**Lucrezia Marti**
**Matthias Marschall**
Genève

# Communication et texte

## La place de l'écrit dans l'enseignement de l'allemand langue seconde à l'école primaire genevoise

*Der noch häufig verbreiteten Praxis, sich im Fremdsprachenunterricht auf die Aneignung von Wortschatz und Grammatik zu konzentrieren, bevor man den Umgang mit Texten in Angriff nimmt, werden hier Methoden gegenübergestellt, um mit der Textarbeit schon relativ früh beginnen zu können. Im Unterschied zu besagten älteren Methoden, die das Verstehen von Texten durch die Beigabe von Wortschatzlisten erleichtern wollten, plädieren die Autoren für die Entwicklung bzw. Stärkung von Strategien, die junge Lerner schon vom muttersprachlichen Leseunterricht her kennen. Dies würde ihre Aufmerksamkeit für die benutzten Techniken und Fertigkeiten fördern und sie gleichzeitig motivieren, sich auf die Auseinandersetzung mit Texten genauer einzulassen. In Ergänzung zu einem Textbeispiel des Lehrwerks "Tamburin" (seit acht Jahren in allen Primarschulklassen der Westschweiz eingeführt) zeigen die Autoren Wege auf, um die Leser vor, während und nach der Lektüre zu begleiten. Nebenstehender Beitrag zeichnet die didaktischen Überlegungen dazu nach; die beigefügte "didaktische Beilage" enthält die genaue Beschreibung der vorgeschlagenen Aktivitäten und dazu ausgearbeitete Übungen, die mit Erfolg im DaF-Unterricht der Genfer Primarschule erprobt wurden. (Red.)*

### Introduction

On pense encore communément qu'apprendre une langue seconde c'est apprendre un vocabulaire et des règles de grammaire, et une fois appris une certaine quantité de mots et de notions grammaticales, on est armé pour lire des textes. A partir de réflexions de ce type, on place le travail avec et sur des textes très tard dans la progression de l'enseignement d'une langue seconde. Dans notre contribution, nous tentons de montrer qu'il est possible d'exposer des élèves jeunes à des textes relativement complexes et qu'il n'est pas nécessaire – si ce n'est pas contreproductif – de passer par la mise à disposition de tout le vocabulaire avant d'entrer dans un texte.

### Les méthodes d'enseignement des langues secondes et la place du texte

L'idée que le texte, en tant qu'unité complexe et longue, ne saurait être traité avant des acquis à un niveau inférieur (phrase, vocabulaire), domine encore aujourd'hui les pratiques d'enseignement. Que ce soit au niveau de la progression didactique ou du travail concret avec des textes, on suit généralement une logique ascendante qui consiste à construire des connaissances en partant du mot vers le texte en passant par la phrase. C'est cette orientation ascendante qui mérite d'être mise en question.

Il est vrai que les récents développements ont quitté la concentration sur l'acquisition d'outils purement communicatifs au profit d'une prise en considération des stratégies d'apprentissage. Pour l'enseignement de l'allemand, on peut citer les méthodes "Sowieso" et, plus récemment, "Geni@l", toutes deux actuellement utilisées dans l'enseignement de l'allemand au niveau du secondaire 1 (Cycle d'Orientation) à Genève. Cette nouvelle orientation ne va pas dans la direction d'une analyse de texte, elle n'abandonne pas non plus la logique ascendante, qui considère le texte comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par rapport à cette situation, il y a deux lignes argumentatives, indépendantes l'une de l'autre: d'un côté, la question est de savoir si, au niveau descriptif, linguistique, il existe une alternative à ce modèle ascendant – est-il concevable que le texte soit autre chose qu'un ensemble de phrases qui, elles, se définiraient comme un ensemble de mots? –, et de l'autre, il s'agit de s'interroger sur l'utilité d'une approche non-ascendante pour l'enseignement des langues étrangères – est-ce qu'une telle approche n'introduit pas des difficultés supplémentaires?

