

# Tables des matières

<b>Remerciements</b>	P. 4
<b>Abréviations et acronymes</b>	P. 5
<b>1. Introduction</b>	P. 6
<b>2. Problématique, questions de recherche et hypothèses</b>	P. 6
2. 1 Contexte	P. 6
2. 2 Problématique	P. 7
2. 3 Questions de recherche	P. 8
2. 4 Hypothèses	P. 8
<b>3. Cadre théorique</b>	P. 8
3. 1 L'étude collective d'une leçon	P. 8
3. 1. 1 L'étude collective d'une leçon : définition	P. 9
3. 1. 2 L'étude collective d'une leçon, un cycle en trois phases	P. 11
3. 1. 3 L'ECL dans les écoles vaudoises	P. 12
3. 2 L'allemand comme discipline scolaire	P. 13
3. 2. 1 Méthode d'enseignement et alignement curriculaire	P. 14
<b>4. Méthodologie</b>	P. 15
4. 1 Justification du choix de la discipline	P. 15
4. 2 Matériel du moyen d'enseignement	P. 15
4. 3 Dispositif de recherche	P. 16
4. 4 Démarches de recherche	P. 17
4. 5 Avantages et inconvénients de la modalité d'observation des leçons	P. 17
4. 6 Durée et fréquence de l'ECL	P. 17
4. 7 Déroulement des réunions ECL	P. 19

4. 8 Démarche d'analyse des données	P. 20
4. 9 Grille d'analyse	P. 22
4. 10 Présentation de la forme des synopsis	P. 23
<b>5. Résultats et analyses</b>	P. 24
5. 1 Déroulement des ECL analysées	P. 24
5. 2 Analyses individuelles des synopsis	P. 25
5. 2. 1 Analyse du synopsis ECL 1	P. 26
5. 2. 2 Analyse du synopsis ECL 2	P. 30
5. 2. 3 Analyse du synopsis ECL 4	P. 35
5. 2. 4 Analyse du synopsis ECL 6	P. 40
5. 3 Objets d'apprentissage des leçons	P. 45
5. 4 Objectifs d'apprentissage des leçons	P. 46
<b>6. Discussions et conclusion</b>	P. 48
6. 1 Objectifs d'apprentissage de la séquence et conséquences	P. 48
6. 2 Observations sur le moyen d'enseignement	P. 48
6. 3 Fonctionnement du groupe de recherche et conclusion	P. 50
<b>7. Bibliographie</b>	P. 52

## Remerciements

Pour commencer, l'analyse des transcriptions ayant été faite en collaboration avec Sandrine Breithaupt, je tiens à lui adresser mes remerciements. Mme Breithaupt, en qualité de directrice de mémoire et formatrice à la HEP Vaud, m'a aidée à structurer ce mémoire professionnel en me focalisant sur les démarches à effectuer et en me faisant part de ses remarques à la suite de ses nombreuses relectures. Ma reconnaissance va également à Ingo Thonhauser, formateur à la HEP Vaud, qui a accepté de prendre part à ce projet de recherche en qualité de jury.

Je souhaite également remercier mes collègues qui ont consacré une partie de leur temps à la construction des leçons. Sans elles, ce mémoire professionnel n'aurait tout simplement pas pu se faire. Les réunions se sont toujours déroulées dans la bonne humeur et la motivation, et ces éléments ont transformé les récoltes de données en moments enrichissants durant lesquels j'ai eu l'occasion de nouer des liens avec mes collègues.

En outre, j'adresse ces remerciements à Maribel Fehlmann, qui m'a beaucoup encouragée et suivie dans l'élaboration de mon mémoire, en relisant ce travail à plusieurs reprises.

## Abréviations et acronymes

ECL	Etude collective d'une leçon
LS	Lesson study
LEO	Loi de l'enseignement obligatoire
PEV	Plan d'étude vaudois
PER	Plan d'étude romand
DGM	Der Grüne Max
ME	Moyen d'enseignement
LB	Lehrerhandbuch
KB	Kursbuch
AB	Arbeitsbuch
MB	Materialbox

Ce document est rédigé au féminin générique, incluant hommes et femmes dans ses termes et désignations de fonction.

## **1. Introduction**

Depuis l'arrivée du nouveau plan d'étude dans la région romande (plan d'études romand, ci-après PER), beaucoup de changements sont survenus dans les classes. En effet, si les savoirs enseignés dans les différentes disciplines scolaires varient peu du plan d'étude vaudois, leur approche a néanmoins beaucoup changé. L'idéologie transmise par le PER tend vers l'enseignement des savoirs par des approches interdisciplinaires, et le cloisonnement entre les différentes branches scolaires, est moins marqué que celui de son prédécesseur, le plan d'études vaudois (abrégé PEV).

Ces nouveautés génèrent un grand chamboulement chez la plupart des enseignantes, car il ne s'agit pas simplement d'adapter quelques aspects de son enseignement, mais pour la plupart d'entre elles, habituées au PEV, il s'agira de remettre en question leurs approches didactiques des disciplines. Ce travail de mémoire a pour objectif la mise en place d'un dispositif de recherche-formation dans le monde francophone. L'étude collective de leçon (ci-après ECL) est un concept d'origine japonaise, dont la mise en oeuvre amène les enseignantes à travailler ensemble pour la construction de leurs leçons. Les compétences professionnelles que mobilise l'ECL ont donc été des facteurs importants dans le choix de ce dispositif pour répondre à la problématique de cette recherche. En plus de sa qualité formatrice pour le développement professionnel, l'ECL pourrait faciliter la transition du PEV au PER, ce changement incluant, par ailleurs, l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement.

## **2. Problématique, questions de recherche et hypothèses**

### **2.1 Contexte**

Si l'un des avantages qu'une majorité d'enseignantes trouvent à leur métier est la liberté qu'il leur confère, du point de vue des objets d'apprentissages à enseigner, il s'agit également d'une médaille à revers pour beaucoup. Malgré le PER, entré en vigueur depuis maintenant quelques années, beaucoup d'enseignantes<sup>1</sup> font encore leurs choix d'enseignement et d'évaluation selon leurs goûts et intérêts, créant ainsi des différences notables entre les classes d'un même degré. Les recherches de Crahay (2003) sur cette problématique démontrent que

---

<sup>1</sup> Comme mentionné en page 6, ce document est rédigé au féminin générique, incluant hommes et femmes dans ses termes et désignations de fonction.

cette liberté que s'octroient les enseignantes dans leur enseignement et la valeur qu'elles attribuent à certains objets de savoir contribuent aux inégalités scolaires. Bien que son origine soit peu connue, un dispositif de développement professionnel pour les enseignantes japonaises (utilisé surtout dans les branches scientifiques), pourrait potentiellement contribuer à réduire ces inégalités, par l'harmonisation des savoirs enseignés au sein des classes d'un même degré. Cette méthode, appelée «lesson study», ou étude collective d'une leçon (ci-après ECL) dans les pays francophones, est en premier lieu un outil de développement professionnel pour l'enseignante. Dans l'ECL, c'est au travers d'un travail d'équipe sur l'approfondissement de sa connaissance d'un objet d'enseignement, ainsi que sur l'amélioration de son approche didactique, que l'enseignante travaille ses compétences professionnelles.

## **2.2 Problématique**

L'ECL est particulièrement intéressante dans le contexte romand, car l'introduction du PER pourrait contribuer à creuser davantage l'écart des différences d'enseignement entre les classes, de par les changements qu'il implique, tant au niveau de l'approche didactique que du point de vue des savoirs à enseigner selon le degré scolaire. Un exemple particulièrement parlant des différences dues à l'enseignement dispensé d'une enseignante à l'autre est celui de la discipline du français. Le PEV prescrivait l'enseignement de cette dernière de façon cloisonnée : d'une part se trouvait l'étude de la structuration de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire, appelé français I), et d'autre part celle de la lecture et de l'écriture, nommée français II. Le PER, cependant, préconise l'apprentissage de la langue par le texte, et d'enseigner la grammaire au sens large, à partir d'un texte. Cette approche de l'apprentissage du français diffère de façon radicale de celle du PEV. C'est pourquoi, en allant dans les classes du primaire, il est fréquent de trouver des enseignantes s'en tenant au PEV, alors que d'autres ont choisi d'adapter leur enseignement au nouveau plan d'études. L'harmonisation de l'enseignement dans les classes semble donc une priorité, ce que vient par ailleurs démontrer HarmoS<sup>2</sup>, dans son souhait d'uniformiser les parcours scolaires des élèves des cantons romands. Cependant, il s'agirait en premier lieu de pouvoir obtenir le même enseignement dans chaque degré scolaire. Cette recherche met donc à l'épreuve la mise en pratique de l'ECL.

---

<sup>2</sup> Le concordat HarmoS est entré en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2009. Il vise à uniformiser la scolarité obligatoire suisse en ce qui concerne la durée des degrés scolaires et leurs objectifs.

### **2.3 Questions de recherche**

Ce mémoire consiste en l'analyse de l'évolution d'une ECL. L'observation des différents moments de cette dernière permettra de mettre en lumière les préoccupations des enseignantes au moment de la construction d'une leçon, et de l'évolution potentielle de leur réflexion. Dans un second temps, il semble judicieux de réfléchir sur l'efficacité d'un tel dispositif de travail, et sous quelles conditions l'ECL pourrait-elle être mise en place au sein d'un établissement.

### **2.4 Hypothèses**

Au-delà de l'harmonisation des savoirs enseignés dans les classes vaudoises, la mise en pratique de l'ECL permettrait aux enseignantes d'évoluer dans une majorité, voire dans toutes les compétences données du «référentiel de compétences professionnelles» conçu par les formatrices et enseignantes de la HEP-VD. Un regard à ce document nous invite à constater à quel point l'étude collective d'une leçon pourrait être un moyen pour chaque individu du corps enseignant de répondre à ces attentes : la seconde compétence-clé du référentiel évoque, par exemple, l'engagement dans des démarches collectives de développement professionnel auquel les enseignantes sont tenues. L'ECL pourrait donc permettre à ces dernières de répondre aux attentes de leur profession, en les incitant à se réunir et à perfectionner leurs compétences.

## **3. Cadre théorique**

### **3.1 L'étude collective d'une leçon**

L'étude collective d'une leçon est un concept issu du Japon. Son origine n'étant pas clairement définie, on suppose cependant qu'il est apparu au cours du 19<sup>ème</sup> siècle, avec l'introduction de nouvelles disciplines scolaires venues des Etats-Unis (Miyakawa & Winsløw, 2009). Cependant, c'est dès la fin de la deuxième guerre mondiale que l'ECL est reconnue comme un dispositif de développement professionnel dans l'enseignement. En effet, si l'ECL est focalisée sur les apprentissages des élèves, ce dispositif est tout d'abord né des questionnements des enseignantes vis-à-vis des nouvelles disciplines introduites. Il s'agit donc pour les professionnelles de l'enseignement de se réunir, afin d'approfondir leurs connaissances sur les objets d'apprentissage contenus dans ces différentes disciplines. L'ECL

permet donc aux enseignantes d'acquérir de meilleures connaissances sur les sujets d'enseignement qu'elles ont à donner. De plus, comme l'évoque Breithaupt<sup>3</sup> (à paraître), les constructions issues d'une ECL sont le fruit d'un travail collectif élaboré par l'ensemble des collègues. L'ECL encourage donc la collaboration et la décentration de l'enseignante qui y prend part.

