

# Sommaire

<b>Avant-propos</b> .....	5
<b>Préambule commun</b> .....	7
Le cadre européen commun .....	7
Prise de parole en continu .....	13
La lecture en continu .....	15
Le débat .....	16
<b>Objectifs et démarches linguistiques</b> .....	19
Faits de langue .....	19
Compréhension .....	20
Expression .....	20
Traduction .....	21
<b>Étude suivie du film — <i>Good Bye, Lenin!</i></b> .....	22
Scènes sélectionnées .....	23
Travail préparatoire .....	24
Étude de la séquence 3 .....	28
Étude de la séquence 4 .....	35
<b>Pistes d'exploitation — autour de Hundertwasser</b> .....	41
Intérêt des documents .....	41
Pistes d'exploitation .....	41
Documents .....	44
<b>Pistes d'exploitation — autour des thèmes économiques et sociaux</b> .....	46
Intérêt des documents .....	46
Pistes d'exploitation .....	47
Documents .....	49

<b>Lecture cursive – préparation, pistes de travail</b> .....	52
La notion de révolte .....	53
Travail préparatoire .....	53
<i>Die Roten Matrosen</i> .....	54
Préparation à la lecture de l'extrait.....	55
Lecture de l'extrait.....	55
Document .....	57
 <b>Évaluation en classe terminale</b> .....	 61
Caractéristiques générales .....	61
Critères d'évaluation .....	62
L'évaluation de la qualité de l'expression .....	65
Exemple d'unité pédagogique avec évaluation de la compréhension de l'écrit.....	67
Documents .....	68

collection Textes de référence - Lycée (LEGT)  
Documents d'accompagnement des programmes

# Allemand

cycle terminal

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

outil pour la mise en œuvre des programmes 2004

Centre national de documentation pédagogique

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

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

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

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

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

**Suivi éditorial** : Christianne Berthet, Corinne Paradas

**Secrétariat d'édition** : Sandra Bosc

**Mise en pages** : Michelle Bourgeois

© CNDP, décembre 2005  
ISBN : 2-240-01981-6  
ISSN : en cours

# Avant-propos

Dans le prolongement des documents d'accompagnement du programme pour la classe de seconde<sup>1</sup>, les enseignants trouveront dans les pages qui suivent :

- des indications qui, conjuguées avec une relecture du programme de la classe de première et de terminale, permettront d'en éclaircir certains points généraux ou plus particuliers, d'ordre lexical, linguistique ou culturel ;
- des exemples de documents permettant d'exploiter le plus largement possible certains aspects du programme ;

- des suggestions afin de faciliter la mise en œuvre des quatre notions autour desquelles s'articule le programme culturel en classe de première (opposition, révolte, domination, influence) et en classe terminale (identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures). Lors de l'élaboration de ces documents d'accompagnement, une attention particulière a été apportée au choix des supports pédagogiques dans un souci de prendre en compte la plus grande diversité de types de documents. Toutefois, les diverses suggestions qui suivent ne se réduisent pas à des exemples de textes, documents et supports, mais tentent de dégager un certain nombre de démarches et d'approches possibles. La plupart des démarches illustrées dans la partie concernant le programme de première sont valables également pour la mise en œuvre du programme de terminale. Certaines pistes proposées dès la classe de première permettent d'aborder plus facilement des notions retenues pour le contenu culturel de terminale et d'opérer des croisements entre les différentes notions. Ces approches sont complétées par une réflexion, suivie de quelques propositions, concernant l'évaluation des compétences des élèves en fin de cycle telle qu'elle apparaît dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Le programme fait une large part au travail de l'élève en autonomie, nombre des approches suggérées ici ont pour but de mettre en œuvre l'articulation entre la séquence collective en classe et le travail individuel, de multiplier les types d'entraînement à la compréhension et à l'expression écrites et orales. Ces tâches, dont la mise en pratique peut requérir l'aide des nouvelles technologies, s'inscrivent aussi dans le cadre de la complémentarité interdisciplinaire et de l'ouverture, en particulier à l'international.

---

1. *Allemand, classe de seconde*, Paris, CNDP, 2003, coll. « lycée »



# P

## réambule commun

### Le cadre européen commun

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL<sup>1</sup>) est un document adopté officiellement en 2001 par le Conseil de l'Europe, organisme regroupant quarante-six pays et dont le siège est à Strasbourg. L'objectif de ce texte est de contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, de permettre de comparer les cursus et les dispositifs d'enseignement et d'assurer la transparence des qualifications en Europe. L'intérêt du document réside également dans son caractère transversal. Il s'applique à toutes les situations d'apprentissage et d'enseignement ainsi qu'à toutes les langues.

L'apport du CECRL à l'enseignement des langues est multiple.

### L'aptitude à communiquer

Il propose tout d'abord une analyse de toute situation d'utilisation d'une langue à des fins de communication et met en évidence que toutes les composantes identifiées sont complémentaires. L'isolement de l'une d'entre elles ou la priorité donnée à un aspect de l'aptitude à communiquer à l'aide d'une langue peut être légitime dans un contexte particulier ou pour répondre ponctuellement à un besoin. Mais le développement de cette aptitude ne peut faire l'économie d'une prise en compte de l'ensemble des catégories dégagées dans cette analyse.

Parmi les paramètres principaux, le CECRL distingue :

- Les compétences d'un locuteur :
  - compétences générales individuelles, qui ne sont pas spécifiques aux activités langagières, mais qui les influencent de façon évidente (savoir socio-culturel, savoir être, savoir-faire, etc.) ;
  - compétences communicatives : grammaticale, lexicale, sociolinguistique, pragmatique.
- Les activités langagières permises grâce aux compétences :
  - compréhension de l'oral et de l'écrit ;
  - expression écrite et orale. S'agissant de l'expression orale, le CECRL sépare l'expression en situations de dialogue ou d'échanges avec des interlocuteurs

(interaction orale) et l'expression en continu (description, récit, exposé, etc.).

– Les tâches communicatives réalisées lors d'une activité langagière ou d'une combinaison de plusieurs d'entre elles.

– Les stratégies mises en œuvre pour réaliser ces tâches communicatives : planification, exécution de la tâche, contrôle, vérification des résultats de la tâche, etc.

Pour l'enseignement des langues vivantes, on retiendra de cette énumération, entre autres, que la notion de tâche joue, dans cette analyse, un rôle central. C'est à travers les tâches communicatives que peut avoir lieu un entraînement efficace aux activités langagières fondamentales de réception et de production. C'est en étant mises au service de tâches communicatives que peuvent se développer les compétences générales et la compétence communicative d'un élève. Cette démarche qui sous-tend le CECRL est appelée « approche actionnelle ».

La notion de tâche permet une grande souplesse lors de sa mise en application dans le contexte éducatif. Repérer des informations dans un texte ou sur un site Internet pour un exposé, un débat ou la compréhension d'un autre document, réaliser un objet ou faire un plan à l'aide de consignes données dans la langue apprise, défendre un point de vue dans une discussion à propos d'une notion du programme, rédiger une lettre ou le compte rendu d'une discussion ou d'un travail en groupe, etc., sont autant de tâches qui entrent dans cette définition.

Mais la définition de la tâche communicative dans le CECRL contient des contraintes fortes et importantes pour la conception de l'enseignement. Toute tâche communicative doit nécessiter, au moins partiellement, le recours à la langue. Elle doit impérativement mettre en avant le sens, ce qui exclut par exemple des exercices de manipulation formelle. Elle doit aboutir à un résultat identifié, ce qui suppose donc un objectif clair.

Ce pilotage de l'apprentissage et de l'enseignement par les tâches communicatives est inséparable du développement de stratégies pour permettre aux élèves, dans une situation particulière, avec des savoirs et un savoir-faire particuliers, d'atteindre le résultat visé.

1. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais désigné par CECRL), Didier, 2001.

Ce texte peut être téléchargé sur Internet : [culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf](http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf)

## Échelle de niveaux de compétences en langues

Cette articulation entre compétences, activités langagières et tâches communicatives apparaît clairement dans une autre dimension, essentielle du *CECRL* : la définition d'une échelle de niveaux de compétences en langue.

Cette échelle, commune à toutes les langues, distingue six niveaux de compétences différents, du niveau débutant (A1) au niveau de maîtrise très avancé (C2).

Outre le fait que cette échelle de niveaux offre à l'enseignement et à l'évaluation en langues vivantes des repères extrêmement utiles dans le parcours d'apprentissage des langues, son intérêt réside dans quatre caractéristiques essentielles :

– Cette échelle de niveaux de compétences est construite en listant les tâches communicatives qu'un locuteur est capable de réaliser avec la langue, à chacun de ces niveaux. Le modèle de la compétence optimale du locuteur natif n'est plus, grâce à cette échelle, l'aune à laquelle est évaluée la compétence en langue.

– L'échelle, dans une « grille pour l'autoévaluation » (voir *CECRL*, pages 26-27), est déclinée en autant de niveaux de compétences par activité langagière (lire, écouter, participer à une conversation, s'exprimer en continu, écrire), de façon à permettre une évaluation et/ou une autoévaluation en langue à travers les tâches effectuées. Ces définitions des niveaux de compétence par activité langagière permettent de mesurer l'aptitude des élèves à exécuter des tâches, dont la nature est souvent précisée ou induite par le contenu de cette grille. Ainsi, au niveau B2 de l'activité langagière de compréhension de l'écrit, les tâches permettant une évaluation doivent nécessairement consister à identifier un point de vue particulier dans un texte relatif à une question contemporaine ou bien à lire une œuvre littéraire complète extraite de la littérature contemporaine.

– L'échelle permet de valoriser tout niveau de compétence d'un élève, en tenant compte de façon positive d'un éventuel déséquilibre entre les réussites dans les différentes activités langagières. Grâce à cette grille, il est possible de rendre compte et de valoriser une réussite plus grande dans une activité langagière particulière, de diagnostiquer de façon plus précise les besoins et les aptitudes des élèves, de fixer des objectifs d'apprentissage pour un groupe d'élèves.

– Cette échelle de niveaux est rédigée de façon exclusivement positive. Cette approche qui s'attache à identifier les réussites, même partielles, est permanente dans le *CECRL*. On la retrouve aussi bien dans le repérage des tâches communicatives qu'un locuteur est capable de réaliser avec la langue, à un

niveau de compétence particulier, que dans les grilles évaluant les aspects qualitatifs de la langue produite. Cette approche favorise un regard positif des élèves sur leurs aptitudes dans la langue apprise.

Enfin, le *CECRL* propose une conception globale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dont deux termes essentiels sont l'autonomie de l'apprenant (développée notamment grâce à l'autoévaluation et la fixation d'objectifs personnels d'apprentissage) et sa compétence plurilingue (comprise comme un répertoire de compétences complémentaires, mais nécessairement déséquilibrées et évolutives dans plusieurs langues).

Parmi les compétences générales nécessaires à une communication efficace, le *CECRL* cite le savoir socioculturel sur les régions ou les pays qui constituent le contexte social de l'utilisation de la langue. À de nombreuses reprises, il évoque l'importance des compétences interculturelles. Mais ce document ne fournit aucune échelle permettant d'identifier une progression dans ce domaine.

### Descripteur des tâches

Le cadre général des programmes des classes de première et terminale (*BO* hors série n° 7 du 28 août 2003 et *BO* hors série n° 5 du 9 septembre 2004) indique les niveaux attendus des élèves en langues vivantes à la fin du cycle terminal.

Ce texte indique qu'en fin de cycle, l'élève doit être capable de :

- participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
- comprendre l'essentiel des messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et écrits, dans une langue standard contemporaine ;
- effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite ;
- présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral, des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
- défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation.

Pour chacune de ces activités, selon les types de compétences communicatives définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, on situera les niveaux attendus en s'inspirant des tableaux suivants. Dans le cas de deux niveaux indiqués simultanément, il s'agit d'une fourchette large entre exigence minimale et exigence maximale, selon les séries. Pour le chinois et pour l'hébreu, on trouvera quelques aménagements dans la partie spécifique du programme relative à ces langues.



	Enseignement obligatoire ou option facultative (LV3)			Enseignement de spécialité	
	LV1	LV2	LV3	LV1	LV2
Compréhension de l'oral	B2	B1/B2	A2/B1	B2/C1	B2
Interaction orale	B1/B2	B1	A2	B2	B1
Expression orale	B2	B1/B2	A2/B1	C1	B2
Compréhension de l'écrit	B2	B1/B2	A2/B1	C1	B2
Expression écrite	B2	B1/B2	A2/B1	B2	B2

Les tableaux présentés ci-après distinguent, pour chacune des cinq capacités, des situations ou types d'activités qui devraient donc faire l'objet d'entraînements spécifiques. Ils doivent être lus comme décrivant un continuum entre les aptitudes décrites selon un axe vertical.

La lecture de ces tableaux montre également que les mêmes supports utilisés en classe de langue pour la compréhension ou des entraînements, à l'expression par exemple, peuvent donner lieu à des consignes et à des attentes différenciées selon les capacités des élèves concernés.

Ainsi, un article de presse ou un document informatif utilisés pour développer l'aptitude à la lecture sélective peuvent, pour deux groupes d'élèves différents, être accompagnés, soit d'une consigne de travail relevant du niveau A2 (demander aux élèves de repérer dans le texte un type d'information particulier ou la réponse à une question précise), soit d'une consigne adaptée au niveau B1 (demander aux élèves de repérer dans le même texte toutes les informations pertinentes sur un sujet donné ou sur une problématique particulière).

Il est évident que la nature et le contenu des supports utilisés dépendront étroitement des capacités des élèves et notamment du travail réalisé en amont. Mais le même support peut se prêter à des tâches spécifiques, pour permettre une gradation des attentes, pour gérer l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves ou encore pour tenir compte de l'objectif

retenu selon que les élèves étudient la langue au titre de la LV1, LV2 ou LV3.

Pour l'entraînement à l'expression orale ou écrite, une différenciation similaire est rendue possible par le contenu des tableaux. Ainsi, la mise en place d'activités de prise de parole en continu tiendra compte, dans les conditions de préparation individuelle, dans la consigne donnée et dans l'appréciation de la prestation, des précisions liées aux différents niveaux de compétence.

Grâce à ces tableaux, la précision des objectifs de l'enseignement des langues vivantes a des conséquences immédiates sur la conception de l'évaluation. L'élaboration des tests et des consignes de travail prend naturellement appui sur les descripteurs de compétence contenus dans les tableaux. Par exemple, pour une évaluation de la compréhension de l'oral, certaines tâches doivent inviter les élèves à montrer qu'ils ont compris les points principaux d'un dialogue entendu (niveau B1), d'autres portent sur le déroulement de la même conversation, c'est-à-dire la position de chaque protagoniste, les points d'accord ou de désaccord, les réactions des différents interlocuteurs (niveau B2).

De plus, selon le niveau de compétence attendu en fin de cycle terminal pour les différents profils d'élèves (LV1, LV2 ou LV3), la pondération des points affectés aux différentes consignes ou questions relevant des niveaux A2, B1 ou B2 (voire C1) pourra être différente selon les groupes d'élèves.

Compréhension de l'écrit		
Niveaux	Lecture sélective	Lecture intensive et lecture cursive <sup>2</sup>
A2	Peut repérer une information relative aux domaines concrets familiers (gens, lieux, loisirs, études, travail) et aux notions du programme dans une large palette de documents courts et rédigés dans une langue simple.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut suivre un mode d'emploi.</li> <li>– Peut comprendre un message personnel court traitant de sujets familiers sur la vie quotidienne.</li> <li>– Peut comprendre l'essentiel de textes littéraires courts avec un vocabulaire usuel ou récurrent.</li> </ul>

2. En s'aidant en tant que de besoin d'un dictionnaire bilingue ou monolingue.

Niveaux	Lecture sélective	Lecture intensive et lecture cursive
B1	Peut repérer des informations pertinentes sur une notion du programme dans une ou des sources différentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut comprendre la description d'événements (dans leur succession, leur lien de causalité), l'expression de sentiments ou de souhaits dans des textes factuels ou littéraires dans une langue standard.</li> <li>– Peut identifier un registre de langue (soutenu, familier) ou une variété (nationale, régionale).</li> <li>– Peut comprendre les points significatifs d'un article portant sur une notion du programme.</li> <li>– Peut reconnaître le schéma argumentatif d'un texte.</li> <li>– Peut comprendre les conclusions d'un texte argumentatif articulé.</li> </ul>
B2	Peut rechercher dans des sources diversifiées des informations pertinentes portant sur une notion du programme.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut comprendre l'essentiel du sens explicite et implicite d'un texte contemporain ou d'un article portant sur une notion du programme, en langue standard pouvant comporter des éléments de variétés locales ou familières.</li> <li>– Peut identifier un registre de langue et une variété, et en saisir la valeur expressive.</li> <li>– Peut comprendre toute correspondance scolaire portant sur des notions du programme.</li> <li>– Peut adapter son mode de lecture au type de texte, en particulier savoir faire la lecture rapide d'un texte long.</li> </ul>
C1	Peut rechercher et rassembler rapidement dans des sources diversifiées des informations pertinentes portant sur une notion du programme.	Peut comprendre le sens explicite et implicite d'un texte long et complexe sur une gamme étendue de sujets en rapport avec les notions du programme.

Expression écrite			
Niveaux	Rendre compte d'informations	Rédiger une narration ou une description	Rédiger un texte argumentatif
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut rendre compte brièvement d'un événement ou d'une activité, dans une langue simple.</li> <li>– Peut fournir ou reformuler une information simple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut écrire des notes et messages simples et courts sur des sujets familiers.</li> <li>– Peut relier une série de phrases et expressions par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».</li> </ul>	
B1	Peut résumer des informations sur des sujets familiers ou des notions du programme et donner son opinion.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut écrire un texte simple et articulé à l'aide de connecteurs logiques ou chronologiques sur des sujets en rapport avec les notions du programme.</li> <li>– Peut raconter une histoire, un événement ou une expérience en rapport avec les notions du programme, dans un texte simple et cohérent.</li> <li>– Peut écrire des descriptions détaillées sur des sujets familiers ou en rapport avec des notions du programme.</li> </ul>	

Niveaux	Rendre compte d'informations	Rédiger une narration ou une description	Rédiger un texte argumentatif
B2	Peut faire la synthèse et l'évaluation d'informations ou d'arguments empruntés à des sources diverses et portant sur des notions du programme.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut écrire des textes clairs et détaillés sur des sujets en rapport avec des notions du programme.</li> <li>– Peut écrire des lettres exprimant un avis sur des événements ou expériences.</li> <li>– Peut rédiger la critique d'un film, d'un livre ou d'une pièce de théâtre.</li> </ul>	Peut développer une argumentation en justifiant son point de vue et en expliquant les avantages et inconvénients des différentes options.

Compréhension de l'oral				
Niveaux	Écoute de messages et de consignes	Audition de dialogues ou de conversations entre locuteurs natifs	Audition d'émissions télévisées et de films ou documentaires	Écoute d'exposés sur des sujets en rapport avec le programme
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut comprendre l'essentiel de brefs messages, annonces ou consignes relatifs à un domaine familier, formulés lentement dans une langue simple.</li> <li>– Peut comprendre des indications simples portant sur un trajet à accomplir.</li> </ul>	Peut identifier le sujet d'une discussion entre locuteurs natifs portant sur un domaine familier.	Peut suivre les rubriques du journal télévisé et comprendre l'information essentielle de documentaires télévisés sur des sujets familiers ou préparés.	
B1	Peut comprendre les points principaux de messages dans une langue claire et articulée, sur des sujets familiers.	Peut suivre les points principaux d'une discussion entre locuteurs natifs sur des sujets familiers ou portant sur des notions du programme et conduite dans une langue standard simple.	Peut comprendre les points principaux de programmes télévisés simples ainsi que de brèves interviews sur des sujets familiers ou des notions du programme.	Peut suivre le plan général d'un exposé court et simple sur une notion du programme.
B2	Peut comprendre l'essentiel de tout message sur des sujets courants, formulé dans une langue standard simple, et entendu dans de bonnes conditions d'audition.	Peut suivre, même avec des efforts, le déroulement d'une conversation entre locuteurs natifs sur des sujets familiers ou portant sur des notions du programme, quand ceux-ci n'utilisent pas trop d'expressions idiomatiques.	Peut comprendre les informations essentielles de la plupart des émissions télévisées et des films en langue standard sur des sujets familiers ou préparés dans le cadre des notions du programme.	Peut suivre l'essentiel d'un exposé, même assez long et complexe, sur une notion du programme.

Niveaux	Écoute de messages et de consignes	Audition de dialogues ou de conversations entre locuteurs natifs	Audition d'émissions télévisées et de films ou documentaires	Écoute d'exposés sur des sujets en rapport avec le programme
C1	Peut comprendre le détail de toute annonce publique et de message, même dans de mauvaises conditions sonores.	Peut suivre des échanges complexes portant sur des notions du programme, entre locuteurs natifs.	– Peut suivre dans le détail un film ou une émission télévisée dans une langue standard, portant sur des sujets familiers ou préparés dans le cadre des notions du programme. – Peut comprendre les informations essentielles de messages dans un autre registre que la langue standard, pouvant comporter des éléments de variétés nationales ou régionales.	Peut suivre avec aisance des exposés et débats longs et complexes sur des sujets liés aux notions du programme.

Expression orale en continu		
Niveaux	Rendre compte d'une expérience, d'un événement ou d'une information, familiers ou en rapport avec des notions du programme	S'adresser à un auditoire sur un sujet familier ou portant sur des notions du programme
A2	Peut présenter ou décrire une activité personnelle, son environnement propre, par de courtes séries d'expressions ou de phrases simples non articulées entre elles.	Peut faire un bref exposé élémentaire sur un sujet familier, après l'avoir préparé et répété.
B1	Peut présenter une expérience personnelle, l'intrigue d'un livre ou d'un film sous forme d'une suite de points, en donnant des détails et en faisant part brièvement de ses sentiments et réactions.	Peut faire un exposé simple en faisant apparaître les points importants, après l'avoir préparé.
B2	Peut raconter une expérience ou un événement de façon détaillée et développer des informations pertinentes et des points secondaires, en enchaînant les parties et en articulant les éléments de la narration.	Peut faire un exposé clair, préparé, en donnant les avantages et inconvénients d'opinions diverses et en développant une argumentation claire.
C1	Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, en développant des points de vue personnels et en argumentant par des exemples pertinents et des points secondaires.

Interaction orale		
Niveaux	Échanger des informations pour la réalisation d'une tâche	Participer à une conversation ou à un débat sur un sujet en rapport avec des notions du programme
A2	Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.	Peut gérer de très courts échanges sociaux (formules de politesse simples et courantes ; faire et accepter une offre, une invitation, des excuses ; dire ce qu'il aime) et participer à de courtes conversations sur des sujets familiers.

Niveaux	Échanger des informations pour la réalisation d'une tâche	Participer à une conversation ou à un débat sur un sujet en rapport avec des notions du programme
B1	Peut prendre part à une discussion courante sur un sujet familier ou en rapport avec une notion du programme, discuter la solution de problèmes particuliers, transmettre une information simple et directe et demander plus de renseignements et des directives détaillées.	Peut prendre part sans préparation à une conversation dans une langue simple, exprimer des sentiments et un point de vue, même s'il éprouve encore des difficultés à formuler exactement ce qu'il aimerait exprimer.
B2	Peut transmettre avec sûreté une information détaillée, décrire de façon claire une démarche et faire la synthèse d'informations et d'arguments portant sur des notions du programme.	Peut communiquer, en maintenant une interaction normale avec un locuteur natif, en mettant en relief la signification personnelle de faits et d'expériences et en exposant et justifiant ses opinions.

## Prise de parole en continu

### Définition et objectifs

La prise de parole en continu n'est pas obligatoirement synonyme d'exposé. Par là, on entend habituellement, dans les classes de l'enseignement secondaire, une suite d'un minimum de quatre à cinq phrases constituant un ensemble cohérent et exprimant une idée achevée ; l'objectif ultime pouvant être, à l'issue du cycle terminal, d'être capable de rendre compte, à partir de quelques notes, d'un texte, d'une œuvre ou d'un extrait de celle-ci.

La prise de parole en continu participe, avec l'interaction orale, de la compétence d'expression orale, et même si ces deux modes d'expression correspondent à des savoir-faire différents, ils supposent l'un comme l'autre, pour être mis en œuvre avec succès, un entraînement rigoureux et systématique dont la participation en classe est l'une des composantes majeures. Il y a fort peu de chance en effet qu'un élève mal préparé ou peu actif à l'oral en classe soit en mesure, à l'occasion d'un exposé ou le jour de l'examen, de prendre la parole et la garder dans de bonnes conditions pendant une dizaine de minutes. L'entraînement à la prise de parole en continu doit être au centre des préoccupations du professeur dès les premières étapes de l'apprentissage, à commencer par des choses aussi simples que ne pas se contenter de « oui » ou « non » en guise de réponse, mais exiger systématiquement une réponse complète ; profiter de la vérification des acquis du cours précédent pour réactiver, en les développant, les savoirs et savoir-faire acquis antérieurement, jouer des différentes techniques du questionnement (questions ouvertes, relances, etc.) pour obtenir en réponse explications et justifications, c'est-à-dire obtenir de l'élève qu'il exprime les liens logiques au moyen d'une syntaxe adaptée, qu'il structure le contenu et construise son discours...

Il est souvent possible, et même souhaitable, de faire entrer en synergie les deux modes d'expression (interaction orale et prise de parole en continu), le second, par exemple, prolongeant et complétant le premier à l'issue d'une phase de questionnements magistraux : un élève reformule, à partir des réponses aux questions posées, le contenu d'un paragraphe ou d'un passage du texte. Quand bien même l'objectif et la prestation seraient modestes, les caractéristiques de la parole en continu sont réunies et c'est là l'essentiel : continuité (quelques dizaines de secondes), cohérence (reprise de l'idée ou des faits développés dans le paragraphe), le tout servi par une langue grammaticalement aussi correcte que possible.

Le professeur a donc intérêt à proposer, à chaque fois que l'occasion se présente, des phases récapitulatives ou de reprise, des synthèses partielles ou générales, qui sont essentielles à la formation d'une pensée claire et structurée sans laquelle il ne peut y avoir de discours cohérent, de même bien sûr qu'un énoncé complexe logiquement articulé suppose un bagage linguistique suffisant.

Il n'est pas inutile, à ce propos, de rappeler la visée communicative de la prise de parole, c'est-à-dire que l'élève prend la parole en principe moins pour lui-même que pour les autres, à qui il communique des informations (donne son avis ou développe des arguments) ou qu'il veut convaincre, ce qui pose la question de la recevabilité (le critère d'intelligibilité) de l'énoncé produit et de la qualité de la transmission (comportement visuel et corporel, élocution soignée, voix posée).

Si le besoin s'en fait sentir, un entraînement spécifique peut être proposé à partir d'exercices visant à la production d'énoncés logiquement articulés et de plus en plus complexes. Il convient également d'insister sur la nécessaire mémorisation des éléments à organiser et à énoncer, et donc, le cas échéant, d'apprendre aux élèves à construire leur oral à partir de notes, sans les lire et pour mieux s'en détacher.

## Rappel de quelques principes

- Pour être efficaces, ces activités doivent être mises en œuvre régulièrement.
  - Elles doivent se faire sans préparation écrite, il ne s'agit pas de faire de la lecture oralisée.
  - Le professeur s'attache à dédramatiser la prise de parole, il encourage la prise de risque.
  - Il encourage également, autant que possible, l'imagination, la créativité, l'originalité.
  - En cas d'évaluation, elle ne peut être à ce stade que formative, menée dans un esprit positif et incitatif.
- En tout état de cause, il est important de :
- varier au maximum les formes et les modalités de la prise de parole pour élargir le champ de l'apprentissage et éviter le risque de lassitude ;
  - utiliser des formes et des modalités de prise de parole qui mènent progressivement l'élève à davantage d'autonomie dans l'expression (thème sans instruction, image sans sous-texte, thème sans image, sans instruction, sans texte) ;
  - diversifier la nature des documents qui servent de base à l'entraînement. Par exemple, pour un même thème, former des binômes et leur distribuer un document différent (un document iconographique, un document statistique et un texte), afin d'éviter les répétitions et maintenir l'attention en éveil ;
  - impliquer l'« auditoire », en le faisant réagir *a posteriori*, en lui demandant de prendre des notes, de produire une critique, d'être le « jury », etc. ;
  - faire apprendre par cœur (sans en abuser, car cela se ferait au détriment de la créativité langagière) de petits monologues afin de fixer des expressions.

