverte d'un nouveau document par le biais d'activités différenciées mises en place au préalable sembla donc porter ses fruits, puisque la plupart d'entre eux se montrèrent actifs lors de l'étude du texte. Cela aurait toutefois pu être encore plus intéressant s'il n'y avait eu les fameux impondérables du métier d'enseignant, j'entends par là les problèmes très concrets liés aux multiples sorties et voyages scolaires proposés à cette période de l'année, et qui m'obligèrent pendant un certain temps à ne travailler qu'avec des « morceaux » de classe (les élèves partant à tour de rôle suivant leurs sections, voire options), ce qui ne me permit malheureusement pas de mettre en évidence aussi clairement que je l'aurais souhaité la cohérence et la progression de cette séquence.

Je retire cependant de cette expérience une certaine satisfaction, à savoir l'impression

d'avoir décelé une piste à suivre concernant la gestion de l'hétérogénéité des élèves au sein d'un même groupe-classe, et ce par le biais d'une différenciation faite dans le cadre d'un cours commun n'ébranlant pas pour autant la cohésion du groupe-classe.

2°) Dans la conception de l'évaluation

Aux différentes conceptions de cours relatées jusqu'à présent correspondaient naturellement des conceptions différentes de l'évaluation, que celle-ci soit écrite ou orale.

Je tenterai donc ici d'expliquer en quoi consistait l'évaluation à mes yeux en début d'année, afin de montrer ensuite l'évolution de mes réflexions la concernant au fur et à mesure de l'année scolaire.

a) L'évaluation écrite

Comme je l'ai indiqué précédemment, je ne pris pas conscience dès le début d'année des écarts de niveau existant au sein de mon groupe-classe de Première, la gestion de mes élèves de Terminale à l'intérieur de celui-ci représentant une grande partie de mes préoccupations d'alors.

Mes cours étaient donc au début exclusivement basés sur des documents communs à partir desquels j'avais les mêmes attentes à l'égard de tous les élèves, concernant la compréhension tout comme l'expression. Cette manière d'opérer, que je nommerai ici la « méthode commune », n'avait alors nullement pour objectif une quelconque différenciation. Il était ainsi logique, dans cet état d'esprit, de ne mettre en place qu'un seul et unique type d'évaluation, dont le sujet et le barème étaient communs à tous les élèves du groupe-classe.

Cette « méthode commune » se révéla cependant rapidement inadaptée, puisque certains élèves (les plus faibles) se montrèrent relativement découragés devant l'ampleur des exigences, tandis que d'autres (les meilleurs) ne voyaient que peu l'intérêt de celles-ci, qu'ils

considéraient comme accessibles sans effort particulier. Il est vrai que j'avais tenté, dans un souci d'adhésion du plus grand nombre, de placer ces exigences dans ce qui me semblait être une relative « moyenne ». Or, ceci posa rapidement de gros problèmes de motivation (dont je pris d'ailleurs assez vite conscience, sans toutefois savoir comment y remédier...), accompagnés d'un sentiment d'injustice chez ceux qui, bien qu'issus de filière technologique par exemple, se voyaient notés suivant le même barème et les mêmes critères que leurs camarades de filières générales.

« Mettre la barre au milieu », tel que je l'avais fait en ce début d'année, ne me parut donc en aucun cas une bonne façon de procéder et n'apportait d'ailleurs aucune satisfaction, que ce soit à moi ou aux élèves.

Ce n'est qu'un peu plus tard que j'entrevis enfin un début de solution.

En effet, suite à la séquence portant sur le thème des femmes et des préjugés les concernant, dont le principal support était le texte *Letzte Pizza*, je mis en place une évaluation qui était une fois encore commune à tous les élèves. Ce fut alors pendant la correction des copies que je me rendis réellement compte des limites de cette façon de faire, ainsi que de l'importance d'adapter au moins l'évaluation aux différentes filières (c'est-à-dire générales vs technologique), ce que je nommerai ici une « différenciation partielle ».

Le problème des élèves de Terminale ayant été réglé peu auparavant, je décidai donc de refaire faire une partie de ce devoir aux seuls élèves de STG pendant l'heure de cours suivante (les élèves de séries L, S et ES travaillant pendant ce temps en semi-autonomie sur des points grammaticaux que j'avais relevés comme non-acquis pour la plupart): je proposai alors à ces élèves exactement le même exercice -il s'agissait d'un texte à trous relatif au document étudié en cours- en y indiquant par contre le vocabulaire à insérer¹. Cette

351Annexe n°9

différenciation avait pour objectif de réduire les difficultés contenues dans ce type d'exercice (compréhension assez détaillée des phrases, maîtrise du vocabulaire et capacité à replacer ce vocabulaire en contexte).

Le but pour ces élèves de STG était alors de porter toute leur attention sur la compréhension globale des phrases données afin de réussir ensuite, grâce au vocabulaire fourni, à remplir les trous de manière cohérente. Cet exercice se révéla par ailleurs au final encore largement complexe, preuve donc d'une meilleure adaptation à leur niveau, adaptation juste puisqu'elle laissait malgré tout encore possible une marge de réussite. Les résultats visibles furent plus qu'encourageants si l'on considère l'attitude en cours et la participation orale de ces élèves de STG qui se montrèrent rapidement de plus en plus positives.

J'en vins donc à la conclusion qu'il me fallait désormais agir de la sorte si je désirais permettre à chacun de s'améliorer, non pas en comparaison avec les autres élèves de la classe, mais bel et bien au regard de ses propres capacités. La « différenciation partielle » que j'avais mise en oeuvre dans ce devoir m'ouvrait donc une voie qu'il me sembla nécessaire de développer afin de mieux m'adapter à mes élèves et de réussir progressivement à gérer un tant soit peu l'hétérogénéité présente au sein du groupe-classe. Dès lors, il ne s'agissait donc plus seulement de différencier mes attentes et exigences selon les filières, mais également suivant les sections, voire (j'y viendrai par la suite) suivant les niveaux de compétences des élèves.

Forte de cette expérience, je me mis donc à réfléchir, lors d'une séquence ultérieure consacrée au thème des étrangers, à la façon d'étendre cette différenciation dans les évaluations écrites à toutes les sections présentes au sein du groupe-classe. Quelques adaptations individuelles furent également mises en place pour certains élèves (suivant leurs capacités personnelles ou leur degré de motivation) et furent d'ailleurs acceptées de manière

assez naturelle par l'ensemble de la classe. Ce nouveau devoir prit ainsi trois formes différentes suivant les élèves à qui il était destiné, sans que tout ne soit pour autant différencié¹.

Pour ce qui était du vocabulaire par exemple, issu uniquement des documents traités en classe entière, je choisis de demander la même chose à tous, mais sous des formes légèrement variées. La liste ainsi proposée aux élèves de S/ES était composée exclusivement de mots donnés en français et à traduire en allemand; celle des élèves de STG comportait en partie quelques mots en allemand et à rendre en français (ce qui me semblait déjà représenter une moindre difficulté); tandis que pour les élèves de série L, je décidai d'inclure ce vocabulaire dans des phrases qu'il fallait bien sûr traduire entièrement en allemand (ce qui relevait ici d'un plus grand niveau de compétences et se rapprochait en même temps des exigences du baccalauréat en langues pour ces derniers).

Un autre genre d'exercice qui se prêtait assez aisément à une différenciation était la partie « expression écrite » du devoir, où j'optai cette fois pour une différenciation

- d'une part, de la longueur du travail demandé (80 mots en ES/S contre 100 mots minimum en L)

- et de l'autre, du contenu (même sujet en L/ES/S basé quasi-exclusivement sur un avis personnel à donner concernant un certain genre d'attitude -la xénophobie-, tandis que celui des STG était principalement basé sur le travail fait précédemment en cours concernant le texte *Courage müsste man haben* auquel ils devaient ensuite ajouter une opinion personnelle, ce qui était certes beaucoup moins ambitieux, mais en même temps beaucoup plus réalisable pour ce qui était du vocabulaire à utiliser...)