Il s'agit donc non seulement d'un dispositif de planification et de construction de séquences d'enseignement, ayant pour but le développement professionnel des enseignantes, mais également une visée didactique : l'optimisation de l'enseignement des savoirs scolaires, ainsi que l'harmonisation de ces derniers dans les différentes classes d'un établissement.

Dans les chapitres suivants, il sera question de définir l'étude collective d'une leçon dans ses finalités et de proposer un canevas du déroulement d'une ECL. Finalement, une dernière réflexion sera menée sur les possibilités d'instaurer le concept d'ECL dans les écoles vaudoises.

### **3.1.1 L'étude collective d'une leçon : définition**

Deux finalités semblent être attribuées à l'ECL. La première, évoquée par Lewis (2002) dans ses travaux, est l'amélioration de l'enseignement sur la base d'observations minutieuses des apprenants. Les leçons préparées communément entre pairs permettent l'harmonisation de l'enseignement dans les classes, mais également l'échange de différentes stratégies d'enseignement / d'apprentissage, en vue de leur amélioration. D'ailleurs, Miyakawa et Winsløw (2009) relatent qu'au Japon, les séquences résultantes d'une ECL sont diffusées dans les autres établissements scolaires. Le but est donc ici de concevoir des séquences clé-en-main pour le corps enseignant. Mais ces deux auteurs définissent également l'ECL comme « *une pratique dont la tâche est, primitivement, de préparer une leçon particulière, située dans une séquence déterminée de leçons* » (Miyakawa et Winsløw, 2009). Pour ainsi dire, il s'agit d'étudier et d'analyser un objet d'apprentissage et les facteurs optimisant son assimilation et sa compréhension auprès des apprenants.

Ces propos rejoignent ceux de Martin (2008), qui évoque les finalités de l'ECL en ces termes « *le but d'une étude collective d'une leçon est d'améliorer l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves.* »

---

<sup>3</sup> Breithaupt, S. (2013), Analyses d'interactions maître-élèves. Une étude de cas en formation initiale à l'enseignement.



La démarche d'ECL vise donc à mieux cerner les difficultés des élèves, pour ensuite pouvoir y remédier par des interactions ciblées. Pour illustrer ce propos, voici un l'exemple d'une ECL menée à la HEP-Vaud. Durant un semestre, des étudiantes en deuxième année de formation ont été réunies par groupes de travail, puis amenées à cerner les difficultés d'apprentissage de la classification animale<sup>4</sup> de leurs élèves, durant leur stage. Sur la base de traces récoltées sur le terrain, les étudiantes ont donc sélectionné des élèves en fonction des difficultés apparentes relevées. Après une interaction entre les stagiaires et les élèves choisis, une analyse a été menée au sein du groupe de travail d'étudiantes. À partir de transcriptions de ces interactions hebdomadaires, les étudiantes ont pu s'interroger sur l'avancée des apprentissages de leurs élèves.

Après une enquête, il s'avère que cette expérimentation a permis aux futures enseignantes de la HEP-VD de réfléchir sur leur enseignement, ainsi que sur l'impact de leurs interventions sur les apprentissages de leurs élèves (les résultats de cette étude ont été publiés par Clerc & Martin, 2011). Les mêmes remarques ont été relevées par Lewis et Tsuchida (1998), qui ont recueillis les avis des enseignantes japonaises au sujet de l'ECL. Ces dernières parlent ainsi à plusieurs reprises de la décentration personnelle qu'implique cette méthode de travail, notamment en évoquant les observations que les pairs peuvent leur faire sur certaines de leurs habitudes d'enseignement, et de la remise en question qu'invitent ces remarques. Ce dernier point n'est pourtant pas le but de l'ECL. Armstrong (2011), lui, en définit les finalités de la manière suivante :

*Because the focus is on the effectiveness of a lesson itself and what student learn, rather than on an individual teacher's performance, the method helps reduce the anxiety and resistance to being observed that some teachers feel.*

« Parce que l'attention est focalisée sur la leçon en elle-même et ce que les élèves apprennent, plus que sur les performances individuelles d'une enseignante, cette méthode (ndlr : ECL) réduit l'anxiété et la réticence qu'être observée génère chez certaines enseignantes.»

En d'autres termes, l'ECL est mise en place dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement, au regard de son contenu et des difficultés liées aux objets de savoir étudiés, indépendamment des facteurs externes pouvant influencer l'apprentissage des élèves. Néanmoins, cette conception de l'ECL n'empêche apparemment pas les enseignantes de se questionner mutuellement sur leurs performances, dans une perspective de remise en question.

<sup>4</sup> Le thème étant travaillé par le biais de devinettes sur les animaux, amenant ainsi les élèves à rechercher des caractéristiques en relation avec la classification (Clerc&Martin, 2011)

Par ailleurs, dans les recherches de Clerc et Martin (2011), d'Armstrong (2011), comme dans celle qu'ont menées Lewis et Tsuchida (1998), les enseignantes prenant part à une ECL se réjouissent de l'enrichissement, tant personnel que professionnel, que suscite cette dernière.

En conclusion, quelles que soient les finalités de l'ECL, il semble évident que ce processus implique le développement professionnel de chaque enseignante, par les échanges entre pairs, par le questionnement approfondi des savoirs enseignés qu'ils génèrent, et par la remise en question de ses propres gestes professionnels.

### **3.1.2 L'étude collective d'une leçon : un cycle en trois phases**

L'ECL se déroule en trois phases (Ertle, Chokshi & Fernandez, 2001, Armstrong, 2011), alternant rencontres entre les enseignantes, leçons données en classe et discussions sur ces dernières. L'ECL est un processus cyclique, dont les différentes étapes se prolongent jusqu'à ce que la séquence devienne un outil réutilisable pour d'autres enseignantes. Le déroulement d'une ECL suivant est inspiré des outils proposés par Ertle, et al. (2001), ainsi que de ceux de Lewis (2002).

La première phase d'une ECL est constituée de plusieurs étapes. La première consiste en une réunion préliminaire entre professionnelles. Au cours de cette dernière, plusieurs démarches sont menées :

- définition de l'objet d'apprentissage étudié, au regard des prescriptions en vigueur et du matériel didactique à disposition,
- analyse *a priori* de l'objet d'apprentissage, permettant de prendre en compte les difficultés potentielles que rencontreront les élèves dans l'étude de cet objet,
- définition des objectifs de la séquence selon deux axes :
  - les prescriptions du plan d'études en vigueur, ainsi que le niveau supposé des élèves selon ce dernier,
  - les connaissances réelles des élèves.

Les conclusions découlant de ces analyses permettent aux enseignantes de déterminer les différentes stratégies ou difficultés que pourront rencontrer les élèves durant leur apprentissage. À la suite de cette première rencontre, les participantes étudient les différentes ressources à disposition (séquences déjà conçues, matériel didactique, etc.).

Lors de la seconde étape, les enseignantes planifient la première leçon d'enseignement/apprentissage de la séquence. À l'aide des outils d'enseignement et des ressources disponibles, elles construisent un plan détaillé du déroulement de cette leçon. Lors de cette

démarche, Lewis (2002) propose même que les enseignantes testent elles-mêmes la leçon en se mettant à la place de leurs élèves. Le but de la leçon est précisé, et chaque activité mise en place doit contribuer à atteindre ce but. Les modalités de travail sont choisies en fonction de l'objectif de chaque activité.

La seconde phase d'une ECL consiste à enseigner sur le terrain. Une fois préparée et terminée, l'une des enseignantes donne la leçon dans sa classe.

Les autres, quant à elles, observent son déroulement. À ce stade, Ertle, et al. (2011), suggèrent que chaque observatrice soit en charge d'étudier un paramètre précis (par exemple, les interactions entre les élèves, ou encore, le type de questions posées par l'enseignante), ceci pour éviter que les observations ne s'égarer à mesure que la leçon avance. Ceci implique donc que ces paramètres soient étudiés et répartis au préalable, lors de la première phase. Comme le relève très justement Armstrong (2011), l'observation de son enseignement par d'autres pairs peut-être dissuasif pour certaines enseignantes. Une caméra peut donc être envisagée, pour remplacer les observatrices dans la salle de classe. La leçon serait alors visionnée par la suite, au sein du groupe de travail.

Une discussion est animée lors de la troisième phase de l'ECL, au cours de laquelle les différentes remarques seront prises en compte et discutées entre les participantes. Lewis (2002) préconise que l'enseignante ayant donné la leçon ouvre la discussion, en pointant les difficultés rencontrées durant le temps d'enseignement. Elle souligne également l'importance d'évoquer la leçon comme celle du groupe de travail, et non comme celle de l'enseignante l'ayant donnée. Cette phase de l'ECL est centrée sur les élèves dans leurs interactions, ainsi que sur la cohérence de la leçon, non sur l'enseignante.

Au terme de ces trois phases, il peut être choisi d'améliorer la leçon, et donc de la refaire dans la classe d'une deuxième enseignante, ou de passer à la planification de la suivante, en laissant la première telle quelle. L'ECL reprend alors à la première phase de son cycle<sup>5</sup>.

### **3.1.3 L'ECL dans les écoles vaudoises**

L'une des contraintes de l'ECL reste cependant le temps qu'elle demande à ses participantes. En effet, une évaluation du temps de travail d'un cycle de trois phases, tirée de Lewis (2002) «Lesson Study : A Handbook for Teacher-Led Improvement of Instruction», indique qu'il faudrait compter entre 7 à 19 heures de travail pour une ECL, soit une moyenne de 13 heures par cycle.

---

<sup>5</sup> En principe, chacune des enseignantes mettent le moment d'enseignement en oeuvre dans leurs classes, avant de passer à la leçon suivante.

Si l'aménagement immobilier prend en compte l'ECL, dans les écoles japonaises, comme l'affirment Miyakawa et Winsløw (2009), la situation en Suisse romande est loin d'être comparable.

Certes, il n'est pas impensable que certains établissements scolaires vaudois aient dotés leurs bâtiments de salles de travail réservées aux enseignantes, mais il est plus fréquent de trouver la salle des maîtres comme seul endroit où une enseignante puisse préparer ses cours ailleurs que dans sa classe. Comme le constatent Miyakawa et Winsløw, force est d'admettre que « [...] où l'enseignant français et américain (ndlr: suisse) travaille plutôt seul et chez soi [...] le travail des enseignants japonais se fait dans une communauté, à l'école [...] ».

Bien entendu, bon nombre de complexes scolaires vaudois forment ce qui s'appelle des «groupes de travail» entre enseignantes d'une même discipline également. Mais ce dispositif est mis en place pour s'accorder sur les sujets à enseigner sur un temps donné, en vue d'évaluations communes. Après quoi, chaque enseignante est libre de construire sa séquence comme bon lui semble.

### **3.2 L'allemand comme discipline scolaire**

L'allemand étant l'une des principales langues parlées en Suisse, il n'est pas surprenant qu'il s'agisse d'une discipline obligatoire. À plus large échelle, le plurilinguisme qu'impliquent les échanges mondiaux fait qu'il ne s'agit plus de se questionner sur l'importance relative de l'acquisition d'une langue seconde, mais plutôt de se rendre compte qu'une telle richesse linguistique est capitale à chaque individu.

*« Le plan d'études se diversifie et prévoit d'autres activités: étude de l'environnement, activités créatrices, manuelles ou physiques, allemand dès la 5<sup>e</sup> année.»*

Extrait de la Loi sur l'école obligatoire (LEO)

En septembre 2011, le contre-projet LEO (Loi sur l'école obligatoire) a été accepté par les citoyens vaudois. Cette nouvelle loi implique beaucoup de changements majeurs, et ceci à tous les degrés de l'école obligatoire.