## Exemples d'activités de prise de parole en continu

### Exercices faisant appel à la créativité et à l'invention

Ils présentent l'avantage de ne pas s'appuyer sur un texte et/ou de ne pas prolonger une activité de compréhension :

- une prise de parole à tour de rôle (un élève par cours, avec ou sans notes) autonome de deux minutes au début ou à la fin du cours sur un sujet libre ou imposé préparé à la maison. L'actualité ou le quotidien des élèves peuvent fournir le sujet : les activités de vacances, les voyages, les séjours, les sorties scolaires, etc., sont prétexte à leur donner envie de raconter en réagissant en auditeur curieux et non en « professeur qui connaît les réponses ».
- Concours du monologue (discours) le plus long ; pour se présenter, par exemple, et parler de soi lors d'une réunion, un entretien... (LV3).
- Présentation ou commentaire, après un temps de réflexion individuelle et silencieuse, d'un document iconographique (judicieusement choisi !) ; pour habituer progressivement les élèves à s'exprimer en dehors du cadre « question-réponse », aucune question n'est posée. Le jeu consiste naturellement à dire le plus de choses possibles.
- À partir de documents qui ne sont pas des textes, mais des fiches contenant des informations brèves et synthétiques (par ordre de difficulté croissante : une carte de visite, une petite annonce, une page d'agenda, un programme de voyage, une biographie...), le professeur en demandera la présentation détaillée (parler du propriétaire de la carte de visite, décrire la journée passée, raconter le voyage, la vie de l'homme célèbre, etc.).

- Faire raconter le contenu d'un film, d'un livre ou d'un article vus ou lus en français.
- À partir du titre d'une œuvre, de quelques éléments fournis par le professeur (noms des personnages, début d'intrigue), il est intéressant de proposer un exercice de créativité. Chacun commence par réfléchir à ce qu'il va imaginer, puis propose un récit argumenté. Le récit le plus « probable » sera sélectionné par la classe, et le choix justifié.

### Activités prenant appui sur l'étude d'un texte

- Avant d'aborder un nouveau passage, faire systématiquement raconter la partie du texte précédemment étudiée (reformulation).
- Si le texte s'y prête, faire raconter l'histoire en attribuant à chaque élève un personnage, dont il adoptera le point de vue. Le professeur peut l'inciter à inclure dans ce récit des commentaires, des pensées, des sentiments.
- Faire imaginer et raconter la suite d'un texte. De nombreux extraits d'œuvres littéraires s'y prêtent. Pour qu'ils puissent disposer de repères, les élèves commentent par questionner le professeur (ou questionnent un élève qui a lu l'œuvre en français) sur l'avenir ou le passé des personnages, et prennent ensuite la parole pour faire la synthèse des éléments récoltés.

### Activités prenant appui sur le commentaire de texte (classe terminale)

- Après l'étude d'un texte, construire avec la classe le plan du commentaire, l'inscrire au tableau ou le faire noter sur le cahier et proposer le commentaire oral du texte en suivant le plan. Rappeler à cette occasion les éléments fondamentaux qui le constituent :
- dans l'introduction, préciser le genre, indiquer l'auteur, le titre, la source, l'époque d'écriture ou de publication ;

- donner les indications essentielles (qui, quoi, quand, comment, où ?) ;
- mettre en évidence l'organisation interne du texte ;
- résumer l'histoire, analyser les personnages, développer un point particulier, un argument... (en fonction du sujet abordé) ;
- dégager l'intérêt du texte (historique, documentaire, littéraire...) ;
- conclure en donnant son avis argumenté.

En profiter pour rappeler également les méthodes de constitution et d'utilisation des notes :

- utiliser uniquement le recto du papier ;
- écrire les noms propres, les dates ;
- indiquer les éléments essentiels à ne pas oublier et les articulations logiques ;
- lister les arguments ;
- rédiger le tout dans la langue étudiée (pour justement éviter la tentation de la lecture) ;
- et, surtout, se servir de ses notes sans les lire.

Faire évaluer par la classe le commentaire oral d'un camarade. Préciser au préalable les critères d'évaluation et proposer de jouer le rôle du jury (questions au « candidat » à l'issue de sa prestation, etc.).

## La lecture en continu

Depuis les années de collège, l'élève a acquis une véritable compétence de lecture en développant différentes stratégies qui lui permettent d'aborder et de comprendre des textes de plus en plus longs et de plus en plus difficiles.

Cet apprentissage s'est poursuivi en classe de seconde pour préparer à la lecture en continu, appelée également lecture autonome ou individuelle ou encore lecture suivie. La lecture en continu n'est pas un exercice annexe mais une activité à part entière, sous-tendue par un projet spécifique et visant un objectif essentiel : faire naître l'envie et le plaisir de lire dans une langue étrangère, susciter une motivation supplémentaire pour l'apprentissage de la langue et la découverte de la culture.

Réalisée de façon individuelle et autonome (ou quasi autonome) en dehors des heures de cours, et faisant essentiellement appel à la compréhension globale et sélective, la lecture en continu prolonge, en la complétant, l'étude détaillée et exhaustive des textes courts pratiquée en classe.

Une œuvre littéraire courte mais prise dans son intégralité, par exemple une nouvelle, est particulièrement bien adaptée à ce type d'activité. La richesse de la littérature laisse au professeur une grande liberté de choix.

Au plan des apprentissages, un cycle de lecture autonome bien mené induit de nombreux effets bénéfiques :

- il met à l'épreuve les savoirs et savoir-faire sans que l'élève s'en rende véritablement compte ;

- il montre qu'il a développé les compétences et les stratégies qui lui permettent de lire, construire du sens et comprendre.

L'élève mesure les progrès réalisés, acquiert de l'autonomie ; il est mis en situation de réussite :

- en diversifiant et en élargissant les champs d'étude, un cycle de lecture autonome enrichit et consolide les connaissances lexicales et grammaticales, et, par là même, développe la capacité de production orale et écrite ;

- en s'organisant autour d'une œuvre en rapport direct avec le contenu culturel du programme, il resserre les liens entre objectifs linguistiques et objectifs culturels ;

- enfin, une fois le cycle achevé, les élèves choisissent, en justifiant leur choix, un ou deux passages de l'œuvre qui leur ont particulièrement plu ; ces extraits font l'objet d'une étude détaillée en classe.

## Préparer et mener un cycle de lecture en continu

Mettre en place au cours de l'année un cycle de lecture en continu est un projet ambitieux, présenté comme un défi à relever ; il est important que l'élève ait l'œuvre intégrale entre les mains dès la première séance, et si le professeur procède à un découpage de l'œuvre en plusieurs séquences de lecture, il veille à ce qu'elles soient de taille croissante, sans rompre le rythme de l'œuvre et en ménageant le suspense, indispensable pour mener le projet à son terme.

La lecture doit se faire, en principe, sans l'intervention du professeur ; l'essentiel des activités s'effectuant en dehors de la classe, au CDI ou à la maison. Ce qui ne signifie pas que l'élève soit livré à lui-même : il importe de bien préciser au préalable l'objectif et les enjeux, d'explicitier, en s'assurant qu'elles sont bien comprises, la méthode et la démarche, de fournir s'il en est besoin aide (individuelle ou collective), conseils et encouragements.

Ce projet s'appuie sur une préparation et un entraînement préalables, il suppose un minimum d'autonomie auquel le professeur aura préparé ses élèves en augmentant progressivement la longueur des textes étudiés en classe, et en les entraînant systématiquement à la lecture silencieuse.

En ce qui concerne la langue et le lexique, il est indispensable que les élèves aient acquis une maîtrise suffisante des techniques d'accès au sens des mots inconnus : identification des racines des mots, procédés de composition et de dérivation, repérage des mots transparents ou des emprunts, utilisation du contexte...

La mise à disposition d'une fiche lexicale, répertoire du lexique thématique récurrent, peut s'avérer très utile en cela qu'elle évite le recours systématique au dictionnaire qui aura tôt fait de lasser et décourager les meilleures volontés.

Pour ce qui est de l'organisation du texte, une attention toute particulière est portée au repérage :

– des indices spatio-temporels porteurs de sens, qui structurent et organisent la narration ;

– aux mots-clés qui, en se répétant, tracent des réseaux lexicaux et thématiques ;

– aux procédés anaphoriques qui rythment et balisent le récit, facilitant d'autant la compréhension globale.

D'autres activités préparatoires, portant plus directement sur l'œuvre, peuvent prendre les formes suivantes :

– présentation de l'auteur et de l'œuvre, mise en contexte, réactivation des connaissances des élèves sur le ou les thèmes abordés (à partir de documents iconographiques, de séquences vidéo, d'extraits de films documentaires...)

– présentation rapide des protagonistes et des principaux éléments de la trame (en s'aidant, par exemple, d'une fiche-support vidéoprojetée) : narrateur, personnages principaux, indicateurs de lieu, de temps..., mise en relation, en opposition, repérage également des liens qui unissent ces différents éléments ; le tout sera présenté sous forme de questions sans réponses et/ou d'hypothèses à vérifier, destinées à aiguïser la curiosité et l'envie d'en savoir plus.

S'appuyant sur le connu, négligeant le secondaire pour aller à l'essentiel, l'élève évite le déchiffrement et l'enlèvement, il développe des automatismes dans le repérage des unités porteuses de sens, acquiert peu à peu de l'aisance et atteint un rythme de lecture qui écarte l'ennui d'une progression lente et fastidieuse. La compréhension de l'implicite (repérage et interprétation du non-dit), la perception des intentions de l'auteur, des procédés d'écriture ne vont pas de soi à ce stade de l'apprentissage, elles nécessitent l'intervention du professeur. En même temps qu'elles mènent à une compréhension plus fine du message, les explications et l'aide fournies à ces occasions facilitent l'accès à l'œuvre dans toutes ses dimensions, permettent d'une manière plus générale d'appréhender la symbolique de l'œuvre littéraire.

Il est important enfin que le professeur apprécie rapidement et prenne en compte le rythme de lecture de chacun de ses élèves ; l'activité sera menée de manière plus personnelle, plus libre et donc plus stimulante, les élèves qui manifestent le plus de facilités avançant, s'ils le souhaitent, à un rythme plus rapide. On peut imaginer des formes d'entraide individuelle ou collective, de prise en charge d'un élève en difficulté par un camarade dans le cadre d'un travail en binôme, etc.

## **Accompagner la lecture autonome, vérifier la compréhension**

Pour maintenir (malgré tout) une certaine homogénéité de niveau au sein du groupe, le professeur procède à intervalles réguliers à des séances de régulation,

avec mise au point et/ou reprise collective en classe ; ces séances ont pour but également de soutenir l'intérêt pour l'activité en cours, de remotiver le cas échéant les énergies défaillantes. Elles sont aussi possibles à l'occasion de difficultés importantes dans un texte et permettent d'écarter les risques de contresens.

Ces pauses récapitulatives sont mises à profit pour les indispensables retours en arrière sur la narration, pour mettre en lumière tel ou tel fait implicite, pour confronter des points de vue, anticiper sur la suite à partir des informations recueillies à ce moment.

C'est aussi l'occasion, pour les élèves en difficulté, de bénéficier d'un peu de temps supplémentaire, voire d'une prise en charge partielle.

Le professeur est attentif à la progression des élèves, sans que ce suivi ou la vérification à intervalles réguliers du parcours accompli soient jamais perçus comme une sanction ; tout au plus une évaluation, mais surtout une aide et un encouragement, car l'objectif final est, rappelons-le, de donner le goût et l'envie de lire une œuvre en langue étrangère.

Il en va de même pour la vérification de la compréhension, à laquelle il faut bien procéder de temps à autre, et qui ne doit pas être perçue, elle non plus, comme un travail fastidieux ou, ce qui serait pire encore, comme un contrôle. C'est un bilan d'étape (conduit dans un esprit d'évaluation positive), l'occasion de se situer par rapport au défi de départ, le moment d'envisager, différemment peut-être, la suite, de repartir sur des bases nouvelles.

La lecture en continu étant par définition individuelle, on peut envisager (à condition que la taille du groupe le permette) de procéder à cette vérification individuellement, au moyen d'un court entretien mené en dehors des heures de cours.

Si le professeur procède dans le cadre du cours, la vérification peut prendre la forme de fiches de lecture à remplir ; il peut être demandé aux élèves de restituer, en le formulant avec leurs propres mots, à l'écrit ou à l'oral, le contenu d'un chapitre ou d'un épisode significatif de la narration, ou encore de faire preuve d'imagination en anticipant le contenu de chapitres à venir. Il peut s'agir d'exposés, préparés individuellement ou en groupe, et présentés oralement au reste de la classe (résumé d'un chapitre qu'eux seuls ont lu, présentation détaillée d'un personnage, commentaire d'un épisode...).

Dans son évaluation, le professeur tient le plus grand compte de la bonne volonté, des efforts fournis et du chemin parcouru, il module ses exigences en fonction du niveau de départ de chaque élève.

## **Le débat**

La *Cadre européen commun de référence* pour les langues fait état d'une cinquième compétence, l'interaction orale, qui vient s'ajouter aux quatre autres



traditionnellement retenues pour cerner les critères de maîtrise de la langue, à savoir la compréhension de l'écrit, la production écrite, la compréhension de l'oral et l'expression écrite en continu. Parmi les types de tâches définis dans le *CECRL*, on notera que l'interaction orale implique la possibilité de « participer à une conversation ou à un débat sur un sujet en rapport avec des notions du programme ». Le débat est en effet l'une des activités qui s'offrent éventuellement à l'enseignant au cours de la séquence qu'il entend conduire sur tel ou tel thème, en relation avec le programme. En ce sens, il a également partie liée avec l'expression orale, puisqu'il présuppose que les élèves qui y participent puissent présenter « un exposé clair, [...] en donnant les avantages et inconvénients d'opinions diverses et en développant une argumentation claire ». Le débat s'inscrit donc en réalité à l'articulation entre le niveau B2 de l'interaction orale et le niveau B2 de l'expression orale.

C'est à ce titre qu'il nous semble utile de procéder à un examen des modalités de mise en œuvre d'un débat en fin de séquence. Le débat se distingue en effet de la mise en commun des représentations sur un thème donné, en ce qu'il poursuit des buts conceptuels (faire évoluer les idées des élèves par la rencontre avec des points de vue contradictoires, dépasser la simple subjectivité, justifier et illustrer ses idées), méthodologiques (apprendre aux élèves à avoir des arguments, par associations d'idées, par antithèse, etc.), mais surtout linguistiques. À cet égard, l'apprentissage de la nuance impliquera le recours fréquent à la modalisation, à la concession, aux quantifieurs, aux pivots logiques. Moduler sa propre position et reformuler celle de l'autre seront ainsi deux des principaux objectifs visés.

La possibilité d'exprimer des opinions argumentées est donc au cœur du débat. Trop souvent, cependant, ces opinions se limitent à des jugements subjectifs – se manifestant sous une forme extrême par des assertions telles que « je suis d'accord »/« je ne suis pas d'accord » – alors que le débat implique de prendre en compte des opinions divergentes, parfois totalement opposées, pour les intégrer à sa propre démarche argumentative, les reformuler, et faire avancer la discussion en proposant un nouveau point de vue. Il s'agit de rendre compte de ses opinions, de les défendre en apportant explications, arguments et commentaires, d'être capable d'argumenter tour à tour pour et contre un point de vue, de développer un cheminement logique, de chercher à obtenir des concessions de la part de son interlocuteur, de s'interroger sur les causes et les conséquences de situations hypothétiques, d'évaluer des attitudes possibles... Le débat témoigne de la sorte d'une capacité à s'ouvrir au discours de l'autre, fût-ce pour le contredire. C'est une démarche qui engage

des compétences et des stratégies linguistiques éminemment formatrices dans une perspective d'autonomisation croissante de l'élève.

En même temps, un débat ne doit pas devenir une simple joute oratoire, une machine rhétorique vide. La mise en œuvre du contenu culturel, à travers un choix de thèmes, d'exemples et de supports appropriés, doit permettre d'éviter cet écueil. Placé en fin de séquence, le débat aura toutes les chances, non seulement de favoriser une révision des structures grammaticales et des éléments lexicaux qui auront progressivement émergé au cours du travail – il jouera un rôle de cristallisation des acquis –, mais également d'aider les élèves à remettre en circulation les représentations qu'ils se sont peu à peu forgées, et qui seront probablement différentes de celles qu'ils avaient au départ.

Le débat permet enfin de stabiliser les différentes questions (la problématique) qui se seront fait jour au cours d'une séquence. Stabiliser ne veut pas pour autant dire fixer définitivement ou clore le questionnement. C'est à l'enseignant qu'il revient de déterminer les règles du débat, sans pour autant imposer nécessairement ses interrogations ou son point de vue. Tout en guidant les élèves, l'enseignant doit savoir rester en retrait, surtout dans la phase initiale du débat.

## Les formes du débat

Il convient dès lors de distinguer au moins deux formes possibles d'échange : le jeu de rôles et le débat proprement dit.

Dans la première configuration, la classe sera divisée en deux ou plusieurs sous-groupes et chacun se verra d'emblée confier un point de vue, qu'il devra défendre contre le point de vue adverse, sur le modèle de la défense et de l'accusation dans un procès.

Dans la seconde configuration, l'impulsion initiale pourra être donnée par l'enseignant, qui lancera une question (en s'assurant que celle-ci fait bien sens) afin de faire parler les élèves, avec cependant le risque que la prise de parole de ces derniers soit relativement limitée. Ou alors, il pourra accorder un temps de préparation, tout en rappelant quelques consignes concernant la prise de notes pour éviter le risque d'un écrit oralisé.

À la question d'ensemble, l'enseignant pourra éventuellement substituer une première série de questions, de portée plus réduite. L'essentiel est de partir du savoir que les élèves partagent (à l'issue de la séquence), afin d'avoir toutes les chances de susciter des interventions. Pendant le débat, il pourra également élargir le propos en faisant appel à d'autres exemples (mais non à de nouveaux supports) que ceux autour desquels tournait la séquence ou puiser dans une sorte de sac à questions.

## La méthode du débat

Il s'agit ici de répondre à deux problèmes : que dire (objectifs conceptuels) et comment le dire (objectifs linguistiques) ?

### Que dire ?

Le débat pourra être précédé d'une recherche des arguments, sous forme de recherche sur Internet par exemple – recherche que l'enseignant aura intérêt à anticiper en indiquant quels sont les sites dignes d'intérêt, sans quoi la recherche et le tri de l'information risquent de donner lieu à des dérives ou prendre le pas sur le contenu –, ou d'un travail en laboratoire de langues par petits groupes. On pourra aussi proposer une citation en relation avec le sujet afin que les élèves puissent au préalable réfléchir eux-mêmes à une problématique et éventuellement les encourager à dégager tout seuls les questions possibles d'un débat (poser soi-même une question constituant déjà une prise de position et une ébauche d'argumentation).

### Comment le dire ?

Pour répondre aux objectifs linguistiques, qui sont de permettre à chacune des parties (élèves individuels, groupes d'élèves) d'étoffer son propre point de vue par la prise en compte et le dépassement du point de vue de l'autre ou des autres, on insistera sur l'importance des structures de reprise, de validation et d'invalidation, etc. On entraînera les élèves à étoffer leurs arguments (d'une phrase, en tirer deux ou trois), à transformer une affirmation en argument, à utiliser des questions rhétoriques, etc.

## Les acteurs du débat

Le rôle de l'enseignant est ici essentiel, puisque c'est à lui qu'il incombe de fixer les règles du jeu et d'assigner aux élèves un rôle spécifique. Les acteurs du débat peuvent être multiples et répondre à des problèmes que l'on se sera posés au départ.

### Qui est l'animateur du débat ?

Le professeur ? Un élève ? Un groupe de deux ou trois élèves ? Dans la configuration de type « jeu de rôles », un groupe dit « animateur » – ayant préparé ses propres arguments à l'avance, éventuellement avec l'aide du professeur – viendra appuyer le

groupe qui soutient la thèse et le groupe qui s'y oppose. Il est même possible de multiplier les groupes, en ajoutant un groupe « observateur », voire un groupe chargé de prendre les notes (dit groupe « greffier »), afin de garder une trace écrite du débat et de faire bénéficier l'ensemble de la classe des remarques établies, en vue des débats à venir. On le voit, les solutions envisageables sont nombreuses, mais dans tous les cas, aucune partie de la classe ne doit se sentir tenue à l'écart. De surcroît, l'organisation devra varier au fil de l'année, afin de ne pas laisser entendre que le débat implique nécessairement une organisation spécifique.

### Qui débat ?

Toute la classe ? Deux élèves représentant chacun les arguments préparés à l'avance par un groupe ? Deux élèves se faisant porte-parole des autres tout au long du débat ? Le débat seul à seul devra toutefois rester l'objectif ultime.

### Quelle disposition adopter ?

Selon la configuration adoptée (jeu de rôles ou débat), le professeur pourra opter pour une disposition en lignes se faisant face, en arc de cercle, etc.

## L'exploitation du débat

Si l'enseignant est appelé à rester partiellement en retrait, il devra toutefois constamment veiller à l'intelligibilité du propos, soit en intervenant directement (mais il risque alors de mettre un frein à l'échange d'idées), soit en notant les éléments saillants qui nuisent à la compréhension, soit en habituant les autres élèves à intervenir eux-mêmes pour demander que tel ou tel argument soit reformulé ou pour reformuler le propos entendu afin de s'assurer de son sens.

Le débat pourra également bénéficier des synthèses que l'enseignant aura pu effectuer tout au long de la séquence, synthèses qui permettent de compiler à un moment donné, éventuellement sous forme de tableau, les arguments avancés par les uns et les autres (ce qui suppose de déterminer des critères permettant de classer les arguments).

Une production écrite, de type compte rendu, pourra éventuellement être demandée aux élèves afin qu'ils apprennent à mobiliser les arguments et à les transférer dans une autre activité.



# bjectifs et démarches linguistiques

Comme les grandes orientations ont été définies par le programme, ces documents ont pour but de rendre plus précis certains aspects du contenu des enseignements et des méthodes à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs linguistiques de l'enseignement de l'allemand. Ils s'inscrivent dans la continuité des démarches mentionnées dans le programme et des documents d'accompagnement pour la classe de seconde.

En fonction du nombre d'heures de cours dont disposent les enseignants et les élèves, il ne saurait être question de limiter les activités d'apprentissage au travail fait en classe. Le développement du travail en autonomie est une des conditions de réels progrès dans l'acquisition des compétences et dans la maîtrise du lexique. La progression pédagogique inclura donc dans les activités, à la fois en classe et en dehors du cours, des exercices de compréhension, de production écrite, de synthèse et de mémorisation systématique.

## Faits de langue

### Écrit

Il convient de rendre les élèves actifs dans l'appropriation des savoirs et savoir-faire. Le travail de synthèse sur le fonctionnement de la langue (repérage, récapitulation et mise en forme) est capital. Pour garantir son efficacité, il doit être mis en œuvre au cours de séquences bien délimitées et bien distinctes des activités d'entraînement, qui se font en allemand : il est en effet essentiel de restreindre le plus possible les moments du cours où les échanges se déroulent en français. Le mélange des deux langues, le passage impromptu et incessant d'une langue à l'autre sont à bannir totalement au cours des activités de communication en allemand. Si l'apport du professeur lors de ces synthèses est certes fondamental, il est important de proposer des activités propices à développer chez les élèves la conscience du fonctionnement de la langue. Ceci peut se faire notamment par des activités de repérage et de commentaire explicatif des faits de langue, soigneusement sélectionnés dans les documents servant de support aux entraînements aux différentes

compétences (voir chapitre lecture cursive). Demander à des élèves de repérer et d'expliquer dans tel ou tel paragraphe de tel texte les occurrences des groupes nominaux (ou des pronoms au datif ou au génitif, des participes, des subjonctifs ou encore l'occupation de la première position, de l'expression de l'opposition, des relations temporelles, de la concession, de l'hypothétique...) permet d'aiguiser la perception par les élèves de ces faits de langue, et donc d'augmenter la conscience qu'ils ont du fonctionnement du système de la langue. Ce genre d'exercice ne devrait pas se limiter aux documents écrits.

### Oral

Il est envisageable par exemple de demander de repérer dans une séquence orale audio-(visuelle) des occurrences de divers mots du discours plus présents dans les discours oraux tels que :

- les particules modales/illocutoires : *doch, aber, ja, vielleicht, denn...* ;
- les connecteurs :
  - d'implication : *deshalb, und so, allerdings...*,
  - de réévaluation (modalisation) : *immerhin...*,
  - séquentiels : *zuerst, dann, schließlich...* (voir sur ce dernier point le chapitre sur *Good Bye, Lenin!*) ;
- les contactifs (ou phatiques) : *hör mal, weißt du was ?, oder ?; was ?, nicht wahr...* ;
- les appréciatifs : *leider, Gott sei dank, glücklicherweise...*

Ainsi leur rôle respectif dans la communication peut-il être mis à jour de façon plus concrète en contexte (voir p. 22 la séquence sur *Good Bye, Lenin!*).

### Méthodologie interactive

Il s'agit de ne pas encourager un enseignement de la langue reposant essentiellement sur un cours « magistral » de grammaire, à l'issue duquel divers points de grammaire seraient traités et supposés acquis par les élèves une bonne fois pour toutes. Si l'apport de l'enseignant est indispensable lors de courtes récapitulations, le travail actif de l'élève lui permettant de prendre conscience des régularités du système et de se familiariser avec lui est le seul garant de l'efficacité de l'apprentissage.

## Compréhension

La compréhension des discours écrits et oraux est un des axes principaux de l'enseignement de l'allemand et l'amélioration de cette compétence reste un objectif fondamental de l'enseignement qui nécessite donc la mise en place d'entraînements spécifiques.

### Écrit

Dans ce cadre, il convient, d'une part, de poursuivre la sensibilisation des élèves à tout ce qui « entoure et présente » le texte, et concourt à la production du sens (paratexte, documents annexes, etc.); d'autre part la structuration interne d'une séquence narrative (littéraire ou journalistique), d'une séquence argumentative (prise de position et polémique) sont également des éléments sur lesquels l'attention des élèves doit être régulièrement sollicitée. Enfin, il est nécessaire que les élèves soient en mesure d'identifier les ancrages énonciatifs (locuteur, allocutaire, ancrages spatial et temporel de l'énonciation), qui déterminent immédiatement la compréhension et l'interprétation du texte.

### Oral

En ce qui concerne la compréhension des messages auditifs, il est entre autres utile de pratiquer régulièrement, et avec des fréquences rapprochées, des exercices de compréhension de brèves séquences dans un double but : d'abord la construction du sens transmis par le message perçu, mais aussi la reproduction en allemand de certains énoncés constituant ce message, afin d'entraîner la mémoire auditive des élèves, et de les familiariser avec les tournures utilisées. Ces deux aspects sont d'ailleurs complémentaires : la compréhension du sens permet de mieux saisir la formulation, et dans le même temps, la prise de conscience (compréhension) de telle formulation est la condition de la fabrication du sens de l'énoncé (voir les encadrés page suivante).

## Expression

Pour l'expression écrite et orale, la diversification des discours doit largement être prise en considération dans la mise en place des entraînements. Il y a donc tout intérêt à proposer des entraînements spécifiques en une progression allant de l'imitation à la création ; le guidage par des contraintes linguistiques et/ou thématiques s'allègera au fur et à

mesure du déroulement des apprentissages et de l'amélioration des compétences des élèves, dans le but de leur faire acquérir ainsi une autonomie croissante. Les activités d'expression écrite, mais sans doute avant tout orale, peuvent être organisées en classe pour proposer des prises de parole spontanées en continu ; les élèves sont alors appelés à faire de brefs récits, des comptes rendus ou à prendre position lors d'une discussion. Les productions des élèves peuvent également avoir été préparées.

### Écrit

La rédaction d'une petite annonce ou d'un texte de service (demande de renseignement, etc.) n'est pas identique à la rédaction d'une narration, explication ou commentaire d'un document littéraire ou journalistique. Certains types de discours sont susceptibles de présenter des difficultés particulières dans la mesure où les exercices peuvent devenir trop longs ; les narrations peuvent ainsi comprendre des séquences de présentation, de narration, de description et une structuration complexe (chronologique, par exemple.) du récit ; les commentaires de textes ou de documents, les discussions nécessitent souvent une organisation argumentative complexe. Le recours à des activités fractionnées d'expression peut alors être d'une grande efficacité. Il est ainsi possible de faire travailler sur l'introduction, puis sur telle première partie du développement, etc. Ici comme ailleurs, l'efficacité des entraînements est largement conditionnée par la fréquence des exercices, qui peut être plus haute, les productions des élèves étant moins longues (voir p. 22, la séquence sur *Good Bye, Lenin!*).

### Oral

Il n'est guère souhaitable non plus, dans la majorité des cas, lors de prise de parole en continu, de demander aux élèves de présenter en allemand de longs exposés. Le risque serait de voir celui-ci se transformer en un exercice de lecture à voix haute de phrases rédigées dans un allemand défectueux et de surcroît incompréhensible pour les élèves auditeurs. Un fractionnement des exercices en séquences différenciées peut ici aussi être mis en place, qui permet d'ailleurs de donner la parole à davantage d'élèves et plus souvent. C'est en créant les conditions d'une familiarité, voire d'une « routinisation », avec l'expression en allemand que l'on pourra à terme éviter les accumulations de fautes de langue et de tournures calquées sur le français. Le complément de telles activités est la pratique régulière de différents types de reformulations par les élèves.

## Traduction

### Entraînement

En complément de ces activités, il convient également de proposer de brefs exercices de traduction. Celle-ci est rendue possible par des activités de lecture, compréhension et analyse mises en place en amont dans le cadre d'une unité. La perspective contrastive dans ces activités de traduction demeure au premier plan.