351Annexe n°10

b) L'évaluation orale

Afin de suivre les grandes lignes du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, j'ai choisi dans mes conceptions de cours d'offrir une large place à l'expression orale ainsi qu'à son évaluation (surtout sous la forme de participation orale) que je fis entrer pour un tiers dans le calcul de la moyenne trimestrielle.

Je distribuai donc en début d'année une grille d'évaluation de la participation orale¹ à mes élèves afin qu'ils en connaissent les règles et puissent s'y adapter. Cette grille prenait non seulement en compte la quantité de participation, mais aussi sa qualité.

Après quelque temps, j'eus cependant la désagréable impression que cette grille encourageait principalement les élèves ayant un bon niveau à prendre la parole, sans pour autant motiver les élèves en difficulté (et qui sont paradoxalement ceux qui passeront les épreuves du baccalauréat en langues à l'oral) à faire de même. Or, mon objectif premier étant de rendre tous les élèves actifs oralement en cours, je ressentis vite la nécessité d'un changement afin de pouvoir avoir des attentes différentes selon le niveau de base des élèves.

Je choisis alors de modifier quelque peu les critères d'évaluation pour ces élèves qui ne s'exprimaient tout simplement jamais en cours (étant probablement fort conscients de leurs difficultés) et nous conclûmes ensemble une sorte d'accord indiquant que leur principal objectif était désormais de parler. Il s'agissait donc pour eux d'un objectif purement quantitatif, et non pas qualitatif, comme c'était en partie le cas pour les autres élèves. Il me semblait en effet tout d'abord indispensable de les aider à surmonter leur appréhension d'une prise de parole publique en langue étrangère, avant même d'être en mesure d'exiger d'eux une certaine qualité de langue.

351Annexe n°11

IV) EFFETS OBTENUS

Suite à ces expérimentations progressives de différenciation et avec le léger recul que je peux désormais avoir quant à ma pratique tout au long de cette année scolaire, j'aimerais maintenant me pencher sur les effets obtenus par cette façon de procéder et en dresser une sorte de bilan.

Il me semble cependant utile de souligner ici que les résultats obtenus ne sont pas tous objectivement quantifiables et relèvent même pour certains de la perception que j'en ai (et qui est donc forcément subjective). J'estime ainsi, par exemple, que les notes obtenues par les élèves aux différentes évaluations orales et écrites constituent certes la donnée la mieux observable pour faire un bilan de leur progression, toutefois elles ne sauraient rendre compte à mon sens d'autres points que je juge pourtant d'égale importance (tels le développement de stratégies et de savoirs-faire méthodologiques, ou encore l'intérêt, la motivation personnelle et l'investissement dans la discipline enseignée).

C'est pourquoi j'essaierai ici de passer en revue ces différents types de résultats et d'offrir ce faisant une vision plus globale des effets obtenus.

1°) Les compétences de l'écrit

Concernant l'expression écrite, j'ai pu en toute objectivité observer une nette amélioration de cette compétence, notamment chez les élèves les plus en difficulté.

En effet, je lis désormais avec une certaine satisfaction des copies d'élèves de STG par exemple, dans lesquelles les majuscules ont retrouvé leur place, où les verbes employés sont pour la plupart correctement conjugués et placés, et où une opinion personnelle y est exprimée. De plus, la longueur de la rédaction s'est considérablement allongée, passant ainsi d'une quarantaine de mots en début d'année à cent-cinquante environ à présent.

Il me semble donc indubitable que les sujets d'expression écrite proposés, à partir du moment où ils sont faits consciencieusement par les élèves, leur permettent réellement de progresser à un niveau individuel, suivant leurs connaissances/compétences de base. Or, si l'on considère, comme je l'ai fait auparavant, qu'il s'agit ici d'une première différenciation, alors celle-ci me semble bien avoir porté ses fruits.

Il n'en reste pas moins dommage à mes yeux de n'avoir su faire autant progresser les meilleurs éléments de la classe (en comparaison avec les plus faibles), mais il est vrai que la marge de manoeuvre -et donc de réussite- était beaucoup plus restreinte pour ces derniers... Ce point me semble néanmoins d'une grande importance et je m'attacherai, dans les années futures, à trouver le moyen de remédier à ce déséquilibre.

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, j'ai tenté (et ce chez tous les élèves) de leur faire prendre conscience:

- d'une part, de leurs capacités personnelles, lesquelles ne sont d'ailleurs pas forcément en rapport avec ma discipline,

- et de l'autre, des différentes stratégies possibles et adoptables afin de faciliter la compréhension de l'écrit. Ce point est d'ailleurs largement traité dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* qui privilégie le développement et la mise en place de stratégies et savoirs-faire méthodologiques chez les élèves.

Reprenons ici l'exemple des majuscules: en début d'année, elles étaient jugées par nombre d'élèves comme inutiles et sans importance, bref purement décoratives -et j'en veux pour preuve des réflexions entendues au sein de la classe, telles que: « L'année dernière, on les mettait pas, c'était pas grave... » ou encore: « On comprend pareil sans majuscules... ». Après maints efforts de ma part pour leur faire accepter le fait qu'elles constituent non

seulement une véritable particularité de la langue allemande, ce qui les rend donc fort intéressantes du point de vue de la comparaison avec leur langue maternelle ou l'anglais, mais également des aides à la compréhension de l'écrit, je remarquai progressivement un changement d'attitude chez ces élèves.

Ainsi, lors d'une séance de recherche sur Internet en salle multimédia, l'objectif pour les élèves était de relever quelques éléments précis dans des sites allemands. Tandis que certains cherchaient à obtenir les réponses à l'aide de moteurs de traduction par exemple (stratégie à laquelle je n'adhère que très peu), je fis réfléchir un élève à une autre méthode possible afin d'aboutir au même résultat. La question posée était la suivante: « Was ist die Zugspitze? » et le site, qui contenait en outre une photo, offrait la réponse dès la première phrase. L'élève avait bien évidemment compris qu'il s'agissait d'une montagne, mais, ne connaissant pas le mot, se disait incapable de le retrouver. C'est en lui demandant alors quel type de mot il cherchait (en l'occurrence un nom commun) qu'il comprit de lui-même sur quoi devait porter son attention...et trouva le mot « Berg », qui était la réponse attendue. Cette prise de conscience, outre la satisfaction qu'elle lui apporta sur l'instant, lui permit par la suite d'adopter une nouvelle façon de réfléchir lorsqu'il se trouvait confronté à un texte.

Revenons maintenant à la différenciation mise en place dans les évaluations écrites que j'ai proposées aux élèves (j'entends par là l'adaptation à leur niveau grâce à un dosage des aides apportées). Cette différenciation a permis deux choses:

- tout d'abord, d'atténuer les difficultés de sorte à ce qu'elles gardent toujours des proportions raisonnables, sans pour autant devenir inexistantes (ce qui n'offrirait plus aucun intérêt pour les élèves)

- ensuite, de permettre aux élèves de se sentir valorisés dans leur travail et leurs

efforts: ainsi, pour revenir à l'exemple du texte à trous proposé dans l'évaluation qui a suivi l'étude du texte *Letzte Pizza*, les élèves de STG qui n'avaient vu aucune possibilité de réussite de prime abord, ont finalement pu accomplir l'exercice lors de la séance suivante, les difficultés ayant été préalablement réduites. Ceci les a évidemment rassurés sur leurs capacités, car bien qu'ils n'aient pas entièrement réussi l'exercice, ils avaient au moins pu le faire, comme les autres. Ils ne se sentirent donc plus inférieurs et mis à l'écart, mais eurent au contraire -enfin!- le sentiment de faire partie intégrante du groupe-classe, ce qui était indispensable à sa cohésion.

