

Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2) du degré primaire en Suisse romande

Slavka Pogranova

Volume 28, numéro 3, 2020

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080096ar>

DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a211>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

2368-9226 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pogranova, S. (2020). Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2) du degré primaire en Suisse romande. *Formation et profession*, 28(3), 107–110. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a211>

© Slavka Pogranova, 2020



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2¹) du degré primaire en Suisse romande

Slavka **Pogranova**
Université de Genève (Suisse)

doi:10.18162/fp.2020.a211

HRONIQUE • Point de vue international

Introduction

En Suisse romande, à l'école primaire et secondaire, les élèves sont amenés à apprendre les langues étrangères, dont l'allemand. La question de leur autonomie en tant qu'apprenants de langues, et du développement langagier tout au long de la vie, s'avère un enjeu important. Selon Cuq (2003), l'autonomie se décline en autonomie langagière et d'apprentissage. De nombreux travaux s'intéressent à cette dernière (Benson, 2001; Holec, 1979; Jiménez Raya, Lamb et Vieira, 2017; Little, Dam et Legenhausen, 2017; Martina, 2005). La notion reste polysémique englobant l'autoformation, l'autodidaxie, l'autodirection (cf. Candas, 2009). Ciekanski (2019) par exemple, utilise le terme *autonomisation* qui fait référence à « l'ensemble des conditions créées par l'enseignant pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants » (p. 3). Ce processus implique les démarches d'accompagnement résultant en un investissement plus personnel des élèves. Dans le contexte scolaire, cette autonomisation présuppose la prise en compte de l'aspect *âge* des élèves et de l'acquisition des savoirs sur l'apprentissage. Dans ce cadre se pose la question des manuels. Quel rôle jouent-ils? Quelles activités permettent un apprentissage personnalisé, individualisé, auto-organisé, autodirigé, autorégulé? Comment ce développement vers l'autonomie se traduit-il dans les manuels? Le présent article analyse cette question dans la discipline allemand au primaire. Dans une perspective didactique, nous interrogeons les possibilités qu'offrent *Der Grüne Max* (2014, 2015) et *Junior* (2016, 2017). Nous observons les activités, et à partir de là, répertorions les formes du développement de l'autonomie, montrant les continuités au fil des manuels et abordant plus généralement les enjeux de l'éducation.

Stratégies de compréhension des textes

Le travail de compréhension commence par des consignes simples (parlez, écoutez, lisez...), complétées par des pictogrammes accompagnant chaque activité et permettant aux élèves une entrée facile dans les activités langagières. Les manuels encouragent l'usage des stratégies de compréhension, applicables à des textes oraux et/ou écrits. Les élèves observent les textes et récoltent des informations les aidant à les comprendre. Ils s'appuient sur leurs connaissances générales du thème et réactivent leurs acquis existants. Les indices verbaux et non verbaux sont recherchés et utilisés dans ce sens. Lors des lectures ou écoutes ultérieures, le repérage de mots connus, un peu connus ou de mots internationaux (dont il est possible de déduire le sens) valorise ce qu'ils savent déjà. Le repérage d'informations, sous forme de consignes, va de la compréhension globale, puis plus ciblée, à la compréhension détaillée, soit dans une approche toujours plus autonome du traitement des textes.

Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire se fait par des associations, les élèves s'imaginant une action, activité, image, émotion... Ils font appel à leurs représentations. Apprendre le lexique signifie mémoriser les mots avec leurs images et réactiver ces dernières dans la mémoire. La gestuelle et les mimes aident aussi, les élèves apprenant les chiffres en bougeant ou comptant sur les doigts. Le vocabulaire est appris en l'utilisant dans une phrase, dans un contexte particulier. Les élèves mémorisent les contraires, les combinaisons de mots (noms, verbes) ou de courts textes. Ils complètent des tableaux rassemblant les mots connus liés à un thème particulier. Les associations des mots à un terme plus générique sont aussi possibles. Le travail avec les mots composés permet d'identifier leurs composantes, de reconnaître les parties et de déduire leur sens. Pendant les activités, les élèves s'appuient sur les glossaires, proposant des mots et des expressions triés selon l'ordre d'apparition des exercices et leurs équivalents en français, ce qui permet un repérage rapide. Dans les degrés 7P-8P², la recherche du sens est facilitée par un lexique rencontré pendant leur scolarité (année en cours et années précédentes).

Réflexion et conscientisation de la langue

Le travail complémentaire sur le fonctionnement de la langue (grammaire, prononciation...) est proposé en vue d'une observation, réflexion et découverte des régularités et irrégularités. Les élèves comparent les langues enseignées (L1-L2-L3), font des constats. Par moments, les activités font appel à leur connaissance des autres langues. La reconnaissance des structures grammaticales rencontrées lors des *inputs* langagiers des unités, les amène à une appropriation progressive de la langue. Les mots sont appris en les prononçant à haute voix, accompagnés par la gestuelle. Les particularités de la langue sont rendues visibles : position des verbes en caractère gras, indication de leur conjugaison, transformation des mots au pluriel, présence des déterminants en couleurs, indication de l'accent tonique du mot par une voyelle longue, indication de l'intonation montante par un point d'interrogation... La place est laissée à la construction progressive de notions grammaticales de manière implicite. Le triage du lexique dans des colonnes et les moyens mnémotechniques (couleurs rouge, bleu et vert) favorisent une meilleure conscientisation de la langue. La recherche des particularités de la langue cible dans un glossaire ou *Wort-schatz* sensibilise les élèves de l'école primaire au futur travail avec des dictionnaires bilingues.