Il peut être utile de proposer aux élèves, entre autres, une lecture comparative d'une ou plusieurs traductions avec le texte source, que celui-ci soit en allemand ou en français.

Les entraînements à la traduction en allemand ne peuvent s'inscrire que dans la perspective d'une réactivation ciblée, et ne sauraient se substituer aux autres entraînements et apprentissages visant à développer les compétences linguistiques de base. Au cours de ces exercices de traduction, il conviendra de bien sensibiliser les élèves aux différents niveaux des difficultés auxquelles ils se heurteront ; il s'agit de développer la conscience que les élèves devront avoir des différences entre :

- les erreurs relatives à la grammaire (non-adéquation entre la formulation proposée et les régularités morphosyntaxiques du système de la langue, aussi bien d'ailleurs en français qu'en allemand) ;
- les inadéquations entre le sens véhiculé par le texte à traduire, et une formulation, certes correcte du point de vue grammatical, mais ne correspondant pas au sens à exprimer ;
- le caractère non idiomatique de la tournure au regard du genre de discours en question (par exemple, traduction calquée, tournure non usuelle dans ce genre de discours, etc.).

## Préparation suggérée

Afin que les activités de traduction vers le français gagnent en autonomie au fur et à mesure du déroulement du cycle (première et terminale), il est utile pour certains types de textes (notamment dans le domaine journalistique, où des articles traitent de la même actualité) de proposer aux élèves la lecture préalable (par exemple à la maison) d'un extrait de texte en français traitant de la même thématique, du même sujet que le texte allemand qu'ils ont à traduire. Ceci facilitera à la fois la compréhension du texte à traduire et la formulation de la traduction en français.

Il convient aussi d'exploiter toutes les possibilités de diversification à ce niveau, et de renforcer le caractère ludique que cette activité peut avoir, notamment en s'exerçant à la traduction de textes courts (écrits ou télévisés/radiophoniques), tels des titres de journaux, slogans publicitaires, annonces de service, etc.

Les extraits présentés ci-dessous sont des transcriptions écrites de courtes séquences d'informations enregistrées à partir de journaux télévisés allemands. Ils sont destinés à illustrer ce que peuvent être les supports à des séquences d'entraînement à la compréhension de l'oral, comme il est précisé plus haut. Bien entendu, ces extraits sont destinés à être visualisés par les élèves, les images étant une aide importante à la compréhension de ce type de messages. Pour faciliter la compréhension, diverses stratégies sont possibles : faire voir des informations jour après jour sur le même sujet, faire écouter la même information sur le même sujet enregistrée sur des chaînes différentes ou faire écouter/voir au préalable une information analogue enregistrée à partir d'un bulletin d'informations diffusé par une chaîne française. Une fois l'audition de l'information en allemand terminée, et la compréhension assurée, il est possible pour entraîner la mémoire auditive, de demander la reproduction de tout ou d'une partie du message compris.

### Bulletin d'informations ZDF du 5 novembre 2004 à 19 h.

- *Annonce des titres* : „Ja zum dritten Oktober. Der Tag der Deutschen Einheit wird doch nicht auf einen Sonntag verschoben“.
- *Présentateur* : „Guten Abend meine Damen und Herren !  
Der dritte Oktober wird als Symbol für die Deutsche Einheit Nationalfeiertag bleiben.  
Damit ist die Regierung von ihrem Plan abgerückt, den Tag auf einen Sonntag zu legen, um die Wirtschaft anzukurbeln.“

### Bulletin d'informations ZDF du 6 novembre 2004 à 19 h.

- Présentateur* : „Meine Damen und Herren, guten Abend!  
Durch ein Stück Mehrarbeit soll sich Deutschland aus der Finanz- und Wirtschaftskrise befreien.  
Darin sind sich Regierung und Opposition einig. Nur: wie? Finanzminister Eichel will nach dem Scheitern seines Projekts dritter Oktober erstmal keine Vorschläge mehr machen. Nun sollen die Skeptiker etwas vorlegen. Er meint Union, FDP und Grüne.  
CDU und FDP verkünden denn auch immer lauter die Vorteile der 40-Stunden-Woche. Und das ist jetzt der große Streit: Arbeitszeitverlängerung, obwohl Millionen arbeitslos sind; ist das ein Ausweg?“

# Étude suivie du film *Good Bye, Lenin!*

L'utilisation pédagogique du film en classe d'allemand répond à la nécessité de varier les supports et de prendre en compte les réalités culturelles, permettant aussi un développement des compétences de communication sur un mode particulièrement attractif. Le film *Good Bye, Lenin!*, qui a connu un grand succès en France auprès du jeune public, s'inscrit particulièrement bien dans une réflexion sur les relations de pouvoir. À travers le

personnage d'Alex, dont les élèves se sentent proches par l'âge, ils sont confrontés aux bouleversements récents de l'histoire de l'Allemagne et à leurs répercussions sur la vie quotidienne. Le film leur permet non seulement d'acquérir des connaissances sur une période récente de l'histoire allemande et de comprendre mieux ses liens avec le passé, mais aussi de réfléchir sur les multiples implications du rapport au pouvoir.

Liens avec le programme culturel de la classe de première	
<b>Domination</b>	
Figures et symboles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sigmund Jähn fierté nationale (scène 1, départ de Sojus 31).</li> <li>- Lénine, chute des idoles (scène 7, enlèvement de la statue).</li> </ul>
Domination politique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôle du SED (scène 2, canalisation du mécontentement, droit factice à la critique).</li> <li>- Honecker (parade du 40<sup>e</sup> anniversaire de la RDA).</li> </ul>
Instruments de la domination.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stasi (1<sup>re</sup> scène). Visite de deux représentants de la Stasi qui accusent le père de „<i>Republikflucht</i>“.</li> <li>- Rôle des représentants de la Stasi en civil et de la <i>Volkspolizei</i> (scène de la manifestation).</li> <li>- La culture du mensonge, le mensonge d'État, le mensonge privé (scène 9, entre autres).</li> </ul>
Domination économique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les produits de l'Ouest envahissent les magasins et remplacent tous les produits de l'Est (scène 5).</li> <li>- Réforme monétaire : l'argent de l'Est ne vaut plus rien (scène 5).</li> </ul>
<b>Influence</b>	
Médias.	Pouvoir des images. <i>Aktuelle Kamera</i> : traitement de l'information à l'Est (scène 9).
Monde du travail.	Les conséquences de la réunification : <ul style="list-style-type: none"> <li>- le modèle capitaliste du travail précaire (scène 4, Burger King);</li> <li>- le chômage (scène 5).</li> </ul>
<b>Opposition</b>	
Oppositions politiques.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Montagsdemonstrationen</i> (scène 2).</li> <li>- <i>Repression</i>.</li> </ul>

Bien entendu, le tableau des liens possibles entre le film et les notions du programme culturel de la classe de première (page précédente) relève les articulations possibles avec le programme de la classe de première, mais ne constitue pas une liste d'objectifs pour une séquence pédagogique à partir du film. De tels objectifs devront être sélectionnés selon la progression décidée par le professeur.

## Scènes sélectionnées

Il va de soi que le professeur devra opérer des choix s'il veut travailler sur quelques séquences du film. Pour ce faire il peut utilement consulter l'ouvrage qui en reproduit le script (voir «Pour aller plus loin», p. 40). Ci-dessous figurent quelques-unes des scènes qui paraissent particulièrement adaptées à une exploitation pédagogique, pouvant l'aider à effectuer sa sélection.

### Contenu des scènes sélectionnées

#### 1. Scène d'exposition.

Elle permet de situer l'action dans le temps et dans l'espace :

- 26 août 1978 : Sigmund Jähn dans l'espace en RDA (fierté nationale) ;
- visite de la Stasi, le père est soupçonné d'avoir voulu passer à l'Ouest ;
- dépression et hospitalisation de la mère.

#### 2. Retour de la mère.

- Refoulement-Engagement pour le socialisme : auprès des pionniers, dans des actions de solidarité.
- Reportage montrant les citoyens de la RDA récompensés par l'État (dont la mère d'Alex).

#### 3. Alex dans la manifestation.

- Alex participe à une manifestation non violente („Keine Gewalt...Pressefreiheit“).
- Répression (violence de l'État) Stasi + Volkspolizei.
- Arrestation d'Alex.
- Sa mère est terrassée par une crise cardiaque en assistant à son arrestation.

#### 4. Le long sommeil de la mère.

Elle rate une série d'événements (politiques et privés) importants :

- la chute du Mur et le départ d'Erich Honecker ;
- la première excursion de son fils à l'Ouest et ses découvertes culturelles ;
- les premières élections libres ;
- le moment où sa fille abandonne ses études pour prendre un emploi chez Burger King ;
- le moment où sa fille décide de vivre avec un „Wessi“ ;
- le moment où son fils tombe amoureux de la jeune infirmière russe ;
- le changement de décor dans l'appartement ;
- le triomphe du capitalisme ;
- la montée du chômage ;
- l'essor économique dans certains secteurs (entreprise d'installation d'antennes paraboliques).

#### 5. Scènes parallèles de liesse générale.

- Moment de la réforme monétaire et victoire de l'Allemagne sur la Tchéquie pour la coupe du monde de football.
- Exploit sportif/triomphe de l'argent fort.
- Halleluja D-Mark! Getauscht wurde 1:2 ; Deutschland gewann 1:0.*
- Alex dans un magasin d'alimentation.
- Disparition programmée des produits de RDA.
- Alex cherche un pot de *Spreewaldgurken* dans les poubelles sous le regard d'un voisin au chômage.
- Dans la rue alentour s'accumulent les meubles mis au rebut.

#### 6. Les économies retrouvées.

- La mère se souvient tout à coup de l'endroit où elle avait caché ses économies.
- Alex apporte l'argent à la banque pour l'échanger contre la nouvelle monnaie.
- Il explose quand on lui annonce qu'il est trop tard parce que la date limite pour l'échange est dépassée.

#### 7. Sortie de la mère.

- La mère réussit à se lever et sort de la maison.
- Elle découvre la métamorphose du quartier (voit passer la statue de Lénine transportée par un hélicoptère).

8. Émission fictive d'actualités.

Alex et son copain filment une fausse émission d'actualités de la série „Aktuelle Kamera“ pour maintenir la mère dans l'illusion que la RDA existe toujours.

9. Nouvelle émission fictive d'actualités.

Faux discours du faux successeur du chef du gouvernement : hymne à un socialisme à visage humain encore à inventer.

Les pistes d'exploitation proposées ci-dessus portent à titre d'exemple sur les séquences 3 et 4 et ne doivent pas être considérées comme un schéma contraignant. Elles laissent toute sa part à l'initiative pédagogique du professeur à qui il revient de déterminer les priorités en fonction du temps dont il dispose compte tenu des possibilités des élèves.

## Travail préparatoire

Avant la projection, on rappellera quelques événements essentiels à la compréhension du film. On distribuera la fiche „Kleine Chronik“ (voir p. 25), et on demandera aux élèves, en travail à la maison, d'en mémoriser les informations essentielles en leur indiquant sous quelle forme ils auront ensuite à les restituer en classe oralement.

En classe, on proposera aux élèves :

- soit de participer par exemple à une sorte de « quiz » en tant que candidat ou meneur de jeu (l'objectif linguistique est de s'entraîner à la formulation de questions, mais aussi à la compréhension et la formulation de la localisation dans le temps);
- soit de jouer le rôle de commentateur de photos ou d'images illustrant ces événements, proposés au rétro-projecteur (l'objectif linguistique est de s'entraîner à l'expression orale en continu et au commentaire de documents iconographiques).

Pour les faits de langue, parallèlement aux entraînements portant sur la formulation de la localisation dans le temps, on pourra entraîner également les élèves à utiliser le locatif et le directionnel (*nach Westberlin/in Ostberlin ; in den Westen/im Westen; in der DDR/in die DDR ; in/nach Westdeutschland...*), ainsi que les adjectifs, substantifs, adjectifs substantivés (*ein Ostberliner, ein Ostdeutscher, ein DDR-Bürger, ein Ossi, ein Westberliner, ein Westdeutscher, ein Bundesbürger, ein Wessi*).

À la fin de cette première phase les élèves doivent être en mesure d'expliquer :

- pourquoi le Mur a été construit;
  - quelles conséquences l'existence du Mur a eues sur la vie des gens;
  - les événements qui ont conduit à la chute du Mur.
- Pour permettre aux élèves d'avoir une vue d'ensemble, il est souhaitable que le film soit d'abord projeté dans son intégralité en version originale sous-titrée (par exemple dans le cadre d'une séance de ciné-club de l'établissement).

Après la projection, on pourra proposer aux élèves un résumé du film sous forme de texte lacunaire (voir p. 26 et 27 les *Lückentexten* 1 et 2). Celui-ci leur fournira les aides lexicales utiles pour les différentes activités de communication développées par la suite et leur permettra par ailleurs de mieux situer dans la chronologie d'ensemble les scènes sélectionnées pour une étude plus approfondie.



## Kleine Chronik

**1945.** Am Ende des Zweiten Weltkriegs wird Berlin in vier Sektoren aufgeteilt. Westberlin umfasst<sup>1</sup> den amerikanischen, britischen und französischen Sektor, Ostberlin den sowjetischen Sektor. Die Berliner können sich zwischen den verschiedenen Sektoren frei bewegen<sup>2</sup>.

**1949.** Die Spannungen<sup>3</sup> zwischen Ost und West führen zur Gründung von zwei deutschen Staaten: Die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik. Die DDR-Bürger dürfen den Staat nicht verlassen, aber viele Ostberliner arbeiten weiterhin in Westberlin.

**17. Juni 1953.** Aufstand<sup>4</sup> der ostdeutschen Bevölkerung gegen das DDR-Regime. Er wird von sowjetischen Panzern<sup>5</sup> blutig niedergeschlagen<sup>6</sup>.

**1953-61.** In der DDR wächst die Unzufriedenheit über die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse. Etwa 3 Millionen Menschen fliehen<sup>7</sup> über Berlin in den Westen.

**13. August 1961.** Die Berliner Mauer wird gebaut. Sie soll den Strom<sup>8</sup> der Flüchtlinge stoppen. Ostdeutsche können nun nicht mehr nach Westberlin. Menschen auf der Flucht, die versuchen, zu fliehen, werden erschossen<sup>9</sup>.

**Dezember 1963.** Westberliner dürfen zum ersten Mal seit dem Mauerbau ihre Verwandten und Freunde in Ostberlin besuchen.

**September 1964.** DDR-Rentner dürfen einmal im Jahr Verwandte in der Bundesrepublik besuchen. Sie bekommen eine Ausreisegenehmigung. Die Stasi<sup>10</sup> verfolgt die DDR-Bürger, die das Territorium der DDR illegal verlassen.

**1970.** Die Ostpolitik vom Bundeskanzler Willy Brandt führt zu entspannteren<sup>11</sup> Beziehungen zwischen der BRD und der DDR. Westdeutsche dürfen Verwandte und Bekannte in der DDR mehrmals im Jahr besuchen. DDR-Bürger erhalten bei dringenden Familienangelegenheiten<sup>12</sup> die Erlaubnis, in die BRD zu reisen.

**Januar 1989.** Der Staatssekretär des ZK<sup>13</sup> der SED<sup>14</sup> Erich Honecker verkündet<sup>15</sup>: „Die Mauer wird noch 100 Jahre bestehen“.

**August 1989.** Der Außenminister Ungarns öffnet die Grenze zu Österreich. Tausende von DDR-Bürgern fliehen über Ungarn in den Westen.

**4. September 1989.** Erste „Montagsdemonstrationen“ in Leipzig gegen das Regime der DDR mit der Parole: „Wir bleiben hier“.

**9. November 1989.** Nach immer größeren Massendemonstrationen wird die Berliner Mauer plötzlich geöffnet. Die Menschen jubeln, feiern, tanzen auf der Mauer. Diese friedliche, unblutige Revolution wird als Wende<sup>16</sup> bezeichnet.

**3. Oktober 1990.** Die DDR existiert nicht mehr. Sie tritt der Bundesrepublik bei<sup>17</sup>. Die Bundesrepublik hat damit fünf neue Länder (die neuen Bundesländer). Der 3. Oktober wird als Tag der Deutschen Einheit zum Nationalfeiertag erklärt.

1. *Umfassen* : comprendre, comporter.

2. *Sich bewegen (o,o)* : se déplacer.

3. *Die Spannung (en)* : la tension.

4. *Der Aufstand (‘e)* : le soulèvement, la révolte.

5. *Der Panzer (-)* : le tank.

6. *Blutig niederschlagen (u, a)* : réprimer dans le sang.

7. *Fliehen (o, o)* : fuir ; *der Flüchtling (e)* : le fugitif.

8. *Der Strom* : le flot.

9. *Erschießen (o,o)* : abattre, fusiller.

10. *Die Stasi = die Staatssicherheit* : la police secrète de l'État.

11. *Entspannt* : détendu.

12. *Bei dringenden Familienangelegenheiten* : pour (régler) des affaires de famille urgentes.

13. *Das ZK = das Zentralkomitee.*

14. *Die SED = die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.*

15. *Verkünden* : annoncer, proclamer.

16. *Die Wende* : le tournant (ici : tournant historique).

17. *Beitreten (a,e, i)* : être rattaché à / *der Beitritt* : le rattachement.

## Lückentext 1: *Good Bye, Lenin!*

*Mots manquants* : demonstriert – um – als – 40 – Kosmonaut – gefunden – kommen – versteckt – beschließen – Grundschullehrerin – fremde – Hoffnung – schreibt – Fall – Wort – Wohnung – dass – kennen lernt – vom – würde – inszenieren – Westen – ältere – träumt – Engagement – bekommt – stirbt – ihr – Wahrheit – traumhaft.

Bis zum Sommer 1978 scheint das Leben der Ostberliner Familie Kerner in Ordnung. Der Vater ist Arzt, die Mutter ..... ; sie haben zwei Kinder, den 11-jährigen Alex und seine zwei Jahre ..... Schwester Ariane. Am 26. August verfolgen die Kinder die Fernsehübertragung des Starts von Sojus 31. An Bord befindet sich Sigmund Jähn, der erste ..... auf seinem Flug ins All<sup>1</sup>. An diesem Tag kehrt der Vater von einer Dienstreise nach Westberlin nicht mehr zurück. Seine Republikflucht wird von der Stasi<sup>2</sup> damit erklärt, ..... er eine andere Frau habe.

Die Mutter spricht kein ..... mehr. Als sie nach einigen Wochen aus der Psychiatrie zurückkehrt, findet sie in politischem ..... Befriedigung<sup>3</sup> „Sie heiratete das sozialistische Vaterland“, bemerkt Alex nicht ohne Ironie. Er und seine Schwester hören nichts mehr ..... Vater. Die Mutter..... die Briefe, die ihr Mann ihr und den Kindern aus dem Westen .....

Elf Jahre später: Am 7. Oktober 1989 feiert die DDR ihr .....-jähriges Bestehen<sup>4</sup> mit einer großen Militärparade – obwohl seit dem Sommer Tausende über Ungarn in den ..... geflohen sind. Christiane Kerner begibt sich zu einer offiziellen Feier im Palast der Republik. Zur gleichen Zeit ..... Alex mit Bürgerrechtlern<sup>5</sup>. Polizisten zerschlagen die Demonstration. Zufällig beobachtet seine Mutter diese Szene und ..... einen Herzinfarkt. Sie liegt im Koma, die Ärzte haben wenig .....: Selbst wenn Christiane Kerner jemals wieder erwachen ....., könnte die kleinste Aufregung<sup>6</sup> ihren Tod bedeuten.

Doch Christiane Kerner wacht nicht auf. Sie verschläft den ..... der Mauer, Erich Honeckers Abgang und die Vereinigung. Sie weiß nicht, dass Ariane ihr Wirtschaftsstudium aufgibt, ..... bei Burger King als KassiererIn zu arbeiten, wo sie Rainer ..... ....., den neuen Freund aus dem Westen. Alex hat bei einem Westberliner Unternehmen eine neue Stelle ..... und verkauft nun mit Kollege Denis den neuen Bundesbürgern Satellitenschüsseln. Denis ist ein Video-Tüftler<sup>7</sup> und ..... von einer Karriere ..... Regisseur. Die beiden werden Freunde. Alex genießt einen ..... Sommer mit seiner neuen Freundin Lara. Nach acht Monaten wacht Christiane Kerner plötzlich auf. Um sie zu schonen<sup>8</sup>, ..... alle, ihr die ..... über die neue politische Situation zu verheimlichen<sup>9</sup>. Ariane hilft, die nach Rainers Einzug „verwestlichte“ 4-Zimmer-..... an der Frankfurter Allee wieder in ihren alten Zustand zu bringen. Alex braucht viel Improvisations- und Organisationstalent, um die alte DDR für seine Mutter zu ..... Bald geht es ..... besser, sie möchte fernsehen. Da zeigt ihr Alex Videos von archivierten Sendungen der „Aktuellen Kamera“. Später ..... Alex und Denis auf die Idee, selbst „Aktuelle-Kamera“-Sendungen zu drehen, um der Mutter die Illusion perfekt zu machen.

Doch eines Tages geht die Mutter auf die Straße und entdeckt eine ..... Welt. Sie erlebt wieder einen Schock. Die neuen Ereignisse gehen schließlich über ihre Kräfte, sie ..... nur zwei Tage nach der Wiedervereinigung.

1. *Das All* : l'univers.

2. *Die Stasi* = *die Staatssicherheit* : police secrète de l'État.

3. *Die Befriedigung* : la satisfaction.

4. *Bestehen* = *existieren*.

5. *Der Bürgerrechtler* : le défenseur des droits de l'homme et du citoyen.

6. *Die Aufregung* : émotion, énervement.

7. *Der Tüftler* : le bricoleur (de génie).

8. *In schonen* : ménager qqn.

9. *Verheimlichen* : dissimuler, cacher.

## Lückentext 2\*: *Good Bye, Lenin!*

*Mots manquants* : Fall – Westen – als – kommen – Kosmonaut – Krankenhaus – stirbt – später – Grundschullehrerin – lernt – fremde – depressiv – demonstriert – gefunden – Fernsehen – Briefe – inszenieren – Karriere – Schwester – verbringt – fährt – Wahrheit – beobachtet – Westberlin – um.

Bis zum Sommer 1978 scheint das Leben der Ostberliner Familie Kerner in Ordnung. Der Vater ist Arzt, die Mutter .....; sie haben zwei Kinder, den 11-jährigen Alex und seine zwei Jahre ältere ..... Ariane.

Am 26. August verfolgen die Kinder im ..... den Start von Sojus 31. An Bord befindet sich Sigmund Jähn, der erste ..... auf seinem Flug ins All<sup>1</sup>. An diesem Tag kehrt der Vater von einer Dienstreise nach ..... nicht mehr zurück. Seine Republikflucht<sup>2</sup> wird von der Stasi<sup>3</sup> damit erklärt, dass er eine andere Frau habe.

Die Mutter wird ..... und spricht kein Wort mehr. .... sie nach einigen Wochen aus der Psychiatrie zurückkehrt, findet sie im politischen Engagement Befriedigung<sup>4</sup>. „Sie heiratete das sozialistische Vaterland“, bemerkt Alex nicht ohne Ironie. Er und seine Schwester hören nichts mehr ..... Vater. Die Mutter versteckt die ....., die ihr Mann ihr und den Kindern aus dem Westen schreibt.

Elf Jahre .....: Am 7. Oktober 1989 feiert die DDR ihr 40-jähriges Bestehen<sup>5</sup> mit einer großen Militärparade. Seit dem Sommer sind Tausende von DDR-Bürgern über Ungarn in den ..... geflohen. Christiane Kerner ..... mit dem Taxi zu einer offiziellen Feier im Palast der Republik. Zur gleichen Zeit ..... Alex mit Bürgerrechtlern<sup>6</sup>. Polizisten zerschlagen die Demonstration. Zufällig ..... seine Mutter diese Szene und sie fällt in Ohnmacht. Sie wird ins ..... gebracht und liegt lange im Koma. So kann sie den ..... der Mauer und die Vereinigung nicht miterleben. Sie weiß nicht, dass Ariane ihr Wirtschaftsstudium aufgibt<sup>7</sup>, ..... bei Burger King als Kassiererin zu arbeiten, wo sie Rainer kennen ....., den neuen Freund aus dem Westen. Alex hat bei einem Westberliner Unternehmen eine neue Stelle ..... und er befreundet sich mit Kollege Denis, einem Video-Tüftler<sup>8</sup>, der von einer ..... als Regisseur träumt. Alex ..... einen traumhaften Sommer mit seiner neuen Freundin Lara.

Nach acht Monaten wacht Christiane Kerner plötzlich auf. Um sie zu schonen<sup>9</sup>, beschließen die Geschwister ihr die ..... über die neue politische Situation zu verheimlichen<sup>10</sup>. Alex braucht viel Improvisations- und Organisationstalent, um die alte DDR für seine Mutter zu ..... . Bald ..... es ihr besser, sie möchte fernsehen. Da zeigt ihr Alex Videos von archivierten Sendungen der „Aktuellen Kamera“. Später ..... Alex und Denis auf die Idee, selbst „Aktuelle-Kamera“-Sendungen zu drehen, um der Mutter die Illusion perfekt zu machen.

Doch eines Tages geht die Mutter auf die Straße und entdeckt eine ..... Welt. Sie erlebt wieder einen Schock und ..... nur zwei Tage nach der Wiedervereinigung.

\* Niveau de difficulté supérieur à celui du précédent résumé.

1. *Das All* : l'univers.

2. *Die Republikflucht* : terme désigné par les autorités de RDA pour qualifier le délit de fuite illégale à l'Ouest.

3. *Die Stasi* = *die Staatssicherheit* : la police secrète de l'État.

4. *Die Befriedigung* : la satisfaction.

5. *Bestehen* = *existeren*.

6. *Der Bürgerrechtler* : le défenseur des droits de l'homme et du citoyen.

7. *Aufgeben* (*a-,i-e*) : abandonner.

8. *Der Tüftler* : le bricoleur (de génie).

9. *Jdn schonen* : ménager qqn.

10. *Verheimlichen* : dissimuler, cacher.

## Étude de la séquence 3

Le contenu de la séquence sur lequel s'appuie cette exploitation est cité plus haut (voir le tableau des scènes sélectionnées, « Alex dans la manifestation », p. 23).

**Notions :** instruments de la domination, opposition politique.

**Thème :** manifestation/répression.

**Objectifs linguistiques :**

- réactivation et approfondissement des connaissances portant sur le champ sémantique de la manifestation/répression. Prérequis : le professeur s'assurera, par les moyens qui lui paraissent appropriés, que les élèves connaissent (au moins en compréhension) le lexique correspondant au thème ;
- réactivation et acquisition de moyens linguistiques permettant de décrire la scène (passif/référenciation spatio-temporelle) ;
- réactivation ou acquisition du lexique spécifique de l'analyse de l'image, des procédés filmiques utilisés et de l'effet produit sur le spectateur. En fonction des besoins, on fournira aux élèves une fiche lexicale appropriée (voir proposition ci-dessous).

**Objectifs culturels :**

Comprendre les événements qui ont conduit à la chute du Mur.

- Préciser, en particulier, les formes prises par l'opposition au régime (manifestations non violentes : *Montagsdemonstrationen*, *keine Gewalt*, *Pressefreiheit*).
- Préciser l'attitude des autorités de la RDA (rôle de la *Stasi* et de la *Volkspolizei*) face à ces mouvements de protestation.

**Objectif pédagogique :** sensibiliser les élèves à l'analyse du langage cinématographique.

### *Technische Mittel und ihre Wirkung auf den Zuschauer*

*Die Tonspur* (la bande-son) :

- *Die Sprache* : Dialoge oder Off-Stimme.
- *Die Musik*.
- *Die Geräusche* : les bruitages.

*Die Kameraperspektive* (l'angle de prise de vues) :

- *Die Vogelperspektive* : la vue plongeante.
- Die Kamera steht sehr hoch.*  
*Etw./jdn aus der Vogelperspektive zeigen/filmen.*
- *Die Froschperspektive* : la vue en contre-plongée.
- Die Kamera steht sehr tief.*  
*Etw./jdn aus der Froschperspektive zeigen.*

*Die Einstellungsgrösse* (la taille de l'image) :

- *Die Einstellung (en)* : le plan.
  - *die Totale (n)/die Gesamtaufnahme (n)*: le plan total.
- Die Kamera erfasst die ganze Szene.*  
*Die Kamera geht in die Totale.*
- *Die Nahaufnahme (n)* : le plan rapproché.
- Etw./jdn. wird aus der Nähe gefilmt.*
- *die Großaufnahme (n)* : le gros plan.
- Ein Objekt/ ein Gesicht beherrscht das ganze Bild.*  
*Etw./jdn in Großaufnahme zeigen/filmen/darstellen.*

*Die Kamerabewegung* (le mouvement de caméra) :

- *Die Fahraufnahme (n)* : le travelling.
- Die Kamera fährt auf einem Kamerawagen.*  
*Die Kamera folgt (D) geht mit ...*
- *Der Schwenk* : le panoramique.