[J'aimerais d'ailleurs faire une brève parenthèse à ce propos et préciser qu'il a d'abord fallu créer une cohésion avant même de chercher à la conserver, car ces trois élèves de STG, ainsi que Pierre, élève de ES, venaient tous d'autres lycées et ne faisaient donc pas partie de ce groupe-classe d'allemand l'an passé, ce qui constituait déjà un petit défi à relever concernant leur intégration et leur sentiment d'appartenance...]

2°) Les compétences de l'oral

Penchons-nous maintenant sur les compétences de l'oral, auxquelles j'étais profondément attachée en tant que professeur de langue vivante étrangère.

Sachant qu'il ne saurait y avoir d'expression orale de la part des élèves sans compréhension préalable des questions posées, j'ai donc concentré mes efforts sur celle-ci en premier lieu. Une anecdote du début d'année me semble d'ailleurs assez révélatrice du niveau de compréhension des *W-Fragen* à cette période: lors des présentations personnelles habituelles en allemand, je posai à un élève la question suivante: « Wo wohnst du? », à laquelle il répondit par l'affirmative (« Ja ») à ma plus grande stupéfaction! L'incohérence de la réponse au vu de la question posée me poussa alors à retravailler systématiquement ces *W-Fragen*, afin de pouvoir au moins débattre en cours à l'oral. Il s'agissait pour moi de mettre en

place ce que je nommerai une « routine », au sens positif du terme.

Ce travail a depuis été largement récompensé, et j'eus même le droit, lors de l'entretien qui suivit ma deuxième visite, à la réflexion suivante: « Je suis admirative devant la capacité de vos élèves à répondre à vos questions, et particulièrement celle en « Wozu...? » à laquelle ils ont immédiatement réagi et proposé des réponses adéquates (avec structure complexe en « um...zu »+infinitif), chose que je n'arrive pas à obtenir de mes élèves... ». J'en conclus donc, suite à cette remarque positive, une réelle progression des compétences de mes élèves, tant au niveau de la compréhension orale que de l'expression.

Par ailleurs, les critères d'évaluation de la participation orale, combinés à une sollicitation constante de tous les élèves, ont poussé la majorité de ceux-ci à s'exprimer oralement et donc à devenir actifs en cours, ce qui les a naturellement fait progresser, qu'il s'agisse d'une simple amélioration de la prononciation pour les meilleurs ou d'une meilleure maîtrise des structures de base pour les plus faibles...

3°) L'investissement personnel et la motivation

Le problème majeur auquel je fus cependant confrontée en début d'année relevait pour la plupart des élèves de la motivation, problème inhérent à l'intérêt porté par ces élèves pour la discipline enseignée.

Consciente de cet état de fait -il eut en effet été difficile de ne pas s'en rendre compte- et des difficultés que cela allait engendrer au sein de la classe, je ressentis donc fortement la nécessité de trouver le moyen d'intéresser les élèves et de les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes. C'est pourquoi j'ai tenté tout au long de l'année:

- de choisir des thèmes et des supports qui me paraissaient en adéquation avec leurs centres d'intérêts et pourraient les amener à réagir, à prendre position, ce qui me semble avoir été largement obtenu, si j'en juge par leur implication grandissante

Comment prendre en compte au sein d'un même groupe-classe de Première l'hétérogénéité des élèves et des exigences propres à leurs différentes séries?

- de les encourager en adaptant le système de notation afin de rendre compte d'une progression personnelle plutôt que d'un classement par rapport aux autres élèves du groupe-classe. (Ainsi, deux élèves ayant la même moyenne au sein de la classe n'ont pas forcément le même niveau de connaissances/compétences.)

Ce problème de la motivation, bien que je le soulève en dernier point, me semble pourtant être le plus important. C'est pour cette raison qu'il doit, à mon sens, être réglé en priorité si l'on désire créer une ambiance propice au travail et faire progresser les élèves. Car en effet, que peut-on espérer obtenir des élèves sans leur adhésion préalable?

CONCLUSION

Partie en début d'année du constat que mon groupe-classe de Première était fort hétérogène, j'avais tenté de trouver *la* méthode/approche qui me permettrait de gérer ce problème tout en apportant à chaque élève ce dont il avait besoin... Bref, j'attendais une « recette-miracle » qui n'existe pas.

Une fois cette idée acceptée -ce qui ne fut pas simple, je dois l'avouer-, j'ai donc essayé de réfléchir autrement et d'élaborer une, voire des méthode(s) qui conviendrait(en)t autant à moi qu'à mes élèves. Cela m'a pris énormément de temps, mais me semble maintenant avoir porté ses fruits.

C'est pourquoi je ne parlerai pas ici d'une méthode ni d'une approche particulière en ce qui concerne mes conceptions de cours et d'évaluations, mais plutôt d'une « adaptation » permanente, facilitée à chaque fois par l'acquisition progressive d'une certaine « expérience » personnelle en tant que professeure, ainsi qu'une connaissance de plus en plus approfondie de mes élèves, de leurs besoins et de leurs capacités.

J'ai donc expérimenté diverses façons de procéder au fur et à mesure de l'année scolaire, expérimentations qui ont consisté en des différenciations successives. Celles-ci ont finalement permis à chaque élève du groupe-classe de progresser suivant des objectifs particuliers, propres:

- d'une part, à l'élève lui-même, le but étant de progresser par rapport à son niveau de départ, ce qui a toujours été obtenu pour peu que l'élève en ait montré l'envie et s'en soit donné les moyens...

- d'autre part, aux exigences propres à la série dans laquelle l'élève s'était orienté, ceci dans la perspective future de l'épreuve de LVE au baccalauréat.

Bien qu'il y ait eu des activités et des évaluations différenciées, les élèves ont tous

travaillé l'ensemble des compétences attendues (compréhension de l'écrit, expression écrite, compréhension de l'oral, expression orale dialoguée et en continu), la différenciation résidant simplement dans mes attentes à leur égard.

Ce travail commun mais différencié, mis en place afin de faciliter la gestion de l'hétérogénéité des élèves, me semble finalement avoir été profitable à tous. Il a même parfois permis de renforcer la cohésion du groupe-classe, car chacun a pu non seulement profiter des connaissances des autres (souvent acquises antérieurement), mais également faire profiter les autres de ses propres connaissances (acquises lors d'un travail en groupe différencié, par exemple). Ainsi, tous les élèves se sont sentis utiles, ce qui a d'après moi contribué à créer une ambiance de plus en plus agréable au sein de la classe.

Pour conclure, je retire de cette première année d'enseignement, faite de doutes, de remises en question et de toutes sortes d'émotions, l'impression d'avoir esquissé quelques voies pédagogiques possibles concernant la gestion de l'hétérogénéité d'une classe. Je suis désormais convaincue que ces tâtonnements méthodologiques étaient finalement nécessaires pour prendre progressivement conscience des multiples possibilités de différenciation offertes et m'en approprier quelques-unes, lesquelles, je l'espère, auront su satisfaire les élèves autant que moi-même.

Annexe n°1

Hermann-Josef Schüren



Biografie
1954 in Kerken geboren. Kindheit auf dem Lande, Jugend im Internat. Studierte Germanistik und Philosophie in Aachen. Schreibt Jugendliteratur, Kriminalromane und historische Romane. Seine Arbeiten wurden mehrfach ausgezeichnet, Förderpreisträger der Stadt Aachen und Literaturstipendiat des Landes Nordrhein-Westfalen.

Werke
Rührmichnichtan (1988), *Alopec*, *der kleine Fuchs* (1992), *Pickobello & Co* (1992), *Auf dem Heimweg* (1995), *Mississippi*, *Maastricht* (1996), *Tiefer als der Tag* (1997), *Der Römerschatz* (unter dem Pseudonym R. Schalk), *Tod eines Sofamöbels* (1999), *Zeit der Wölfe* (2003).