Ces modifications concernent, entre autres, l'enseignement de la langue allemande : depuis août 2013, elle devient une discipline dispensée à raison de deux périodes par semaine dès la 5<sup>e</sup> primaire (contre cent à cent-vingt minutes hebdomadaires, selon que l'enseignement de

l'allemand débute en 6<sup>e</sup> ou en 7<sup>e</sup> année du cycle primaire)<sup>6</sup>, et l'importance de ce changement est d'enjeu, puisqu'ont également été introduites des ECR (Epreuves Cantonales Romandes) en allemand dès la 8<sup>e</sup> année. Depuis 1997 déjà, l'allemand est une discipline dispensée dès la 5<sup>e</sup> primaire, dans les classes vaudoises, et obligatoire, dès 2002. Cette branche n'étant à l'époque pas certifiée, certaines enseignantes généralistes, peu à l'aise avec cette langue<sup>7</sup>, ont négligé l'enseignement rigoureux de la branche, ou ont favorisé l'utilisation du «play-pause» qu'induit certaines activités proposées dans les moyens d'enseignements<sup>8</sup> distribués dans les établissements scolaires. *«Beaucoup d'enseignantes ont recours à la méthode du play-pause pour l'allemand: en gros, il s'agit de prendre le CD du Tamburin, d'appuyer sur le bouton play pour faire écouter un bon allemand aux élèves, de peser sur pause et de leur demander de répéter, pour leur enseigner cette langue.»* s'est un jour confiée une enseignante, lors d'un stage pratique. La pratique du «play-pause» semble être présente dans beaucoup de classes, et a souvent pour conséquences que les activités proposées pour acquérir les bases linguistiques de la langue seconde sont souvent peu variées, et les savoirs et leurs enjeux rarement analysés, car beaucoup des tâches données aux élèves sont extraites telles quelles du moyen d'enseignement scolaire.

### **3. 2. 1 Méthode d'enseignement et alignement curriculaire**

Depuis août 2014, un nouveau moyen d'enseignement de l'allemand - Der Grüne Max, ci-après DGM - en cinquième primaire HarmoS a été introduit dans les classes romandes.

Si la mise en pratique d'une ECL au sein d'un établissement romand est la raison d'être de ce mémoire professionnel, le choix que cette leçon soit construite dans la discipline de l'allemand a été fait d'après les difficultés rencontrées par beaucoup d'enseignantes lors de son enseignement. En outre, étant un moyen d'enseignement conçu après l'entrée en vigueur du PER, il a été jugé de tout intérêt de se pencher sur les prescriptions des auteurs de DGM.

Un regard général l'introduction du livre du maître permet de constater que les objectifs du ME correspondent à ceux prescrits dans le PER, du point de vue de l'apprentissage. Notamment la mention *«viser à un enseignement intégré des langues : prise en compte du*

---

<sup>6</sup> Recommandations de la CDIP, conférence de juillet 1975.

<sup>7</sup> Ces conclusions rejoignent en partie celles des rapports URSP de 2010, sur l'enseignement de l'allemand au CYP2.

<sup>8</sup> Tamburin est le moyen d'enseignement de l'allemand adopté par les écoles primaires vaudoises depuis 1997. Depuis la rentrée d'août 2014, ce matériel est progressivement remplacé par « Der ».

*français et des langues de la migration présentes dans la classe, [...] sensibilisation au plurilinguisme suisse... [...] intégrer d'autres disciplines scolaires dans [...] les séquences en allemand [...] assurer ainsi un enseignement interdisciplinaire*»<sup>9</sup>, qui préconise un apprentissage de la langue en tenant compte de la pluralité des cultures présente dans les classes, ainsi qu'une approche interdisciplinaire des objets d'apprentissages.

Cette observation étant faite, on peut constater une volonté de correspondre aux attentes légales prescrites, au travers de ce nouveau moyen d'enseignement de l'allemand.

*«Der Grüne Max tient compte de l'évolution récente des théories d'apprentissage et d'enseignement des langues tout en continuant à privilégier l'approche communicative et actionnelle, orientée vers l'exécution de tâches concrètes.»*<sup>10</sup>. À la suite de ces affirmations, un regard aux outils du maître permet en effet de constater que la majorité des séquences proposées comporte des activités visant le développement de l'expression et de la compréhension orale.

## **4. Méthodologie**

### **4.1 Justification du choix de la discipline**

Le choix d'une ECL portée sur une séquence d'allemand a donc été fait pour susciter l'intérêt des participantes potentielles de la recherche. En effet, la nouveauté de ce ME impliquant la conception de nouvelles séquences, au travers d'une exploration et appropriation de ce dernier, les enseignantes ont été très enthousiastes à l'idée de s'atteler à cette tâche en étant plusieurs collègues réunies. L'aspect formatif de cette expérience a également été un élément motivant pour les participantes.

### **4.2 Matériel du moyen d'enseignement**

Der Grüne Max est un moyen d'enseignement comportant six éléments au moment de la recherche :

- Un livre du maître (Lehrerhandbuch, ci-après LB), dans lequel se trouvent des propositions de séquences d'enseignement, des traductions de textes audio, des suggestions de phrases à

---

<sup>9</sup> «Der » (2008), livre du maître, p. 4

<sup>10</sup> «Der » (2008), livre du maître p. 5

utiliser en classe, ainsi qu'un CD portant sur des tâches présentées dans le manuel de l'élève, et un DVD contenant des vidéos.

- Un manuel de l'élève en couleur (Kursbuch, ci-après KB), accompagnant les pistes et les vidéos se trouvant dans le matériel du maître.
- Un cahier de l'élève (Arbeitsbuch, ci-après AB), dans lequel se trouvent des tâches visant l'exercice des objets d'apprentissage, ainsi qu'un CD-ROM permettant aux élèves de s'entraîner de façon autonome.
- Une boîte contenant des cartes en format A5 et des posters à afficher en classe (Materialbox, ci-après MB). Les cartes sont appelées «Flashcards» dans la méthode, et sont numérotées. Pour des raisons pratiques, elles ont conservé ce nom pour l'analyse des données de la recherche.
- Un site internet pour les élèves, également pour leur permettre de s'exercer de façon autonome, par le biais de jeux. <http://www.der-gruene-max.ch/5.html>
- Un site internet pour les enseignantes, comportant les PDF du livre du maître, mais surtout une quantité considérable de flashcards complétant celles de la MB. [http://www.klett-langenscheidt.de/Der\\_Gruene\\_Max\\_fuer\\_die\\_Romandie/12114](http://www.klett-langenscheidt.de/Der_Gruene_Max_fuer_die_Romandie/12114)

### 4.3 Le dispositif de recherche

Cette recherche a été menée au cours du premier semestre de l'année scolaire, dans un établissement nord vaudois. Le groupe de travail était composé de quatre membres : une enseignante de cinquième année primaire, et trois autres enseignantes en sixième année.

#### 1.1 - Participantes de la recherche

Enseignante	Classe	Méthode utilisée en classe
Vania	6P	DGM
Julien	6P	Tamburin
Giulia	5P	DGM
Christina	6P	Tamburin

Parmi ces enseignantes, deux d'entre elles ont travaillé avec DGM durant l'année scolaire, alors que les deux autres ont fait usage du ME appelé «Tamburin», utilisé dans les classes de 6P au moment de la recherche.

Bien que DGM soit prévu pour des classes de 5P, il a été convenu que son usage pour des élèves d'une classe supérieure ne poserait pas de problèmes majeurs dans le cadre de cette recherche.

#### **4.4 Démarches de la recherche**

Pour des raisons pratiques, il a été convenu que les leçons dispensées seraient filmées et non observées sur le terrain, contrairement à ce que préconisent les auteures autour des ECL. En effet, trois des quatre participantes de la recherche travaillant à plein temps, il a été décidé de ne pas demander à la direction, bien qu'elle y ait été favorable, d'aménager des moments pour l'observation des leçons données, en raison du temps imparti à la récolte de données de la recherche. Cependant, l'enregistrement des leçons a permis d'observer de façon plus détaillée les éléments voulus. Le matériel servant à l'observation des leçons était donc une caméra. Au terme du moment enseigné, la vidéo était placée sur une plateforme de partage, permettant ainsi aux enseignantes de la visionner avant la rencontre suivante, et d'en tirer des observations. Il a donc fallu emprunter du matériel à l'établissement.

#### **4.5 Avantages et inconvénients de la modalité d'observation des leçons**

L'enregistrement audiovisuel des leçons avait pour avantage de ne pas avoir eu à se déplacer dans la classe de la collègue donnant la leçon, et a également permis de revenir sur des parties ou sur certains éléments d'observation après celle-ci.

En revanche, ayant employé un trépieds pour pouvoir filmer les moments d'enseignements en classe, le champs visuel de la caméra s'est parfois trouvé restreint et n'a pas laissé voir certains éléments (comportement des élèves, affichage dans la classe, etc.). Il aurait été idéal pour les enseignantes d'avoir la possibilité d'être filmées par une tierce personne.

D'autres inconvénients sont survenus, comme l'obligation d'emprunter du matériel audiovisuel, et plus ennuyeux encore : la plateforme de partage ayant un espace restreint, certaines vidéos n'ont pas pu être visionnées par les enseignantes, faute de place pour y accéder. Cet imprévu ne serait pas survenu avec une observation sur le terrain par les autres enseignantes. Cependant, une telle modalité comporte le désavantage de ne pas pouvoir tout voir, puisqu'il s'agit d'un moment d'enseignement observé directement.

#### **4.6 Durée et fréquence de l'ECL**

Un autre point non négligeable comportant avantages et inconvénients de l'utilisation d'une caméra est que ce procédé implique le dépôt de la vidéo sur une plateforme de partage. Ainsi,



cela laisse le temps à l'enseignante ayant donné la leçon de revenir sur celle-ci de façon posée et réfléchie, mais en revanche, la construction de la séquence se trouve considérablement retardée. De ce fait, les réunions du groupe de travail ont spontanément été fixées à un intervalle de plus ou moins une semaine. Cette ECL s'est déroulée sur six réunions, aboutissant à la construction de la séquence complète de l'unité 2 de DGM. Le tableau 1. 2 présente la fréquence et les motifs des différentes rencontres ayant été organisées durant la recherche<sup>11</sup>.

#### 1. 2 Etude collective de l'unité 2 DGM

Date	Leçon	ECL	Objet	Enseigné par	Présence	Durée
03.11.14	1	1	Construction de la leçon 1	Vania	V, C, G, J, S	50
10.11.14	1	2	Modification de la leçon 1	Christina	V, C, G, J	65
24.11.14	2	3	Construction de la leçon 2	Giulia	V, C, G	56
01.12.14	3	4	Construction de la leçon 3	Julien et Vania	V, C, G, J	49
15.12.14	4	5	Construction de la leçon 4	Giulia	V, C, G, J	31
26.01.15	4	6	Modification de la leçon 4	Vania	V, C, G, J	47

#### 4. 7 Déroulement des réunions

Cette partie présente le synopsis de chacune des réunions du groupe de travail. Les transcriptions étant très volumineuses, elles ne figurent pas en annexes de ce mémoire professionnel.

- ECL 1 :

La première réunion a eu pour but de découvrir l'unité 2 du ME, et d'en concevoir la première leçon. Durant cette première réunion, une formatrice ECL, ou coach, a rejoint les enseignantes pour les superviser dans leur travail. Sa présence n'a pas été requise pour la suite des réunions.

---

<sup>11</sup> La durée de chaque rencontre est indiquée en minutes.