Die Kamera steht fest und bewegt sich nur horizontal oder vertikal.  
 Die Kamera schwenkt nach rechts/links, ...  
 Mit einem Kameraschwenk beginnen/enden.  
 Die Kamera fährt auf etw./jdn zu : la caméra avance vers qqch/qqn.  
 bleibt stehen : s'arrête.  
 wird auf (A) eingestellt : s'arrête sur...

Die Wirkung auf den Zuschauer (effet produit sur le spectateur) :  
 – Etw. unterstreichen (i-i) : souligner qqch.  
 – Etw. betonen : mettre l'accent sur qqch.  
 – Den Eindruck vermitteln, daß... /als ob.  
 – Auf jdn wirken : produire un effet sur qqn.  
 – Beruhigend/beunruhigend wirken : être rassurant/inquiétant.  
 – Eine... Atmosphäre schaffen/erzeugen : créer une atmosphère...  
 – Distanz/ Nähe schaffen : créer une distance, une intimité.

### Trame de la séquence

On montrera l'ensemble de la scène une première fois.  
 Pour faciliter la restitution de la trame, on pourra

par exemple distribuer aux élèves la fiche ci-dessous  
 (ou la projeter sur transparent) et procéder à une  
 mise en commun orale des résultats obtenus.

#### Ordnen Sie folgende Sätze chronologisch ein!

- Der Taxifahrer rät der Mutter, die U-Bahn zu nehmen.
- Die Polizei zieht auf und blockiert die Straße.
- Gepanzerte Polizeiwagen schieben die Demonstranten zurück.
- Alex isst einen Apfel und verschluckt sich, ein junges Mädchen, Lara, klopft ihm auf den Rücken.
- Polizisten und Männer in Zivil packen Demonstranten, werfen sie zu Boden und verprügeln sie.
- Die Mutter fällt in Ohnmacht und bleibt leblos liegen.
- Die Demonstranten ziehen mit Transparenten langsam durch die Straße.
- Alex und Lara werden im Gedränge getrennt.
- Die Mutter sitzt in Abendkleidung in einem Taxi.
- Die Mutter erkennt ihren Sohn, der von der Polizei abgeführt wird.
- Alex skandiert : „Keine Gewalt ! Pressefreiheit !“

### Entraînement à l'expression orale

Les élèves résument en quelques phrases la chronologie des faits évoqués dans la séquence.  
 L'objectif linguistique est l'emploi pertinent des

conjonctions et connecteurs de temps (*zuerst, am Anfang, als, da, plötzlich, dann, nachher, später...*)  
 Cette première phase peut aboutir par ailleurs à l'élaboration d'une fiche de bilan lexical *Demonstration-Repression* (voir proposition ci-dessous).

#### Bilan lexical : *Demonstration-Repression*

##### die Demonstration

demonstrieren

der Demonstrant (en, en)

die Demonstration (en)

der Zug der Demonstranten

die (Menschen)menge

das Gedränge

##### la manifestation

manifesten

le manifestant

la manifestation

le cortège des manifestants

la foule

la cohue, la bousculade

<p><i>sich versammeln</i>  <i>veranstalten/organisieren</i>  <i>durch die Straßen ziehen (o-o)</i>  <i>das Transparent (e)</i>  <i>Parolen rufen</i>  <i>etw. (von jdm) fordern</i>  <i>friedlich</i>  <i>gewaltfrei</i>  <i>gemeinsam</i></p> <p><b>die Unruhen/die Repression</b>  <i>die Stimmung ist (an)gespannt</i>  <i>es kommt zu Unruhen</i>  <i>auseinander/treiben (ie-ie)</i>  <i>Gewalt anwenden (a-a)</i>  <i>ein/greifen (i-i)</i>  <i>der Schlagstock (‘e), der Knüppel (-)</i>  <i>jdn verprügeln</i>  <i>die Polizeikette</i>  <i>eine Sperre bilden</i>  <i>die Straße blockieren, sperren</i>  <i>die Demonstranten zurück/schieben (o-o)</i>  <i>jdn fest/nehmen (i-a-o) / jdn verhaften</i>  <i>jdn ab/führen</i>  <i>verletzt</i></p> <p><b>die Reaktionen</b>  <i>sich los/reißen (i-i)</i>  <i>sich wehren</i>  <i>wütend/ außer sich vor Wut</i>  <i>sprachlos</i></p>	<p>se rassembler  organiser  défiler dans les rues  la banderole  crier des slogans  exiger, réclamer qqch. de qqn  pacifique  non-violent  ensemble</p> <p><b>les troubles/la répression</b>  l’atmosphère est tendue  il y a des troubles  dispenser  employer la force  intervenir  la matraque  rouer de coups qqn  le barrage de police  former un barrage  barrer la rue  repousser les manifestants  arrêter qqn  emmener qqn  blessé</p> <p><b>les réactions</b>  se dégager  se défendre  être en colère, excédé  interdit, sans voix</p>
--	--

On peut envisager plusieurs utilisations de cette fiche, et laisser par exemple aux élèves le soin de trouver tout ou une partie des traductions et/ou de retrouver tout ou une partie des mots de la colonne de gauche.

## Travail d’analyse de l’image

L’objectif de la séance est d’étudier le contenu d’une séquence filmique et d’amener les élèves à formuler leurs observations en utilisant d’une part le lexique spécifique du commentaire d’image et d’autre part le lexique de l’analyse filmique.

Le but ne saurait être ici de demander aux élèves de faire un travail de spécialiste de sémiologie, il s’agit seulement d’aiguiser leur perception de quelques éléments fondamentaux du langage cinématographique.

### Vérification des acquis

S’assurer en dialoguant avec la classe que les élèves sont capables de mobiliser le lexique leur permettant de décrire les principaux procédés filmiques utilisés

dans la scène et noter au tableau les quatre tournures suivantes indispensables pour orienter leur travail d’analyse (voir tableau page suivante) :

- *aus der Vogelperspektive zeigen*;
- *in Gesamtaufnahme zeigen*;
- *in Nahaufnahme zeigen*;
- *in Fahraufnahme zeigen*.

### Analyse des images

- Diviser la classe en quatre groupes : chaque groupe est chargé de concentrer son attention sur un des quatre procédés filmiques notés au tableau.
- Nouvelle projection de la scène, sans le son.
- Mise en commun des résultats des observations des quatre groupes.

À l’issue de cet entraînement à l’expression orale dialoguée, les élèves devront être capables, en fonction de leur niveau, de formuler des énoncés.

Le professeur guidera la discussion et associera les élèves à l’élaboration d’un bilan écrit tenant compte de leur niveau linguistique.

### Exemple d'emploi du procédé n°1 : *Vogelperspektive*

- Die Demonstration wird (zuerst) aus der Vogelperspektive gezeigt. So sieht man besser, wie groß die Zahl der Polizisten/Demonstranten ist.
- Man sieht deutlich,
  - daß die Demonstranten sich langsam den Polizisten nähern. Sie ziehen friedlich durch die Straßen.
  - daß die Polizisten die Straße blockieren.
- Diese Einstellung erzeugt eine beängstigende Atmosphäre.
- Klar ist, daß es zu einer Konfrontation kommen wird.
- Anscheinend sind die Polizisten bereit, mit Gewalt auf diese Aktion zu reagieren/Gewalt anzuwenden.
- Man bekommt den Eindruck, daß...
- Diese Einstellung vermittelt den Eindruck,...

### Tableau récapitulatif des pistes d'exploitation possible

Technische Mittel	Was wird gezeigt	Was kommt dadurch zum Ausdruck? Wirkung
Vogelperspektive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Zug der Demonstranten nähert sich langsam (von rechts nach links auf dem Bild) /in regelmäßigen Reihen/ kommt immer näher.</li> <li>- Die Vopos ziehen auf/ bilden eine Kette. Sie sperren/blockieren die Straße an der Kreuzung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wirkt beunruhigend, bedrückend schafft von Anfang an eine gespannte Atmosphäre von Angst und Unsicherheit.</li> <li>- Die Konfrontation scheint unvermeidlich.</li> <li>- Aus der Vogelperspektive sieht man noch besser, wie beeindruckend die Zahl der Polizisten ist. Sie sind offenbar bereit, mit Gewalt auf diese Aktion zu reagieren.</li> </ul>
Totale/Gesamtaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Demonstration.</li> <li>- Die Polizisten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es handelt sich um historische Ereignisse, mit denen die breite Masse der Bevölkerung konfrontiert wird.</li> </ul>
Grobaufnahme(n)/ Nahaufnahme(n)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alex und Lara im Demonstrantenzug.</li> <li>- Die Mutter im Taxi.</li> <li>- Der Taxifahrer rät ihr die U-Bahn zu nehmen.</li> <li>- Die Panzerwagen der Polizei schieben die Menge zurück (Nahaufnahme der rot-weißgestreiften Gitter).</li> <li>- Die Mutter beobachtet ungläubig die Konfrontation der Polizisten mit den Demonstranten.</li> <li>- Alex im Mannschaftswagen der Polizei erbricht sich vor den Füßen eines Polizisten in Zivil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parallele zwischen individuellem und kollektivem Schicksal.</li> <li>- Sie erlebt einen Schock, sie traut ihren Augen nicht.</li> <li>- Zeigt, dass diese Ereignisse Alex erschüttern: er hat einen großen Schock erlebt.</li> <li>- Gleichzeitig wird klar, dass er sich auch vor der Gewalt der Polizei ekelt, also auch vor der Politik/ Gewalt des Staates.</li> </ul>
Fahraufnahme(n)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Kamera folgt:</li> <li>- den vorbeiziehenden Demonstranten;</li> <li>- den Bewegungen der Polizisten und der Polizeiwagen;</li> <li>- dem Blick der Mutter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterstreicht die Spannung, die Angst, das Chaos.</li> <li>- Der Rhythmus wird schneller.</li> <li>- Der Zuschauer identifiziert sich mit den Demonstranten, er ist mitten im Geschehen.</li> </ul>

### Analyse de la bande-son

– Passage de la bande-son sans le support de l'image (masquer l'écran ou utiliser un enregistrement de la bande-son).

– Vérifier que les élèves sont capables d'expliquer brièvement en allemand de quoi se compose la bande-son.

– Entraînement à la compréhension auditive de messages en continu.

On divisera la classe en deux groupes (écoute ciblée

des dialogues, voix *off* et commentaires d'une part, de la musique et des bruitages d'autre part). On procédera à la restitution de la compréhension, en incitant les élèves à formuler des énoncés du type : *Man hört ... + infinitif/Man hört + gr. nominal/Man hört, wie..., (beängstigend) wirken etw. betonen/etw. unterstreichen/zu verstehen geben, dass/den Eindruck vermitteln, dass.*

– Prolongement écrit selon le niveau de la classe.

Tableau récapitulatif des pistes d'exploitation possible

Sprache		
	Was man hört.	Was kommt dadurch zum Ausdruck?
Dialoge	Wenig Dialoge, sehr kurze Dialoge, keine richtigen Gespräche : – Alex und Lara im Demonstrantenzug, sie machen in wenigen Minuten Bekanntschaft. – Der Taxifahrer und die Mutter : Sie überlegen, was zu tun ist.	– Die DDR Bürger kämpfen gemeinsam. – Sie erleben die Geschichte nicht nur als Kollektiv, sondern auch als Privatmenschen.
Off-Stimme	Zum Schluss nur noch Rufe und Befehle: – viele Verben in der Imperativform (pass auf! Stehen bleiben! Hören Sie auf damit! Lasst mich raus!)	Unterstreicht die Gewalt, die Empörung.
Gesprochenes	– Am Anfang der Sequenz. Der Sprecher kommentiert die Handlung.  – Die Demonstranten skandieren Parolen.	– Man hört ein Datum, so wird die historische Dimension der Ereignisse betont. Dann schafft der ironische Ton eine gewisse Distanz zum Geschehen. Der Erzähler steht von Anfang an auf der Seite der Demonstranten. – Unterstreicht die Entschlossenheit der Protestierenden.
Geräusche/Musik		
Geräusche	Wirkung auf den Zuschauer?	
– Einige Demonstranten pfeifen die Polizisten nieder. – Eine Stimme aus einem Lautsprecher. – Die heranfahrenden Wagen der Polizei. – Die hinteren Türen (Ladeklappen) der Mannschaftswagen der Polizei, die zugeschlagen werden.  – Die Martinshörner der Polizei. – Die Schläge der Schlagstöcke (man hört, wie die Polizisten mit ihren Schlagstöcken Demonstranten verprügeln). – Die Schreie der verprügelten Demonstranten.	– Steigert die Spannung. Wirkt beängstigend.  – Unterstreicht die Brutalität.	



Musik	Wirkung auf den Zuschauer?
Nicht viel Musik (zweimal nur): – Schlagzeugmusik. – sanfte Klaviermelodie.	– Die Schlagzeugmusik steigert die Spannung, wirkt bedrohlich. – Die Klaviermelodie gibt uns zu verstehen, dass die Mutter bewusstlos ist und nichts mehr mitbekommt.

## Travail à la maison

Le professeur proposera des exercices d'entraînement

en fonction du travail effectué en classe et du niveau des élèves.

### Suggestions d'exercices

Exercice 1	
Mettre deux faits en relation en utilisant <i>als</i> ou <i>da</i> , selon la nature de cette relation.	
– <i>Sie erblickt ihren Sohn unter den Demonstranten</i> – <i>Die Vopos zerren ihn zum LKW</i> ...	– <i>versucht er sich loszureißen.</i> – <i>fällt sie ihn Ohnmacht.</i>

Exercice 2		
<p><i>Ein Journalist berichtet ...</i> Il commente l'action en direct en utilisant le passif. Composez les phrases qu'il emploie en choisissant dans les colonnes suivantes les éléments qui conviennent et en respectant la chronologie des événements. Exemple : <i>Einige Demonstranten werden von Panzerwagen zurückgedrängt.</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>einige Demonstranten</i></li> <li>– <i>andere Demonstranten</i></li> <li>– <i>ein Taxi</i></li> <li>– <i>ein junger Mann und seine Freundin</i></li> <li>– <i>die Menge</i></li> <li>– <i>eine Frau, die in Ohnmacht gefallen ist,...</i></li> <li>– <i>der junge Mann</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>ein Vopo</i></li> <li>– <i>Polizisten</i></li> <li>– <i>Polizisten in Zivil</i></li> <li>– <i>Panzerwagen</i></li> <li>– <i>Sanitäter</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>ins Krankenhaus bringen</i></li> <li>– <i>in die Fahrzeuge der Volkspolizei</i></li> <li>– <i>schleppen</i></li> <li>– <i>verprügeln</i></li> <li>– <i>in einen LKW schmeißen (i-i)</i></li> <li>– <i>an/halten (ä-ie-a)</i></li> <li>– <i>nieder/knüppeln</i></li> <li>– <i>verhaften</i></li> <li>– <i>auseinander schieben (o-o)</i></li> <li>– <i>zurück/drängen</i></li> </ul>

### Entraînement à la compréhension de l'écrit

– Objectif linguistique : fixer le lexique relatif au thème étudié (la manifestation comme expression d'une revendication politique), repérer et analyser les formes verbales utilisées pour relater ce genre d'événement.  
– Objectif culturel : analyser les revendications des manifestants (*Keine Gewalt! Pressefreiheit!*); sensibiliser les élèves au discours journalistique mis au service de l'idéologie dominante.

– Objectif pédagogique : après le travail effectué à partir d'une scène de fiction, il paraît nécessaire de faire prendre conscience aux élèves de la manière dont l'organe de presse officiel *Neues Deutschland* relatait à l'époque une des manifestations semblable à la scène montrée dans le film.  
Cet entraînement, destiné à prolonger les activités effectuées en classe, sera à faire de préférence comme travail à la maison. Les tâches proposées doivent permettre :

- un repérage des informations données (quels faits sont relatés);
- une analyse des commentaires et jugements, explicites et implicites, portés par le journaliste sur ces événements;
- une comparaison entre les deux façons de traiter un même événement selon l'objectif visé.

Au cours de la restitution en classe, on s'attachera à faire utiliser par exemple des amorces du type : *der Artikel weist darauf hin, daß..., im Gegensatz zum Film..., der Journalist unterstellt, daß..., offensichtlich...*

### Wir brauchen den Dialog, nicht Unruhe und Gebrüll<sup>1</sup>

Am Dienstag gegen 17 Uhr kam es in Berlin wieder zu einer Demonstration auf dem Alexanderplatz. Der Zug ging durch die Rathausstraße zum Palast der Republik, durch die Karl-Liebknecht-Straße wieder zum Alexander-Platz – zuletzt mit etwa 12 000 Teilnehmern. Dort lösten sich viele aus dem Zug und ließen sich auf vernünftige Diskussionen mit Passanten ein<sup>2</sup>. Ein anderer Teil jedoch – der harte Kern<sup>3</sup> – zog weiter, von denen offenbar manche unter Alkoholeinfluss standen. Dort brüllten sie ihre Absicht<sup>4</sup> heraus, zum Brandenburger Tor zu marschieren, und einen gewaltsamen Grenzdurchbruch<sup>5</sup> zu riskieren. Die Straße wurde daraufhin von Volkspolizisten gesperrt. Da begann der harte Kern zu toben<sup>6</sup>. Volkspolizisten wurde ins Gesicht gespuckt<sup>7</sup>. Anderen wurden brennende Kerzen unter das Kinn gehalten. Erst eine halbe Stunde vor Mitternacht löste sich der Spuk<sup>8</sup> auf...  
Und wir fragen: Soll das die Kultur des politischen Streits sein, die sooft beschworen<sup>9</sup> wird? Sind die stundenlangen Demonstrationen und das Gebrüll die richtige Grundlage<sup>10</sup> für einen Dialog?

Nach Neues Deutschland<sup>11</sup>, 26.10.89

1. Das Gebrüll : → brüllen : hurler (cf. schreien / das Geschrei).
2. Sich auf eine Diskussion einlassen = bereit sein zu diskutieren.
3. Der harte Kern : le noyau dur.
4. Die Absicht (en) : l'intention.
5. Der Grenzdurchbruch → die Grenze durchbrechen.
6. Toben : devenir furieux, se déchaîner.
7. Spucken : cracher.
8. Der Spuk löste sich auf : ces horreurs (ce cauchemar) prirent fin.
9. Beschwören (o,o) : invoquer.
10. Die Grundlage : base, fondement.
11. Neues Deutschland (ND) : die führende Tageszeitung der DDR.

## Évaluation de l'expression écrite

Selon le niveau de la classe, les entraînements effectués et les acquisitions qu'il souhaite évaluer, le professeur énoncera des consignes adaptées qui aboutiront à des productions de restitution, d'expression libre ou semi-guidée, d'invention, etc.

Exemples :

- Commentaire d'une image du film montrant un moment de la manifestation.

- Rédaction de la lettre d'un jeune manifestant relatant ce qu'il a vécu.
- Élaboration d'une interview d'un policier présent à la manifestation.
- Élaboration d'un développement argumentatif avec formulation d'un point de vue personnel qui amènera les élèves à analyser, par exemple, les motivations des manifestants, la forme de protestation utilisée (manifeste est-il une forme d'expression adaptée ?...)

## Étude de la séquence 4 : *Der lange Schlaf der Mutter*

Cette séquence permet d'évoquer les événements politiques qui surviennent en l'espace de quelques mois et bouleversent la vie des protagonistes. Il est surtout intéressant de souligner que ces bouleversements sont ici présentés du point de vue d'Alex (citoyen de la RDA). Le coma de la mère le conduit à porter un regard distancié sur les événements, qui se traduit dans l'ironie de ses propos.

- **Notions** : identités, contacts des cultures, interdépendances.
- **Thèmes** : bouleversements politiques, économiques et culturels.
- **Compréhension globale** : identification formelle de la séquence (succession rapide d'images apparentées aux reportages d'actualité intégrées à la fiction, prédominance de la voix *off* sur les dialogues, rôle contrastif de la musique).
- **Compréhension détaillée** :
  - Support écrit – version aménagée du script (le commentaire d'Alex ne peut être que partiellement perçu d'emblée par les élèves, à cause, d'une part, de la rapidité de la succession des images qui mobilisent l'attention et, d'autre part, à cause du niveau de langue employé. Cette mise en œuvre permettra également de prolonger à la maison le travail fait en classe).
  - Objectif linguistique – lexique afférent au sommeil et à l'état d'inconscience, ainsi que la spécificité de certaines structures utilisées comme leitmotiv dans le commentaire d'Alex en voix *off*, du type : „*Mutter verschlief den Sieg des Kapitalismus, sie verpasste*“.
  - Objectif culturel – lien entre des vocables et les réalités culturelles et civilisationnelles auxquelles ils renvoient (*der Genosse, die Plattenbauwohnung, die Verwestlichung...*).

### Compréhension globale

On projettera la scène avec des consignes d'observation des images ciblées (les événements historiques et leur traduction dans la vie privée des membres de la famille). La mise en commun se fera à l'oral.

Les pistes d'exploitation proposées ci-dessous tiennent compte de la nécessité d'un travail de différenciation. Il conviendra d'opérer des choix entre ces différentes propositions en fonction des possibilités des élèves.

Exemples de réponses	
Politische und ökonomische Veränderungen	Persönliche Erfahrungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Nachrichten im Fernsehen, eine Journalistin berichtet über Honeckers Abgang.</li> <li>– Honeckers Bild wird abgehängt und auf die Straße gestellt.</li> <li>– Die Schlagzeilen der deutschen (<i>Bildzeitung</i>), englischen und französischen Zeitungen berichten über den Mauerfall „Die Mauer ist weg“.</li> <li>– Bagger zerstören die Mauer und Wachtürme.</li> <li>– Die Westpolitiker (Helmut Kohl und Willy Brandt singen die Nationalhymne vor dem Rathaus in Schöneberg).</li> <li>– die DDR-Bürger wollen in den Westen („macht die Tore auf!“).</li> <li>– Die DDR-Soldaten (werden) vor der Neuen Wache (abgelöst). Rote Coca Cola LKWs ziehen vorbei.</li> <li>– Kohls Erfolg im Osten. Die Leute schreien „Helmut, Helmut“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alex und zwei Arbeiter sehen sich eine Sendung der Aktuellen Kamera an.</li> <li>– Alex fährt mit dem Mofa in den Westen.</li> <li>– Seine „kulturellen“ Entdeckungen im Westen: ein Pornoladen...</li> <li>– Ariane unterbricht ihr Studium, um bei Burger King zu arbeiten.</li> <li>– Ariane hat einen neuen Freund aus dem Westen: Rainer.</li> <li>– Rainer zieht bei ihr ein. Sie wollten die alten DDR-Möbel nicht mehr sehen (bringen sie auf die Straße, auf den Sperrmüll).</li> <li>– Alex wird arbeitslos und findet einen neuen Job. Er arbeitet mit Denis zusammen, einem Kollegen aus dem Westen.</li> <li>Er erzählt seiner neuen Freundin Lara von seinem Vater, der vor Jahren in den Westen abgehauen ist.</li> </ul>

## Résumé à l'oral du contenu de la séquence

– **Das Thema** : das Koma der Mutter/die Erfahrungen der Kinder.

Die politischen Ereignisse und ihre Konsequenzen (Veränderungen in der öffentlichen und in der Privatsphäre).

– **Die Bilder zeigen**, was die Mutter nicht erleben/sehen kann, weil sie „schläft“ → was sie verschläft (à introduire).

Die Bilder zeigen, was die Mutter nicht registriert, nicht merkt → **was ihr entgeht** (à introduire).

Während die Mutter im Koma liegt, verändert sich das Leben ihrer Kinder und das Leben aller DDR-Bürger.

– **Der Ton** : die Off-Stimme und die Musik unterstreichen die ironische Darstellung der Wirklichkeit.

### Compréhension détaillée

On distribuera le script aménagé de la séquence (voir ci-dessous deux versions possibles en fonction du niveau de la classe) avec pour consignes de lecture :

– **Notieren Sie alle Vokabel, die zum Wortfeld** (le champ sémantique) *Schlaf* gehören.

– **Notieren Sie:**

- **drei wichtige Ereignisse aus dem Leben der Familie, die die Mutter verpasst.**

- **drei Ereignisse aus dem politischen und wirtschaftlichen Leben, die sie in ihrem Koma verpasst.**

Ce travail peut se faire en classe ou à la maison.

### 4. Sequenz: Der lange Schlaf der Mutter (Auszüge)

Krankenhaus. Zimmer in der Intensivstation. Im Bett liegt die Mutter im Koma.

Alex – „Horst du mich, Mama ? Du musst aufwachen.“

Alex – (Off-Stimme) :

„Aber Mutter schlief fest.

In ihrem tiefen Schlaf kreiste<sup>1</sup> sie wie ein Satellit um unseren kleinen Planeten und unsere noch kleinere Republik.

Ihr Schlaf verdunkelte<sup>2</sup> den Abgang des Genossen<sup>3</sup> Erich Honecker, Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzender des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik.

Sie verschlief ein klassisches Konzert vor dem Rathaus Schöneberg...

Mutter schlief weiter. Sie verpasste meinen ersten Ausflug in den Westen.

Natürlich entgingen ihr auch meine ersten kulturellen Entdeckungen in einem neuen Land.

Mutters tiefe Ohnmacht erlaubte ihr nicht, an den ersten freien Wahlen teilzunehmen.

Sie verschlummerte<sup>4</sup>, wie Ariane ihr Studium der Wirtschaftstheorie schmiss<sup>5</sup>... Der Schlaf ersparte ihr den Einzug von Arianes neuem Lover, Rainer.

Ihr entging die zunehmende<sup>6</sup> Verwestlichung unserer 4-Raum Plattenbauwohnung...

Und in ihre schwarzen Träume drang nicht der erste Arbeitstag von Lenschwester Lara, Austauschengel aus der Sowjetunion.

Mutter verschlief den Sieg des Kapitalismus... und meine regelmäßigen Besuche im Krankenhaus.

Ihr Schlaf ignorierte<sup>7</sup>, wie Helden der Arbeit arbeitslos wurden. Ich war der letzte und machte das Licht aus.

Mutter verschlief meine Fortschritte<sup>8</sup> bei Lara.“

Lara – „Schade, dass sie das alles nicht mitbekommt<sup>9</sup>.“

Alex – „Ja, es ist vielleicht auch besser so.“

*Good Bye, Lenin !*, ein Film von Wolfgang Becker. Hrsg. von Michael Toteberg, Schwarzkopf und Schwarzkopf Verlag, 2003.

1. *Kreisen* → *der Kreis* : le cercle : tourner.

2. *Verdunkeln* : (ici), jeter une ombre, assombrir.

3. *Der Genosse* : le « camarade » (du parti).

4. *Verschlummern* → *der Schlummer, leichter, sanfter Schlaf*.

5. *Schmeißen (i-i)* : (ici) envoyer balader.

6. *Zunehmen* = *größer werden*.

7. *Etw./jdn ignorieren* = *jdn/etw. absichtlich übersehen, keine Kenntnis von jdm/etw. nehmen*.

8. *Der Fortschritt (e)* : le progrès.

9. *Mitbekommen* = *verstehen*.

#### 4. Sequenz: Der lange Schlaf der Mutter (Auszüge)\*

Krankenhaus. Zimmer in der Intensivstation. Im Bett liegt die Mutter, umgeben von den Apparaten der Intensiv-Medizin.

Alex – „Horst du mich, Mama? Du musst aufwachen.“

Alex – (Off-Stimme) :

„Aber Mutter schlief fest.

In ihrem tiefen Schlaf kreiste sie wie ein Satellit um das menschliche Treiben<sup>1</sup> auf unserem kleinen Planeten und in unserer noch kleinere Republik.

Ihr Schlaf verdunkelte den Abgang des Genossen Erich Honecker, Generalsekretär des ZK der SED und Vorsitzender des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik.

Sie verschlief ein klassisches Konzert vor dem Rathaus Schöneberg...

Mutter schlief weiter. Sie verpasste meinen ersten Ausflug in den Westen.

Natürlich entgingen ihr auch meine ersten kulturellen Entdeckungen in einem neuen Land.

Mutters tiefe Ohnmacht erlaubte ihr nicht, an den ersten freien Wahlen teilzunehmen.

Sie verschlummerte<sup>2</sup>, wie Ariane ihr Studium der Wirtschaftstheorie schmiss... und ihre ersten praktischen Erfahrungen mit der Geldzirkulation machte. Der Schlaf ersparte ihr den Einzug von Arianes neuem Lover, Rainer.

Ihr entging die zunehmende Verwestlichung unserer 4-Raum Plattenbauwohnung...

Und in ihre schwarzen Träume drang nicht der erste Arbeitstag von Lernschwester Lara, Austauschengel aus der Sowjetunion.

Mutter verschlief den Sieg des Kapitalismus... und meine regelmäßigen Besuche im Krankenhaus.

Ihr Schlaf ignorierte<sup>3</sup>, wie Helden der Arbeit arbeitslos wurden. Ich war der letzte und machte das Licht aus.

Mutter verschlief meine unaufhaltsamen Fortschritte bei Lara.

Anfang 1990 waren die Grenzen unserer Deutschen Demokratischen Republik nichts mehr wert.