Pour commencer par l'aspect linguistique de ce problème, les courants de linguistique textuelle ou de linguistique énonciative posent le texte ou l'énoncé respectivement comme l'unité fondamentale du langage[1]. Non pas, parce qu'il s'agirait d'unités simples, mais parce que la parole se manifeste dans ces unités, texte pour l'écrit, énoncé pour l'oral. La phrase comme unité est une abstraction descriptive que l'on ne retrouve pas directement dans les énoncés ni dans les textes[2], et on peut tenir le même discours pour l'unité 'mot', puisqu'elle ne se manifeste pas, non plus,

directement dans la parole[3] (pour l'allemand, les discussions autour de la réforme de l'orthographe ont bien mis en évidence la difficulté d'une définition formelle de l'unité 'mot', et pour le français, on peut tout à fait se poser la question si *tout à fait* ou bien *chemin de fer* ne constituent pas un seul mot[4]). D'un point de vue de la production d'énoncés ou de textes, l'idée d'une construction strictement ascendante, qui assemblerait d'abord des mots en proposition, les propositions en phrase et les phrases en texte, est dépourvue de tout réalisme. Qu'il y ait des règles et des contraintes qui agissent au niveau de la construction de mots, de propositions et de phrases, n'empêche pas que l'organisation du tout parte de l'énoncé voire du texte.

D'un point de vue didactique, cet argument linguistique n'est pas contraignant: il n'est pas exclu que la progression dans l'enseignement suive une logique différente de celle de la description linguistique. En effet, beaucoup de méthodes veillent à présenter aux élèves uniquement des documents pour lesquels ils sont armés tant au niveau grammatical qu'au niveau lexical (vocabulaire). La mise en parallèle entre les textes et documents et le travail sur le vocabulaire était même constituant pour toute une série de méthodes (Vorwärts, Themen): les leçons étaient alors construites autour d'un champs lexical particulier qui se retrouvait dans les textes et documents ou dialogues.

Cette orientation vers un lien entre texte (ou dialogue ou document) et vocabulaire va au détriment d'une approche grammaticale du texte, approche qui permettrait de pondérer les difficultés lexicales, que tout texte présente aux apprenants, en fonction de leur statut syntaxique et sa situation dans le texte. Mais il y a une autre conséquence de l'approche ascendante: si l'on considère le texte comme un assemblage de phrases constituées de propositions, à leur tour constituées de mots, la signification de chaque mot prend une importance démesurée. N'ayant pas d'autre entrée dans le texte, les apprenants ont tendance à s'en tenir au lexique. Et souvent, les manuels et les enseignants répondent à cette demande de vocabulaire. En effet, la plupart des manuels sélectionnent les textes et documents strictement en fonction du vocabulaire travaillé auparavant, ce qui renforce les apprenants dans l'idée qu'un texte peut être compris, quand on connaît la signification de tous les mots. Cette conviction s'avère très résistante à l'expérience qui montre toutefois souvent que, même en ayant à disposition la traduction de tout le vocabulaire d'un texte, le sens du texte n'est pas automatiquement acquis. Et ce même si le vocabulaire est conçu pour le texte en proposant des traductions strictement circonstancielles, répondant directement aux contraintes contextuelles.

D'un point de vue didactique, cette pratique nous semble critiquable: donner d'emblée le vocabulaire d'un texte ne garantit pas la compréhension du texte, et surtout, rend peu probable le fait de mobiliser d'autres stratégies pour entrer dans le texte. Pour qu'un vocabulaire soit efficace pour le travail avec le texte, il faut d'ailleurs l'adapter à ce texte, c'est-à-dire proposer des traductions qui répondent aux contraintes contextuelles: le vocabulaire est alors limité dans son application[5]. Une telle approche comporte le risque de rendre l'apprenant dépendant du vocabulaire et de son exhaustivité par rapport au texte qu'il accompagne. Pour rendre l'apprenant autonome, il faut développer ses capacités à utiliser le vocabulaire qu'il connaît et à construire du sens à partir du texte, ses connaissances du genre textuel (qui engendrent des attentes concernant la suite du texte) et ses connaissances du monde.