1. **der Kriegspfad** (-e): le sentier de la guerre
2. **er hat hier nichts zu suchen:** il n'a rien à faire ici
3. **streichen** (f, i): peindre
4. **etw. gegen etw.** (+ Akk.) **ein/wenden** (**wandte, gewandt**): faire une objection contre qch
5. **Rücksicht nehmen auf** (+ Akk.) (a, o; i): avoir des égards
6. **unterschiedlich:** varié
7. **das Gehabe:** le comportement
8. **der Umgangston:** la façon de s'exprimer
9. **einiges mitmachen müssen:** en voir de toutes les couleurs
10. **sich fangen** (f. a; ä): se resaisir
11. **fest:** solide
12. **schmieren:** tartiner

Er bekommt, was er will. Das ist ihm zuziel.

In seinem Zimmer haben sie nichts zu suchen². Das ist sein Reich. Er allein entscheidet, wann aufgeräumt wird. Er streicht³ es in den Farben, die ihm gefallen. Er kleidet sich selbst ein. Sie finanzieren seine Wünsche. Sie haben nichts dagegen einzuwenden⁴, dass Ilona die Nacht über bleibt. Sie stören nicht. Sie klopfen nicht. Sie nehmen Rücksicht⁵. Schließlich sind sie ja auch einmal jung gewesen. Und mit Ilona. Das ist etwas anderes. Sie gefällt ihnen. Sie macht einen vernünftigen Eindruck und kommt aus gutem Hause. Für ihr Alter ist sie auch schon ziemlich erwachsen.

Ihren Sohn haben sie in den unterschiedlichsten⁶ Erscheinungsformen gesehen. Beinahe täglich wechselte er Aussehen, Gehabe⁷, seinen Umgangston⁸. Sie haben einiges mitmachen⁹ müssen. Er scheint sich allmählich zu fangen¹⁰. Und jetzt die Geschichte mit Ilona. Das wird bestimmt was Festes¹¹.

Als sie zum Frühstück erscheinen, steht ein Irokese vor ihnen, schmiert¹² sich im Stehen ein Marmeladenbrot und begibt sich erneut auf den Kriegspfad.

Hermann-Josef Schüren, *Rührmichnichtan*, Reinbek, Rororo, 1988.

Annexe n°2

Letzte Pizza

- Der Mann saß hinter seinem Schreibtisch und stapelte Zettel um, von rechts nach links und von links nach rechts. Er hob den Kopf, als Charlotte eintrat.
Eine Frau, sagte er.
Ja, sagte Charlotte, sieht man das nicht?
- 5 Doch.
Er verzog das Gesicht.
Haben Sie etwas gegen Frauen?
Er zögerte und spielte mit seinem Bleistift. Dabei warf er ihr einen kritischen Blick von unten zu. Schließlich drehte er den Bleistift um und wies mit der Spitze auf den
- 10 zweiten Stuhl.
Setzen Sie sich.
Charlotte setzte sich.
Also, was ist jetzt?
Sie zündete sich eine Zigarette an. [...]
- 15 Frauen! seufzte er. Mit Frauen ist alles so schwierig. Wenn ein Mann in mein Büro kommt, sehe ich auf den ersten Blick, was das für ein Typ ist: kompliziert oder schwerfällig oder frech. Männer kann ich einschätzen. Aber Frauen! Heute wirken die jungen Frauen alle so energisch. Und dann haben sie plötzlich Launen oder Liebeskummer [...] Ich weiß nicht so recht. Können Sie überhaupt Auto fahren?
- 20 Charlotte drückte ihre Zigarette aus und stand auf. Sie strich mit den Handflächen über ihren Rock, um ihn ein bisschen länger zu machen. Ich kann Auto fahren, sagte sie freundlich. Und ich habe keinen Liebeskummer. Und ich kann sofort anfangen.
Der Mann legte den Kopf auf die Seite und entschied sich.
Also gut.
- 25 So wurde Charlotte Ausläuferin beim Pizzaservice. Natürlich hatte sie doch Liebeskummer. Aber sie ließ sich nichts anmerken. Sie war die schnellste FahrerIn der Truppe. Man teilte sie am Wochenende ein, man gab ihr die komplizierten Routen, die großen Bestellungen, die abgelegenen, nicht einfach zu findenden Adressen.[...] Anfangs wurde sie in der Küche mit bewundernden Pfiffen empfangen und „Wie, schon zurück?“
- 30 Dann gewöhnte man sich daran. Sogar der Mann musste zugeben, dass sie die beste, schnellste und zuverlässigste FahrerIn war, die er je gehabt hatte. Trotzdem stellte er keine weiteren Frauen ein. Charlotte musste eine Ausnahme sein. [...]

Milena MOSER
„Gebrochene Herzen oder mein erster bis elfter Mord“
Krösus Verlag 1990

Annexe n°3

Erster Kontakt mit dem Text:

→ **Finden Sie das deutsche Wort für...**

- le bureau (la table de travail):
- le bureau (le lieu de travail):
- hésiter:
- le regard:
- la chaise:
- difficile:
- le chagrin d'amour:
- la jupe:
- le livreur / la livreuse:
- l'exception:

→ **Unterstreichen Sie die Wörter / Sätze, die zum Dialog gehören.**

A quel temps les verbes sont-ils conjugués?

→ **Listen Sie jetzt die Verben auf, die nicht zum Dialog gehören.**

A quel temps sont-ils employés?

Pourquoi?

Fragen zum Text:

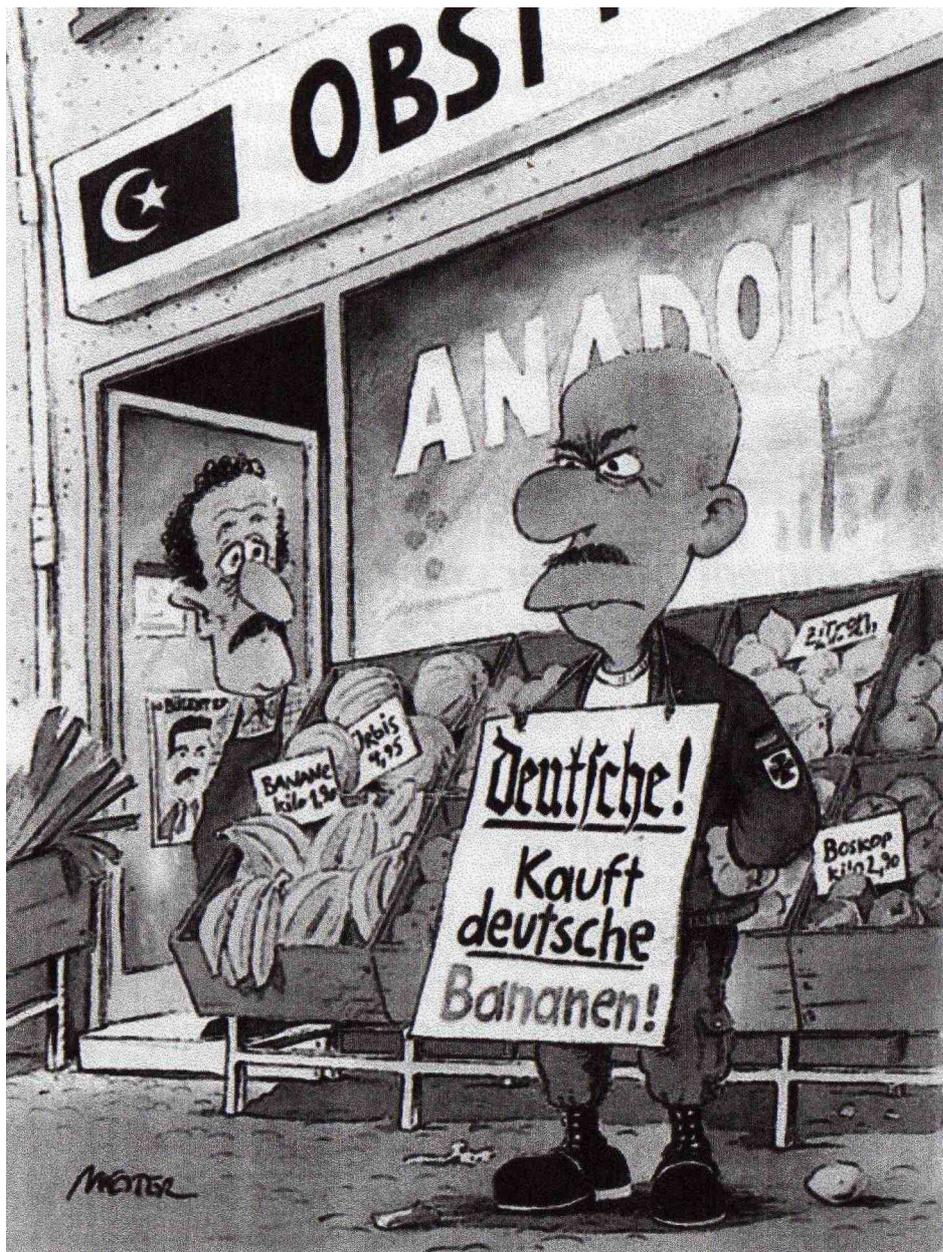
- 1) Wo spielt die Szene?
- 2) Wer spricht mit wem?
- Wer sind sie?
- 3) Wie reagiert der Mann, als er Charlotte sieht?
- 4) Worum geht es in diesem Gespräch?
- 5) Was denkt der Mann von den Frauen?
- 6) Welche Argumente hat Charlotte, um den Job zu bekommen?.....
- 7) In welchem Punkt sagt Charlotte nicht die Wahrheit?
- Warum?