Mutter schlief weiter...“

Lara – „Schade, dass sie das alles nicht mitbekommt<sup>4</sup>.“

Alex – „Ja, es ist vielleicht auch besser so.“

*Good Bye, Lenin!*, ein Film von Wolfgang Becker. Hrsg. von Michael Toteberg, Schwarzkopf und Schwarzkopf, Verlag, 2003.

\* Degré de difficulté supérieur à celui de la proposition précédente.

1. *Das Treiben* : l'agitation.

2. *Verschlummern* → *der Schlummer, leichter, sanfter Schlaf*.

3. *Etw./jdn ignorieren* = *jdn/etw. absichtlich übersehen, keine Kenntnis von jdm/etw. nehmen*.

4. *Mitbekommen* = *verstehen*.

### Expression orale dialoguée

#### Comparaison texte et image

*Vergleichen Sie Text und Bild: welchen Bildern, welchen Ereignissen entsprechen die einzelnen Sätze?*

On pourra ne distribuer aux élèves que la colonne gauche du tableau ci-dessous et leur demander, au cours de ce travail collectif, de compléter la colonne de droite ou bien donner dans le désordre le contenu des images en leur demandant de l'associer au texte correspondant.

Vergleich Text und Bild	
Text	Bild
Abgang des Genossen Honecker.	Honeckers Bild wird abgehängt.
Alex macht seine ersten „kulturellen“ Entdeckungen.	Alex betritt einen Pornoladen.
Mein erster Ausflug in den Westen.	Alex fährt mit dem Mofa in den Westen.
Die zunehmende Verwestlichung unserer 4-Raum Plattenbauwohnung.	Ariane und Rainer ersetzen die alten DDR-Möbel durch modernere aus dem Westen. Ariane zeigt welche sie nicht mehr haben will.

Die ersten freien Wahlen.	(Erfurt) Die Osis rufen „Helmut! Helmut!“
Sieg des Kapitalismus.	Coca Cola Lastwagen fahren vorbei. Im Hintergrund Soldaten der Volksarmee (an der Neuen Wache).
Viele „Helden der Arbeit“ werden arbeitslos. Ich war der letzte und machte das Licht aus.	Alex wird arbeitslos. Das Unternehmen, in dem er arbeitete macht Pleite (wird abgewickelt) Wortspiel „Jetzt ist es aus“
– Ariane „schmeißt“ ihr Studium der Wirtschaftstheorie. – Sie macht ihre ersten praktischen Erfahrungen mit der Geldzirkulation.	Ariane findet einen Job bei Burger King.
Meine unaufhaltsamen Schritte bei Lara.	– Alex verliebt sich in die Krankenschwester Lara. Er besucht seine Mutter im Krankenhaus, wenn Lara Dienst hat. – Alex geht mit Lara in die Disco.

### Expression orale dialoguée à partir du script

L'analyse du script permettra d'évoquer les champs lexicaux liés aux notions de regret, de joie, d'expérience, de préférence, de souffrance, de rejet...

Les objectifs de ce travail sont de donner l'occasion d'exprimer le regret (*Schade, daß... ; Leider...*)/exprimer la satisfaction (*Welch ein Glück, daß... ; Wie schön, daß...*). Le professeur pourra aussi demander aux élèves de recourir au passé du subjonctif II (*Wie die Mutter reagiert hätte*) et au parfait de l'indicatif (*Was die Figuren erlebt haben*).

Un des prolongements possibles serait l'entraînement à l'expression écrite (par une remise en forme synthétique d'un des aspects développés en classe). Par exemple :

- *Warum bedauert Alex nicht, dass die Mutter das alles nicht miterleben konnte?*
- *In welchem Ton spricht Alex vom Koma seiner Mutter?*
- *Welche Ausdrücke weisen darauf hin, daß die Mutter von diesen Ereignissen nichts mitbekommt, weil sie im Koma liegt ? [Jeder Satz enthält einen Ausdruck, der darauf hinweist, daß die Mutter leider (oder zum Glück nicht registrieren kann, was in der DDR und in ihrer Familie los ist: "der Schlaf verdunkelte"/"Sie verschlief"/"Sie verpasste"/"Ihr entgingen"/"Ihre Ohnmacht erlaubte ihr nicht"/"Sie verschlummerte"/"Ihr Schlaf ignorierte".*
- *Was meint Lara mit „Schade, daß sie das alles nicht bekommt“? Was meint Alex mit seiner Antwort: „Ja, es ist vielleicht auch besser so“?*

Voici quelques exemples de réponses qui trouveront leur expression appropriée en fonction du niveau de la classe et pourront faire l'objet d'une synthèse écrite :

- *Keine Tragik, er verwendet nie das Wort Koma, eher poetische Auffassung der Ereignisse, sie schläft, einen leichten Schlaf (schlummern), „sie kreist wie ein Satellit um das menschliche Treiben“, als ob sie eine überlegene/distanzierte Position hätte. Sie hat es gut, in einer anderen Welt (im All wie Sigmund Jähn?) zu leben und nicht zu sehen, wie lächerlich die Menschen unten sind.*
- *Zum Glück muß sie die politischen Ereignisse nicht miterleben, die sie verärgern würden, das Koma verschont sie, erspart ihr viel Unangenehmes.*
- *Trotzdem scheint Alex zu bedauern, daß sie einiges nicht sehen kann.*
- *Leider kann sie zum Beispiel nicht an den ersten freien Wahlen teilnehmen.*
- *Obwohl er meistens ironisch ist, scheint er persönlich nicht alle politischen Veränderungen negativ zu beurteilen.*

### Travail lexical

On pourra dans un premier temps proposer en classe un travail lexical portant sur le champ sémantique du sommeil et de l'état d'inconscience.

#### Exemple de travail en classe

Constitution au tableau d'un „Wortigel“. On demandera aux élèves de mobiliser rapidement leurs connaissances du lexique dérivé de *Schlaf* et *schlafen*.

Wortigel			
Nachmittags-		-rig	
ein-	(...)	-möglich	-keit
aus-	SCHLAF	-los	-igkeit
ver-		-ern	
Winter-		-en	
		-chen	
		-tablette	

### Exemple d'exercices à faire à la maison

#### Exercice 1

Ergänzen Sie durch den passenden Artikel :  
 ..... Schlafstadt/..... Schlafsack/..... Schlafstörungen/..... Schlafmittel/..... Schlafwagen/.....  
 Schlafanzug/..... Schlafmütze.

#### Exercice 2

Ergänzen Sie durch das passende Wort (das gleiche Wort kann zweimal verwendet werden):  
 schlaflos – schläfrig – unausgeschlafen – verschlafen – einschlafen – ausschlafen – durchschlafen.  
 – Wann bist du denn gestern ins Bett gegangen, du siehst so ..... aus!  
 – Er war so müde, dass er über seiner Lektüre ..... ist.  
 – Der Patient hat die ganze Nacht.....  
 – Ich kann ohne Schlafmittel abends nie.....  
 – Er wollte in München aussteigen, als er erwachte, merkte er aber, dass er den Bahnhof ..... hatte.

### Activité écrite en classe ou à la maison

– Entraînement à la reformulation :

La plupart des verbes contenus dans le script de la séquence 4 sont suivis de tournures nominales. On pourra proposer cette activité pour amener les élèves à utiliser des structures verbales.

Exemple : *Ihr Schlaf verdunkelte den Abgang des Genossen Erich Honecker.*

*Sie merkte nicht, dass (der Genosse) Erich Honecker abgegangen war.*

#### Exercice 3

Ergänzen Sie folgende Sätze:  
 – Sie verschief ein klassisches Konzert vor dem Rathaus Schöneberg.  
 Sie merkte nicht, dass ..... (stattfand/organisiert/veranstaltet wurde).  
 – Sie verpasste meinen Ausflug in den Westen.  
 Sie hatte keine Ahnung, dass ..... (einen Ausflug machte).  
 – Der Schlaf ersparte ihr den Einzug von Arianes neuem Lover.  
 Zum Glück merkte sie nicht, dass ..... (eingezogen war)  
 – Ihr entging die zunehmende Verwestlichung unserer 4-Raum Plattenwohnung.  
 Sie merkte nicht, dass ..... (sich zunehmend verwestlichte).  
 – Sie verschief den Sieg des Kapitalismus.  
 Zum Glück merkte sie nicht, dass...

– Entraînement à la traduction :

Voici quelques phrases sélectionnées pour leur pertinence, d'une part, pour fixer les connaissances lexicales

acquises au cours des différentes activités proposées et, d'autre part, pour passer d'une langue à l'autre en tenant compte du mode de fonctionnement de chacune.

#### Exercice 4

Übersetzen Sie:

- Nach der Demo verbrachte Lara eine schlaflose Nacht.
- Ich werde Ariane erst später anrufen, die Kleine hält jetzt ihren Nachmittagsschlaf.
- Die Nachbarn waren so laut, dass sie gar nicht einschlafen konnte.
- Am Sonntag konnten Ariane und Rainer erst richtig ausschlafen.
- Alex kam zu spät in die Firma, weil er verschlafen hatte.
- Das trübe Wetter machte Alex ganz schläfrig.

#### Exercice 5

Übersetzen Sie, was Alex über seine Mutter sagt:

- Sie verschief ein klassisches Konzert vor dem Rathaus Schöneberg...
- Sie verschlummerte, wie Ariane ihr Studium der Wirtschaftstheorie schmiss...
- Mutter schlief weiter. Sie verpasste meinen ersten Ausflug in den Westen.
- Ihr Schlaf ignorierte, wie Helden der Arbeit arbeitslos wurden.

#### Pour aller plus loin

- *Good Bye, Lenin!*, Schwarzkopf & Schwarzkopf Verlag, Berlin, 2003. Scénario, nombreuses photos, interviews.
- *Good Bye, Lenin!*, Film-Heft Bundeszentrale für Politische Bildung (info@bpb.de), Berliner Freiheit 7 D- 53000 Bonn. Documentation, photos, analyses.
- Site du film *Good Bye, Lenin!* : [www.79qmDDR.de](http://www.79qmDDR.de)
- [www.kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) : site sur le cinéma pour professeurs et élèves.



# P

## istes d'exploitation –

### autour de Hundertwasser

#### Intérêt des documents

Toute culture étant indissociable de ses productions artistiques, il faut permettre aux élèves d'aborder des documents se rapportant aux domaines des arts, tels la peinture, la sculpture, l'architecture, qui présentent l'avantage d'offrir une iconographie abondante sous diverses formes (reproductions de tableaux, films documentaires, vidéos) à laquelle on associera des documents écrits. Ceux-ci pourront être des réflexions des artistes eux-mêmes sur leur art, ou bien des témoignages sur leur vie et leurs œuvres, des commentaires de tableaux...

Afin de relier de tels documents au thème culturel général de la classe de première, les relations de pouvoir, on peut penser, pour rester dans l'univers des arts plastiques, à des peintres comme Emil Nolde ou Georg Grosz qui par leur vie et/ou leurs œuvres témoignent des relations conflictuelles que l'art entretient souvent avec le pouvoir établi. Notre choix, qui n'est qu'un exemple parmi d'autres, s'est porté sur l'artiste autrichien Hundertwasser, dont l'activité s'est déployée dans de nombreux domaines, en particulier en peinture et en architecture. Certains aspects (perçus parfois comme provocateurs) de son œuvre peuvent précisément amener à réfléchir sur de telles relations de pouvoir.

Les documents présentés sont extraits du livre *Hundertwasser* publié par Harry Rand aux éditions Taschen. Hundertwasser, interrogé par Harry Rand, y livre ses réflexions sur son évolution artistique, ses prises de position écologistes, sa vision du monde et du pouvoir : le pouvoir de l'artiste et l'artiste face au pouvoir.

– **Notions** : opposition, révolte.

– **Thèmes** : culture/contre-culture, contestations, polémiques (débats autour d'un patrimoine architectural).

– **Le document 1** présente, dans une série de photos, les métamorphoses du Kunsthaus de Vienne, la photo ancienne étant une vue du bâtiment à l'architecture sévère qui s'anime de couleurs vives après l'intervention de *Hundertwasser*. Une des photos montre le projet sous forme de maquette, les autres photos présentent la réalisation du projet avec un agrandissement qui permet d'en distinguer les détails.

– **Le document 2** propose une réflexion de Hundertwasser sur ce qui constitue à ses yeux l'essence de l'architecture : une part de rêve qu'elle apporte à l'homme. Ce document peut, à ce titre, compléter le document 1 en expliquant l'objectif poursuivi par l'architecte.

– **Le document 3** est un tableau d'Hundertwasser qui montre une vision insolite de Venise représentée comme une ville verte, vision en concordance avec les conceptions écologistes de Hundertwasser.

– **Le document 4** est un texte intitulé *Moral*, réflexion plus générale sur la mission de l'artiste et sur ses rapports avec le pouvoir.

#### Pistes d'exploitation

##### Document 1 : Kunsthaus

Il paraît judicieux de commencer cette suite de documents par l'iconographie présentant les états successifs du Kunsthaus. Les différentes photos permettent de structurer le temps selon les phases de l'évolution du bâtiment :

– son état ancien sur la photo en noir et blanc ;

– le projet de rénovation présenté sous forme de maquette ;

– le projet réalisé.

On peut ainsi guider les réactions des élèves en leur demandant :

– de comparer l'état ancien, le projet et sa réalisation ;

– de donner leur avis, d'exprimer leur préférence, d'émettre des critiques sur ce type d'architecture.

– de s'exprimer sur ce type d'architecture en le comparant à d'autres modèles architecturaux.

### Réemploi des moyens linguistiques

– Pour exprimer la comparaison ou l’opposition : *Im Vergleich zum früheren Gebäude ist das neue viel farbiger. Im Gegensatz zu... Während das eine grau ist, ist das andere bunt.*

– Pour exprimer l’avis, le jugement que l’on donne : *Meiner Meinung nach... Ich bin anderer Meinung, weil... Ich bin überhaupt nicht damit einverstanden... Dieser Stil gefällt mir überhaupt nicht...*

### Objectif linguistique :

#### l’expression de la transformation

- *Was ist aus dem Gebäude geworden?*
- *Es ist zu einem bunten Gebäude geworden.*
- *Es wurde zu (+ Dativ)... umgestaltet.*
- *Es ist in (+Akkusativ) ... verwandelt worden.*
- Le comparatif : *Das Haus ist dadurch viel schöner geworden.*

## Document 2 : Les objectifs de l’architecte

En partant de quelques phrases-clés de ce texte („Das Haus ist wie ein Traum. Bis heute waren Häuser das genaue Gegenteil vom Träumen. Dieses Haus entspricht der tiefen Sehnsucht der Menschen“), on pourra continuer à faire travailler les élèves sur l’expression de la comparaison et de l’opposition. L’opposition rêve/réalité peut également amener les élèves à avoir recours à l’expression de la modalité du désir, de la volonté : *in einem Haus soll...*

### Difficultés lexicales

Ce texte bref en comporte plusieurs, surtout dans sa première partie, qui pourront être levées par une note lexicale en français ou en allemand. Par exemple : *Das Haus ist durchgefärbt: ... ist an allen Stellen gefärbt; der Putz* : le crépi ; *die Kachel (n)* : le carreau de faïence.

### Propos de Hundertwasser

La partie du texte qui retranscrit les propos de Hundertwasser permet de revenir à l’iconographie du document 1 et de comparer les idées de Hundertwasser sur l’architecture à l’ouvrage qu’il a effectivement réalisé :

*Inwiefern ist das Kunsthaus (Dokument 1) „ein Teil der Natur, eine Art lebender Skulptur (Dokument 2)“? Entstammt Ihrer Meinung nach dieses Haus einer Traumwelt?*

Par un travail en classe, on peut ainsi amener les élèves à exprimer leur préférence en matière d’habitat. Cet entraînement à l’expression orale trouvera son prolongement par la recherche d’autres documents et/ou par un travail écrit à la maison où les élèves pourront réfléchir sur un sujet équivalent, par exemple : „*Wie stellen Sie sich Ihr Traumhaus vor?*“

## Document 3 : Grüne Stadt, Venedig

L’iconographie peut ouvrir plusieurs pistes d’exploitation :

- La façon dont Hundertwasser représente sa vision écologiste dans un tableau où la dominante est le vert, ce qui pourra amener l’élève à réutiliser l’expression de l’opposition entre le rêve et la réalité, de la transformation de la réalité par la vision de l’artiste ;
- La manière dont les élèves réagiront face au tableau, ce qui leur donnera l’occasion d’exprimer leurs impressions, de dire s’ils aiment ou non ce genre de peinture et pourquoi ;

– Le rapprochement entre le titre du texte *Moral* et ce tableau qui l’illustre – en quoi le souci de préserver l’environnement peut-il être considéré comme « moral » ? On ne peut, sur un sujet aussi vaste, que proposer quelques pistes pour engager un débat où l’on réutilisera, par exemple, les verbes de modalité et l’expression du futur à partir de questions telles que :

– *Was soll/sollte gemacht werden, um die Welt besser zu schützen?*

– *Muß man es tun ? Warum?*

– *Heute wird viel von „nachhaltiger Entwicklung“ (développement durable) gesprochen. Was bedeutet es wohl ? Warum ist es wichtig für die zukünftigen Generationen?*

De telles questions, après avoir été abordées en classe, peuvent naturellement être approfondies par un travail écrit à la maison avec des comptes rendus de ces discussions ou la constitution de dossiers sur Hundertwasser.

## Document 4 : Moral

L’intérêt de ce texte, où Harry Rand (H. R. dans le texte) pose des questions à Friedrich Hundertwasser (F. H.), nous semble être double. D’une part, Hundertwasser donne son point de vue sur les rapports entre le pouvoir et l’artiste, dont le rôle est précisément de déranger et de contester ceux qui détiennent le pouvoir. D’autre part, Hundertwasser parle de façon plus générale du rôle de l’artiste dans la société et de sa mission qui serait de recréer « le paradis sur terre ».

Le texte est d’un abord aisé. Seules quelques tournures devront être expliquées comme :

– *Der Künstler ist ein Vorbild dafür, wie jeder mit dem Leben fertig werden sollte (= wie jeder die Probleme des Lebens lösen sollte);*

– *Die Künste haben zumindest die Pflicht, Hoffnung vorzuleben und gangbare, schöne Wege vorzuzeigen (Hoffnung vorleben: der Künstler zeigt durch seine Kunst, wie man Hoffnung vermitteln kann und wie die Kunst Ausdruck der Hoffnung ist).*

La réflexion des élèves sur le texte peut être orientée suivant plusieurs lignes de force :

- L’art comme une opposition au pouvoir établi ;

- L'art comme univers de rêve et d'espoir ;
- L'art recréant un paradis que nous sommes en train de détruire ;
- L'art et la morale.

L'entraînement à l'expression orale et écrite pourra se faire en reprenant de nombreux moyens linguistiques utilisés pour les documents précédents :

- Opposer le monde réel au monde rêvé : *Zwei entgegengesetzte Welten...: Der realen Welt stellt der Künstler eine Traumwelt gegenüber... Der Künstler widersetzt sich der Einförmigkeit des traditionellen Stils und will etwas Neues schaffen... Er will eine neue Welt erschaffen, die seiner Phantasie entstammt...*

- Exprimer des souhaits, faire des projets : *Er wünschte, er könnte sich ein wunderbares Haus bauen lassen...Er hat allerlei vor... Er will sein Haus umbauen lassen...*

- Exprimer des sentiments comme le bonheur, l'espoir : *Sie hofft auf etwas Besseres...Ich bin mit dem zufrieden, was ich bekommen habe... Endlich konnte ich mir mein Traumhaus bauen lassen.*

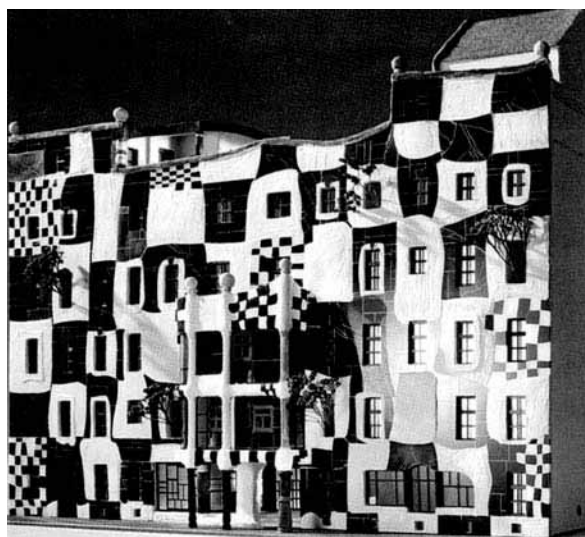
- Exprimer des réactions, faire des associations d'idées : *Wie ich darauf komme? ... darauf reagiere? Das erinnert mich an (+Akkusativ)... Was ich dabei empfinde... Das fällt mir gerade ein... Was mir besonders auffällt, ist...*

Document 1 – Kunsthaus



Straßenseite, vor dem Umbau

© Hundertwasser Archiv, Wien.



© Hundertwasser Archiv, Wien.

Kunsthaus-Modell



Fassade im Bau

© Hundertwasser Archiv, Wien.

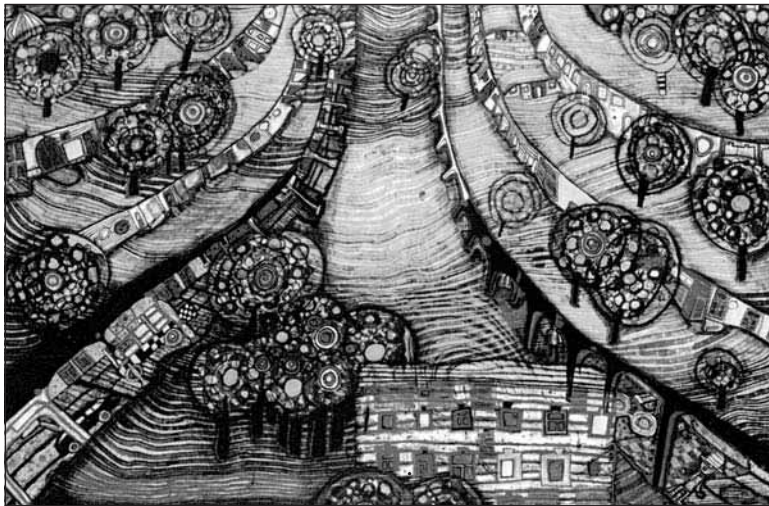
## Document 2 – les objectifs de l'architecte, interview de Hundertwasser par Harry Rand

Seit Gaudís Tod hat es der modernen Bauweise an erfreulichen Fassaden gefehlt. Hundertwasser Putz ist durchgefärbt, so daß die Witterung die Farbe nicht angreifen kann. Ein Flickwerk aus bunten Kalcheln (an manchen Stellen in Silber) belebt die Fassade mit einem Luxus, der in früheren Zeiten nur mit fürstlichem Gepränge verbunden wurde.

F. H.: Es ist wesentlich evidenter und lebendiger – menschlich, ein Teil der Natur und des Universums –, als ich es je zu glauben gewagt habe. Es ist eine Art lebender Skulptur. Das Haus ist wie ein Traum. Bis heute waren Häuser das genaue Gegenteil vom Träumen, indoktrinierend, diktatorisch, unterdrückend. [...] Vor meinem Haus stehen die Leute mit offenem Mund und können nicht glauben, daß ein Traum wahr geworden ist. Sie müssen zweimal hinschauen, weil es genau das ist, was sie träumen; dieses Haus entstammt einer Traumwelt. Es entspricht der tiefen, echten Sehnsucht der Menschen.

Rand Harry, *Hundertwasser*, Cologne, Taschen, 1993, p.182. © Benedikt Taschen Verlag.

## Document 3 – *Grüne Stadt, Venedig*, tableau de Hundertwasser, 1973-1978



*Mischtechnik* :  
Aquarell, Öl, Lackfarbe,  
chinesische Tinte  
© Hundertwasser Archiv, Wien.

## Document 4 – *Moral*, interview d'Hundertwasser par Harry Rand

H. R. – Gehört eine besondere Moral dazu, Künstler zu sein?

F. H. – Ich denke ja, aber vielleicht sehen es nicht alle Künstler so. In manchen Gesellschaften stellen Künstler für die Herrschenden eine Gefahr dar, weil sie sich nicht in das System einordnen. Der Künstler ist ein Vorbild dafür, wie jeder mit dem Leben fertig werden sollte.

Ein Künstler steht völlig außerhalb jeder Hierarchie. Ein Künstler ist weder arm noch reich; er fühlt sich unter Menschen aller Klassen zu Hause. Ein echter Künstler muß nicht einmal malen. Ich kenne viele Künstler, die nicht malen.

H. R. – Sind sie wirklich Künstler?

F. H. – Ja, sie sind Künstler, Lebenskünstler.

H. R. – Tun Künstler Gutes?

F. H. – Sie können nur Gutes tun, wenn sie einen Weg aufzeigen. Wenn sie einen gangbaren schöpferischen Weg zeigen. Zum Beispiel wenn in unserer Gesellschaft Leute pessimistisch sind, haben die Künste zumindest die Pflicht, Hoffnung vorzuleben und gangbare, schöne Wege vorzuzeigen. Kunst muß Gutes tun. Ich möchte – und ich mache das instinktiv – den Menschen demonstrieren, für sie malen, ein Paradies, das jedem gehören kann, wenn er nur die Hand danach ausstreckt. Das Paradies ist immer da, aber wir zerstören es. Ich möchte zeigen, wie einfach es im Grunde ist, das Paradies auf Erden zu finden. Man muß leben, als herrsche Krieg und alles wäre rationiert. Man muß vorsichtig sein, selbst nachdenken, sparsam sein, nicht verschwenderisch.

Rand Harry, *Hundertwasser*, Cologne, Taschen, 1993 © Benedikt Taschen Verlag.

# P

## istes d'exploitation – autour de thèmes économiques et sociaux

### Intérêt des documents

Au moyen de documents informatifs variés, il convient de continuer à familiariser les élèves avec la vie économique et sociale des pays de langue allemande : articles de presse, séquences de journaux télévisés, dossiers se rapportant à différents secteurs de l'économie, quelques graphiques ou tableaux statistiques et de multiples documents iconographiques avec des photos, des dessins humoristiques, etc.

Les thématiques du pouvoir et de l'économie sont en étroite corrélation : quel est le pouvoir économique qu'un individu ou un groupe peut exercer ou subir, au sein d'une société, en fonction de la profession et du rôle économique joué par chacun ? Les documents que nous proposons peuvent se rattacher aux notions de domination économique et d'influences telles qu'elles s'exercent dans le monde du travail.

On prendra soin de ne pas traiter ces problèmes de façon trop abstraite. En prenant appui sur des cas concrets, par exemple sur des documents où apparaît le thème du choix professionnel des jeunes, où il est question des problèmes de parité et d'inégalité de salaire entre hommes et femmes avec les répartitions de pouvoir que de telles disparités induisent, on pourra faire sentir aux élèves l'imbrication des thèmes du pouvoir et de l'économie.

La culture générale d'un élève de première devant intégrer cette composante économique, il conviendra de choisir des documents susceptibles d'intéresser les élèves de toutes les séries générales et technologiques, mais de tels documents seront étudiés de façon plus approfondie par les élèves des séries ES et STT qui pourront établir des corrélations entre les informations fournies par ces documents et les connaissances acquises en économie.

Les documents proposés à titre d'exemple sont des extraits d'articles de journaux, parfois courts ainsi qu'un document iconographique qui constituait la page de couverture d'un magazine.

– **Notions** : domination économique, monde du travail.

– **Thème** : difficultés pour les femmes allemandes de concilier carrière et vie de famille.

– **Le document 1** : *Frauenarbeit* est un document informatif extrait du *Lexikon der Gegenwart* (éditeur : Harenberg) ; il donne des indications chiffrées sur le travail des femmes exerçant des fonctions à haute responsabilité (*Führungspositionen*) ainsi que sur l'activité professionnelle des femmes sur qui pèsent également des charges familiales (*Kind und Beruf*).

– **Le document 2** : *Kinder und Karriere* (*Süddeutsche Zeitung*) traite le sujet principal de l'unité : par les

possibilités d'exploitation qu'il offre, il pourra faire l'objet d'une étude plus approfondie que les autres documents.

– **Le document 3** : *Keine Rabenmütter (die Welt)* reprend le même thème en mettant l'accent sur le problème de dénatalité que connaît l'Allemagne et sur la nécessité de trouver une solution à ce problème par un changement de mentalité à l'égard des mères qui, exerçant une profession, ne devront plus être considérées comme des « mères dénaturées ».

– **Le document *Der Stern*** met en scène deux jeunes gens, une femme et un homme, emportés dans une course effrénée pour décrocher un emploi de cadre supérieur, document qui pourra donc être mis en relation avec le thème : *Frauen in Führungspositionen*.

L'un ou plusieurs de ces quatre documents peuvent avoir leur place dans une unité pédagogique construite autour d'un projet linguistique et qui porterait sur le thème *Kinder und Karriere*. Seules quelques pistes d'exploitation seront suggérées ici, les documents pouvant être traités avec une grande

souplesse d'utilisation, soit essentiellement comme un entraînement à la compréhension d'un document écrit informatif, soit de façon plus complète avec également des entraînements à l'expression orale et écrite. Par ailleurs, il sera nécessaire de procéder à des ajustements en fonction des possibilités et besoins de la classe.