Dans un premier temps, les enseignantes ont proposé et choisi l'une des chansons présentes sur le CD du LB. Cette première entrevue a donné lieu à beaucoup de discussions et d'avis concernant DGM. Vania s'est désignée volontaire pour tester cette leçon, et une date de retour sur la leçon a été fixée à la semaine d'après. Elle se propose également de faire la rédaction détaillée des leçons construites et de les partager à ses collègues sur une plateforme de partage. Cependant, sur les recommandations de la coach, les enseignantes décident de visionner la première vidéo ensemble, lors de la deuxième réunion.

- ECL 2 :

Comme prévu, l'équipe regarde ensemble cette première vidéo de leçon. Des rôles sont distribués pour organiser l'observation du moment d'enseignement. Au terme du visionnage, des modifications sont apportées à la première version de la leçon 1. Les enseignantes réalisent qu'elles n'ont pas pensé aux modalités de travail choisies pour chaque activité proposée, notamment, et décident d'en prendre compte pour le deuxième essai. Christina se propose pour donner cette leçon modifiée dans sa classe. La troisième rencontre est fixée deux semaines plus tard, car les certaines enseignantes sont indisponibles la semaine suivante. Il est décidé que les vidéos seront désormais partagées sur la plateforme virtuelle, par souci de gain de temps.

Rôles attribués pour l'observation de la leçon :

- Interactions des élèves entre eux
- Cohérence des activités proposées
- Réaction des élèves aux activités
- Imprévus didactiques

- ECL 3 :

La troisième réunion s'est déroulée avec trois des enseignantes de l'équipe, Julien ayant omis ce rendez-vous. De plus, une nouvelle mise en page est choisie pour la rédaction des leçons, car les enseignantes ne trouvent pas évidente la lecture du tableau de la leçon 1. Cependant, il n'est plus possible de la tester dans la classe d'une enseignante, car Julien et Giulia ont déjà donné la leçon 1 à leurs élèves. Le groupe de travail a donc conçu la deuxième leçon, après avoir convenu de modifications à la première. Ces dernières ne seront pas testées, mais elles ont semblé pertinentes sont donc prises en compte. Giulia se propose de faire la leçon 2 dans la classe. La quatrième réunion est fixée à la semaine suivante.

- ECL 4 :

La leçon 2 subit quelques modifications au cours de cette réunion, mais elle ne sera pas conduite dans une autre classe. La leçon 3 est conçue, et Julien se propose de la tester. L'équipe de travail fixe la cinquième entrevue quinze jours plus tard.

- ECL 5 :

Julien n'a pas pu enregistrer sa leçon jusqu'au bout, car la mémoire de la caméra était insuffisante. Vania a donc donné la leçon dans sa propre classe, après avoir vidé la mémoire de la caméra. Lors de cette cinquième réunion, il s'avère que personne d'autre que Vania, qui a mis la vidéo sur la plateforme, n'a pu visionner la leçon. Il est probable qu'il n'y ait pas assez d'espace disponible sur les comptes des autres enseignantes pour pouvoir accéder au média. Vania fait donc un débriefing de son ressenti et du déroulement de la leçon. Le groupe décide de planifier la quatrième et dernière leçon de l'unité 2 de DGM. Giulia propose de faire la leçon 4 dans sa classe, une première fois. Le rendez-vous suivant est fixé après les vacances de Noël.

- ECL 6 :

La leçon 4 est modifiée lors de cette dernière rencontre. Vania la teste dans sa classe. Il est convenu que la leçon soit gardée telle quelle.

#### **4.8 Démarche d'analyse des données**

Afin d'observer l'évolution potentielle de l'ECL mise en place au cours de cette recherche, les vidéos des entrevues du groupe de travail ont été transcrites. Pour ce faire, les conventions de transcription proposées par Fillietaz<sup>12</sup>(2011) ont été utilisées. Pour les motifs évoqués auparavant, les transcriptions ne sont pas disponibles dans les annexes, mais auprès de l'auteure de la recherche.

Par la suite, les vidéos présentant les signes les plus significatifs d'une évolution dans la conception d'une leçon ont été sélectionnés et analysés, d'après les objectifs visés lors de la construction d'une ECL (3. 1. 2).

Dans sa proposition de planification d'une ECL, Martin (2008) propose un panel de questions que les enseignantes pourraient se poser au cours des cycle d'une ECL, afin de les orienter et

---

<sup>12</sup> Fillietaz, L. (2008). L'analyse des interactions. Dans L. Fillietaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. (pp. 71-114). Université de Genève, Suisse : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.

de les aider dans leurs démarches. Armstrong (2011), lui, détaille chaque phase d'un cycle d'ECL. La mise en relation de ces deux travaux a permis d'affiner le questionnement observé pour l'analyse des interactions menées durant cette recherche. Les questions posées ont donc été les suivantes :

- 1) Les objets d'apprentissage de la leçon ont-ils été clairement définis ?
- 2) Les objectifs des leçons ont-ils été déterminés selon les prescriptions auxquelles les enseignantes sont tenues ?
- 3) Les enseignantes ont-elles pris compte des propositions du ME ?
- 4) Les enseignantes ont-elles pris les connaissances des élèves en compte ?

Il semble nécessaire d'établir une définition distinguant les concepts d'objectif, d'objet et de tâche d'apprentissage.

- Objectif d'apprentissage

Un objectif d'apprentissage vise une habileté cognitive portée sur un contenu. Selon Anderson et Kratwohl (2001), ces habiletés se définissent en ces termes : mémoriser (reconnaître, restituer), comprendre (classifier, comparer), appliquer (exécuter, sélectionner), analyser (distinguer, organiser), évaluer (contrôler, critiquer) et créer (planifier, produire). L'objectif d'apprentissage n'est donc pas un objet, mais il énonce une habileté cognitive.

L'un des objectifs du PER (2ème cycle), concernant la discipline de l'allemand est formulé de la sorte : «Produire des textes simples propres à des situations familières de communication»<sup>13</sup> (PER, p. 82, CIIP). L'objectif cité ci-dessus implique la mobilisation d'une habileté cognitive de l'ordre de la production.

- Objet d'apprentissage

Les objets d'apprentissage en revanche, sont les savoirs qui constituent le contenu d'un objectif d'apprentissage. En reprenant l'exemple du PER, les objets d'apprentissage de cet objectif seraient par exemple de connaître les mots suivants : «Guten Tag» et «Ich heisse».

- Tâche d'apprentissage

La tâche, quant à elle, est un moment inclu dans une séquence afin de permettre aux élèves d'atteindre l'objectif d'apprentissage. Il peut s'agir d'exercices écrits, d'une activité de discussion orale, d'un moment de réflexion, d'un jeu. En somme, la tâche peut être de formes

---

<sup>13</sup> Plan d'étude romand, (2010),Deuxième cycle, p. 82, CIIP.

variées, mais c'est à travers elle que se font les apprentissages. Il s'agit de ce qui est à faire pour atteindre l'objectif.

#### 4.9 Grille d'analyse

Pour l'analyse des données, une grille de critères a été établie, afin de permettre la catégorisation des différents moments des ECL transcrites (tableau 1.3). En premier lieu, une première grille avait été établie selon les questions posées au chapitre 4.8 :

- 1) Les objets d'apprentissage de la leçon ont-ils été clairement définis ?
- 2) Les objectifs des leçons ont-ils été déterminés selon les prescriptions auxquelles les enseignantes sont tenues ?
- 3) Les enseignantes ont-elles pris compte des propositions du ME ?
- 4) Les enseignantes ont-elles pris les connaissances des élèves en compte ?

Cependant, les critères établis pour cette grille ne pouvant s'appliquer à chaque rencontre, un nouvel outil d'analyse a été conçu à partir des éléments présents dans les transcriptions. En réalisant que certains éléments se retrouvaient de façon récurrente au fil des ECL, il a été possible de concevoir une grille permettant d'analyser chacune d'entre elles.

De ce fait, chaque rencontre analysée a pu être divisée en étapes clés A (préparation et modification des leçons), B (Organisation de l'ECL), C (Analyse des leçons données) et D (Autre), selon le schéma d'une rencontre d'ECL. D ne constitue pas une étape en soi, mais ses critères étant indépendants de chaque étape, il a été choisi de créer une catégorie à part.

Dans chaque étape se trouvent des interactions appartenant à des codages différents, dont des indicateurs sont donnés dans la colonne droite du tableau 1.3.

#### 1.3 Grille d'analyse des données transcrites.

A. Préparation et modification des leçons	
1. Projection dans une situation d'enseignement	<i>Synthèse détaillée du déroulement de la leçon préparée.</i>
2. Référence aux ME	<i>Consultation du ME, appropriation, commentaires, comparaison du ME, concepts d'habillage, contenus des tâches.</i>
3. Evocation d'une leçon ultérieure	<i>Contenus d'une leçon à venir.</i>
4. Objectif	<i>Objectifs d'apprentissages explicites ou non, référence au PER.</i>

5. Tâches, activités et phases de la leçon	<i>Proposition d'une tâche, exploration d'une tâche et de son contenu. Distinction des différentes phases de la leçon.</i>
6. Modalités	<i>a) Gestion de classe. b) Gestion du temps. c) Gestion du matériel : création du matériel, organisation du matériel. d) Modalités de travail.</i>
7. Expérience	<i>Evocation d'une expérience faite en classe.</i>
<b>B. Organisation de l'ECL</b>	
1. Organisation de l'ECL	<i>a) Distribution des rôles d'observateurs b) Décision sur la suite à donner à la leçon.</i>
2. Anticipation de la rencontre suivante	<i>Choix de l'enseignante qui enseignera à l'issue de cette ECL.</i>
<b>C. Analyse des leçons données</b>	
1. Tâches	<i>a) Pertinence des tâches données. b) Contenu des tâches. c) Consignes.</i>
2. Déroulement	<i>a) Gestion de classe. b) Gestion du temps. c) Gestion du matériel : création du matériel, organisation du matériel. d) Modalités de travail.</i>
3. Objectifs	<i>Discussion sur les objectifs attendus dans la leçon observée.</i>
4. Attitude des élèves	<i>Observations du comportement des élèves.</i>
5. Interactions entre les élèves	<i>Observations sur leur comportement au cours d'une activité.</i>
6. Expérience de l'enseignante	<i>Expérience servant à analyser un moment d'enseignement.</i>
<b>D. Autre</b>	
1. Référence aux élèves	<i>Connaissances antérieures des élèves.</i>
2. Connaissance des enseignantes	<i>Savoirs portant sur les contenus enseignés.</i>

#### **4. 10 Présentation de la forme des synopsis**

Un exemple de synopsis (ECL 4) présente la forme générale de ces derniers, à la page suivante.

Paroles	Etapes	Codages	Indicateurs
1-35	Analyse de la leçon	A6 C2 C4 D1 C4	Modification des étiquettes conçues pour l'exercice des salutations en différents langues. «on enlève la Hongrie et la République tchèque.»  «Je sais pas pourquoi ils nous ont mis le drapeau turque et le russe je l'ai pas utilisé.» Observation sur l'attitude des élèves durant la leçon. «J'ai un élève qui entend pas bien et malheureusement il a fait deux fois faux.» Ils avaient envie de rejouer, c'était bien ça.

La colonne «Paroles» fait référence à la numérotation des interactions transcrites. Dans «Etapes» se trouvent les moments remarquables<sup>14</sup> de la rencontre, au sein desquels peuvent se trouver des données intéressantes appartenant à une autre étape d'une ECL. Cependant, elles permettent d'affiner l'analyse de la rencontre. La colonne de droite (indicateurs) permet au lecteur de suivre les moments clés de la leçon.