☺ **kleine Hilfe!**

- der Arbeitgeber ≠ der Arbeitnehmer: *l'employeur (le patron) ≠ l'employé (le salarié)*
- einen Job suchen / finden: *chercher / trouver du travail*
- der Unterschied(e) [zwischen...und...]: *la différence [entre...et...]*
- das Vorurteil(e): *le préjugé* → Vorurteile gegen jdn(Acc) haben: *avoir des préjugés contre qqun*
- das Klischee(s): *le cliché*
- von etw.(Dat) überzeugt sein: *être convaincu de qc*
- lügen: *mentir* → die Lüge(n): *le mensonge*

Comment prendre en compte au sein d'un même groupe-classe de Première l'hétérogénéité des élèves et des exigences propres à leurs différentes séries?

Annexe n°4



Annexe n°5

Integrationskurse

Nach dem neuen Zuwanderungsgesetz¹ werden in Deutschland intensive Sprachkurse mit Sprachprüfung organisiert. Ein Ausländer, der nach dem 1. Januar 2005 nach Deutschland gekommen ist und dort bleiben will, an solchen Kursen teilnehmen. Er bezahlt 1 € pro Stunde. Für Arbeitslose sind die Kurse kostenlos. Ausländer, die schon länger in Deutschland leben, und EU-Bürger können an diesen Kursen teilnehmen, soweit es freie Plätze gibt.

MUSS ODER SOLL MAN DEUTSCH KÖNNEN?

Yildiz ist 30 Jahre alt, kommt aus der Türkei und hat noch nie Schreiben und Rechnen gelernt; Miriam (51) stammt aus Peru und war Sekretärin; der 32jährige Azziz hat Jura studiert – drei Menschen mit unterschiedlichster Schul- und Ausbildung. Eines haben die drei allerdings gemeinsam: An den Euro-Schulen Mainz büffeln sie seit einigen Wochen Deutsch. Sie sind die ersten, die die im Zuwanderungsgesetz verankerten² Integrationskurse, gefördert durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge³, besuchen. (...)



Sollen, müssen, können: Heute beschäftigen sich Yildiz, Miriam, Azziz und die anderen 17 Schüler/innen mit Modalverben. Azziz schreitet zur Tafel und konjugiert die Verben. (...) „Was fällt euch hier auf?“ will Lehrerin Michaela Buccolo wissen. Die ersten Zurufe kommen: „Erste und dritte Person sind gleich.“ Die einen Schüler haben es gleich gemerkt, die anderen verstehen es jetzt, wieder andere wissen nicht, was gemeint ist.

DEUTSCH VERSTEHEN ...

Auch wenn die einen weniger schnell lernen als die anderen, ist sich die Gruppe einig, dass der Kurs wichtig ist. Alle Teilnehmer sind arbeitslos. Deutsch zu lernen heißt für sie, besser für den Arbeitsplatz gewappnet⁴ zu sein. Doch auch für den Alltag, für das

Leben in Deutschland brauchen sie zwingend⁵ Sprachkenntnisse.

... DEUTSCHLAND VERSTEHEN

„Welche Verbotsschilder kennt ihr denn?“, will Buccolo jetzt wissen. (...) Miriam erzählt, wo man nicht rauchen darf. Azziz berichtet vom Parkverbot und Bahman aus dem Iran erklärt, dass man mit einem Hund nicht in den Supermarkt darf. Für jeden Deutschen das Einfachste der Welt. Für die 20 Teilnehmer etwas ganz Besonderes. „Im Unterricht geht es auch darum, Verhaltensregeln⁶ zu erkennen und zu verstehen“, erklärt die Deutschlehrerin. „Unnötige Probleme, die zwischen Deutschen und Ausländern bestehen könnten, werden so vermieden⁷“, betont Buccolo.

Kerstin Dillmann: *Muss oder soll man Deutsch können?*
in: AID - Integration in Deutschland, 1/2005

WORTSCHATZ

1. das Zuwanderungsgesetz
la loi sur l'immigration
2. in ... verankert ancré dans, prévu par
3. gefördert ... Flüchtlinge financé par l'office fédéral pour les immigrés et les réfugiés
4. gewappnet armé

5. zwingend impérativement
6. die Verhaltensregel(n) la règle de comportement
7. vermeiden (ie, ie) éviter

+ „an etwas teilnehmen“ = participer à qc...
→ der Teilnehmer / die Teilnehmerin

„arbeitslos“ = ohne Arbeit

„büffeln“ = (fam.) bouffer, bûcher, potasser...

Annexe n°6

WIR LEBEN HIER !

Emine P. (16 Jahre) aus Kassel : „1970 ist mein Vater als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen. Ich bin seit 16 Jahren in Deutschland und besuche zur Zeit ein Gymnasium. Bis jetzt war ich sehr zufrieden, aber plötzlich werde ich mit dem Problem des Ausländerhasses konfrontiert. Man spricht mich auf offener Straße an und sagt, daß die Ausländer den Deutschen die Arbeit, die Wohnungen und sogar die Frauen wegnehmen. Die steigende Gewalt der rechtsradikalen Jugendlichen beunruhigt mich. Ich möchte zurück in meine Heimat, die Türkei. Aber dort beschimpft man mich als „Deutschländer“. Wo soll ich jetzt hin ? Wo ist denn nun der Ort, wo ich hingehöre ?!“

Yasmin (14 Jahre) : „Meine Eltern sind Türken ; und ich bin in Wuppertal geboren. Ich kann zwar die türkische Sprache auch, aber Deutsch spreche ich besser. Vor meiner Anmeldung am Gymnasium hatte ich Angst, Angst vor dem Verhalten meiner Schulkameraden. Ich muß zugeben, daß ich selbst noch keine Schwierigkeiten im Umgang mit Deutschen hatte. Ich weiß aber, daß türkische Mädchen und Frauen manchmal belächelt werden, weil sie bunte Kopftücher tragen. Wenn sie Pumfosen anhaben, müssen sie sich unfreundliche Bemerkungen anhören ! In meiner Klasse sind alle nett zu mir, aber wie wäre es wohl, wenn ich plötzlich mit einem Kopftuch und Pumfosen in der Schule erscheinen würde ?
aus Aktuell 11/93, Juma 1/93, Juma TIP 1/93

Anschlag in Solingen 1993



Einer der größten Rückschläge in der Geschichte der Integration der Türken in Deutschland waren die rassistischen Übergriffe auf zwei türkische Familien Anfang der 90er Jahre in Mölln und Solingen. Bei diesen Anschlägen kamen insgesamt acht Frauen und Mädchen ums Leben.