## Pistes d'exploitation

### Compréhension de l'écrit

L'initiation à la compréhension de ces documents informatifs, qui sont souvent complexes du fait d'un lexique spécifique et d'une morphosyntaxe caractéristique des articles de presse, se fera avec l'aide constante du professeur.

#### Lexique

On s'attachera à bien distinguer les termes essentiels du domaine de l'économie ou de la vie sociale que l'élève devra mémoriser; les termes trop spécialisés feront l'objet d'une note lexicale. Par ailleurs, il faudra guider l'élève dans l'acquisition progressive du lexique qu'il sera amené à utiliser en expression orale ou écrite. Par exemple pour les documents 1, 2 et 3 :

- des termes qui reviennent fréquemment dans ce type de textes comme *das Unternehmen, berufstätig sein oder erwerbstätig sein, die Beschäftigten, die Führungskräfte, die Teilzeitarbeit, in Teilzeit arbeiten*; ils constituent un lexique qui pourra être considéré comme un prérequis;
- de nombreuses aides lexicales seront fournies aux élèves sous forme de fiches lexicales avant d'aborder les textes pour des termes et des tournures qui apparaissent dans le contexte particulier de cette unité et qui, même s'ils sont complexes ou spécifiques, pourront être utilisés ultérieurement en expression, comme *die Geburtenrate, die alleinerziehende Mutter, Frauen in Führungspositionen, die Rabenmutter, das Kind vernachlässigen, die Tagesmutter, Kinder und Beruf unter einen Hut bringen...* Ces termes et tournures seront soit traduits, soit donnés avec un équivalent allemand, par exemple, *Die Geburtenrate* : le taux de natalité; *die alleinerziehende Mutter: die Mutter, die ihr(e) Kind(er) allein erzieht*;
- des termes trop spécialisés comme *verschiedene Förderprogramme* (divers programmes gouvernementaux pour promouvoir l'emploi) ou des anglicismes comme *Jobsharing* (partage d'un emploi) seront donnés en notes lexicales en marge du texte.

#### Difficultés morphosyntaxiques

Elles sont nombreuses dans ce type de document. Par exemple dans le premier paragraphe du document 2, on peut relever les difficultés suivantes :

- la première phrase commence par un groupe dépendant introduit par *daß* ayant la fonction sujet;
- la deuxième phrase est complexe et comporte un groupe participial;
- la dernière phrase de ce paragraphe comprend deux groupes verbaux coordonnés dont le deuxième comporte lui-même un groupe verbal dépendant (celui qui commence par *wer*) dont la fonction est sujet.

De telles difficultés ne peuvent être levées que par un travail constant sur la langue. Il faut profiter des occurrences dans le document pour faire porter l'attention des élèves sur tel fait de langue, par exemple ici sur la compréhension de la fonction sujet que peut avoir un groupe verbal dépendant introduit par *daß* ou *wer*.

#### Structure du document 2

Comme ce document présente les caractéristiques habituelles d'un article de la presse écrite, on peut en étudier plus précisément la structure dont les éléments déterminants sont les suivants.

- Le titre *Kinder und Karriere* qui doit capter l'attention du lecteur en lui donnant un élément-clé du thème de l'article.
- Le sous-titre qui précise quel aspect plus particulier du thème général se trouve traité, en l'occurrence les possibilités et les limites du travail à temps partiel pour les mères d'enfants en bas âge.
- Le début d'article qui part d'un exemple concret, d'une situation qui a une valeur symbolique avec une personne nommée pouvant témoigner de ce qu'elle vit : on apprend ainsi que Nathalie Oppermann, Française vivant à Berlin, se trouve subrepticement reléguée au second plan à cause du travail à temps partiel qu'elle a dû prendre pour élever son enfant.
- Une première généralisation est faite, après ce cas particulier, par la comparaison de la situation des mères allemandes et françaises qui travaillent.
- La suite de l'article donne d'autres informations générales sur la situation des femmes cadres supérieurs, l'ensemble étant étayé par des indications chiffrées sur leur pourcentage dans les postes de direction.
- La fin de l'article ouvre des perspectives d'avenir : avec des solutions de travail à temps partiel qui ont fait leur preuve, on peut faire évoluer favorablement la situation en faveur de ces femmes qui ne devront plus être considérées comme des „Rabenmütter“.

En attirant l'attention des élèves sur une telle structure, on peut leur permettre de repérer dans un article les principaux éléments qu'ils recherchent : informations ponctuelles, indications chiffrées à partir d'une lecture cursive ou partielle qu'ils feront de l'article, comparaison avec d'autres articles sur le même thème. La seule lecture de quelques titres d'articles peut être également enrichissante, car elle met l'élève dans la situation du lecteur habituel d'un journal qui fait un choix entre les articles qu'il lira partiellement ou entièrement ou qu'il écartera de la lecture. Un tel travail peut donc déboucher sur la présentation d'un journal aux élèves pour qu'ils en découvrent les principales rubriques.

L'ensemble de ce travail pourra être relié au niveau B2 du cadre européen commun qui prévoit l'aptitude à repérer le schéma d'un texte argumentatif (voir Préambule p. 11).

## Expression orale et écrite

### Le document iconographique

Les élèves disposant d'un certain nombre de moyens linguistiques acquis lors des trois articles précédents pourront plus facilement s'exprimer à propos de cette iconographie. Ils retrouveront des tournures déjà utilisées ou données par le professeur – *erfolgreich sein, es im Beruf zu etwas bringen, nach einem Ziel streben, die Aufstiegschancen, Frauen im oberen Management, die Führungskräfte, den Willen haben, Karriere zu machen* – tout en réutilisant les techniques pour la description d'une image mises en place dans les classes précédentes – *im Vordergrund, im Hintergrund sehen wir... Was mir auf diesem Bild besonders auffällt, ist...* On pourra y faire des greffes lexicales à partir de la thématique du choix professionnel d'une part et, d'autre part, en reprenant un thème annoncé par le sous-titre : *Warum Teamgeist weiterhilft*.

L'avantage de l'image fixe, pour ce genre de travail, est qu'il est possible de mieux en observer les détails, d'avoir davantage de temps pour formuler ses énoncés et son jugement, voire pour émettre des critiques sur la façon dont sont illustrés par le dessinateur ou le photographe les aspects de la réalité représentée. Par exemple :

– *Wer erreicht zuerst sein Ziel? Der Mann oder die Frau?*

– *Ist es so leicht in einer Wirtschaftskrise, sein Ziel zu erreichen?*

– *Inwiefern entspricht dieses Bild der wirtschaftlichen Wirklichkeit?*

### Savoir faire un compte rendu

Être capable de distinguer les éléments essentiels d'une masse d'informations pour être en mesure d'en rendre compte (oralement ou par écrit) est une activité qui s'accorde bien avec l'étude de documents informatifs à condition que ce travail soit bien encadré et que l'objectif de la tâche soit bien précisé. Par exemple, on peut demander de résumer en quelques lignes les deux premiers paragraphes du document 2 en mettant l'accent sur les difficultés rencontrées par Nathalie Oppermann : *Sie ist Mutter geworden und*

*will sich um ihr Kind kümmern, deshalb hat sie sich für eine Teilzeitarbeit entschieden. Nun stößt sie auf einige Schwierigkeiten:*

– *Sie wird nicht mehr so in die Arbeitswelt integriert wie früher.*

– *Sie wird nicht mehr auf Dienstreisen geschickt.*

– *Sie kann nicht mehr an den vielen Abendkonferenzen teilnehmen.*

– *Sie wird als Rabenmutter angesehen.*

Le travail de mise au point du compte rendu peut se faire en équipe, chaque groupe rendant compte aux autres des éléments-clés retenus dans le document. La mise en commun de l'ensemble des phrases formant la trame du texte devra donner lieu à des traces écrites au tableau, la succession de ces phrases constituant le compte rendu écrit par tous les élèves.

### Possibilités de débats

Il est concevable d'organiser des débats, plus ou moins longs en fonction des centres d'intérêt des élèves, à partir de certains thèmes abordés dans ces documents ou en élargissant ces thèmes, par exemple :

– sur le problème du travail à temps partiel, à temps complet ou même du renoncement à tout travail un certain temps quand on doit élever ses enfants. Quelle est l'avis des uns et des autres ? Il serait bon d'amener les élèves à comparer à ce propos la situation des femmes allemandes et françaises ;

– sur les problèmes de parité de salaire et de fonction entre hommes et femmes, peut-être même de parité dans le monde politique, débat que pourront alimenter de nouveaux documents.

Au cours de ces débats, organisés en classe, l'élève sera amené à faire des comparaisons, à indiquer sa préférence, à justifier ses choix. Les moyens linguistiques mis en œuvre pour exprimer par exemple la comparaison ou l'opposition seront l'occasion d'une réactivation des connaissances de l'élève et d'un enrichissement de celles-ci par le professeur qui en laissera une trace écrite au tableau. Ces débats pourront trouver un prolongement par un travail écrit à la maison où l'élève pourra davantage développer son argumentation et ses points de vue.



## Document 1 – Frauenarbeit

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (SB, Wiesbaden) lag die Erwerbstätigenquote aller in Deutschland lebenden Frauen im April 1998 bei 65,6%. Nach Schätzungen des Bundesfamilienministeriums erreichten Frauen Ende der 90er Jahre nur 77% des Einkommens der Männer. Hauptursache sei, daß frauentypische Berufe meist deutlich geringer bezahlt werden.

**Führungspositionen:** Trotz einzelner Förderprogramme in Großunternehmen waren Frauen Ende der 90er Jahre in Führungspositionen der Privatwirtschaft deutlich unterrepräsentiert. Der Frauenanteil am Topmanagement betrug 1998 in deutschen Großunternehmen 3,6% (1995: 3,2%), im mittleren Management 11,0% (1995: 5,8%). In den Vorständen der 500 größten US-Firmen gab es 1998 einen Frauenanteil von 11,1% (1997: 10,6%). 86% der Unternehmen hatten in ihrem Vorstand mindestens ein weibliches Mitglied.

**Kind und Beruf:** Knapp 60% der Mütter mit Kindern unter 18 Jahren waren nach SB-Angaben im April 1998 erwerbstätig. Die Erwerbstätigenquote lag bei den verheirateten Müttern bei 58,9%, bei alleinerziehenden bei 64%. Eine Vollzeittätigkeit übten im früheren Bundesgebiet 18,9% der verheirateten und 29,5% der alleinerziehenden Mütter aus, in den neuen Bundesländern waren es 52,3 bzw. 48,9%. Die übrigen arbeiteten Teilzeit oder als geringfügig Beschäftigte. Je jünger und zahlreicher die Kinder, desto weniger waren die Mütter berufstätig. Unter den Müttern mit drei Kindern arbeiteten aber immer noch 48,7%. Statistisch erfasst wurden Mütter im Alter zwischen 15 und 65 Jahren.

### Frauenquote

Frauenarbeit: Verheiratete Mütter		
Insgesamt	55,8 <sup>1</sup>	78,6 <sup>2</sup>
unter 3 Jahre <sup>3</sup>	45,6	56,8
3-6 Jahre	49,3	64,6
6-10 Jahre	57,4	73,3
10-15 Jahre	65,2	78,9
15-18 Jahre	66,5	77,8

1. An-teil in D-West (%).  
 2. An-teil in D-Ost (%).  
 3. Alter des jüngsten Kindes, Stand: April 1998; Quelle: Statistisches Bundesamt; <http://www.statistik-bund.de>.

Frauenarbeit: Alleinerziehende Mütter		
Insgesamt	64,51	63,02
unter 3 Jahre <sup>3</sup>	45,1	48,3
3-6 Jahre	54,7	57,3
6-10 Jahre	65,8	62,6
10-15 Jahre	75,8	72,3
15-18 Jahre	77,7	69,5

1. An-teil in D-West (%).  
 2. An-teil in D-Ost (%).  
 3. Alter des jüngsten Kindes, Stand: April 1998; Quelle: Statistisches Bundesamt; <http://www.statistik-bund.de>.

Source: *Lexikon der Gegenwart*, Dortmund (All.), Harenberg.

## Document 2 – Kinder und Karriere

Viele grosse Firmen bieten Frauen mit Kindern durch Teilzeit<sup>1</sup> – Modelle eine Aufstiegschance – doch Akzeptanzprobleme bleiben

Dass sie nur mehr in Teilzeit arbeiten wollte, bereitete Nathalie Oppermann zunächst keine Probleme. Ohne Schwierigkeiten wandelte ihre Firma den Vollzeit-Job der in Berlin lebenden Französin in eine Dreiviertelstelle um, nachdem sie ihr Kind zur Welt gebracht hatte und aus dem Mutterschaftsurlaub zurückgekehrt war. Die Beschränkungen, unter denen die Fremdsprachenkorrespondentin seither leidet, sind subtiler: „Ich werde nicht mehr so in den Arbeitsablauf integriert wie früher“, beklagt die 34-Jährige, „werde nicht mehr gefordert, sondern nur noch als Kollegin Mutter betrachtet.“ Auf Dienstreisen schickt man jetzt andere – und wer bei den vielen Konferenzen nach Feierabend nicht anwesend ist, wird überhaupt weniger bemerkt.

Mit all dem hatte die Mutter eines inzwischen zwei Jahre alten Sohnes schon vorher gerechnet. Wirklich überrascht hat sie die Reaktion vieler ihrer Kolleginnen: „Die haben mich als Rabenmutter angesehen, weil ich mein Kind schon acht Monate nach der Geburt zu einer Tagesmutter gegeben habe“, sagt Nathalie Oppermann, „in Frankreich ist es normal, dass man nach der Geburt schnell wieder arbeiten geht“.

Frauen, die ihre berufliche Karriere und den Wunsch nach Familie und Kindern unter einen Hut bringen wollen, haben nach wie vor Akzeptanzprobleme – und zwar von allen Seiten. In den Führungspositionen der deutschen Wirtschaft liegt der Frauenanteil im oberen Management bei etwa sechs Prozent. Immer noch betrachten viele Arbeitgeber die Frau als Investitionsrisiko: Sie bekommt Kinder, und bleibt dann erst einmal zu Hause. Sofern sie nach dem Mutterschaftsurlaub überhaupt wieder kommt, arbeitet sie nur noch in Teilzeit. Eine Führungskraft mit 30 Stunden-Woche? Udenkbar!

Doch es geht auch anders. In der Commerzbank Frankfurt etwa haben sich seit 1993 eine Reihe von Teilzeitvarianten etabliert. Das Spektrum reicht von Job-Sharing über die Arbeit am Schreibtisch zu Hause bis zu „Teilzeit light“, der Reduzierung der Arbeitszeit um einen Tag. Bianca Reuter beispielsweise arbeitet nur donnerstags und freitags – und ist trotzdem Abteilungsdirektorin und Arbeitszeitspezialistin. Mit ihrem flexiblen Arbeitszeitkonzept konnte die Bank ihren Frauenanteil im Management auf 19,2 Prozent steigern. Im Jahr 1980 hatte die Quote noch bei 3,2 Prozent gelegen.

Kirsten von Neumann, *Süddeutsche Zeitung*, 4. Dezember 1999.

1. *Die Teilzeit-Arbeit* : travail à temps partiel.

### Document 3 – Keine Rabenmütter

Jetzt endlich wird dieses Land wach. Jetzt endlich registrieren wir, dass die demographische Zeitbombe wirklich tickt, dass sie eine reale Bedrohung darstellt für die „demographische Zukunft der Nation“. Schon eine solche Wendung im Titel einer Studie wäre noch vor kurzem undenkbar gewesen. Aber die Zahlen sind von brutaler Deutlichkeit: Unsere Geburtenrate ist jetzt auf den tiefsten Stand seit Kriegsende gesunken.

Wer ist schuld? Die Gesellschaft, die keine Vorsorge betreibt? Die jungen, vor allem die gebildeten Frauen, die keine Kinder wollen?

Im Ausland fragt man sich seit langem schon, warum Deutschland mit dem vielen Geld für seine Familienpolitik so wenig erreicht und fast ans Ende Europas zurückgefallen ist. An den materiellen Aufwendungen allein kann es nicht liegen. Auch nicht nur an fehlenden Horten, die es Frauen ermöglichen, Kinder und Beruf unter einen Hut zu bringen.

Nein, es geht da auch um ein sehr deutsches Problem, für das es auch nur in Deutschland ein Wort gibt: den Rabenmutterkomplex. Junge Frauen verzichten hier wohl lieber ganz auf Kinder, als sich dem Vorwurf auszusetzen, sie zu vernachlässigen.

Das ist einem Familienbild geschuldet, das nicht mehr in unsere Zeit passt, dem aber noch viele nachhängen – bis zur Selbstaufgabe. Deutschland braucht das Humankapital junger Frauen für seine ökonomische Entwicklung, und es könnte von Ländern wie Dänemark lernen, wie man trotzdem glückliche Kinder erzieht. Dies endlich zu begreifen ist das eigentliche Politikum geworden. Für die Konservativen noch viel mehr als für alle anderen Parteien.

Johann Michael Möller, *Die Welt*, 23. April 2004.

### Document 4 – Der Stern



# Lecture cursive

La découverte d'histoires brèves, de nouvelles ou d'une suite d'extraits d'œuvres doit permettre aux élèves d'accéder, à moyen ou long terme, à la lecture de textes plus étoffés (romans, essais, pièces de théâtre) – lecture qui paraît aller de soi dans les classes de spécialité, mais qui ne leur est pas réservée. En fonction du nombre d'heures de cours dont il disposera, le professeur devra bien programmer les étapes de cette activité. Les élèves doivent bien sûr acquérir davantage de connaissances linguistiques et lexicales, mais aussi développer plus d'autonomie afin d'accéder au plaisir de la lecture. Les exemples proposés ci-dessous illustrent des notions et des thèmes du programme de la classe de première. Il s'agit de voir comment on peut raisonnablement aider les élèves, quel que soit leur niveau, à trouver intérêt à la lecture suivie : en les encourageant dans une voie qu'ils ont peut-être déjà prise, en développant leurs propres stratégies de lecture et en restituant, de manière individuelle ou collective, au sein du groupe, le résultat de leur travail.

Les aides à la lecture cursive ne sauraient se limiter à la levée d'obstacles lexicaux, certes indispensable

mais insuffisante. Elles doivent s'articuler autour de quelques opérations mentales de base qui concourent à la construction du sens : anticipation, repérages d'indices, hypothèses, projet de lecture – et se distinguent des tests d'évaluation. Il est nécessaire par exemple de mettre les élèves en « appétit de lecture », en leur proposant le titre (ici : „*Die roten Matrosen*“) et quelques phrases tirées du texte, en leur demandant de formuler des hypothèses sur le contenu de l'œuvre proposée. On peut ensuite procéder à la mise en commun de ces « textes-amorces », les comparer et demander aux élèves de justifier leur choix et leurs productions – de manière à créer un véritable horizon d'attente et susciter une certaine curiosité.

L'œuvre de Klaus Kordon *Die roten Matrosen oder Ein vergessener Winter*<sup>1</sup> a été choisie pour illustrer le lien entre les entraînements linguistiques et les contenus culturels de la classe de première et pour expliciter les démarches possibles. Naturellement, le professeur aura à cœur de choisir un texte en fonction des capacités de ses élèves.

Liens avec le programme culturel de la classe de première	
<b>Domination</b>	
Figures et symboles.	– L'empereur (Guillaume II). – Lieux du pouvoir (caserne, <i>Reichstag</i> , <i>Stadtschloß</i> ...).
Instruments de la domination.	Armée, lieux du pouvoir (voir ci-dessus : figures et symboles).
Domination économique.	Guerre, économie de guerre, inflation, famine...
<b>Influence</b>	
Médias.	Tracts, journaux.
<b>Opposition/Révolte</b>	
Oppositions politiques.	– Révolte des marins de Kiel. – Manifestation du 9 novembre (qui inclut de plus en plus de personnes de différentes catégories sociales ou professionnelles).

1. Kordon Klaus, *Die roten Matrosen*, *Schulausgabe*, Weinheim/Basel, Beltz & Gelberg, 1984. Édition complète chez le même éditeur.

## La notion de révolte

De nombreux facteurs conduisent à choisir, pour l'aire germanique, la notion de « révolte » plutôt que celle de « révolution ». L'histoire du Saint-Empire, comme celle de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse est ponctuée de révoltes. Il suffit de se plonger dans les manuels d'histoire pour constater à quel point il est difficile d'utiliser le terme « révolution » pour qualifier les événements de 1848<sup>2</sup> par exemple. La première « véritable révolution » qui ait eu des conséquences effectives est celle de 1918. Dans le cadre de cette lecture cursive, on s'intéresse

à cette notion, qui entretient une relation étroite avec les notions de domination, influence et opposition.

## Travail préparatoire

Il est important que cette lecture soit préparée autant sur le plan culturel que sur le plan lexical et linguistique.

Le professeur doit bien entendu se donner les moyens de faire le bilan de ce que les élèves maîtrisent en termes de lexique historique et collaborer éventuellement avec le professeur d'histoire. Il pourra fournir aux élèves une brève chronique accompagnée de notes lexicales.

### Kleine Chronik

- **1914-1918:** Erster Weltkrieg.
- **Oktober 1918:** Revolution in Russland.
- **Ende September 1918:** Siegeshoffnungen zerstört.
- **Ende Oktober:** Unter Einfluß der Revolution in Russland Matrosenaufstände<sup>1</sup> in Wilhelmshaven und Kiel.
- **November 1918:** Arbeiter- und Soldatenräte<sup>2</sup> in mehreren deutschen Städten. Die Bevölkerung sehnt sich nach Frieden<sup>3</sup>. Ruf nach Abdankung<sup>4</sup> des Kaisers.
- **9. November:** Revolutionäre Welle in Berlin; Abdankung des Kaisers; Philipp Scheidemann ruft die „Deutsche Republik“ aus; Karl Liebknecht proklamiert die „freie sozialistische Republik“ Deutschland.
- **10. November:** Flucht des Kaisers in die neutralen Niederlande.
- **11. November:** Waffenstillstand<sup>5</sup> vom besiegten Deutschland und den alliierten Siegermächten unterzeichnet.
- **November 1918/Januar 1919:** radikalere Phase der Revolution, Kampf zwischen einer revolutionären Bewegung (Spartakisten, Kommunisten) und einer bürgerlich-sozialdemokratischen Ordnungskoalition. Dolchstoßlegende<sup>6</sup> Kampf der neuen Regierung (Friedrich Ebert) mit der Reichswehr gegen die Spartakisten.
- **Mitte Januar 1919:** Ermordung<sup>7</sup> der KPD-Mitbegründer Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht. Aufruhr in Berlin (durch den Sozialdemokraten Noske brutal niedergeschlagen).

1. *Der Aufstand* : le soulèvement, l'émeute.

2. *Der Rat* : le conseil (groupe).

3. *Der Friede* : la paix.

4. *Abdanken* : abdiquer.

5. *Der Waffenstillstand* : l'armistice.

6. La légende du coup de poignard dans le dos : pour beaucoup, les révolutionnaires auraient provoqué la défaite militaire de l'Allemagne, en « frappant les soldats dans le dos ».

7. *Ermordung* : le meurtre.

Afin que les élèves s'imprègnent de quelques notions indispensables et retiennent les noms les plus importants, il est souhaitable d'associer à la brève chronique proposée ci-dessus l'étude de photographies ou d'affiches de l'époque, telles qu'elles figurent par exemple dans *Fragen an die deutsche Geschichte*, p. 241-242, 246-247<sup>3</sup> ou dans *Die Novemberrevolution Berlin 1918/1919 in zeitgenössischen Foto-Postkarten*, p. 3-28<sup>4</sup>. On pourra, toujours en collaboration avec le professeur d'histoire, travailler sur des documentaires ou des extraits de films. En fonc-

tion de leurs goûts et de leurs capacités, les élèves opéreront des choix dans une palette d'activités :

- présenter une affiche comportant un découpage de l'histoire;
- réaliser des entretiens avec des personnages accompagnée de documents;
- faire un travail de recherche<sup>5</sup> (dans le cadre d'un TPE par exemple) sur « les femmes et la guerre, Rosa Luxemburg, Spartakus »...
- effectuer une recherche ciblée sur les personnages (brève biographie de quelques personnages historiques

2. Pour la Suisse, on peut certes envisager 1848 et la création de la Confédération helvétique comme une sorte d'aboutissement tardif de la Révolution helvétique de 1798 et donc considérer cette date comme une « révolution réussie ».

3. Deutscher Bundestag, Bonn, 1990.

4. Dirk Nischen, Verlag in Kreuzberg, Berlin, 1983.

5. Il sera alors souhaitable de les aiguiller sur des sites proposant une documentation historique. Par exemple: [www.deuframat.de](http://www.deuframat.de) (documentation historique franco-allemande) ; [www.tatsachen-ueber-deutschland.de](http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de) (autres informations sur l'histoire de l'Allemagne); [www.leforum.de](http://www.leforum.de) (site des relations franco-allemandes).

évoqués et une ou deux définitions – telles qu'on peut les trouver à la fin de l'édition scolaire, p. 115-116)...

## Die roten Matrosen

Dans la *Schulausgabe*, l'auteur a supprimé les intertitres, mais un bref résumé en tête de chaque partie permet aux élèves de se situer dans la narration. Il fait alterner des passages consacrés à la vie

publique (évocation de la guerre, scènes de rue, manifestation, affrontement entre nouveau gouvernement et spartakistes) et d'autres centrés sur la sphère privée (repas, soirée de Noël, etc.). Il ne faut donc pas négliger le rôle du quotidien dans cette œuvre, puisqu'il s'agit d'une véritable initiation et d'un hymne à la vie. Nous proposons quelques scènes à privilégier, qui correspondent à ces différentes facettes.

### Contenu des passages sélectionnés

- p. 6-11 : Le retour du père de Helle.  
Dans ces pages, on apprend que le père a non seulement perdu un bras à la guerre, mais qu'un autre de ses fils est mort d'une maladie due aux privations (*Hungergrippe*).
- p. 21-22 : de „*Die Revolution hat gesiegt...*“ à „*...um die Macht an sich zu reißen.*“  
Allusion à la guerre franco-allemande de 1870-71, que les élèves ont peut-être oubliée ou ne connaissent pas.
- p. 36-39 : de „*An der Tür wird geschossen...*“ à „*Manchmal gibt es Dinge, die sind wichtiger als die eigene Sicherheit*“.  
Helle apprend que ses parents sont « en guerre » contre le gouvernement social-démocrate. Selon le niveau du groupe-classe, on peut conseiller la lecture jusqu'à la page 41.
- p. 63-66 : de „*Dennoch wird an diesem Heiligen Weihnachtabend gefeiert*“ à „*...und auf Seiten der Regierungstreuern sogar von fünfzig Toten die Rede ist...*“  
La vie continue, avec ses moments de joie, ici Noël, mais ce *Friedensweihnacht* est aussi un *Blutweihnacht*.
- p. 86-90 : Helle, accompagné de Ede, se métamorphose en Gavroche berlinois.  
Les deux garçons, qui passent plus inaperçus que des adultes, sont chargés de transporter les munitions.
- p. 113-114 : Mort d'Arno.  
La fin reste positive malgré tout. Helle pourra aller rendre visite à son amie Anni qui, atteinte de tuberculose, est toujours à l'hôpital. Et la vie continue. On pourra d'ailleurs, selon les dispositions des élèves, leur proposer la lecture des pages consacrées à Anni (p. 26-31 par exemple, où les deux jeunes gens se déclarent leur « amour »).

### Typologie d'exercices liés à la lecture cursive

- Résumé lacunaire d'un extrait (*Lückentext*).
- Tableau à compléter sur les personnages.
- *Flußdiagramm* (schéma de l'action) projeté aux élèves qui font le compte rendu du chapitre.
- Compléter des amorces de phrases.
- Compléter un dialogue.
- Proposer des affirmations (*Richtig/Falsch*).
- Réécriture de la scène du point de vue d'un autre personnage.
- Proposer un court résumé non conforme au sens du texte et demander aux élèves de rectifier pour rétablir le sens original.
- Proposer un avis de recherche (*Steckbrief*) pour un personnage (*Name, Größe, Alter, Haarfarbe, besondere Kennzeichen...*)
- Qui a quelle réaction ou qui dit quoi ?
- Demander d'inventer une suite à telle scène.
- Proposer une liste de sentiments et demander quels sont ceux exprimés par telle ou telle expression (ex : „*Da seid ihr ja!*“, s.68). *Freude – Traurigkeit – Heiterkeit – Enttäuschung – Erleichterung – Schreck – Sorge – Begeisterung...*
- Demander de traduire un passage en respectant le niveau de langue, le style, éventuellement l'humour de l'auteur.
- Demander d'écrire un bref paragraphe (5-6 lignes) pouvant s'insérer dans le roman à un endroit choisi par l'élève.
- Élaborer une quatrième de couverture.