A la suite de ces premières analyses, les résultats ont permis d'avoir un regard sur la qualité des interactions et de la construction des rencontres, ainsi que sur les préoccupations des enseignantes lors de la conception des moments d'enseignements.

## 5. Résultats et analyses

### 5.1 Déroulement des ECL analysées

En premier lieu, un tableau général des «Etapes» des synopsis a été conçu, afin de comparer la place de chacune donnée au cours des ECL. Le synopsis de la première rencontre a été mis à part, car celle-ci a eu pour objet la construction de la toute première leçon de la séquence à enseigner. Elle n'est constituée que de moments de construction de leçon, et de deux moments appartenant à l'étape «Autre», qui ont été mentionnés dans le tableau 1. 4.

De cette première démarche se sont dégagés les schémas du déroulement des différentes rencontres analysées.

---

<sup>14</sup> Actes d'énonciations se rattachant principalement à l'une des étapes définies d'une ECL durant la recherche : organisation, analyse de leçon, modification/construction de leçon.

#### 1. 4 Déroulement général des synopsis

Interactions liées à une étape	ECL 2	ECL 4	ECL 6	ECL 1
Préparation / modification de la leçon	7	16	5	
Organisation de l'ECL	3	3	1	
Analyse de la leçon donnée	4	3	9	
Autre	-	2	1	2

La première rencontre, comme mentionné auparavant, n'est constituée que de moments de construction de leçon. L'analyse de cette première ECL a été effectuée selon les questions mentionnées au chapitre 4.8 de cette recherche.

L'ECL 2 révèle, quant à elle, une première partie mineure dévouée à l'analyse de la leçon donnée, suivie de moments de modification de cette dernière. Cette rencontre peut donc être découpée en deux parties bien distinctes entre l'analyse et les commentaires de la leçon, et le moment où cette dernière a été modifiée.

La quatrième et avant-dernière rencontre de cette ECL présente un schéma de construction similaire à l'ECL 2. Toutefois, le choix de passer à la construction d'une nouvelle leçon est fait par les enseignantes. La question d'analyse de cette rencontre sera donc ici de connaître les motifs de ce choix, au regard des interrogations du chapitre 4.8.

Le synopsis de l'ECL 4 comporte le plus de moment de construction de leçon entre les synopsis des ECL 2 et 6.

La dernière ECL analysée est structurée de façon relativement différente des autres. En effet, lors de cette rencontre, les enseignantes ont alterné les moments d'analyse et la modification de la leçon enseignée. Ainsi, elles semblent avancer dans la construction de leur leçon en procédant à l'analyse des différentes tâches qui s'y trouvent, puis en modifiant ces dernières avant de passer aux critiques suivantes. Par ailleurs, le tableau 1. 4 démontre que c'est lors de cette ECL que les moments d'analyse de leçon ont été les plus présents.

#### 5. 2 Analyses individuelles des synopsis

Les tableaux suivants présentent les données quantitatives des différents codages rencontrés dans les synopsis présentés dans les annexes de cette recherche. Cependant, il est important de



préciser que les découpages effectués pour ces analyses ont été fait de façon non exhaustive. Ces derniers ne permettent pas une approche quantitative des interactions présentes dans les ECL analysées. Les indicateurs ont donc été sélectionnés de façon subjective et certains éléments présents dans les transcriptions n'ont pas été codés.

### 5.2.1 Analyse du synopsis ECL 1

#### 1.5 Synopsis ECL 1 (sans les étapes B et C)

Codages	Quantité	Catégorie
A1	8	Projection dans une situation d'enseignement
A2	20	Référence aux ME
A3	4	Evocation d'une leçon ultérieure
A4	7	Objectifs
A5	15	Tâches, activités, phases de la leçon
A6	7	Modalités
A7	3	Expérience
D1	4	Référence aux élèves
D2	4	Connaissance des enseignantes

Un regard au tableau 1.5 laisse d'ores et déjà s'apercevoir que les préoccupations principales des enseignantes pour cette première leçon ont été la découverte des ME, ainsi que la proposition de tâches. Le ME est consulté, testé et commenté à plusieurs reprises. Les idées évoquées sont issues tant du matériel proposé par DGM que des idées des enseignantes, comme l'illustre l'extrait suivant :

Paroles	Étapes	Codages	Indicateurs
98-104	Construction de la leçon	A5 A2	Activité EOLE «Il y a beaucoup de langues dans EOLE» Ecoute une chanson du ME
180-195	Construction de la leçon	A2	Découverte des Flashcards (drapeaux des pays) et interrogation sur leur usage dans la leçon.

Dans ces exemples, une activité issue d'un autre moyen d'enseignement est proposée<sup>15</sup> (A5), puis une chanson figurant dans DGM est écoutée (A2). Du point de vue de l'exploration du matériel, certaines comparaisons avec d'autres ME sont établies, ainsi que des remarques sur le contenu de la méthode.

Grâce à l'intervention de la coach, présente uniquement lors de cette première rencontre, les enseignantes relèvent notamment le fait que certaines illustrations du ME ne représentent pas les mêmes objets que ceux qui contiennent les tâches.

110-139	Construction de la leçon	A2	Commentaires sur DGM. Comparaison à Tamburin (ancien ME). «On perd un peu de temps quand même à chercher»
389-406	Construction de la leçon	A2	Intervention du coach ECL qui questionne les enseignantes sur le ME et la pertinence des illustrations (KB p.14 ex. 5 et AB p. 12-13)

Extrait des interactions :

*S : Vous avez cherché ce que ça voulait dire sur les- ceux qui étaient à droite ? (désigne les salutations dessinées dans le KB p.14 ex. 5)*

*J : ça ? Non.*

*V : Dobry den ?*

*(Toutes les enseignantes tentent de traduire les mots)*

*S : ça c'est du russe ça veut dire bonSOIR.*

*V : Là ? Ouais.*

*J : Jo napot c'est si si c'est en Europe mais je sais pas où.*

*V : Mais c'est du hongrois ça veut dire au revoir et pis dobry den ça veut dire bonjour non ?*

*S : Dobry den ça veut dire bonjour.*

*G : Ils le disent là-dedans ? (Consulte le LB)*

*V : Le grec c'est kalimera ?*

*J : Kalimera et Kalispera le soir.*

*G : Mais bon c'est pas expliqué quelque part ?*

*S : Bah justement c'est ça que je vous demande. Parce que moi j'ai pas encore eu le temps de- J'ai donc pas eu le temps d'aller chercher dans les- à fonds mais je me suis- le premier truc que je me suis dit je viens d'arriver là, je vois la carte européenne (dans l'AB p.12-13) je vois*

<sup>15</sup> EOLE, Education et ouverture aux langues à l'école, moyen d'enseignement édité par la CIIP en 2003.

les mots qui sont là (KB p.14) j'ai la chance de connaître un petit peu je me dit y a un truc qui cloche.

V : Ouais.

S : Parce qu'il y a les pays européens- La Russie par exemple elle est pas dessus alors que là (KB) y a du cyr- l'alphabet et puis //donc comment vous allez résoudre ça ?

Durant cette ECL, l'une des difficultés rencontrées par les enseignantes est leur connaissance des objets présents dans le ME. Une partie des interactions est orientées sur la traduction des différentes langues proposées dans une chanson de DGM. Les enseignantes constatant qu'elles-mêmes ignorent la prononciation et la langue de certaines salutations, elles se questionnent sur les connaissances des élèves à plusieurs reprises, se projetant ainsi dans des moments d'enseignement, dans lesquels il s'agirait de pouvoir répondre aux questionnements de la classe.

140-153	Autre	D2 A2	Traduction de la chanson qui vient d'être entendue. Aide du LB pour traduire.
247-262	Autre	D1 D2	Les élèves sauront-ils placer les drapeaux sur les pays ? Sauront-ils lire les salutations ? Prononciation de Dzien dobry.

L'analyse de cette première rencontre permet de constater que les enseignantes se sont principalement focalisées sur les tâches que les élèves auraient à faire durant la leçon. Les questions 1 et 2 évoquées au chapitre 4.8 n'ont pas été abordées, ou de façon très implicite : les objectifs énoncés durant cette ECL n'ont pas de lien explicite avec les prescriptions auxquelles les enseignantes sont tenues. Il en va de même pour les objets d'apprentissage, sur lesquels les enseignants ne semblent pas être claires entre elles.

Extraits des évocations et de réflexions autour des objectifs d'apprentissage et leurs contenus :

105-109	Construction de la leçon	A4	«Donc là ils savent déjà se dire bonjour, mais nous on <u>aimerait qu'ils puissent dire ça en plusieurs langues d'abord</u> »
---------	--------------------------	----	---

172-179	Construction de la leçon	A5 A4	Demander aux voisins et parents s'ils connaissent d'autres langues en devoir. «Il faut rester à <u>bonjour</u> et <u>au revoir</u> »
478-491	Construction de la leçon	A4	«Le but c'est de <u>savoir l'allemand</u> » La coach demande ce qui a été fixé comme objectif d'apprentissage.
502-514	Construction de la leçon	A4	Formulation d'un objectif pour <u>la leçon</u> : «Introduction aux <u>différentes salutations</u> », «Introduction <u>culturelle</u> dans les salutations»
515-525	Construction de la leçon	A4	La chanson pourrait être la <u>finalité du module</u> .

Ce n'est que lorsque la coach leur demande, à la fin de la rencontre, quels sont les objectifs d'apprentissage de la leçon que les enseignantes se concentrent sur leur formulation explicite. En observant plus attentivement la nature des objectifs, certains d'entre eux portent sur l'ensemble des leçons (savoir l'allemand, composer une chanson en différentes langues), quand d'autres portent sur la première leçon du module (saluer en plusieurs langues, dire bonjour et au revoir). Aucun n'est pourtant choisi et défini de façon unanime. Au terme de cette première rencontre, les objets d'apprentissage et objectifs de la leçon, comme ceux de la séquence entière, ne sont pas clairs.

Extrait des interactions :

*S: Vous avez défini quoi comme objectif pour ça ?*

*V : Les salutations euh Guten Tag et Auf Wiedersehen.*

*C : Au bon moment de la journée.*

Dans cet extrait, l'on constate que le concept d'objectif est sujet à malentendu. Lorsque la coach évoque ce dernier, Vania nomme des objets d'apprentissage.

*S : Mais connaître le vocabulaire ? Produire ? Comprendre ?*

*V : Savoir le dire, pas l'écrire. Mais ils peu- euh ils pas sensés l'écrire. C'est l'oral. Et COMPRENDRE aussi les petits textes.*

*C : Saluer et dire au revoir- choisir la situation appropriée au moment de la journée- par oral.*

*G : Comparer quelques autres formes de salutations en provenance de pays européens. C'est ça qu'on fait.*

*C : Mais il me semble que UNE leçon ça suffit. Enfin //*

*G : Oui une leçon ça suffit. // Mais il y aura cette leçon pis après ils vont - ouais.*

*C : Plus ouais ça va déborder un petit peu ouais. /// Donc la deuxième séance euh bah ils auront ramené leurs bonjours de la maison.*

*V : Ouais.*

*G : Et pis on va mettre ...*

*C : Et pis on va mettre sur la carte*

C'est lorsque la coach clarifie ses attentes que les enseignantes évoque les objectifs. Christina et Giulia lisent donc les objectifs présents dans le LB (p. 97). Cependant, Christina semble évoquer l'ensemble de l'unité 2 du ME, quand Giulia s'intéresse à l'objectif de la leçon en cours de construction. Finalement, les enseignantes semblent tomber d'accord sur l'objectif attribué à la leçon 1 (celui évoqué par Giulia), et elles passent directement à la projection dans la leçon suivante. Toutefois, la définition des objectifs reste en suspens.