Dans ce qui suit, nous proposons un travail à partir du texte qui comprend un travail sur le vocabulaire, sans que ce travail sur le vocabulaire devienne un simple apprentissage de mots. Que ce travail se fasse en même temps et à l'intérieur de l'exploration du texte, et qu'il soit de ce fait en quelque sorte invisible, n'empêche pas qu'il porte des fruits pour la construction d'un lexique en langue seconde.

**Du "Cours Romand" à "Tamburin"**

Après douze ans d'enseignement de l'allemand avec le "Cours romand" qui visait le développement de compétences orales sur lesquelles il construisait les compétences de l'écrit, ce moyen a été remplacé par "Tamburin". Cette méthode en 3 volumes, uniquement en allemand, est destinée à de jeunes débutants, quelle que soit leur première langue. Elle est utilisée actuellement dans tous les cantons romands en 3ème et 4ème primaire et dans certains d'entre eux jusqu'en 6ème. A Genève, depuis 2000, l'enseignement de l'allemand débute en 3ème année, ce qui respecte la "Décision de CDIP de mars 2004" à propos de l'enseignement des langues à l'école obligatoire. Avec l'introduction des "Objectifs d'apprentissage de l'Enseignement Primaire", la sensibilisation à l'allemand a passé à un véritable enseignement/ apprentissage, évalué à la fin de l'école primaire. En outre, depuis la rentrée 2005, les acquis du primaire sont pris en compte par l'ordre d'enseignement suivant.

**La méthode Tamburin**

Elle s'inscrit dans le courant communicatif et propose une initiation à l'allemand par des activités langagières orientées vers le monde des enfants et leurs intérêts, elle prend en compte leurs dispositions cognitives.

Tamburin intègre dès le début l'écrit dans l'enseignement de l'allemand, d'abord sous forme de comptines et de chansons, mais rapidement sous forme de dialogues et de textes ("Lese-

texte"). L'avantage de ces textes, c'est qu'ils dépassent systématiquement les connaissances explicites des élèves et favorisent l'authenticité par rapport à la simplicité; par exemple, on trouve, dès le début, toutes formes de positionnement dans la phrase (verbe conjugué à la deuxième, la première ou la dernière position, occupation de la première position par d'autres éléments que le sujet de la phrase…). Cette authenticité des textes appelle à des précautions didactiques. La séquence que nous proposons en illustre une approche en complément à la methodologie du manuel.
A travers les activités proposées par le manuel, les élèves construisent progressivement leurs connaissances linguistiques. Ils peuvent s'appuyer sur des éléments connus et les réinvestir puis les enrichir grâce à la conception spiralaire des contenus. Dans cette perspective de progression, les élèves sont appelés à lire ou écouter des textes de caractère authentique de plus en plus longs et complexes. La longueur et la complexité des textes ainsi que la richesse du matériel langagier proposé nécessitent la mise en œuvre et le développement de stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit.

**Lecture de textes en allemand**
Actuellement, dans les pratiques scolaires en Suisse Romande, ces stratégies de compréhension sont développées essentiellement en langue première. Dans l'enseignement de la langue seconde, ces démarches sont encore peu intégrées. Dans le but de faciliter la tâche aux élèves, on leur fournit fréquemment des listes de vocabulaire avant la lecture ou l'écoute, alors que c'est justement la recherche et l'élaboration du sens des unités lexicales à partir d'indices divers qui en constituent le véritable apprentissage et en favorise la mémorisation. En plus nous relevons, conformément aux propositions de la méthode Tamburin, le pari de rendre les élèves capables d'entrer dans des textes pour lesquels ils ne sont pas entièrement outillés, et de leur montrer qu'il est possible de comprendre un texte inconnu en langue seconde et de l'utiliser pour enrichir ses propres connaissances de la langue. C'est à ce niveau que la coordination didactique entre langue première et langue seconde s'avère utile[6].
La lecture en langue seconde, donne aux élèves l'occasion de mettre à profit leurs connaissances sur les genres textuels et leurs caractéristiques, (organisateurs, temps des verbes, champs lexicaux) pour développer des stratégies de compréhension. Le transfert de ces stratégies de lecture à une autre langue facilite la compréhension du texte mais il permet aussi de les renforcer ou, le cas échéant, de les construire. En effet, l'apprentissage de la lecture n'est de loin pas terminé au cycle moyen de l'Ecole Primaire. La confrontation à des textes en langue seconde amène les élèves à prendre conscience des opérations de compréhension qu'ils effectuent intuitivement en langue première.