Viele Türken, die sich bis zu diesem Zeitpunkt mit der Idee angefreundet hatten, in Deutschland zu bleiben, wollten nur noch fort. Sie fühlten sich ohnmächtig, hatten Angst und reagierten mit Aggression und Rückzug. Erst hatte man sie hier hergeholt, und jetzt wollte man sie vertreiben.

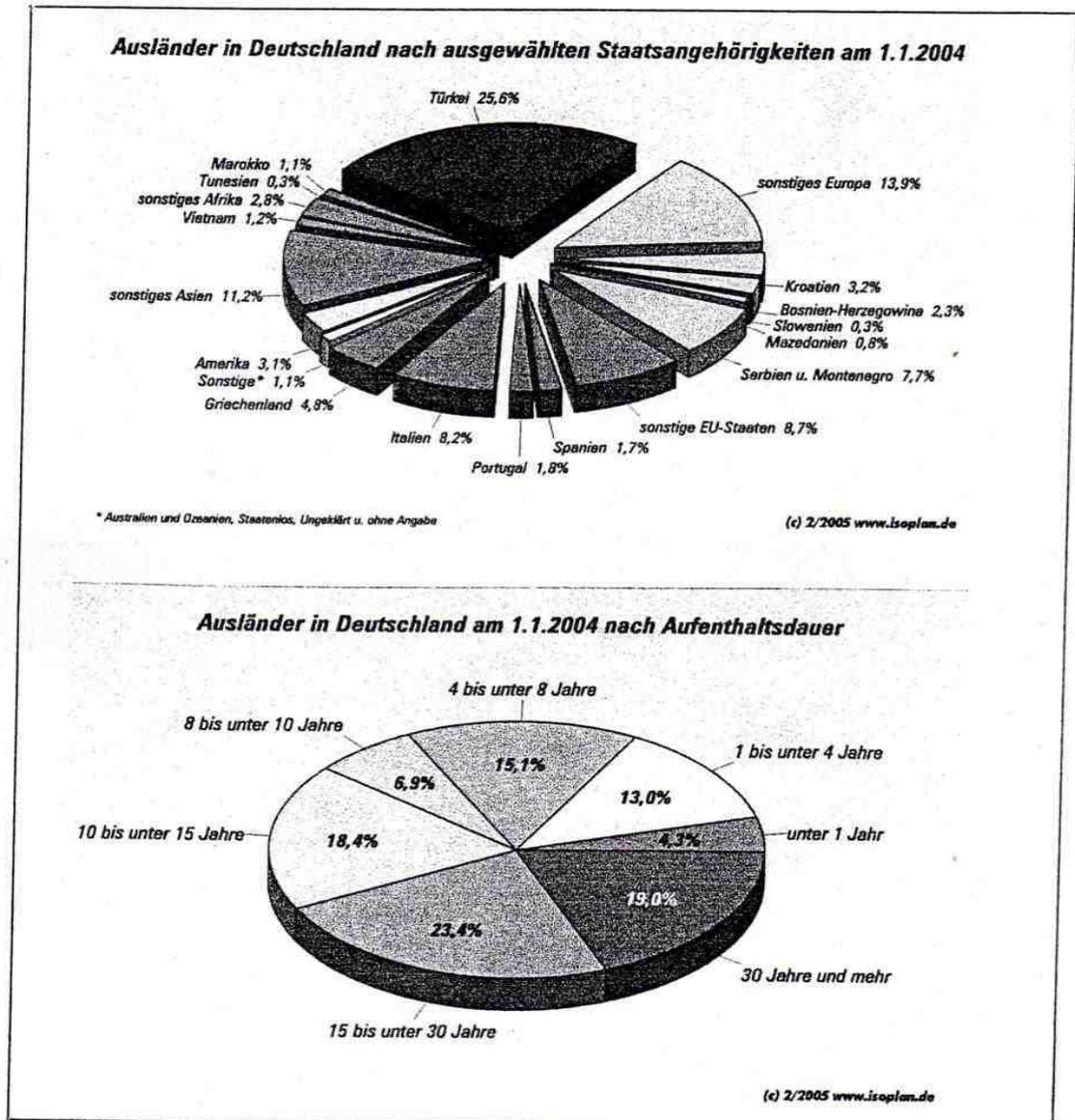
VOKABULARHILFE:

- **der Gastarbeiter(-):** *le travailleur immigré*
- **der Ausländerhass** = die Ausländerfeindlichkeit
- **die Gewalt:** *la violence*
- **jdn(Acc) beschimpfen:** *insulter qqun*
- **zugeben, dass...:** *avouer que...*
- **im Umgang mit (+Dat):** *dans les rapports / relations avec...*
- **das Kopftuch(er):** *le foulard (le voile)*
- **die Pumflose(n):** *le pantalon bouffant*
- **die Bemerkung(en):** *la remarque*
- **der Rückschlag(er):** *le recul, l'échec*
- **der Übergriff(e) ≈ der Anschlag(er):** *l'attentat*
- „ums Leben kommen“ = sterben
- **fortwollen** = weggehen wollen
- **ohnmächtig** = machtlos
- **jdn(Acc) vertreiben:** *expulser qqun*

Comment prendre en compte au sein d'un même groupe-classe de Première l'hétérogénéité des élèves et des exigences propres à leurs différentes séries?

Annexe n°7

Ausländer in Deutschland



In der Bundesrepublik Deutschland leben heute rund 7,3 Millionen Ausländer, das entspricht 8,9 Prozent der Gesamtbevölkerung.

Zwischen Mitte der fünfziger Jahre bis Ende 1973 kamen viele ausländische Arbeitnehmer nach Deutschland.

Die expandierende (expandieren: ausweiten, ausdehnen) Wirtschaft brauchte zusätzliche Arbeitskräfte, die insbesondere in den Anrainerstaaten des Mittelmeerraumes, zunächst in Italien, anschließend in Spanien, Portugal, dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei, aber auch in Tunesien und Marokko angeworben wurden.

Viele von ihnen blieben in Deutschland und holten ihre Familienangehörigen nach.

Annexe n°8

COURAGE MÜSSTE MAN HABEN...

Bei Greutler ist es immer voll. (Das Lebensmittelgeschäft am Hauptplatz. Sie kennen es vielleicht.) Bei Greutler wird man persönlich bedient¹ von der ganzen Familie, die das Geschäft seit Generationen besitzt. Es sind Johann und Dora Greutler und ihre Kinder Martina, Claudia und Jürgen, alle freundlich und immer bereit und flink². Weil das Geschäft -wie gesagt- immer voll ist.

Da wird man auch leicht übersehen³, wenn man ein kleiner Türke ist und nicht viel Deutsch kann, wie der, der jetzt ins Geschäft eintritt. Öl, sagt er. Wer soll das verstehen? Die Greutler nimmt immer wieder neue Kunden⁴ dran⁵. Öl, sagt der Türke. Stinken⁶ tut er wahrscheinlich auch. Was wünschen Sie, Frau Amtsrat? Der Herr war vor mir, glaube ich, sagt sie. Die Frau Greutler ist perplex. Sie hat keinen Herrn gesehen. Aber dann gibt sie sich einen Ruck⁷. Was willst du denn? Öl. Was? Öl, Öl. Sie knallt⁸ ihm eine Flasche⁹ auf den Ladentisch. Und reißt ihm das Geld aus der Hand. Öl, sagt der Türke und: Öl. Hast ja eh! Vielleicht will er zwei, sagt die Frau Amtsrat. Die Greutler knallt eine zweite Ölflasche auf den Tisch. Und dazu das Retourgeld. Bitte, sagt der Türke. Er zeigt auf die zwei Flaschen. Eine Plastiktüte will er vielleicht, sagt die Frau Amtsrat. Die Greutler sucht lange unter den Plastiktüten, bis sie eine gebrauchte¹⁰ findet. Zehn Cent, sagt sie. Bevor der Türke unter den Münzen¹¹ in seiner Hand das Zehncentstück gefunden hat, hat es die Greutler schon genommen und in die Kasse geworfen¹².