## Préparation à la lecture de l'extrait

Nous ajoutons à la *Schulausgabe* un extrait qui figure dans l'édition complète sous le titre *Der ruhmreiche 9. November* (p. 106-116)<sup>6</sup> : il s'agit là d'une évocation magistrale de la manifestation du 9 novembre dans les rues de Berlin. Ce passage, qui permet d'illustrer la démarche conduite dans le cadre du programme culturel de la classe de première, est présenté dans une version aménagée, d'un niveau comparable à celui de l'édition scolaire.

### Vérification de la compréhension

Avant d'aborder la lecture du passage, on s'assurera, à l'aide des repères suivants, que les élèves sont en mesure de restituer ce qui a été lu précédemment (si les pages 6-11 ont été retenues par le professeur).

– Texte lacunaire :

*Berlin November 1918. Seit vier Jahren... An der Front und in der Heimat... In der Ackerstraße, vierter Hinterhof,... Rudi, der Vater, ist... , seine Frau Marie... Der dreizehnjährige Sohn Helmut, Helle genannt,... und kümmert sich nachmittags... Als der Vater zurückkommt,... Nach dem Kieler Matrosenaufstand...*

– Une activité préliminaire organisée à partir des photos d'époque proposées en documents joints permettra de mobiliser le vocabulaire indispensable (voir photos).

– Il sera fructueux de travailler aussi bien le champ lexical concernant la manifestation (voir p. 29 à 33) que celui portant sur les déplacements. On peut par exemple soumettre quelques croquis aux élèves

correspondant aux expressions „auf (die Kaserne) zu, sich nach vorn drängen, die Treppe hinablaufen, die Straße herunterkommen, in eine Straße einbiegen“ ou bien encore „von da oben schießen“ et leur demander d'y associer l'expression correspondante. On peut aussi proposer la démarche inverse : une phrase à illustrer par un dessin.

### Faits de langue

On pourra organiser par exemple un travail de sensibilisation autour du verbe *drängen*, qui apparaît fréquemment dans le passage. À cet effet, on utilisera entre autres le *Wortschatzlexikon* du site dict.uni-leipzig.de. Les photos ont ici toute leur utilité (*Novemberrevolution...*, ed. Phototek IV, p. 4-5). Elles illustrent bien ce qu'exprime le verbe *drängen* : *heftig und ungeduldig, schieben und drücken*. On pourra, dans la légende de ces photos, introduire les termes : *das Gedränge, drängende Menschenmenge...* Il sera intéressant de proposer aux élèves un travail sur les interjections contenues dans le passage.

## Lecture de l'extrait<sup>7</sup>

### Composantes de la narration<sup>8</sup>

La lecture se fera à la maison.

#### L'espace

Les lieux jouent un rôle important dans l'évocation du Berlin de 1918, car ils sont liés au pouvoir ou au contre-pouvoir. En outre ils permettent de suivre le déroulement de la manifestation.

Le professeur pourra fournir un plan de Berlin (un simple croquis comportant les principaux axes et quelques monuments cités peut convenir) ; les élèves repèrent les lieux (termes suivis d'une astérisque dans le texte) – ce qui est important pour situer et décrire le trajet de la manifestation à travers la ville, d'un lieu de pouvoir à l'autre. Ce repérage pourra aussi, selon les capacités du groupe, être mené sur Internet ([www.berliner-stadtplan.com](http://www.berliner-stadtplan.com)). D'autre part, il est tout à fait possible de comparer le plan ancien de la ville avec un plan actuel pour faire constater aux élèves que certains bâtiments ont disparu (le château entre autres).

### Les personnages

Les élèves devront naturellement repérer, outre Helle et son ami Fritz, bon nombre de figures qui apparaissent au cours de la manifestation et les mettre en relation

avec une fonction et un lieu : Heiner et Arno, deux marins dont les deux garçons font la connaissance ; les personnages politiques célèbres, Scheidemann (*vor dem Reichstag*), Liebknecht (*der Mann auf dem Autodach*,

6. Et également dans le recueil *Lesebuch zur deutschen Geschichte* sous le titre „November 1918“ (p. 153-165).

7. Voir „Arbeitshilfen“, Yves Chevillard, *Lire en classe d'allemand*, CRDP Midi-Pyrénées, Didier, 1998, p. 11-15 : *Einen Text aktiv lesen – Die Hauptfragen in der Kommunikation – Die Erzählperspektive – Die Ausdrucksmittel (Sprechhaltung, Wortarten und Wortfelder, Satzbau und Rhythmus, Stilmittel, Sprachbereiche) – Struktur der Erzählung (Ausgangssituation, Endsituation, was ist dazwischen passiert? Verknüpfung des Geschehens) – Die Personen – Der Leser*.

8. En ce qui concerne le temps, si la scène est datée et bien située dans l'Histoire, la discrétion et le brouillage des marques temporelles au sein du passage proposé (quelques „dann“ et des temporelles introduites par „als“) peuvent poser problème. Cette absence de marquage temporel peut ou bien nier la durée (le temps ne compte plus) ou bien renforcer la continuité des faits, comme pour bien exprimer que rien ne peut arrêter l'Histoire en marche. Il semble bien difficile de faire appréhender cet aspect à des élèves de première.

vor dem Stadtschloß...). Et également les ouvriers, les ouvrières, les soldats et ... le père de Helle, introuvable ! Il est important de leur faire prendre conscience du fait que la foule est ici présentée comme un « actant ».

### Les faits

Ils sont nombreux. Les élèves pourraient se contenter dans un premier temps de relever les verbes

exprimant un mouvement. Ils le feront d'autant mieux qu'ils y auront été préparés par des exercices de sensibilisation (voir plus haut). Il semble indispensable de leur faire identifier clairement les revendications des manifestants, qui influent sur le déroulement de leur marche à travers la ville.

La phase de mise en commun des résultats de la recherche aura lieu en classe.

## Lecture tabulaire de l'extrait

Exemple de fiche à donner aux élèves		
Was?	Ereignisse.	... ..
Wer handelt?	Personen.	... ..
Wann? Wie lange?	Zeit.	... ..
Wo?	Ort, Raum.	... ..
Wer erzählt?	Erzählperspektive.	... ..
Wie?	Erzählmittel.	... ..

Éléments de réponse possibles :
<p><b>Ereignisse:</b> Eine Menschenschlange bildet sich vor einem Lebensmittelladen (Thema: Krieg, Hunger, Tod)/Helle und Fritz gehen zur Maikäferkaserne<sup>9</sup>, wo Helles Vater Flugblätter verteilt/Ein Menschenstrom kommt die Straße herunter (rote Fahne, Transparente)/In der Kaserne wird geschossen.../Und die Demonstranten werden immer mehr... (Weg mit dem Kaiser! Wilhelm, hau ab!)/Der Kaiser dankt ab/ Ein Sechssitzer, voller Matrosen, bewegt sich durch die Menge (Helle lernt Arno und Heiner kennen)/Im Reichstag proklamiert Scheidemann die Republik (Die neue Regierung darf aber nicht gestört werden! → Ratlosigkeit der Matrosen)/Vor dem Schloß (auf dem Dach eines Autos) steht Liebknecht und proklamiert die freie sozialistische Republik Deutschland...</p> <p><b>Wer?</b> Helle (und Fritz); das „ganze“ Volk (Arbeiter und Soldaten/Matrosen); Politiker (Kaiser/Scheidemann, Liebknecht).</p> <p><b>Wann? Wie lange?</b> Im Herbst, am 9. November 1918, letzte Woche in Kiel, „bis vor vierzehn Tage hat er – Liebknecht – in Wilhelms Gefängnis gegessen“; keine präzise Zeitangabe (nur : „noch ist der Tag nicht zu Ende“).</p> <p><b>Wo?</b> Berlin, Wedding, Helles Wohnung, Straße; Zug durch Berlin: Maikäferkaserne, Reichstag, Schloß..., im Sechssitzer der Matrosen...</p> <p><b>Wer erzählt?</b> Auktoriale Perspektive: der Erzähler charakterisiert die Figuren äußerlich wie innerlich – manchmal auch „personale Perspektive“?</p> <p><b>Wie?</b> Dramatisch, episch... (viele Bewegungsverben); visuelle und akustische Elemente: Demonstration, Schüsse, Rufe, Schreie, Reden...; kurze Gespräche...</p>

Des questions complémentaires peuvent enrichir l'étude de ce texte :

– Welche Informationen werden uns über die verschiedenen Figuren übermittelt ? Ordnen Sie diese Angaben den jeweiligen Figuren zu ! [Helle, Helles Vater, Fritz, Soldaten, Matrosen (u.a. Arno und

Heiner), Kaiser, Scheidemann, Ebert, Max von Baden, Liebknecht...]

– Wie wird hier die Spannung spürbar ?  
 – Erwartungshorizont : a) am Anfang (Ausgangssituation) b) in der Kaserne c) vor dem Reichstag d) auf dem Schloßplatz...

9. Garde-Füselier-Kaserne (1823, wegen der Uniformen der dort stationierten Soldaten zu Kaisers Tagen wurde sie auch „Maikäferkaserne“ genannt).



# Document 1 – Revolutionstage in Berlin, November 1918



© D.R. Photo de Otto Haeckel



© D.R. Photo de Otto Haeckel



© D.R. Photo de Gerhard Riebicke

## Document 2

## November 1918: Auszug

Vor Kalinkes Lebensmittelladen hat sich eine Menschenschlange gebildet; Frauen, alte Männer, junge Burschen, Kinder stehen dort an<sup>1</sup>. Annis Mutter ist auch dabei. Sie unterhält sich mit einer kleinen Frau in einem viel zu großen Soldatenmantel. Die beiden Frauen scheinen auf irgendwas zu schimpfen. Sicher auf den Krieg oder darauf, dass es nichts zu essen gibt. Wenn man in der Schlange steht, gibt es kein anderes Thema. Vor der Nr.37 spielen Kinder, sie johlen<sup>2</sup> und kreischen<sup>3</sup> [...] Auch die Höfe sind voller Kinder. Im ersten hangeln sie an der Teppichklopfstange herum, im zweiten wird *Himmel und Hölle*<sup>4</sup> gespielt, im dritten hocken ein paar Jungen im Kreis und ziehen abwechselnd an einer alten Pfeife, die sie mit trockenem Laub anstatt mit Tabak gefüllt haben. [...]

Natürlich ist auch der kleine Lutz unter den Paffern<sup>5</sup>. Als er Helle sieht, springt er auf und geht ein Stück mit ihm mit. Das tut er jedes Mal, wenn er Helle sieht, und immer sagt er dasselbe: „Hab Hunger!“

Helle hat auch Hunger, der ganze Wedding<sup>6\*</sup>, die ganze Stadt, das ganze Land hungert. Und nicht erst seit gestern. [...] Der Krieg dauert nun schon über vier Jahre und seit mindestens drei Jahren wird gehungert – das sind tausend Tage! Und deshalb weiß er gar nicht mehr, wie es ist, wenn man nicht hungert. Trotzdem tut ihm der kleine Lutz Leid. „Hab doch nichts“, ist seine ständige Antwort, und jedes Mal wundert er sich, dass der kleine Lutz stets aufs Neue enttäuscht zurückbleibt.

In der Wohnung ist alles ruhig. Helle schiebt den Ranzen<sup>7</sup> in die Lücke zwischen Küchenschrank und Wand, schlägt die Tür zu und läuft gleich wieder die Treppe hinab.

Als er die Tür zum Hof öffnen will, prallt er mit Fritz zusammen.

„Ich hab sie gesehen“, japst<sup>8</sup> Fritz aufgeregt. Er trägt noch seinen Ranzen und ist völlig außer Atem. Er muss den ganzen Weg von der Schule hierher gerannt sein.

„Wen?“

„Die Matrosen! Sie tragen rote Armbinden<sup>9</sup> und Gewehre<sup>10</sup> über der Schulter und marschieren in Richtung Schloss\*. Die ganze Stadt ist voll von ihnen.“

Helle überlegt nicht lange. „Los! Komm mit!“

„Wohin?“

„Zuerst zur Maikäferkaserne\*. Mein Vater verteilt da Flugblätter<sup>11</sup>.“

Als die Jungen dann endlich die Chausseestraße\* erreicht haben, bleiben sie überrascht stehen. Ein Menschenstrom kommt da die Straße herunter. Sie tragen rote Fahnen und Transparente<sup>12</sup> mit den Losungen *Nieder mit dem Krieg! Nieder mit der Monarchie! Wir wollen Frieden und Brot!* Und die Spitze des Zuges marschiert direkt auf die Maikäferkaserne zu.

Helle rennt los. Er möchte vor den Demonstranten da sein, schafft es aber nicht; Fritz [...] ist zu langsam. Als die beiden Jungen das Kasernentor erreicht haben, macht auch die Spitze des Demonstrationszuges schon dort Halt. Er besteht größtenteils aus Frauen und Männern in Arbeits- und Zivilkleidung, aber auch Soldaten sind darunter.

Helle hält nach dem Vater Ausschau<sup>13</sup>, kann ihn aber nirgends entdecken.

Die Menge vor dem Tor wird immer dichter. „Brüder!“, rufen die Arbeiter den Soldaten zu. „Schießt nicht auf uns! Macht Schluss mit dem Krieg! Wir wollen Frieden! Weg mit Kaiser Wilhelm!“

Die Soldaten in den Fenstern winken. Helle schaut zum Dach empor, auf dem Maschinengewehre aufgebaut sind. Wenn die Soldaten von da oben schießen, können die Demonstranten ihren Schüssen nicht entgehen<sup>14</sup>.

1. *Anstehen* : Schlange stehen.

2. *Johlen* : hurler.

3. *Kreischen* : piailler.

4. *Himmel und Hölle* : le jeu de la marelle.

5. *Paffern* : familial, fumer, tirer une bouffée.

6. *Wedding* : quartier populaire de Berlin; les termes suivis d'une astérisque peuvent faire l'objet d'une recherche à partir de documents proposés par le professeur (plan de Berlin et sa région, travail sur Internet, etc.).

7. *Der Ranzen* (-) : le cartable.

8. *Japsen* : familial, haleter, reprendre haleine.

9. *Die Armbinde* (n) : le brassard.

10. *Das Gewehr* (e) : le fusil.

11. *Das Flugblatt* (~-er) : le tract.

12. *Das Transparent* (e) : la banderole.

13. = *Er sucht nach seinem Vater*.

14. = Les manifestants ne peuvent échapper à leurs tirs.

Eine junge Arbeiterin drängt sich weit nach vorn. „Wir sind Schwartzkopff-Arbeiter<sup>15</sup>“, ruft sie den Soldaten in den Kasernenfenstern zu. [...] „Wir streiken<sup>16</sup>, weil wir wollen, dass endlich Schluss ist mit dem Krieg. In ganz Berlin wird heute gestreikt. Ihr gehört doch auch zu uns! Für wen kämpft ihr denn noch? Für Wilhelm etwa?“

„Wir sind eingeschlossen“, ruft einer der Soldaten aus dem Fenster und ein anderer ergänzt: „Die Offiziere haben uns eingeschlossen.“

Die Arbeiter an der Spitze des Zuges beraten<sup>17</sup> kurz, dann drängen sie auf das Tor zu, um es einzudrücken<sup>18</sup>. Einige Soldaten springen aus den Kasernenfenstern, um den Demonstranten zu helfen. Helle wird von den Arbeitern nach vorn geschoben und schaut sich nach Fritz um, doch der ist irgendwo in der Menge verschwunden.

Das Tor springt auf, die Demonstranten drängen auf den Kasernenhof. Hinter dem rechten Flügel des Kasernentores steht ein junger Offizier, mit verzerrtem Gesicht<sup>19</sup> schießt er in die Menge. Die Arbeiter stürmen auf den Offizier los, einer der Vordersten, ein junger Mann, wird getroffen, stürzt und bleibt liegen. Dann fällt noch einer. Und noch einer.

„Helle!“ Fritz ist plötzlich wieder da.

Eine Frau packt Fritz und Helle an den Armen und zieht sie aus der Menge. „Seid ihr wahnsinnig geworden?“, schreit sie. „Was habt ihr denn hier zu suchen?“ „Mein Vater“, stottert<sup>20</sup> Helle. „Ich will zu meinem Vater“ „Die schießen doch!“, schimpft die Frau. „Denen ist es doch egal, wen sie treffen.“

„Sie haben sich ergeben<sup>21</sup>“, ruft einer der Demonstranten.

„Sie haben sich ergeben!“ Er tanzt vor Freude und umarmt irgendein fremdes Mädchen, das sich genauso freut.

Tatsächlich! In einem der Kasernenfenster steht ein Arbeiter und schwenkt<sup>22</sup> eine rote Fahne. „Auf zum Reichstag!“ „Zum Reichstag!“ [...] Helle hat nur Augen für die drei gefallenen Arbeiter, die nun in die Kaserne getragen werden. Und für die Verwundeten, die von Frauen versorgt werden. Erst als er sich davon überzeugt hat, dass der Vater nicht unter ihnen ist, schließt er sich dem neu formierten Demonstrationszug der Arbeiter und Soldaten an<sup>23</sup>, der nun in die Innenstadt\* drängt. Still geht Fritz neben Helle her und Helle sieht ihn an : Er findet für das, was sie eben erlebt haben, keine Worte, [...] er ist fasziniert von all den begeisterten Menschen, die da die sonst so vornehme<sup>24</sup> Friedrichstraße\* hinunterziehen.

Und die Demonstranten werden immer mehr. Als der Zug<sup>25</sup> in die breite Straße Unter den Linden\* einbiegt, ist er mächtig geworden.

Helle und Fritz marschieren nun mit Arbeitern, Arbeiterinnen und Soldaten zusammen [...]. Männer in Bratenröcken<sup>26</sup> und mit steifen Hüten auf den Köpfen haben sich angeschlossen und auch Frauen mit kleinen Kindern auf den Armen sind dabei. Und immer wieder wird irgendwo eine eilig an einen Besenstiel genagelte rote Fahne<sup>27</sup> geschwenkt. „Weg mit dem Kaiser!“ und „Schluss mit dem Krieg!“ rufen die Männer, Frauen und Kinder. Ein Junge schreit: „Wilhelm, hau ab!“<sup>28</sup> Dieser Ruf wird aufgenommen, jetzt rufen alle: „Wilhelm, hau ab! Wilhelm, hau ab! Wilhelm, hau ab!“

Aus einer Seitenstraße nähert sich ein Auto dem Zug. Fritz packt Helles Arm. „Da! Matrosen!“

Ein Sechssitzer<sup>29</sup> bewegt sich vorsichtig durch die Menge. Er ist voller Matrosen, sogar auf dem Dach sitzen zwei. Einer von ihnen, ein riesiger rotblonder Mann mit einem mit Sommersprossen<sup>30</sup> übersäten Gesicht, hält eine rote Fahne in der Hand. Der andere, ein dunkelhaariger Junge, legt die Hände an den Mund und jubelt: „Wir haben gesiegt! Alle Berliner Garnisonen haben sich mit uns verbündet!“

Einig Arbeiter und Soldaten, Männer und Frauen im Demonstrationszug werfen ihre Mützen oder Hüte in die Luft.

Der rotblonde Matrose steht auf dem Autodach, schwenkt seine Fahne und strahlt. Helle und Fritz strahlen zurück. „Kommt rauf!“, ruft der Sommersprossige. „Wir haben gesiegt.“

15. *Schwartzkopff* → Name einer Firma.

16. *Streiken* : faire grève.

17. *Beraten* : délibérer, se concerter.

18. *Eindrücken* : enfoncer.

19. *Mit verzerrtem Gesicht* : en grimaçant.

20. *Stottern* : bégayer.

21. *Sich ergeben* : se rendre.

22. *Schwenken* : agiter.

23. *Sich (+ datif) anschließen* : se joindre à.

24. *Vornehme* : « chic », élégant(e).

25. *Der Zug* : ici, le cortège des manifestants.

26. *Der Bratenrock* : la redingote.

27. *Die Fahne* : un drapeau rouge cloué à la hâte à un manche à balai.

28. *Abhauen* : familier, foutre le camp.

29. *Der Sechssitzer* : véhicule à six places.

30. *Die Sommersprosse(n)* : la tache de rousseur.

Helle und Fritz lassen sich aufs Dach hinaufhelfen.

„Seid ihr aus Kiel?“, fragt Helle den dunkelhaarigen Matrosen, während der Fahrer den Wagen langsam weiter durch die Menge steuert.

Der Matrose nickt. „Aber zu Hause bin ich in Heinersdorf\*.“

„Heinersdorf bei Berlin?“

„Aber klar!“ Der Sommersprossige schlägt dem Dunkelhaarigen auf die Schulter. „Das ist der Heiner aus Heinersdorf und ich bin der Arno aus Spandau\*. Aber nicht Spandau bei Berlin, sondern Berlin bei Spandau“

Heiner aus Heinersdorf klingt wie ein Witz. Aber der dunkelhaarige Matrose scheint wirklich Heiner zu heißen. Er bleibt ganz ernst. „Und ihr?“, fragt er. „Aus welcher Ecke kommt ihr denn?“

Helle sagt, dass er Helmut heißt und vom Wedding\* ist und dass Fritz Fritz heißt und nur ein paar Straßen weiter wohnt. Nun ist der Sechssitzer am Pariser Platz\* angelangt. Ein mit Matrosen, Arbeitern und Soldaten besetzter LKW<sup>31</sup> nähert sich dem Zug. „Der Kaiser hat abgedankt<sup>32</sup>, rufen die Männer. „Wilhelm hat verzichtet.“

Nun hat der Kaiser also doch abgedankt, hat abdanken müssen! Vor dem Reichstag, sogar auf dem Sockel des Bismarck-Denkmal\* stehen sie dicht gedrängt. Rote Fahnen und Transparente werden hochgehalten, Losungen<sup>33</sup> werden gerufen und immer wieder: „Nieder mit dem Kaiser! Nieder mit dem Krieg! Wir wollen Frieden – Frieden und Brot!“ Dann wird plötzlich alles still, in einem der vielen Fenster taucht ein kleiner Mann auf. Er stellt sich ins offene Fenster und ruft: „Arbeiter und Soldaten!“

„Wer ist denn das?“, fragt Heiner einen der Arbeiter neben dem Auto.

Der Arbeiter, der nicht so begeistert jubelt wie die meisten anderen, spuckt aus. „Scheidemann! Einer vom SPD-Vorstand<sup>34</sup>. Jetzt machen die plötzlich auch Revolution.“

Scheidemann? Das ist doch einer von denen, über die der Vater so oft schimpft.

„Arbeiter und Soldaten!“, ruft der kleine Mann im Fenster. „Der Prinz Max von Baden hat sein Amt dem Abgeordneten Ebert<sup>35</sup> übergeben. [...] Die neue Regierung darf nicht gestört werden in ihrer Arbeit für den Frieden, in der Sorge um Brot und Arbeit.“

„Da haben wir es“, sagt der Arbeiter neben dem Wagen. „Wir sollen sie nicht stören! Wir haben sie an die Macht gebracht, aber jetzt. Bitte nicht stören!“ Er ruft laut: „Das ist doch alles Scheiße! Wir wollen keinen Ebert zum Reichskanzler.“

Der Mann im Fenster hat den Zwischenruf nicht gehört. „Die Monarchie, ist zusammengebrochen“, ruft er stolz. „Es lebe die deutsche Republik!“

„Der Kaiser ist weg, es lebe die Republik!“, jubeln einige der Umstehenden.

Die Matrosen sind ratlos. „Spricht Liebknecht<sup>36</sup> denn nicht?“, fragt Heiner den Arbeiter neben dem Wagen.

„Es heißt, er spricht vor dem Schloss.\*“

Die Matrosen warten nicht länger. Arno nimmt Fritz die Fahne ab, schwenkt sie und ruft: „Auf zum Schloss! Liebknecht spricht vor dem Schloss!“

„Zum Schloss! Zum Schloss!“ Arnos Worte finden ein vielfaches Echo. Der Matrose, der den Sechssitzer fährt, startet den Wagen neu, aber es geht nur langsam voran, zu dicht stehen die Menschen.

Helle und seine Freunde fahren zum Schlossplatz, wo der Strom der Demonstranten sich staut. Helle erblickt ein Auto, auf dessen Dach ein Mann die Hände hebt, um die aufgeregte Menge zum Schweigen zu bringen. Das ist Karl Liebknecht, der bis vor vierzehn Tagen noch in Wilhelms Gefängnis gesessen hat. „Der Tag der Revolution ist gekommen... In dieser Stunde proklamieren wir die freie sozialistische Republik Deutschland“ hört Helle. Sein Freund Fritz ist verblüfft: „Der andere hat doch auch 'ne Republik pro...pro...“ stottert er. Helle erklärt ihm, dass der Unterschied in den Wörtern „frei“ und „sozialistisch“ besteht... Eines ist aber sicher: dieser 9. November wird in die Geschichte eingehen.

Nach Klaus Kordon, „November 1918“<sup>10</sup>

Die roten Matrosen oder ein vergessener Winter, Weinheim, Beltz, 1994.

31. LKW, *laskraftwagen* : le camion.

32. *Abdanken* : abdiquer.

33. *Die Losung* : le mot d'ordre.

34. *Der (SPD-)Vorstand* : le comité exécutif, le bureau (politique).

35. *Der Abgeordnete* : le député.

10. Ce passage ne figure pas dans l'édition abrégée précitée, mais dans l'édition complète p. 106-116 ou dans *Lesebuch der deutschen Geschichte*, Weinheim, Basel, Berlin, éd. Manfred Mai, Beltz & Gelberg, 2001-2003, p. 153-165.

# Évaluation en classe terminale

## Caractéristiques générales

Le renvoi explicite au *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans la définition des objectifs de l'enseignement des langues vivantes pour le cycle terminal constitue une approche nouvelle pour l'évaluation des compétences des élèves.

## Démarche actionnelle et positive

L'apprentissage s'effectue à travers la réalisation de tâches langagières les plus authentiques possibles, avec une finalité de communication explicite ; en conséquence, l'évaluation doit porter essentiellement sur la façon dont l'élève est capable de réaliser de telles tâches à l'aide de la langue étrangère et non pas prioritairement sur la maîtrise du code et de la syntaxe.

Pour construire sa progression et orienter la conduite de la classe, l'enseignant doit repérer dans les prestations des élèves les difficultés qu'ils rencontrent encore, les obstacles à une communication réussie et les possibilités d'amélioration de leurs compétences. Cependant, ayant pris conscience des possibilités réelles des élèves, il adaptera ses attentes en tenant compte pour évaluer leur compétence essentiellement de leurs réussites, même partielles, dans la réalisation des tâches qu'ils ont pu effectuer. L'évaluateur se gardera de juger les compétences des élèves à l'aune de l'idéal de la compétence d'un locuteur natif de cette langue ; pour évaluer la performance des élèves, il ne manquera pas de se reporter aux descriptifs de niveaux de compétences visés dans l'enseignement secondaire et rappelés dans le préambule commun à toutes les langues. Bien entendu, la situation nouvelle créée par l'adoption des niveaux de compétence du cadre commun ne rend pas caduques les constantes de toute évaluation en langue.

## Distinction entre entraînement et évaluation

Dans la phase d'entraînement, il s'agit d'aider les élèves à construire une compétence, de les guider pour améliorer progressivement leurs savoir-faire, de les doter des stratégies et du savoir qu'ils pourront transférer dans d'autres situations.

Dans la phase d'évaluation, il s'agit de constater les effets de cet entraînement et de mesurer les acquis qui en résultent pour les élèves.

Cette distinction fondamentale a des conséquences sur la préparation d'une séance qui s'appuie sur un support pédagogique ayant par exemple pour objectif l'entraînement à la compréhension ou l'évaluation de cette compétence.

Dans le premier cas, l'enseignant identifie les obstacles à la compréhension ainsi que les leviers sur lesquels il pourra s'appuyer pour faciliter l'accès au sens par les élèves. Il définit également les objectifs méthodologiques et linguistiques qui constitueront le fil conducteur de sa démarche.

Dans le second cas, le professeur s'interroge sur les tâches qu'il peut exiger des élèves en fonction du travail effectué préalablement.

Cette double démarche met en évidence, entre autres, l'inefficacité d'un entraînement qui prendrait trop souvent appui sur des épreuves d'évaluation (annales des épreuves du baccalauréat, tests détournés de leur finalité, etc.).

Les exemples d'évaluation (présentés p. 63 à 66) prennent appui sur l'unité pédagogique proposée dans les pages suivantes. Les supports choisis répondent aux exigences du programme culturel de terminale, ils permettent un entraînement à la compréhension de l'écrit, à la compréhension de l'oral, à l'expression orale et à l'expression écrite. Pour chacun des documents constituant cette unité, se trouvent précisés les objectifs linguistiques et culturels de leur exploitation. L'évaluation portera sur l'expression écrite (à propos de plusieurs documents de l'unité pédagogique) et sur la compréhension de l'écrit (à l'aide du texte *Deutschskurse für Ausländer*).