**Activités de guidage pour la lecture de textes en allemand**
Pour permettre aux élèves d'entrer progressivement dans des textes qui pourraient au premier abord leur paraître inaccessibles parce que leur bagage linguistique est encore très restreint et leur maîtrise des règles grammaticales quasi inexistante, il faut les accompagner et leur apporter une aide appropriée en leur proposant des tâches à effectuer. Celles-ci doivent les motiver et leur permettre de s'impliquer.
La démarche de guidage proposée aux enseignants consiste en trois temps:

- **avant la lecture**, un temps de mise en situation, de préparation à la lecture. Dans cette étape, les élèves



sont amenés à se créer un horizon d'attente en formulant des hypothèses sur le but, le contenu du texte;
- **pendant la lecture**, les élèves confirment ou infirment leur prédictions en s'appuyant sur des indices textuels, iconiques, graphiques, sémantiques et syntaxiques. Par les diverses interventions de l'enseignant, ils approfondissent leurs connaissances sur l'organisation et le contenu du texte;
- **après la lecture**, une production écrite à l'aide du texte référence permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances et compétences développées au cours des différentes activités et à travers les exercices. C'est par tous ces processus mis en oeuvre qu'ils peuvent construire le sens du texte et s'approprier des éléments linguistiques, en particulier se constituer et enrichir leur vocabulaire personnel.

*Le lecteur intéressé trouvera le texte de référence, la description de toutes ces activités ainsi que des exercices spécifiques dans l'Encart didactique N. 50 contenu dans cette édition.*

**Bilan et perspectives**

Toutes ces activités d'accompagnement d'un texte sont conçues dans une optique intégrative entre les enseignements de langue que reçoivent les élèves de l'école primaire. Mais notre souci est également de proposer une entrée dans le texte à partir des connaissances de l'élève plutôt qu'à partir d'une approche de traduction qui maintient la dépendance de l'élève face à l'indication du vocabulaire. A travers les exercices, nous avons voulu montrer également, comment le travail à partir d'un texte permet de consolider les connaissances de vocabulaire et d'exploiter les découvertes que les élèves font par rapport à ce texte dans des tâches de production dirigée de complexité différente.

En ce qui concerne le projet de coordination des pratiques d'enseignement en langue, l'école primaire est certainement un lieu privilégié dans la mesure où la même personne dispense l'enseignement de la langue première et de la langue seconde. Il reste important de construire un modèle sur lequel on peut baser une approche textuelle aussi bien en langue première qu'en langue seconde. D'ailleurs, nos expériences en classe nous permettent de considérer une telle approche comme réaliste. En 5ème et en 6ème, les élèves sont tout à fait en mesure de traiter des textes relativement longs et complexes. Il est même possible de diminuer la part de soutien par les illustrations. Dans un premier temps, nous allons tester nos dispositifs dans des conditions mieux définies, pour pouvoir appuyer clairement les résultats, qui jusqu'ici relèvent d'observations non formalisées. Nous avons déjà présenté ce même texte sans les illustrations en mettant les élèves dans une situation où chacun devait être en mesure d'expliquer à un groupe ce qui est le contenu d'une partie du texte qu'il avait préparée auparavant[7]. Ce dispositif a fourni des résultats encourageants, l'échantillon était toutefois trop petit pour en tirer des conclusions. Ce qui nous intéresse dans la suite, c'est également d'explorer à partir de quel moment on peut introduire des textes relativement complexes dans l'enseignement des langues secondes, et sous quelles conditions.

## Notes

[1] Cf. Bronckart 1996, Kerbrat-Orecchioni 1980.

[2] C'est d'ailleurs pour cette raison, que Weinrich défend l'utilisation de la notion 'phrase' ou 'proposition' dans ces grammaires (cf. Weinrich 1982, 1993).