Die Frau Amtsrat beobachtet den Türken, als er aus dem Geschäft geht. Die Courage müsste man haben, dass man jetzt der Greutler sagt: Sie, Sie singen so scheinheilig¹³ im Kirchenchor¹⁴! Und bei Ihnen kaufe ich nichts mehr ein!! Aber die Frau Amtsrat lässt sich dann von der Frau Greutler alle Wünsche erfüllen¹⁵, wie immer.

nach Brigitte SCHWAIGER
„Mein spanisches Dorf“
PAUL ZSOLNAY Verlag

VOKABULARHILFE:

- 1 jdn bedienen: *servir qqn*
- 2 flink: *vif, rapide*
- 3 jdn übersehen = jdn nicht sehen
- 4 der Kunde(n): *le client*
- 5 drannehmen: (ici:) *prendre*
- 6 stinken: *puer*
- 7 sich einen Ruck geben: *faire un effort*
- 8 knallen: (fam.) *poser sans ménagement flanquer, claquer...*
- 9 die Flasche: *la bouteille*
- 10 gebraucht: *usagé*
- 11 die Münze(n): *la pièce de monnaie*
- 12 werfen: *jeter, lancer*
- 13 scheinheilig: *hypocrite(ment)*
- 14 der Kirchenchor: *la chorale de l'église*
- 15 einen Wunsch erfüllen: *réaliser un souhait, un désir*

Annexe n°9

Name:
Vorname:

Montag, den 4. Dezember 2006

DEVOIR n°3

Übung 1: (10 Punkte)

→ Fülle diesen Lückentext aus! (Eine Lücke = ein Wort)

Letzte Pizza

Die Szene spielt in einem

Es gibt zwei im Text: einen Mann und eine Frau.

Die Frau heißt Charlotte, aber wir wissen nicht, der Mann heißt: wir wissen nur, dass er der Chef eines Pizzaservices ist und einen braucht.

Charlotte kommt in sein Büro, weil sie einen Job Sie möchte in diesem Pizzaservice

Als sie eintritt, ist der Mann nicht froh: er seufzt, das Gesicht, zögert... Er sehr skeptisch zu sein!

Trotzdem bleibt Charlotte : sie setzt sich und eine Zigarette an.

Da fängt der Mann an, über die zwischen Männern und Frauen zu sprechen. Für ihn sind die Frauen ziemlich schwierig: er kann sie nicht so gut wie Männer !

Seiner Meinung haben sie immer Probleme: er denkt, dass sie sind und oft haben. Dazu glaubt er auch, dass sie nicht Auto fahren !!!

Obwohl er viele gegen Frauen hat, bleibt Charlotte freundlich. Sie lässt sich nicht demotivieren und mehrere Argumente, den Job zu bekommen.

Schließlich sich der Mann und stellt sie ein.

→ Wörter, um den Lückentext auszufüllen:

arbeiten	Ausläufer
Büro	einschätzen
entscheidet	gibt
können	launisch
Liebeskummer	nach
Personen	ruhig
scheint	sucht
um	Unterschiede
verzieht	Vorurteile
wie	zündet

Annexe n°10a

NAME:
Vorname:

Montag, den 12ten März 2007

DEVOIR N°5 (STG)

Übung 1: Vokabular (5 Punkte)

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| - le magasin: | - voir: |
| - la xénophobie: | - un sac en plastique: |
| - la caricature: | - une bouteille d'huile: |
| - la signification: | - coûter: |
| - ridicule: | - (etwas) absichtlich machen: |
| - acheter: | - (jdn) bedienen: |
| - la langue: | - das Verhalten: |
| - impoli(e): | - stinken: |
| - le préjugé: | - der Verkäufer: |
| - le client/la cliente: | - Geduld haben: |

Übung 2: Réponds aux questions suivantes en utilisant la structure adaptée. Attention aux verbes! [place + conjugaison] (2 Punkte)

1°) Warum bleibst du zu Hause? (*krank sein*)

Ich

2°) Wozu arbeitet man? (*Geld verdienen*)

Man

3°) Warum geht ihr nicht in die Disko? (*kein Auto haben*)

Wir

4°) Wozu ist er nach Berlin gefahren? (*die Love-Parade sehen*)

Er

Übung 3: Mets les phrases suivantes au passif, sans indiquer le complément d'agent! [Attention aux verbes forts: *essen / finden / geben!!!*] (2 Punkte)

- A) Ich esse einen Apfel. →
- B) Du findest Geld auf der Straße. →
- C) Der Kapitän gibt Befehle. →
- D) Jörg hängt ein Poster an die Wand. →

Annexe n°10b

Übung 4: Reformule cette phrase de 3 façons différentes en exprimant l'hypothèse! (1,5 Punkt)

„Inga ist in die Stadt gegangen.“

.....

.....

.....

Übung 5: Remplis avec la bonne préposition + déclinaison au Datif! (2,5 Punkte)

- 1°) Mein Ehemann kommt d..... Niederlande..... [de (provenance) / die Niederlande (pluriel!)]
- 2°) Florians Vater arbeitet ein..... Firma..... [dans / die Firma (= l'entreprise)]
- 3°) Der Hund schläft d..... Boden..... [sur / der Boden (= le sol)]
- 4°) Samstag ist er ein..... Mädchen..... in die Disko gegangen. [avec / das Mädchen]
- 5°) Sie wohnt seit Jahren dies..... Bäckerei..... [à côté de / die Bäckerei (= la boulangerie)]

Übung 6: Conjugue ces verbes forts à la 3ème pers. du sing. et donne leur traduction! (2 Punkte)

	Présent de l'ind.	Prétérit	Parfait	Traduction
bleiben				
fahren				
helfen				
lassen				

Übung 7: Fragen zum Text (5 Punkte)

→ Réponds aux questions suivantes concernant le texte „Courage müsste man haben“ en formant des phrases (!)

- Wo spielt die Szene?
- Wieviele Personen gibt es? Wer sind sie?
- Was möchte der Türke kaufen?
- Wie spricht er Deutsch? Welches Problem hat er? Was ist also schwierig für ihn?
- Wie verhält sich Frau Greutler ihm gegenüber? (Gib mindestens 2 Adjektive + 1 Beispiel!)
- Warum? Was ist deine Meinung?

(≈ 80 Wörter)

Comment prendre en compte au sein d'un même groupe-classe de Première l'hétérogénéité des élèves et des exigences propres à leurs différentes séries?