Pour terminer, si les enseignantes ont consulté le moyen d'enseignement DGM, elles se sont peu intéressées aux propositions de leçon faites dans le livre du maître (LB), concernant l'exploitation des différentes tâches et matériels prévus. Par ailleurs, découvrant ce ME sur le moment, elles n'ont pas remarqué que l'un des exercices qu'elles choisissent de faire faire aux élèves contient une partie d'écoute (AB pp. 12-13).

Du point de vue des connaissances des élèves, il est envisageable que l'obstacle rencontré dans la chanson en différentes langues du ME a poussé les enseignantes à s'interroger sur les connaissances des élèves, elles-mêmes ayant rencontré quelques problèmes de compréhension lors de la découverte de ce support.

## **5. 2. 2 Analyse du synopsis ECL 2**

### 1. 6 Synopsis ECL 2

Catégories	Quantité	Catégorie
A1	1	Projection dans une situation d'enseignement
A2	0	Référence aux ME

A3	2	Evocation d'une leçon ultérieure
A4	1	Objectifs
A5	4	Tâches, activités, phases de la leçon
A6	8	Modalités
A7	1	Expérience
B1	1	Distribution des rôles d'observateurs
B2	1	Anticipation de la rencontre suivante
C1	4	Tâches
C2	6	Déroulement
C3	0	Atteinte des objectifs visés
C4	4	Attitude des élèves
C5	1	Interactions entre les élèves
C6	2	Expérience de l'enseignante
D1	3	Référence aux élèves
D2	1	Connaissance des enseignantes

Ce synopsis résume la seconde rencontre du groupe. L'une des enseignante a testé la première leçon construite et propose que la vidéo enregistrée à cette occasion soit visionnée avec l'ensemble des enseignantes. Afin d'analyser le déroulement de la leçon de façon efficace, chaque enseignante a un rôle d'observatrice différent, selon les propositions d'analyses d'Ertle et al. (2011). En premier lieu, il est intéressant d'observer comment s'est déroulé l'analyse de la leçon donnée (Etape C de la grille d'analyse).

- Atteinte des objectifs visés (C3)

Comme le montre l'extrait d'interactions de la page suivante, les enseignantes choisissent de ne pas s'intéresser à l'observation des apprentissages des élèves durant la leçon, car elles décrochent sur le moment qu'il s'agissait d'une amorce de séquence, et que par conséquent, aucun objectif n'avait été fixé clairement. Aucune référence à ce codage n'apparaît donc dans le synopsis ECL 2.

V : Après bon moi j'avais mis «les élèves ont-ils appris les objectifs visés?» // Pis en fait on avait pas vrai- est-ce qu'on avait vraiment **FIXÉ** un objectif sur ce coup-là d'apprentissage sur cette leçon pas tellement c'était l'amorce hein ?

G : Pas tellement. Pas tellement c'était la découverte.

Ici, Vania relève la même remarque qui a été faite au cours de l'analyse de la première ECL (5. 2. 1) : l'objectif n'a pas été défini pour la première leçon. L'enseignante justifie cette absence par le fait qu'il s'agisse de l'amorce de la séquence d'enseignement, de la découverte. Or, l'amorce est une phase d'enseignement s'inscrivant dans une séquence. Etant définie comme telle, une amorce doit elle-même être construite selon un objectif clairement défini.

- Tâches (C1)

Le codage C1 de la grille d'analyse prend en compte la pertinence des tâches proposées et l'analyse du contenu de celles-ci. Plusieurs interactions et remarques naissent au sujet de ce critère.

Paroles	Etapes	Codages	Indicateurs
66-72	Analyse de la leçon	C1	«À quel moment on traduit le grec»

Les préoccupations des enseignantes au sujet des tâches portent principalement sur le contenu de ces dernières. Les enseignantes questionnent la pertinence des objets présents dans la tâche (extrait d'interactions) :

V : Il y a kalimera je l'ai donné parce qu'il est dedans mais je les amène à quel moment ? Est-ce qu'ils apportent quelque chose aussi ?

G : C'est vrai que le russe euh ouais c'est du russe ça ou bien ? Ouais ça c'est plus compliqué le russe.

V : Mais c'est ça pis on dit dans quel contexte on traduit «voilà ça c'est du russe» ?

G : C'est vrai qu'on peut pas tellement le mettre de côté parce qu'on le retrouve après-

V : Non même pas. Même pas.

G : Bah on n'en parle pas.

Il est intéressant de relever que, bien que l'objectif n'ait pas été clairement explicité durant ces deux premières ECL, l'enseignante en a un en tête, qui est celui d'amener les élèves à saluer en allemand, comme le présente ce second extrait du synopsis :

178-187	Analyse de la leçon	C1	Une salutation a été mise de côté.
		C6	L'enseignante a choisi de ne pas mettre cette salutation car elle se demandait si vraiment certaines salutations apportent quelque chose.
		C1	Les enseignantes décident de ne pas mettre le russe dans les étiquettes et de ne pas en parler.

La leçon comporte donc deux visées distinctes : la première est communicative (saluer en allemand), quand la seconde est une visée culturelle, qui consiste à découvrir les façons de saluer dans différentes langues. Au regard de cette dernière, les enseignantes estiment que l'échantillon de langues sélectionné est suffisant pour un tel objectif, et que les objets posant des problèmes de prononciation ou de lecture ne sont donc pas nécessaires. Durant cette rencontre, les enseignantes s'interrogent à plusieurs reprises au sujet d'une salutation russe, et décident donc de le mettre de côté, afin d'éviter les questions des élèves en classe. Une remarque pertinente concernant des connaissances des enseignantes peut à nouveau être faite : une certaine quantité d'objets présents dans les tâches n'est pas maîtrisée. Elles sont ici confrontées à leurs propres limites, et se focalisent donc sur la visée communicative de la séquence d'allemand, à savoir, pouvoir saluer en allemand.

- Interactions (C5) et attitude des élèves (C4)

Les enseignantes ne font aucune réelle observation sur les interactions entre les élèves. De ce fait, cet aspect de la leçon n'est abordé qu'une seule fois durant l'analyse du moment :

74-90	Analyse de la leçon	C5	«Au niveau des interactions voilà c'est des questions-réponses»
-------	---------------------	----	---

Le groupe constate que peu d'interactions ont lieu entre les élèves, et a tendance à s'attarder sur leur attitude et réactions, au détriment des échanges qui ont eu lieu durant la leçon. Les élèves sont observés sur leur comportement (attentifs, parlent sans lever la main, appellent, ...).

Découpée de façon globale, l'ECL 2 se déroule sur trois étapes : la première consiste en l'organisation de l'ECL, à l'attribution des rôles d'observatrices donnés à chacune, suivi du



visionnage commun de la leçon donnée. Une seconde et relativement brève étape d'analyse de la leçon succède, portant donc entre autre sur les éléments commentés ci-dessus.

Durant ce moment, les enseignantes ont également été très préoccupées par des questions de l'ordre des modalités dans une leçon (codage C2 «Déroutement»). Le tableau 1. 6 montre que ces dernières ont été relevées à six reprises<sup>16</sup> dans le synopsis. Bien que ces chiffres ne soient pas le fruit d'une analyse pointue de chaque interaction de l'ECL, il semble important de souligner que la majeure partie des remarques des enseignantes au sujet de la leçon donnée portent sur les modalités de la leçon (gestion de classe, du matériel, du temps et modalités de travail). Ce propos est confirmé par le fait qu'au cours de la troisième étape de cette ECL, au moment de la modification de la leçon, les enseignantes se concentrent sur la modification et l'amélioration des modalités des tâches proposées (A6 «Modalités»), ainsi que sur le déroulement des phases de la leçon (A5 «Tâches, activités et phases de la leçon»), comme le soutiennent les quelques extraits suivants :

103-121	Préparation de la leçon	A5	Choix des tâches dans l'ordre de la leçon.
		A6	Discussion sur la tâche donnée en devoir à la maison.
		D1	Comment les élèves vont prendre des notes des différentes salutations. Evocation des origines des élèves.

Comme au cours de la première ECL, les enseignantes font référence aux élèves, mais non à propos de leurs connaissances au regard des objectifs de la leçon.

163-174	Préparation de la leçon	A5	Idées pour une activité ou une tâche qui permettrait de clôturer la leçon.
		A6	«Comme ça ils peuvent se déplacer dans la classe»

Cette première analyse permet ainsi de répondre aux questions définies d'après les lectures de Martin (2008) et Armstrong (2011). Pour rappel, il s'agit des suivantes :

- 1) Les objets d'apprentissage de la leçon ont-ils été clairement définis ?
- 2) Les objectifs des leçons ont-ils été déterminés selon les prescriptions auxquelles les enseignantes sont tenues ?
- 3) Les enseignantes ont-elles pris compte des propositions du ME ?
- 4) Les enseignantes ont-elles pris les connaissances des élèves en compte ?

<sup>16</sup> Les données quantitatives sont données à titre indicatif, mais la liste exhaustive de chaque interaction n'a pas été établie pour cette recherche. Certains codages n'apparaissent pas dans le synopsis.

À nouveau, l'objectif d'apprentissage est peu clair. Il est évoqué à une reprise, lorsque la première leçon est qualifiée d'amorce. Une confusion dans la compréhension du concept d'objectif et de ce qu'il implique dans la préparation d'une leçon, quelle que soit la phase dans laquelle elle s'inscrit, peut donc être mise en évidence dans cette analyse. L'amorce n'est pas un objectif en soi, mais une phase de séquence d'enseignement.

Les enseignantes se sont très peu aidées du ME pour la modification de cette leçon. Elles se détachent même du matériel proposé en écartant certaines cartes présentes dans la MB (drapeaux). Quant aux connaissances des élèves, les modifications effectuées à la leçon 1 ne semblent pas avoir été motivées par celles-ci, mais par des questions de modalités («c'était trop long») et un questionnement sur leurs propres connaissances.

Pour conclure, cette deuxième ECL s'est soldée par une modification de la leçon 1 d'après un regard focalisé sur les modalités et le déroulement des phases de la leçon des enseignantes.

### 5.2.3 Analyse du synopsis ECL 4

#### 1.7 Synopsis ECL 4

Catégories	Quantité	Catégorie
A1	3	Projection dans une situation d'enseignement
A2	9	Référence aux ME
A3	3	Evocation d'une leçon ultérieure
A4	6	Objectifs
A5	8	Tâches, activités, phases de la leçon
A6	11	Modalités
A7	2	Expérience
B1	1	Distribution des rôles d'observateurs
B2	1	Anticipation de la rencontre suivante
C1	0	Tâches
C2	6	Déroulement
C3	0	Atteinte des objectifs visés
C4	4	Attitude des élèves
C5	1	Interactions entre les élèves

C6	1	Expérience de l'enseignante
D1	3	Référence aux élèves
D2	1	Connaissance des enseignantes

Le schéma du déroulement de cette quatrième ECL, au cours de laquelle les enseignantes se réunissent pour analyser la leçon 2, pourrait être qualifié de similaire à celui de la seconde rencontre. Cependant, les enseignantes ayant pu visionner la vidéo de la leçon testée individuellement, aucune organisation particulière n'a été requise. Les seules interactions concernant cette étape de l'ECL (B1 et B2) ont eu lieu au moment où le groupe a décidé de construire la troisième leçon de la séquence, et lorsque l'enseignante qui testerait cette dernière a été désignée. Une interrogation est née à ce stade des analyses : quelles motivations ont poussé les enseignantes à choisir de passer à la construction de la leçon suivante ?