[3] Nous sommes habitués à raisonner en terme de 'mots' et à considérer comme naturelle la segmentation en mots, parce que l'orthographe nous impose une segmentation. Cette segmentation n'est toutefois pas naturelle, mais le résultat de l'évolution de l'orthographe, les plus anciens documents écrits ne présentent pas de séparations systématiques (entre des mots) – qu'il s'agisse de sources grecques ou allemandes (lors de la récupération de l'alphabet latin pour l'écriture des textes en ancien haut allemand).

[4] Cf. Grevisse 1986: 190, §136,2.

[5] On assiste d'ailleurs actuellement à l'émergence de glossaires très spécialisés et circonstanciels, dont les traductions ne sont compréhensibles qu'en lien avec le contexte pour lequel elles ont été données. Un exemple de ce type est la traduction de *herrschen* par 'faire', sur la base de l'exemple *Es herrscht dichter Nebel* (Lübke, 2001: 13) ou de *Urteil* par 'opinion' sur la base de l'exemple *Das Urteil in der Presse über die Steuergesetze war sehr négativ* ('L'opinion de la presse sur les nouvelles dispositions fiscales était très négative', Langenscheidt, 1991: 98), cf. également le glossaire pour la méthode Sowieso ainsi que, plus récemment, pour Geni@l.

[6] Suite à nos constats dans Marschall / Plazaola Giger / Rosat / Bronckart, 2000, nous avons argumenté en faveur d'une approche coordonnée des didactiques des langues vivantes (Marschall / Plazaola Giger, 2000: 21), cf. également récemment Wokusch à paraître.

[7] En fait, il s'agit d'un dispositif de 'lecture éclatée', comme elle est décrite chez Westhoff 1987 sous le nom de "jigsaw puzzle". Le principe de ce dispositif est la distribution de parties du texte à différents groupes d'élèves qui ensuite ont la responsabilité de résumer leur partie devant les élèves des autres groupes. La lecture devient ainsi orientée dans le cadre de la tâche de reconstruire le texte sur la base des différents résumés.

## Bibliographie


BRONCKART, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Lausanne, Delachaux et Niestlé.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'énonciation*. De la subjectivité dans le langage. Paris, Armand Collin.

LÜBKE, D. (2001): *Lernwortschatz Deutsch. Apprendre les mots allemands. Deutsch-Französisch.* München, Hueber.

MARSCHALL, M. / PLAZAOLA GIGER, I. (2000*): La transposition didacitque de notions communicatives dans les manuels de langue seconde*, in: Babylonia 3/2000, p. 17-21.

MARSCHALL, M. (2003): *Construction de pratiques discursives dans l'apprentissage d'une langue étrangère: l'exemple de la stratification des informations et gestion de discours*, in: BUTTET SOVILLA, J. / DE WECK, G. / MARRO, P. (éds.) *Analyses des pratiques langagières.* Actes du 7e colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 15-16 novembre 2002 (=TRANEL 38/39 mars/octobre 2003), p. 167-184.

MARSCHALL, M. / PLAZAOLA GIGER, I. / ROSAT, M.-C. / BRONCKART, J.-P. (2000): *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes.* (PNR 33: Efficacité de nos systèmes de formation) Fribourg, Editions Universitaires.

PUREN, Ch. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan.

WEINRICH, H. (1982): *Textgrammatik der französischen Sprache*. Stuttgart, Ernst Klett.

WEINRICH, H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Dudenverlag.

WESTHOFF, G. J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München, Hueber.

WOKUSCH, S. (à paraître): *La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation*. HEP Lausanne.



**Lucrezia Marti**

Après avoir enseigné dans l'enseignement primaire et le post-obligatoire, elle travaille au Centre de Formation de l'Enseignement Primaire à Genève au secteur langues et cultures/ allemand depuis 10 ans. Elle donne de la formation initiale et continue et élabore du matériel didactique pour les enseignants.

**Matthias Marschall**

docteur ès Lettres, il travaille sur des questions de compréhension de texte en langue seconde ainsi que sur l'alphabétisation en langue étrangère (notamment dans le cadre des langues africaines). Chargé d'enseignement à l'Université de Genève et enseignant au Collège de Genève, il enseigne la didactique de l'allemand.