Annexe n°10c

NAME:
Vorname:

Montag, den 12ten März 200

DEVOIR N°5 (ES/S)

Übung 1: Vokabular (5 Punkte)

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| - le magasin: | - voir: |
| - la xénophobie: | - un sac en plastique: |
| - la caricature: | - une bouteille d'huile: |
| - la signification: | - coûter: |
| - ridicule: | - le client / la cliente: |
| - puer: | - impoli(e): |
| - la langue: | - le comportement: |
| - servir (qqun): | - acheter: |
| - le préjugé: | - le vendeur: |
| - (faire) exprès: | - avoir de la patience: |

Übung 2: Réponds aux questions suivantes en utilisant la structure adaptée. Attention aux verbes! [place + conjugaison] (2 Punkte)

1°) Warum bleibst du zu Hause? (*krank sein*)

Ich

2°) Wozu arbeitet man? (*Geld verdienen*)

Man

3°) Warum geht ihr nicht in die Disko? (*kein Auto haben*)

Wir

4°) Wozu ist er nach Berlin gefahren? (*die Love-Parade sehen*)

Er

Übung 3: Mets les phrases suivantes au passif, sans indiquer le complément d'agent! Attention aux verbes forts! (2 Punkte)

- A) Ich esse einen Apfel. →
- B) Du findest Geld auf der Straße. →
- C) Der Kapitän gibt Befehle. →
- D) Jörg hängt ein Poster an die Wand. →

Annexe n°10d

Übung 4: Reformule cette phrase de 3 façons différentes en exprimant l'hypothèse! (1,5 Punkt)

„Inga ist in die Stadt gegangen.“

.....

Übung 5: Remplis avec la bonne préposition + déclinaison au Datif! (2,5 Punkte)

- 1°) Mein Ehemann kommt d..... Niederlande..... . [*de (provenance) / die Niederlande (pluriel!)*]
 2°) Florians Vater arbeitet ein..... Firma..... . [*dans / die Firma (= l'entreprise)*]
 3°) Der Hund schläft d..... Boden..... . [*sur / der Boden (= le sol)*]
 4°) Samstag ist er ein..... Mädchen..... in die Disko gegangen. [*avec / das Mädchen*]
 5°) Sie wohnt seit Jahren dies..... Bäckerei..... . [*à côté de / die Bäckerei (= la boulangerie)*]

Übung 6: Conjugue ces verbes forts à la 3ème pers. du sing. et donne leur traduction! (2 Punkte)

	Présent de l'ind.	Prétérit	Parfait	Traduction
bleiben				
fahren				
helfen				
lassen				

Übung 7: EXPRESSION ECRITE (5 Punkte)

Wie verhält sich Frau Greutler dem Türken gegenüber? Warum?

Was denkst du von einem solchen Verhalten?

→ Gib deine Meinung und argumentiere!

(≈ 80 Wörter)

Comment prendre en compte au sein d'un même groupe-classe de Première l'hétérogénéité des élèves et des exigences propres à leurs différentes séries?

Annexe n°10e

NAME:

Montag, den 12ten März 2007

Vorname:

DEVOIR N°5 (L)

Übung 1: Traduction (5 Punkte)

- A) Que signifie cette caricature?
- B) La propriétaire du magasin a des préjugés contre les Turcs.
- C) Le Turc ne maîtrise pas la langue: il parle peu allemand!
- D) Le client désire une bouteille d'huile et un sac plastique.
- E) La vendeuse n'a pas de patience / est impatiente.
- F) "Pourquoi êtes-vous impoli(e) avec cet homme?" (*formule de politesse!*)
- G) Cette femme a acheté des bananes. Ça a coûté trois euros.
- H) Mme Greutler ne voit pas le Turc: elle le fait exprès!
- I) Elle pense que les étrangers puent.
- J) Son comportement est ridicule! (*son = à Mme G.*)

Übung 2: Réponds aux questions suivantes en utilisant la structure adaptée. Attention aux verbes! [place + conjugaison] (2 Punkte)

1°) Warum bleibst du zu Hause? (*krank sein*)

Ich

2°) Wozu arbeitet man? (*Geld verdienen*)

Man

3°) Warum geht ihr nicht in die Disko? (*kein Auto haben*)

Wir

4°) Wozu ist er nach Berlin gefahren? (*die Love-Parade sehen*)

Er

Übung 3: Mets les phrases suivantes au passif, en indiquant le complément d'agent! [Attention aux verbes forts!] (2 Punkte)

A) Ich esse einen Apfel. →

B) Du findest Geld auf der Straße. →

C) Der Kapitän gibt Befehle. →

D) Jörg hängt ein Poster an die Wand. →

Annexe n°10f

Übung 4: Reformule cette phrase de 3 façons différentes en exprimant l'hypothèse! (1,5 Punkt)

„Inga ist in die Stadt gegangen.“

.....
.....
.....

Übung 5: Remplis avec la bonne préposition + déclinaison au Datif! (2,5 Punkte)

1°) Mein Ehemann kommt'..... d..... Niederlande..... . [*de (provenance) / die Niederlande (pluriel!)*]

2°) Florians Vater arbeitet ein..... Firma..... . [*dans / die Firma (= l'entreprise)*] .

3°) Der Hund schläft d..... Boden..... . [*sur / der Boden (= le sol)*]

4°) Samstag ist er ein..... Mädchen..... in die Disko gegangen. [*avec / das Mädchen*]

5°) Sie wohnt seit Jahren dies..... Bäckerei..... . [*à côté de / die Bäckerei (= la boulangerie)*]

Übung 6: Conjugue ces verbes forts à la 3ème pers. du sing. et donne leur traduction! (2 Punkte)

	Présent de l'ind.	Prétérit	Parfait	Traduction
bleiben				
fahren				
helfen				
lassen				

Übung 7: EXPRESSION ECRITE (5 Punkte)

Wie verhält sich Frau Greutler dem Türken gegenüber? Warum?

Was denkst du von einem solchen Verhalten?

→ Gib deine Meinung und argumentiere!

(≥ 100 Wörter)

Annexe n°11

Nom:

Prénom:

EVALUATION DE LA PARTICIPATION ORALE

Fréquence des interventions (4)

Je participe jamais	(0)
rarement	(1)
de temps en temps	(2)
à chaque cours	(3)
plusieurs fois par cours	(4)

Type de participation (7)

Je participe uniquement sur sollicitation	(1)
spontanément	(2)
Pour dire un mot	(1)
une phrase	(2)
plusieurs phrases enchaînées	(3)
Je participe à la correction des exercices/ lors de la reprise du cours précédent	(1)
lors de la réalisation du cours	(2)

Qualité de l'attention (4)

Je bavarde / je rêve / je fais autre chose	(0)
J'écoute les autres et je suis capable de répéter	(2)
Je suis capable de corriger ou de compléter les phrases des autres	(4)

Qualité de l'expression (5)

- Prononciation:

Je n'attache pas d'importance à la prononciation	(0)
J'essaie de prononcer correctement/ en respectant l'intonation	(1)

- Vocabulaire:

Mon vocabulaire est réduit	(1)
Je réutilise le vocabulaire vu en cours	(2)

- Intelligibilité:

On a du mal à me comprendre	(0)
On me comprend malgré des erreurs	(1)
Je comprends mes erreurs et sais me corriger	(2)

Table des matières

INTRODUCTION: Pourquoi ce sujet?.....	1
I) DESCRIPTIF DU GROUPE-CLASSE ET DES DIFFICULTES.....	3
1°) Descriptif du groupe-classe:.....	3
a) Hétérogénéité institutionnelle.....	3
b) Hétérogénéité individuelle de parcours.....	4
2°) Difficultés inhérentes.....	6
II) LES DIFFERENTS TYPES D'APPROCHES ET LEURS LIMITES AU SEIN DE LA CLASSE.....	8
1°) Rappels historiques.....	8
2°) Limites des récentes approches au sein de la classe.....	10
a) L'approche communicative.....	10
b) L'approche actionnelle.....	12
III) EXPERIMENTATIONS METHODOLOGIQUES DE DIFFERENCIATION.....	14
1°) Dans la conception d'une séance/séquence.....	14
a) En début d'année.....	14
b) Avec le temps.....	16
c) Depuis cela.....	17
2°) Dans la conception de l'évaluation.....	22
a) L'évaluation écrite.....	22
b) L'évaluation orale.....	26
IV) EFFETS OBTENUS.....	27
1°) Les compétences de l'écrit.....	27
2°) Les compétences de l'oral.....	30
3°) L'investissement personnel et la motivation.....	31
CONCLUSION.....	33