Travail individualisé en production (orale/écrite)

La production orale est dirigée (répétition, reproduction de mots et expressions), semi-dirigée (variation langagière à partir d'un modèle), et par moments plus libre, permettant une prise de parole spontanée. L'autonomie des élèves est développée à travers les courts dialogues; les élèves sont mis dans des situations de communication et incités à utiliser la langue cible comme un objet d'apprentissage et moyen de communication en classe. Leur prise de parole est encouragée par la proposition d'expressions dirigeant les jeux (interaction entre élèves) ou communiquant les informations à l'enseignant. Le travail individualisé en production orale ou écrite se réalise sous forme de projets interdisciplinaires, d'affiches, d'exercices en ligne, de vidéos tournées et accompagnées par les paroles individualisées des élèves sur des sujets proches de leur environnement (anniversaire, achats, présentation de la classe...). Il se base sur un *input* précis (*input* introductif de thèmes d'unités) et sur les apprentissages ultérieurs. Les activités font appel à la créativité des élèves, en recyclant le langage existant différemment, dans un autre contexte, et en donnant l'opportunité de faire un travail de recherche d'informations (par exemple, la création d'affiches). Les activités proposées sont amenées de manière progressive dans la mesure où elles incitent à des échanges avec l'enseignant et/ou entre pairs, tout en permettant aux élèves de mobiliser des ressources lexicales apprises ou observées. Par la même occasion, à travers les projets, les élèves montrent les compétences acquises, ce qui informe l'enseignant, les élèves et les parents sur les progrès réalisés. Le travail individualisé est encouragé par une variété de supports comme la boîte de matériel (cartes éclairs, jeux...), les sites (exercices interactifs, textes oraux/écrits), les cahiers contenant les exercices particuliers (révisions individualisées du vocabulaire, création d'exercices sur le lexique d'une unité...).

Auto-évaluation des compétences

Le contrôle des apprentissages est en partie auto-régulé. Au fil des unités, les élèves vérifient leurs réponses au moyen des écoutes réalisées avec les CD accompagnant leurs cahiers. Cela leur permet de réécouter les exercices tant de fois que nécessaire et de se corriger. Les activités de contrôle et d'exercices pédagogiques (*drill*) en contexte leur permettent de travailler seuls. De plus, ils auto-évaluent leurs compétences langagières grâce à la rubrique *Meine Stärken* proposée à la fin de chaque unité et portant sur un thème précis. À la suite des exercices prévus à cet effet, ils cochent une des deux icônes disponibles (un bonhomme souriant ou son contraire), montrant ainsi dans une estimation personnelle si le contenu de l'unité est maîtrisé. Leur auto-évaluation porte sur un acte langagier précis, formulé en français de manière simple, accessible, et qui les renvoie au contenu abordé dans le manuel principal. Cela amène les élèves à une conscientisation des apprentissages réalisés et si besoin, les invite à une autoremédiation de la matière traitée.

Conclusion

En guise de conclusion, les manuels d'allemand du degré primaire proposent des activités qui encouragent une autonomie langagière des élèves et une autonomie d'apprentissage (Cuq, 2003). Ils visent à les rendre conscients des apprentissages réalisés et de ceux qui sont en cours, par une multitude d'activités qui touchent plusieurs dimensions de l'autonomie. Par leur approche *top down*, les élèves

sont invités à ne pas chercher à comprendre tous les mots du texte ou d'une phrase, mais à mobiliser des stratégies et induire le sens des unités du langage (à aller du global vers le particulier). Les stratégies de compréhension de textes, les stratégies d'apprentissage du lexique ou l'auto-évaluation des compétences langagières les outillent dans leur parcours d'apprenants et les dirigent vers un apprentissage plus auto-organisé, autodirigé, autorégulé. Au fil des manuels, les élèves développent peu à peu une conscience métalangagière du fonctionnement de la langue, qui peut leur servir lors de la production de textes oraux/écrits ultérieurs. Quant à la production orale individualisée, elle est développée de manière à ce que les élèves procèdent à l'incorporation de divers éléments du fonctionnement de la langue et à leur mémorisation. Les propositions explicites de tâches plus complexes de production finale de fin de séquences (*output*) s'inscrivant dans une approche actionnelle, davantage de suggestions de mise en place de dispositifs favorisant la créativité et une prise de parole libre (improvisation) seraient un pas en avant dans le développement de l'autonomie langagière des élèves, telle qu'elle est conçue à présent dans les manuels d'allemand du degré primaire.

Notes

- ¹ Première langue étrangère.
² L'équivalent du 3^e cycle du primaire (10-11 ans) au Québec.

Références

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomie in language learning*. Harlow : Longman.
- Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage* (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00943151/document>
- Ciekanski, M. (2019, mars). *Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie?* Communication présentée à la conférence de consensus, langues vivantes étrangères, Lyon. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Endt, E., Koenig, M., Krulak-Kempinsky, K., Pistorius, H. et Ritz-Udry, N. (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie. 8. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Koenig, M., Ritz-Udry, N. et Pistorius, H. (2016). *Junior. Deutsch für die Romandie. 7. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., Koenig, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2015). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 6. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 5. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. et Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education: A framework for learner and teacher development*. Frankfurt am Main: Peter Lang. <http://dx.doi.org/10.3726/b11095>
- Little, D., Dam, L. et Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: theory, practice and research*. Bristol : Multilingual Matters.
- Martina, C. (2005). *Autonomie en classe d'anglais : un défi*. Paris : Belin.

Pour citer cet article

Pogranova, S. (2020). Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2) du degré primaire en Suisse romande. *Formation et profession*, 28(3), 107-110. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a211>