Toujours selon les suggestions de questions (Ertle et al., 2011), les progressions et acquisitions des élèves durant la leçon n'ont pas été observés par les enseignantes, durant l'analyse de la leçon 2. Tout comme lors de l'ECL 2, le groupe s'est focalisé sur l'attitude des apprenants et sur le déroulement du moment d'enseignement. En revanche, les enseignantes font allusion à la compréhension des élèves durant certaines tâches.

Paroles	Étapes	Codages	Indicateurs
1-35	Analyse de la leçon	A6 C2 D1 C4	Modification des étiquettes conçues pour l'exercice des salutations en différentes langues. «On enlève la Hongrie et la République Tchèque» Je sais pas pourquoi ils nous ont mis le drapeau turque et le russe je les ai pas utilisé» «J'ai un élève qui entend pas bien et malheureusement il a fait deux fois faux» «Ils avaient envie de rejouer, c'était bien ça»
36-67	Analyse de la leçon	D1	Proposition d'ajout de cartes avec les heures pour aider les élèves. «ils comprenaient plus ouais.» «Y en a qui se sont trompés»

Leurs impressions concernant compréhension des élèves et le déroulement de la leçon semblent permettre au groupe d'avancer dans la construction. L'extrait d'interactions suivant justifie cette hypothèse :

*G : Ils ont bien aimé je trouve.*

*C : Ouais, ils levaient beaucoup la main.*

*G : Moi je trouve qu'à part ces couleurs, de euh, ça marchait bien. Peut-être que ce qu'on pourrait rajouter avec les soleils au tableau c'est la partie avec (inaudible). Parce qu'après dans l'exercice où il y avait l'heure, du coup il y en a qui ont pas vu.*

*V : ça pourrait aider.*

*C : Ils comprenaient plus ouais.*

-----  
*G : Ouais c'était drôle. / Mais ça a bien marché, ils ont tout de suite trouvé les quatre mots-les euh-*

*V : Oui tout-à-fait*

*J : Oui oui.*

*V : Mais c'est joli ce moment justement, ils étaient tous en train de regarder ce que tu faisais, Giulia. / Ils se disaient «mais elle fait quoi là dans les rangs ?» / Et ça c'était rigolo, ça les interpellait.*

Ce sont donc apparemment l'intérêt et la motivation apparents des élèves, ainsi que le bon déroulement des différents moments d'enseignement tels que planifiés qui ont décidé le groupe d'enseignantes à considérer cette leçon 2 comme aboutie. Néanmoins, l'analyse des apprentissages des élèves n'a pas été un facteur déterminant dans cette décision, contrairement à ce qui devrait être dans une ECL. Par ailleurs, le moment d'analyse de cette ECL s'avère bref, suivi d'une partie dédiée à la modification de la leçon observée, qui ne sera pourtant pas testée à nouveau dans les classes.

Pour débiter la construction de la troisième leçon de la séquence, les enseignantes font le bilan des tâches qui n'ont pas encore été faites dans le ME. À cette occasion, elles découvrent de nouveaux objets d'apprentissage. Ainsi, la planification se fait en fonction des tâches qu'il y a à faire, et non selon les objectifs d'apprentissage.

184-192	Construction de la leçon	A2	Retour sur les exercices qui ont déjà été faits dans les ME. «Bah page 12 on n'a pas fait. Si tu regardes il y a Tschüs, Ciao...» Consultation des propositions dans le livre du maître.
		D2	D'où vient un bonjour : «Dans «remarque» ils disent que c'est en albanais.
		A2	«C'est vrai que ça c'est mal fichu parce qu'ils en rajoutent tout le temps quoi»

193-204	Préparation de la leçon	A5	Proposition d'une tâche d'après le ME : 1) Observer les images et voir ce qu'ils connaissent. 2) Faire un dialogue. 3) Aller serrer la main vers les élèves en saluant «Guten Tag Herr ou Frau».
		A4	Objectif : - Jouer les images qui sont dans le livre en attribuant les rôles.
		A3	Se demandent s'ils doivent savoir se présenter : Réponse négative, c'est dans l'unité suivante du ME.

Beaucoup d'interactions concernent des propositions de tâches. Les objectifs de la leçon sont divers et occupent une certaine place dans la construction de cette dernière. C'est notamment lorsque les enseignantes se penchent sur les contenus des tâches proposées dans le ME et qu'elles étudient les objets qu'elles contiennent que des questions sur l'objectif surviennent (extrait d'interactions):

*V : Euh est-ce qu'on leur fait observer l'image puis regarder ce qu'ils connaissent ? Et du coup déduire, euh ce qu'ils connaissent pas c'est «Auf Wiedersehen» et «Frau» «Tschüs» ils ont quand même déjà entendu ou pas ? (consulte KB p. 12)*

*G : Je sais pas du tout là.*

*V : Bon y a Tschüs, Ciao.*

*G: Par contre Ciao c'est pas vraiment de l'allemand.*

*V: Mais oui c'est ça. (10 secondes silence) Et là ils doivent se présenter aussi en fait, savoir dire ich heisse etc. ?*

*G : Après, euh il faut qu'ils apprennent à dire au revoir et Frau et Herr dans cette leçon.*

*V : Donc du coup on peut leur apprendre à faire un dialogue, effectivement, de Guten Tag et- mais Frau et Herr comment est-ce qu'on peut les amener ?*

Alors que les enseignantes sont en train d'étudier le contenu des tâches du KB, Vania finit par se demander où se situent les élèves dans les connaissances qu'ils doivent avoir pour réussir cette tâche. Au fil de ces observations, elles sont amenées à formuler un objectif, qui se présente ici comme «faire un dialogue». À nouveau, une visée communicative est mise en avant, mais l'objectif n'est pas clair. Les préoccupations sont centrées sur les objets d'apprentissage et les modalités à mettre en place pour les introduire.

Finally, the objective of the lesson is formulated explicitly later, in the ECL :

285-304	Préparation de la leçon	A1	Résumé des deux tâches suivantes : 1) on refait le dialogue. - encore une interrogation sur la mise à disposition du livre ou pas. - On ajoute «Auf Wiedersehen» pour qu'ils puissent terminer le dialogue.
		A4	Objectif : se dire bonjour et au revoir en allemand.
		A5	2) ils font le dialogue par tables. Sans le livre, mais avec les mots au tableau.
		A2	«Du coup il va pas nous servir à grand chose le livre».

The objective is not explicitly derived from the references of the teachers, as it is the case of those mentioned in the ME or the PER. The teachers focus very little on the knowledge and learning of the students. They refer to these last ones when it is about establishing the list of different nationalities in the class. Nevertheless, a fear about the possibility that the students will not execute a task on their own is expressed. A teacher anticipates that the children will not do the task without help, and the idea of a duty is not therefore kept in the planning.

305-308	Autre	D1	Discussion des devoirs potentiels pour la maison. «ça peut être un petit devoir d'évaluation» «Je sais pas s'ils vont faire ça tout seuls» Aucun devoir n'est donné.
---------	-------	----	---

The development of the construction of this lesson is again similar to the first. The teachers start by consulting the tasks in the ME, and observe the objects that they contain. This time, however, they formulate a learning objective after the tasks, contrary to the first ECL, where the latter had not been defined.

It is interesting to observe that the construction of their lesson does not start with a learning objective to go towards the choice of adequate tasks, but rather, on the contrary, the objective is defined after the teachers have consulted the ME and identified the learning objects of the proposed tasks. It is therefore only at the end of the construction of the lesson that the learning objective is chosen, or at least stated clearly. However, if the latter had been defined from the beginning of the ECL, or at least, from the construction of the lesson, the contents would have been clearer and the choice of tasks easier.

## 5.2.4 Analyse du synopsis ECL 6

### 1.8 Synopsis ECL 6

Catégories	Quantité	Catégorie
A1	2	Projection dans une situation d'enseignement
A2	7	Référence aux ME
A3	-	Evocation d'une leçon ultérieure
A4	9	Objectifs
A5	7	Tâches, activités, phases de la leçon
A6	8	Modalités
A7	3	Expérience
B1	1	Distribution des rôles d'observateurs
B2	1	Anticipation de la rencontre suivante
C1	9	Tâches
C2	11	Déroulement
C3	6	Atteinte des objectifs visés
C4	4	Attitude des élèves
C5	2	Interactions entre les élèves
C6	2	Expérience de l'enseignante
D1	10	Référence aux élèves
D2	-	Connaissance des enseignantes

Cette dernière rencontre entre les enseignantes présente une nouvelle particularité. En effet, une alternance régulière entre les moments d'analyse et les moments de modification de leçon a été observée. Globalement, les enseignantes ont eut plus d'interactions concernant des objectifs d'apprentissages que dans les ECL précédentes, qu'il s'agisse du moment d'analyse de leçon ou de construction/modification. Le groupe de collègues analyse la première tâche faite en classe, puis elles la modifient, si nécessaire. Il en va de même pour la suite, ce qui pourrait expliquer ce nouveau schéma de déroulement de rencontre ECL. À l'inverse, lors des ECL 2 et 4, les enseignantes exposent leurs points de vue sur la leçon, avant que des modifications ne soient faites. La comparaison entre une ECL encadrée par une coach et celle

de cette recherche pourrait donc se révéler très riche et permettrait d'observer d'éventuelles différences dans le déroulement de ces rencontres.

### 1. Les objets d'apprentissage ont-ils été clairement définis ?

Durant cette ECL, les objets d'apprentissages sont peu à peu clarifiés. Visiblement, l'enseignante en charge de l'écriture de la planification, Vania, a retenu les mots «ich möchte», «danke» et «hier bitte» sur cette dernière. Or, lorsque l'enseignante ayant testé la leçon (Giulia) évoque les objets sur lesquels elle a mis l'accent durant le moment d'enseignement, il s'agit des mots «tut mir leid» et «kein Problem». C'est donc probablement que le contenu des tâches n'a pas été bien défini durant la cinquième rencontre. Par ailleurs, il est très intéressant de relever le fait que «kein Problem» a été amené par les élèves de la classe de Giulia sur le moment, car cette dernière n'avait écrit que «Schade» et «tut mir leid» au tableau noir. Elle dit donc avoir donné la priorité à une expression que les élèves ont répétée de la vidéo, et qui n'avait apparemment pas été considérée comme un contenu à aborder au moment de donner la leçon, ni de la construire lors de l'ECL 5, par ailleurs. Ce changement d'objet suscite alors le questionnement de Vania (extrait d'interactions) :

*V : Mais oui. Parce que moi quand j'ai écrit cette leçon, pis quand on l'a conçue, en fait on a pas mal appuyé sur le ich möchte, hier bitte, danke, et alors qu'en fait le vocabulaire c'est Tut mir leid et Kein Problem.*

*G : Moi ils le savent déjà.*

*V : C'est ça le vocabulaire. Donc c'est vrai que quand j'ai vu que tu parlais de Tut mir leid et Kein Problem, c'est pas facile effectivement d'expliquer ça. C'est un bout moi je sais pas trop comment faire, c'est pas hyper facile de savoir comment les amener à découvrir ça.*

De surcroît, cette interaction montre que l'enseignante est interpellée par la manière d'amener les élèves à comprendre les objets de la leçon. Il s'avère par ailleurs que les élèves ayant vécu la leçon ont eu du mal à saisir le sens de l'expression «Tut mir leid». C'est en réfléchissant à un moyen de palier à ce problème que les enseignantes évoquent un objectif d'apprentissage. L'extrait de synopsis suivant sert à illustrer ce dernier propos.