Au moment de l'élaboration de l'ensemble de l'unité pédagogique, l'enseignant orientera les différents entraînements de façon à ce que :

- les connaissances et informations culturelles ou civilisationnelles nécessaires pour accéder au texte *Deutschskurse für Ausländer* aient été introduites préalablement à la découverte de ce texte, en liaison avec la notion du programme « contacts des cultures » et plus précisément avec les thèmes « domaine économique », « domaine religieux », « domaine culturel » et « intégration et politiques d'intégration » ;
- le lexique susceptible de faire obstacle à la compréhension ait pu être introduit ou réactivé au cours des

échanges autour des documents constituant l'unité (par exemple, les termes „*Integration, Zuwanderer, die Nachfrage, eine Absage erteilen, die Grenze, das Land verlassen müssen, das Innenministerium, die Bestimmung, die Vereinbarung, in Kraft treten, die Strafe*“ à l'occasion du texte *Hier sprechen Deutsch, nix Neger-Englisch!*, les termes „*die Pflicht, freiwillig sein, die Kosten, die Landeskunde, einen Kurs anbieten, eine Prüfung ablegen, überfüllt sein*“ lors de l'étude des documents *Sprachlich fit für Europa* et *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*, et enfin le mot „*scheitern*“ lors de l'exploitation de l'interview *Du musst dich hier benehmen, sonst schmeißen sie dich raus!*);

– les indications chronologiques qui charpentent le texte choisi pour l'évaluation aient fait l'objet d'un rappel lors du travail sur ces différents documents, et en particulier sur les textes „*Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*“ et „*Du musst dich hier benehmen, sonst schmeißen sie dich raus!*“.

L'évaluation mise en place par le professeur, dans le cadre de son enseignement, porte à la fois sur les aspects langagiers et sur les contenus culturels des programmes dans la mesure où il sait précisément ce qui a été abordé pendant les cours et ce qui peut être exigé.

Il est donc nécessaire que les supports et les tâches pour l'évaluation se rapportent aux thématiques abordées en classe. Dans la conception d'une unité pédagogique qui s'inscrit nécessairement dans la progression, il y a tout avantage à identifier dès le départ les formes et les contenus de l'évaluation, de sorte que celle-ci aura été préparée linguistiquement (comme dans l'exemple présenté plus haut).

## **Instruments et qualités requises de l'évaluation**

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* fournit les instruments d'une évaluation du niveau de compétence des élèves dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression à l'écrit et à l'oral. Il donne une plus grande légitimité à la distinction entre les évaluations de ces capacités, dans la mesure où les objectifs terminaux de l'ensei-

gnement de l'allemand se trouvent désormais définis pour chacune d'entre elles.

Indépendamment de la nature des épreuves du baccalauréat, chaque élève doit être informé sur son niveau de compétence dans les différentes capacités. Ceci est une exigence d'ordre pédagogique pour permettre aux élèves de poursuivre leurs apprentissages linguistiques au-delà du lycée. Ceci suppose bien évidemment que, dans une progression bien conçue, les entraînements à ces différentes activités langagières soient poursuivis dans leur interaction et leur spécificité.

Enfin, toute évaluation de la compétence des élèves en allemand doit tendre à être fiable, objective et valide :

– une évaluation peut être considérée comme fiable si, à partir d'un support différent mais présentant des caractéristiques thématiques et linguistiques similaires, on obtient les mêmes résultats;

– une évaluation peut être considérée comme objective quand les critères d'évaluation et de notation sont précisés et connus des élèves; ainsi on peut avoir la garantie que le résultat de l'évaluation sera le même, quel que soit le correcteur;

– une évaluation sera considérée comme valide si elle vérifie l'aptitude des élèves dans la capacité visée sans être faussée par les effets pervers d'un appareil d'évaluation mal conçu, comme par exemple des consignes pour la compréhension de l'écrit qui suivraient servilement le déroulement du texte et fourniraient indirectement trop d'indications sur son contenu.

## **Critères de l'évaluation**

Au-delà des considérations générales rappelées ci-dessus, la pertinence de toute évaluation dans le cadre de l'enseignement de l'allemand se fonde désormais sur l'inventaire des tâches langagières qu'un locuteur non germanophone doit être capable de réaliser linguistiquement aux différents niveaux de compétence (tel qu'il apparaît dans les tableaux du cadre européen de référence).

Ainsi, en terminale, l'appareil d'évaluation comprendra des tâches ou consignes relevant des niveaux de compétence A2, B1 et B2.

## Évaluation de la compréhension

### Niveau A2

Descripteurs de compétence	Exemples de consignes pour l'évaluation <sup>11</sup>
<p>Lecture sélective. Peut repérer une information relative aux domaines concrets familiers (gens, lieux, loisirs, études, travail) et aux notions du programme dans une large palette de documents courts et rédigés dans une langue simple.</p>	<p>Que nous apprend le texte <i>Deutschkurse für Ausländer</i><sup>12</sup> sur les conditions d'intégration des immigrants en Autriche ? Indiquez si les informations ci-dessous sont vraies ou fausses et justifiez votre réponse par une brève citation du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ils doivent parler allemand ou anglais.</li> <li>– Ils n'ont que dix-huit mois pour satisfaire aux conditions fixées par la loi.</li> <li>– Ils bénéficient d'une aide financière.</li> <li>– La réglementation est récente.</li> <li>– Ces conditions s'appliquent à tous les travailleurs étrangers présents en Autriche.</li> </ul>

### Niveau B1

Descripteurs de compétence	Exemples de consignes pour l'évaluation
<p>Lecture sélective. Peut repérer des informations pertinentes sur une notion du programme, dans une ou des sources différentes.</p>	<p>Quels sont les effets de l'application de cette réglementation ? Cochez les deux bonnes réponses.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> De nombreux centres ou institutions sont déjà habilités à dispenser les formations nécessaires.</li> <li><input type="checkbox"/> Il y a parfois trop de candidats à ces stages obligatoires.</li> <li><input type="checkbox"/> La réglementation n'est pas encore connue de tous.</li> <li><input type="checkbox"/> Les étrangers présents en Autriche ont, d'une manière générale, peu envie d'apprendre l'allemand.</li> <li><input type="checkbox"/> La réglementation est un succès.</li> </ul>
<p>Lecture intensive : – Peut comprendre la description d'événements (dans leur succession, leur lien de causalité), l'expression de sentiments ou de souhaits dans des textes factuels ou littéraires dans une langue standard. – Peut comprendre les points significatifs d'un article sur une notion du programme.</p>	<p>Précisez le calendrier des dispositions prévues par la réglementation (échéance, disposition prévue).</p>

### Niveau B2

Descripteurs de compétence	Exemples de consignes pour l'évaluation
<p>Lecture sélective. Peut rechercher dans des sources diversifiées des informations pertinentes portant sur une notion du programme.</p>	<p>Comment expliquer que toutes les personnes concernées ne se mettent pas en conformité avec la réglementation ? Indiquez trois raisons données dans le texte et justifiez chacune de vos réponses par une brève citation.</p>

11. Les consignes sont données ici en français pour éviter un panachage des langues dans le texte et pour permettre une lecture de ces pages par des lecteurs non germanophones, mais il va de soi que les élèves sont préparés le plus tôt possible à comprendre des consignes en langue allemande.

12. Voir document 6, p. 72. Ce texte sert également de support aux quatre tests de compréhension suivants.

Lecture intensive. Peut comprendre l'essentiel du sens explicite et implicite d'un texte contemporain ou d'un article portant sur une notion du programme, en langue standard pouvant comporter des éléments de variétés locales ou familières.	Expliquez à quoi correspondent les chiffres cités ci-dessous : – 500 (ligne 7) – 115 (ligne 13) – 240 (ligne 17)
--	---

Un appareil d'évaluation de la compréhension de ce texte en classe terminale comprendrait donc les cinq tests proposés. Selon que les élèves sont en

langue vivante 1 ou 2, la pondération entre les trois groupes de tests pourrait être différente, par exemple :

	LV1	LV2
<b>Test 1</b> (niveau A2)	2,5 points (0,5 point × 5)	5 points (1 point × 5)
<b>Tests 2 et 3</b> (niveau B1)	8,5 points (1,75 points × 2 pour le test 2) (1 points × 5 pour le test 3)	9 points (2 points × 2 pour le test 2) (1 point × 5 pour le test 3)
<b>Tests 4 et 5</b> (niveau B2)	9 points (2 points × 3 pour le test 4) (1 points × 3 pour le test 5)	6 points (1 point × 3 pour le test 4) (1 point × 3 pour le test 5)
<b>Total de points =</b>	20 points	20 points

Évaluation de l'expression écrite	
<b>Niveau A2</b>	
<b>Descripteurs de compétence</b>	<b>Exemple de tâche possible pour l'évaluation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut écrire des notes et messages simples et courts sur des sujets familiers.</li> <li>– Peut rendre compte brièvement d'un événement ou d'une activité, dans une langue simple.</li> </ul>	<p>Le personnage principal du texte <i>Hier sprechen Deutsch, nix Neger-Englisch!</i>, Kemal Kayankaya, raconte à un ami ce qui lui est arrivé dans cette administration.</p> <p>Rédigez la description qu'il fait des événements et de ses réactions (environ 60 mots).</p>
<b>Niveau B1</b>	
<b>Descripteurs de compétence</b>	<b>Exemple de tâche possible pour l'évaluation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut raconter une histoire, un événement ou une expérience en rapport avec les notions du programme, dans un texte simple et cohérent.</li> <li>– Peut écrire des descriptions détaillées sur des sujets familiers ou en rapport avec des notions du programme.</li> <li>– Peut résumer des informations sur des sujets familiers ou des notions du programme et donner son opinion.</li> </ul>	<p>Dans le texte <i>Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker</i>, les attitudes de la famille sont décrites du point de vue des enfants.</p> <p>Rédigez une lettre que le père adresse à l'un des ses amis allemands, Günther, dans laquelle il exprime :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ses espoirs d'une intégration rapide de ses enfants en Allemagne et les démarches auxquelles il a déjà consenti ;</li> <li>– ses craintes quant à la perte de repères culturels et religieux chez ses enfants,</li> <li>– et ses interrogations quant à l'attitude que sa femme et lui devraient adopter (environ 100 mots).</li> </ul>





Niveau B2	
Descripteurs de compétence	Exemple de tâche possible pour l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peut écrire des textes clairs et détaillés sur des sujets familiers ou des notions du programme.</li> <li>– Peut écrire des lettres exprimant un avis sur des événements ou expériences.</li> <li>– Peut rédiger la critique d'un film, d'un livre ou d'une pièce de théâtre.</li> <li>– Peut faire la synthèse et l'évaluation d'informations ou d'arguments empruntés à des sources diverses.</li> <li>– Peut développer une argumentation en justifiant son point de vue et en expliquant les avantages et inconvénients de différentes options.</li> </ul>	<p>L'extrait de l'article de la revue <i>Paris-Berlin</i>, « La pédagogie des journalistes turcophones » (voir document 7 p.72), pose la question suivante : Utiliser la langue maternelle des immigrés ne pourrait-il pas être considéré comme un frein à leur adaptation ?</p> <p>Exposez les arguments pour et contre une telle utilisation de la langue maternelle dans les médias ainsi que votre avis sur cette question (environ 200 mots).</p>

## L'évaluation de la qualité de l'expression

Si les descripteurs (présentés ci-dessus) permettent de définir les tâches demandées aux élèves pour évaluer leur compétence en expression écrite ou orale, ils ne renseignent pas sur les critères permettant d'évaluer le degré de réussite à ces tâches.

C'est pourquoi le professeur d'allemand peut avoir recours à d'autres grilles proposées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, contenant des descripteurs qualitatifs de la compétence d'expression.

Parmi ces critères, on trouve, dans le désordre, « l'étendue et la maîtrise du vocabulaire », la « correction grammaticale », la « maîtrise du système phonologique », la « maîtrise de l'orthographe », la « correction sociolinguistique », la « souplesse », le « tour de parole », le « développement thématique », la « cohérence et la cohésion de l'expression », « l'aisance à l'oral » et la « précision<sup>13</sup> ».

Chaque professeur choisit les critères de correction en fonction de ses objectifs, des priorités qu'il se fixe avec un groupe d'élèves et en respectant une cohérence avec les recommandations du programme. Ainsi, il serait contradictoire de retenir comme critère prioritaire « l'étendue du vocabulaire », alors que le programme d'allemand pour le cycle terminal précise

que « dans le domaine de l'expression, on pourra se contenter de la maîtrise d'une expression prototype ». Le programme recommande en effet de faire en sorte que les élèves disposent, pour leur expression personnelle, d'une formulation adéquate, sans chercher systématiquement la richesse dans les formes disponibles pour une même notion. Ceci est tout à fait compatible avec le souci de doter les élèves de moyens d'expression pour le plus grand nombre possible de notions différentes.

Il est plus pertinent de retenir par exemple :

– comme critères d'évaluation de l'expression orale : la « maîtrise du système phonologique », « la correction sociolinguistique » (utilisation de formes linguistiques et d'énoncés adaptés au sujet, au contexte et à l'interlocuteur...), la « cohérence et la cohésion de l'expression », ainsi que « l'aisance à l'oral » (maîtrise de tournures orales fréquemment utilisées, aptitude à maintenir en éveil l'attention de l'interlocuteur ou de l'auditeur, capacité à garder la parole pour développer son propos, même en cas d'hésitations...);

– comme critères d'évaluation de l'expression écrite : le « développement thématique », la « cohérence et la cohésion de l'expression », la « maîtrise du vocabulaire » et la « correction grammaticale ».

Pour l'expression écrite, on peut imaginer une grille d'évaluation des prestations des élèves comme le modèle proposé ci-dessous :

Critère de développement thématique				
	Descripteur qualitatif	LV1	LV2	LV3
B2	Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs, en respectant la consigne de travail.	5 points	5 points	5 points

13. Tous les termes figurant ici entre guillemets sont extraits du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

B1	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire, en respectant la consigne de travail.	3 points	4 points	5 points
A2	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs, en respectant la consigne de travail.	1 point	2 points	3 points

Critère de cohérence et de cohésion				
	Descripteur qualitatif	LV1	LV2	LV3
B2	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.	5 points	5 points	5 points
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne à l'aide des articulations les plus fréquentes.	3 points	4 points	5 points
A2	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».	2 points	3 points	4 points
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».	0 point	1 point	2 points

Critère de maîtrise du vocabulaire				
	Descripteur qualitatif	LV1	LV2	LV3
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	5 points	5 points	5 points
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	3 points	4 points	5 points
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.	1 point	2 points	4 points

Critère de correction grammaticale				
	Descripteur qualitatif	LV1	LV2	LV3
B2	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.	5 points	5 points	5 points
B1	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles. De nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.	3 points	4 points	5 points
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.	1 point	3 points	4 points
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	0 point	1 point	3 points

## Exemple d'unité pédagogique

Le texte *Deutschkurse für Ausländer*, retenu pour évaluer la compréhension de l'écrit, est précédé de l'étude de plusieurs documents, dont le nombre sera éventuellement réduit en fonction des aptitudes des élèves. La durée globale d'une telle unité ne devrait en aucun cas être supérieure à 9 séances.

### Document 1 : *Hier sprechen Deutsch, nix Neger-Englisch!*

- Contenus lexicaux notionnels et fonctionnels : demander/exiger, menacer/résister, protester/s'indigner/s'énervier, se moquer de qqn/mépriser qqn, comprendre/faire preuve d'incompréhension, percevoir quelque chose, manifester un sentiment, exercer un pouvoir sur qqn/subir le pouvoir de qqn.
- Contenus grammaticaux : la simultanéité, le comparatif irréel.
- Contenus culturels et civilisationnels : la législation concernant l'immigration, les papiers administratifs les plus courants, les Allemands d'origine étrangère.

### Document 2 : une rue de Bavière

- Contenus lexicaux notionnels et fonctionnels : appartenir à un groupe, se rassembler/se rencontrer, ignorer/aller à la rencontre de quelqu'un, partager/ rejeter, opérer des distinctions, formuler des hypothèses, marquer la différence/reconnaître à des signes extérieurs.
- Contenus grammaticaux : la comparaison et l'opposition, la concession.
- Contenus culturels et civilisationnels : les différences culturelles traditionnelles en Allemagne et en Autriche, l'immigration en Allemagne.

### Document 3 sonore : *Sprachlich fit für Europa (Deutsche Welle)*

- Contenus lexicaux notionnels et fonctionnels : apprendre/enseigner une langue, passer des examens ou diplômes, être volontaire/être contraint de faire quelque chose, faire des progrès/être en retard, s'entraider, se comprendre.
- Contenus grammaticaux : expression de la finalité, comparaison et opposition.

#### Pour aller plus loin

Sites internet

– Weisbarth Jugo, *Les 500 Sites Internet : Allemand*, Paris Belin 2004.

– Site du café pédagogique pour l'allemand : [www.cafepedagogique.net/disci/allemand](http://www.cafepedagogique.net/disci/allemand)

– Site d'Arte : [www.arte-tv.de](http://www.arte-tv.de). Site sur lequel on peut consulter le magazine *Karambolage* diffusé le dimanche à 20 h. Les vidéos sont consultables mais non enregistrables.

– Contenus culturels et civilisationnels : la place des langues dans le système éducatif allemand, les centres de langue en Allemagne.

### Document 4 : *Du musst dich hier benehmen, sonst schmeißen sie dich raus!*

- Contenus lexicaux notionnels et fonctionnels : emprunter, partager, réussir/échouer, accepter/rejeter, se moquer de qqn, s'adapter/s'intégrer, être soumis/s'affirmer, craindre.
- Contenus grammaticaux : emplois de „als“ comme préposition et comme conjonction de subordination (compréhension et expression), opposition présent/passé (pour l'expression), valeur des verbes de modalité (en compréhension).
- Contenus culturels et civilisationnels : la présence turque en Allemagne dans la vie sociale, économique et culturelle, la société multiculturelle.

### Document 5 : *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*

- Contenus lexicaux notionnels et fonctionnels : avoir des habitudes, demander/accepter/refuser/céder, autrefois/actuellement, l'appartenance religieuse, se rassembler/se rencontrer, opérer des distinctions, emprunter, partager, être en contradiction avec quelque chose.
- Contenus grammaticaux : les emplois de „als“ (compréhension et expression), l'opposition, la concession.
- Contenus culturels et civilisationnels : le rôle de la religion en Allemagne (cours de religion...), les contacts des cultures (*Kaffekuchen*; Noël en Allemagne), la place particulière du dimanche. Comme ces listes le font apparaître, le travail à propos de ces documents permet l'introduction et la réactivation de moyens linguistiques récurrents à travers l'unité, tout en enrichissant progressivement les connaissances culturelles et civilisationnelles des élèves. Leur étude prépare entre autres au test de compréhension de l'écrit prenant appui sur le texte *Deutschkurse für Ausländer*, reproduit à la suite de ces divers documents.

## Document 1

**Hier sprechen Deutsch, nix Neger-Englisch!**

Die Frau am Schreibtisch aß Kuchen. Sie war um die vierzig, trug eine weißblonde Perücke, eine rosa Bluse und eine goldene Kette mit Eiffelturmanhänger. [...] Der Raum roch nach einem dieser Parfums mit mehreren Geschmacksrichtungen.

Nachdem sie zu Ende gekaut hatte und sich ausgiebig über den Mund gefahren war, nahm sie einen Stift und sah auf ihren Block. „Nummer hundertdreiundachtzig?“

„Ja.“

... „Name?“

„Kemal Kayankaya.“

„Können Sie buchstabieren?“ [...]

Ich buchstabierte. Ohne den Stift abzusetzen, fragte sie: „Staatsbürgerschaft?“

„BRD.“

„Deutsch“; verbesserte sie murmelnd, um im nächsten Moment irritiert aufzusehen. „Deutsch ...?“

„Soll ich buchstabieren?“

Ihr linkes Augenlid zuckte. Während sich unsere Blicke maßen, schob sie den Block beiseite und lehnte sich zurück. Ihre Hände umfaßten die Stuhllehnen.

„Wenn Sie die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, Herr ...“

„Kayankaya. Machen Sie den Job schon lange?“

Sie stutzte. „... Das geht Sie wohl kaum was an.“

„Ich dachte nur. Falls Sie bei jedem Namen, der nicht wie Wurst klingt, so reagieren, sind Sie vielleicht im falschen Betrieb beschäftigt.“

Ihre Stirn begann rosa anzulaufen.

„Noch eine Unverschämtheit, und ich rufe die Kollegen vom Außendienst! Sollten Sie tatsächlich Deutscher sein...“

„Türke mit deutschem Paß.“

Ihre Augen blitzten kurz auf, und ihre Chance witternd, sagte sie: „Sie meinen, mit Aufenthaltsgenehmigung. Offensichtlich verwechseln Sie da etwas.“

Ich spürte meinen Kragen enger werden.

„Hätte ich Aufenthaltsgenehmigung gemeint, hätt ich's gesagt. Ich hab aber nicht Aufenthaltsgenehmigung gesagt, ich hab was anderes gesagt. Wissen Sie noch?“ ...

Vom Nebenzimmer schwoll Gebrüll an: „... du nix verstehen, mir scheißegal! Hier sprechen Deutsch, nix Neger-Englisch!“

Es folgte ein Schlag auf den Tisch, dann Schritte, danach ging die Tür, und eine andere Stimme kicherte, dann Gemurmel, danach Stille. [...]

Ich deutete zur Seite: „Netter Umgangston.“

„Wir tun nur unsere Arbeit.“

Aus Jakob Arjouni, *Ein Mann, ein Mord*, Diogenes Verlag, 1987.



## Document 4

**„Du musst dich hier benehmen, sonst schmeißen sie dich raus!“**

TV-Entertainer Kaya Yanar über die neue deutsch-türkische Kulturszene

Kanar Yanar, 31, ... schaffte ... rasch den Aufstieg zu einem der originellsten Künstler in der deutschen Multikulti-Szene. Der gebürtige Frankfurter, Sohn einer Araberin und eines türkischen Bauzeichners, ist seit 2001 höchst erfolgreich mit seiner Comedy-Reihe „Was gusckst du?!“.

**SPIEGEL** – Herr Yanar, werden die Türken in Deutschland zu frech?

**YANAR** – Wie darf ich das verstehen?

**SPIEGEL** – Haben Sie selbst mal gesagt, als man Ihnen den deutschen Fernsehpreis überreichte.

**YANAR** – Ach, ja, ein kleiner Scherz in meiner Dankesrede : zuerst nehmen wir euch die Arbeitsplätze weg, dann die Frauen und jetzt auch noch die Preise.

**SPIEGEL** – Nun hat schon wieder ein Türke einen deutschen Preis abgeräumt. Auf der Berlinale siegt Fatih Akin mit seinem Melodrama „Gegen die Wand“.

**YANAR** – Ein starker Film. Dafür hat man ihm zu Recht einen Goldenen Bären aufgebunden.

**SPIEGEL** – Akin steht für einen Trend. In Deutschland hat sich eine ganz eigenständige, sehr kreative deutsch-türkische Kulturszene entwickelt. Türken sind erfolgreich als Schriftsteller, Entertainer, Rapper, Kabarettisten, Schauspieler. Wie kommt es zu dem Kultur-Boom?

**YANAR** – Ich denke, das liegt in der Natur der Sache. Es sind die Auswirkungen einer Evolution der Türken in Deutschland über mehrere Generationen.

**SPIEGEL** – Haben Jung-Türken mehr Power als ihre Altersgenossen?

**YANAR** – Ich denke, es liegt mehr am gewachsenen Selbstbewusstsein der Türken, die wie ich in der dritten Generation hier leben. Sie möchten gern die deutsche Gesellschaft, in der sie ja aufgewachsen sind, mitgestalten – und zwar nicht nur als Dönerverkäufer. Sie sehen Deutschland als ihre Heimat, ganz anders als bei ihren Vätern

und Großvätern, die in den sechziger Jahren aus Anatolien oder sonst wo kamen und eigentlich schnell wieder nach Hause wollten.

**SPIEGEL** – Die Altvorderen fühlten sich als Gäste.

**YANAR** – Das waren sie auch. Mein Vater hat gesagt: „Du musst dich hier benehmen, sonst schmeißen sie dich raus“. Wir sollten höflich, bescheiden und geduldig sein. Das ist ja auch in Ordnung, trotzdem hindert es ja niemanden daran, sich als Mensch zu entfalten und nicht nur als Gastarbeiter, vor allem wenn man in Deutschland geboren wurde. [...]

**SPIEGEL:** Wird man denn kreativer, wenn man in zwei Kulturen lebt?

**YANAR** – Ich denke schon. Mein erstes Bühnenprogramm zum Beispiel handelte von den Konflikten, die mich als Kind plagten, als ich bei einer deutschen Familie eingeladen war. Das war ja eine völlig fremde Welt, pure Exotik. Daraus hab ich dann mit großer Lust immer meine Gags gemacht.

**SPIEGEL** – Wie kommen die Kultfiguren, die Sie erfunden haben, bei den türkischen Landsleuten an?

**YANAR** – Das ist der Multikulti-Humor, den meine Generation schon lange cool findet. Man nimmt sich gern gegenseitig auf die Schippe. [...]

**SPIEGEL** – Als deutsch-türkischer Komiker dürfen Sie ungestraft Witze über Ausländer machen. Ist es ein Privileg?

**YANAR** – Das ist natürlich ein Wettbewerbsvorteil. Allerdings garniere ich meine Pointen mit einer gehörigen Portion Selbstironie. Ich will ja keinem wehtun. [...] Eigentlich sind meine Comedys richtige Liebeserklärungen an Aus- und Inländer.

**SPIEGEL** – In welcher Fraktion fühlen Sie sich zu Hause?

**YANAR** – In beiden. Ich liebe deutsche und türkische Verhältnisse und finde es wunderbar, dass man sich in zwei so unterschiedlichen Kulturen bedienen und wohl fühlen kann.

Interview : Peter Stolle, *Spiegel Jahres-Chronik*, 2004.

© Der Spiegel



**Document 6****Deutschkurse für Ausländer**

500 Stellen dürfen die Pflichtkurse zur Integration anbieten. Die Nachfrage ist noch zu gering.

Seit Jahresbeginn ist die Integrationsvereinbarung in Kraft, die Zuwanderer eingehen müssen: Ausländer, die nach 1. Jänner 1998 nach Österreich gekommen sind, müssen eine Deutsch- und Landeskundeprüfung ablegen.

Noch gibt es in Österreich aber keine Kurse, wie das Innenministerium bestätigt. Zwar wurden bereits 500 Stellen zertifiziert, die Kurse anbieten dürfen, das Interesse ist allerdings noch zu gering. „Wahrscheinlich ist es noch zu früh“, erinnert Innenministeriumssprecher Rudolf Gollia, dass die Betroffenen ab heuer vier Jahre Zeit haben. „Außerdem ist die Bestimmung wohl noch nicht bekannt genug“, vermutet er.

Die Deutschkurse für Ausländer, die diese freiwillig besuchen, sind dagegen überfüllt: 115 Absagen musste der Sozialverein ISOP allein im Jänner in Graz erteilen. Ein wesentlicher Grund für das bisherige Scheitern der Pflichtkurse dürfte das Geld sein. Kursbesucher müssen die Hälfte der Kosten selbst tragen, den Rest zahlt der Bund aus dem Integrationsfonds. Robert Reithofer von ISOP schätzt, dass 240 Euro Kurskosten pro Teilnehmer die Untergrenze sind.

Zu viel Zeit lassen dürfen sich die Betroffenen allerdings nicht. Nach 18 Monaten sinkt der Beitrag des Bundes auf 25 Prozent, nach zwei Jahren zahlt er gar nichts mehr dazu. Ist der Kurs dann noch nicht begonnen, sind 100 Euro, nach drei Jahren 200 Euro Strafe fällig, nach vier Jahren muss der Betroffene das Land verlassen.

Michael SAMEC

Extrait de „Kleine Zeitung“, 13.03.03.

**Document 7****La pédagogie des journalistes turcophones**

L'Allemagne compte 2,5 millions d'habitants originaires de Turquie. Les médias en turc suivent attentivement le débat sur l'UE.

Dix heures du matin, dans l'une des ailes du bâtiment historique de la radio berlinoise. La petite dizaine de journalistes se retrouve pour faire le point avant les deux émissions du vendredi : deux heures d'infos en langue turque, la première sur les ondes locales, la seconde pour tout l'Ouest de l'Allemagne. On s'échange des loukoums enrobés de chocolat, « spécialement rapportés d'Istanbul », avant de faire dans la bonne humeur la revue des sujets de reportages à réaliser. [...]

Bruxelles, l'Union, les négociations d'adhésion font d'ordinaire partie du quotidien des reporters de Radio Multi Kulti, une radio publique qui s'adresse, chaque jour entre 17 et 18 heures, aux 150 000 turcophones de la capitale, première ville « turque » de l'UE. Depuis des mois, les journalistes sont à pied d'œuvre pour raconter et expliquer, voire convaincre.

[...] Utiliser la langue maternelle des immigrés pourrait être considéré comme un frein à leur adaptation. Mais Cem Delaman (rédacteur en chef, ndr) s'insurge à l'idée que les médias deviennent des boucs émissaires : « Il faut pouvoir maîtriser sa langue pour découvrir celle de l'autre. »

Paris-Berlin, décembre 2004, n° 3.