Paroles	Etapes	Codages	Indicateurs
114-126	Analyse de la leçon	C2	Eclaircissement pour la modalité de présentation des mots «Tut mir leid» et «Schade».
		C1	Proposition d'une autre approche de ces mots : mimer.
		C3	Les élèves n'ont pas compris le sens de «Tut mir leid»
		C2	Proposition de changer la modalité de travail : par tables.
		A2	Proposition d'utiliser l'AB pour cette nouvelle modalité
		A4	Objectif : - <u>dire Schade ou Tut mir leid.</u>
		C2	Cette modalité prendrait un peu moins de temps.
		C1	Comment faire pour que les élèves en viennent à dire Schade et Tut mir leid. (123)
		D1	«Ils aiment bien avoir les objets»

L'objectif d'apprentissage de la tâche est évoqué, mais son contenu comprend un nouvel objet : «Schade». Ce mot n'est pas évoqué plus loin durant la rencontre. Au contraire, les objets d'apprentissage retenus lors de cette leçon sont «Tut mir leid» et «kein Problem».

Dans les étapes d'analyse de leçon comme dans celles de modification, les enseignantes mentionnent plusieurs autres objectifs d'apprentissages. Deux d'entre eux sont énoncés dès le début de l'ECL, au moment de l'analyse :

1-38	Analyse de la leçon	C4	Débriefing sur la leçon. «Elèves attentifs, ils ont bien aimé.»
		C3	Deux objectifs : - se rappeler un dialogue - Différencier le souhait d'acheter et ce qui est obtenu. Mettre l'accent sur le «Tut mir leid» car les élèves connaissent déjà «Ich möchte».

Le second objectif consiste à faire la différence entre deux questions posées dans le KB. La consigne est de déterminer ce que la fille présente dans une vidéo demande à un vendeur, et les articles que le vendeur lui vend ensuite. Les questions du KB se présentent comme telles : «Was möchte Anna kaufen?» et «Was hat Anna gekauft ?»<sup>17</sup>. Cet élément ayant semblé

<sup>17</sup> KB p. 15, ex. 7, Der Grüne Max, Klett-Langenscheidt.

important aux yeux de l'enseignante, elle a choisit d'expliquer la consigne aux élèves en français :

*G : Ensuite ils sont retournés à leur place pour cocher ce qu'elle avait acheté. Ça a bien marché je crois. // Ouais c'était faire la différence entre ce qu'elle désire acheter et ce qu'elle a acheté. Mais ça à expliquer en allemand, j'imagine pas, ils comprennent rien quoi. Donc j'ai fait en français.*

Cet objectif revient plus tard dans la rencontre, lorsque les enseignantes modifient la leçon :

*V : Par contre je trouve qu'il aurait été sympa pour euh, au niveau des interactions, ça aurait été effectivement de faire la correction collective mais écrite au tableau vraiment- je sais pas préparer au tableau une case «was möchte Ana kaufen» et une autre «was hat Ana gekauft» et les élèves pourraient eux écrire au tableau pour qu'ils soient plus actifs.*

*G : Ouais, et comme ça il y a une case il y a pas la suite quoi, elle l'a pas eu.*

*C : Ouais voilà c'est différent de ce qu'elle désire, qu'ils comprennent la nuance.*

*G : Ouais. Voilà. Ça c'était pas évident de le montrer.*

.....  
*G : Ouais et comme ça on peut leur demander pourquoi il y a des cases qui sont vides, c'est justement là qu'on va voir s'ils ont compris la différence entre ce que l'on désire et ce que l'on a acheté vraiment quoi.*

Dans le cas présent, l'objectif comprend bien d'autres objets d'apprentissage que les deux auxquels les enseignantes choisissent d'accorder le plus d'importance. Les enseignantes ne considèrent pourtant pas «ich möchte» comme un objet d'apprentissage de la séquence, car certaines l'ont déjà enseigné dans les modules précédents. La focale a donc principalement été mise sur les objets de savoir, indépendamment d'un objectif d'apprentissage. En somme, les élèves doivent comprendre un certain nombre de mots, mais aucune exigence plus particulière ne semble être formulée dans cette rencontre. En se penchant sur les tâches les unes après les autres, les enseignantes découpent la leçon en plusieurs moments comportant différents objectifs. De même que pour les leçons précédentes, elles ne partent pas d'un objectif général pour planifier leurs leçons. Une question se pose alors : ont-elles un objectif d'apprentissage pour cette séquence ? L'analyse de ces quelques rencontres ne permet malheureusement pas de répondre à cette question avec certitude.

2. Les objectifs des leçons ont-ils été déterminés selon les prescriptions auxquelles les enseignantes sont tenues ?

La réponse à cette question est négative, comme pour les ECL précédentes. Les enseignantes se basent sur les tâches pour ensuite en déduire un objectif, mais à très peu de moments elles ne mentionnent les moyens de références qu'elles ont à leur disposition concernant cet aspect de la construction de moments d'enseignement.

3. Les enseignantes ont-elles pris compte des propositions du ME ?

Lors de cette construction de leçon, les enseignantes font référence au ME à plusieurs reprises. Une première fois, elles y font référence pour proposer d'inclure l'un des exercices de l'AB dans la planification modifiée. Lors de la seconde fois, le groupe repère une source de malentendus dans la présentation de la tâche utilisée dans la planification :

233-249	Analyse de la leçon	C1	Giulia revient sur la façon dont elle a géré cette tâche.
		C6	
		A2	«J'avais pas tout compris non plus. J'ai cru que tout était mélangé» (235)
		A4	
			Objectif de la tâche :
			- Traduire du français à l'allemand
		A2	Objectif de la leçon :
			- Parler allemand et non traduire mot à mot.
		C1	Le dialogue en français n'est pas nécessaire pour accomplir cette tâche.
		C2	Faire attention aux phrases qui prennent deux lignes dans l'exercice de l'AB, mais l'exercice est bien allé.
C3	La tâche a vite été faite.		
C2	Un élève s'est embrouillé pendant cette tâche, mais l'ensemble a bien réussi.		
	L'ordre dans lequel les activités ont été faites a été modifié.		
A2	Le KB devait être utilisé pour étudier les mots «möchte kaufen» et «hat gekauft».		
	«Tu l'as pas ouvert, mais en fait ils l'ont fait toute la leçon donc c'est égal, tu l'as fait quoi»		

4. Les enseignantes ont-elles pris les connaissances des élèves en compte ?

Durant cette rencontre, une différence significative entre le nombre de références aux élèves et leurs apprentissages peut être constatée dans le tableau 1.8, en regard des ECL précédentes.

En effet, une grande partie des modifications effectuées découlent de questions liées aux apprentissages des élèves. Peut-être le niveau de complexité des objets abordés dans cette

dernière leçon étant plus important que celui des précédentes, il génère ces préoccupations chez les enseignantes ? Le chapitre 5.3 tente d'élucider cette question.

### 5.3 Objets d'apprentissage des leçons

Afin de répondre aux interrogations du chapitre précédent, un recensement des objets d'apprentissage présents dans chacune des trois leçons a donc été établi, à partir des transcriptions, mais également des planifications de ces leçons (c.f. annexes).

#### Objets d'apprentissage

Leçon 1	Guten Morgen - Good Morning - Buenos dias - Bom dia - Dobry den - Jo napot - Bonjour - Buon giorno - Dzien dobry - Deutschland - England - Spanien - Portugal - Tschechische Republik - Ungarn - Polen - Italien - Schweiz - Frankreich
Leçon 3	Guten Morgen - Guten Tag - Guten Abend - Herr - Frau - Tschüs - Auf Wiedersehen, Hallo
Leçon 4	Hallo - Guten Tag - Ich möchte - bitte - hier bitte - danke - schade - kein problem - es tut mir leid - Tschüs - Auf Wiedersehen - Herr - Frau - was hat Ana gekauft - was möchte Ana kaufen + vocabulaire de l'unité 1 (alimentation)

Si la première leçon comporte un nombre considérable d'objets d'apprentissage potentiels, peu d'entre eux se retrouvent dans les suivantes. Seul «Guten Tag» est réinvesti dans la suite de la séquence. En revanche, les objets d'apprentissage de la troisième leçon, quant à eux, se retrouvent dans la quatrième. Si cette dernière ne contient pas autant d'objets que dans la leçon 1, ces derniers sont néanmoins d'une complexité bien plus importante que ceux des autres leçons. Il est donc possible que ce point soit l'origine des difficultés des élèves.

Une brève analyse des tâches orales dans lesquelles sont mobilisés ces savoirs montre que lors des leçons 1 et 3, les élèves ne font que répéter la prononciation et le contexte d'utilisation de ces objets. Or, lors de la leçon 4, les enfants sont amenés à reproduire un dialogue entendu. D'une part, le dialogue est nettement plus complexe que les précédents, des verbes conjugués y sont présents, ainsi que des formules de politesse encore non abordées auparavant. D'autre part, les habiletés cognitives que mobilise cette tâche sont multiples, à l'inverse des précédentes, pour lesquelles il ne s'agissait que de restituer des mots simples. Le dialogue proposé lors de la quatrième leçon requiert, non seulement la restitution de phrases simples,

mais il implique également que l'élève analyse la situation face à laquelle il est confronté, avant de pouvoir répondre à son voisin.

#### 5.4 Objectifs d'apprentissage des leçons

Afin de compléter les observations énoncées au chapitre précédent, une comparaison des objectifs de chaque leçon (1, 3 et 4) a été faite. Si lors de la première leçon, aucun objectif n'a été énoncé, il en figure pourtant un sur la planification mise en annexe de cette recherche. Il a donc été utilisé dans cette analyse. En outre, il est intéressant de comparer les objectifs de ces trois leçons avec ceux évoqués dans le livre du maître du ME. Ces derniers sont présents à la page 97 du LB, de la manière suivante :

Objectifs :

- *Saluer et dire au revoir*
- *Choisir la situation appropriée au moment de la journée*
- *Comparer quelques autres formes de salutations en provenance d'autres pays européens*

#### Objectifs des leçons

Leçon	Objectif d'apprentissage déterminé par les enseignantes	Annexes	Objectif d'apprentissage du Lehrerhandbuch
1	Découvrir les salutations dans une langue seconde.	Planification	Comparer quelques autres formes de salutations en provenance d'autres pays européens.
3	Se dire bonjour.	Synopsis ECL 2	Saluer et dire au revoir. Choisir la situation appropriée au moment de la journée.
4	Deux objectifs : 1) Comprendre la différence entre «Was möchte sie kaufen» et «Was hat sie gekauft». 2) Se rappeler un dialogue.	Synopsis ECL 6	-

Il n'a malheureusement pas été possible d'établir un lien entre les deux objectifs mentionnés pour la leçon 4 et ceux énoncés dans le LB. La quatrième leçon conçue porte donc sur deux objectifs d'apprentissage différents. Les habiletés évoquées au chapitre 5. 3, lors de l'analyse des tâches orales, se retrouvent donc au travers de l'objectif 2).

De surcroît, le premier objectif d'apprentissage relevé dans le synopsis implique que les élèves distinguent le sens de deux phrases dans une langue étrangère. Dans cette leçon se trouvent donc deux objectifs complexes sans lien apparent.

Afin de comprendre la raison de la présence de ces deux objectifs, une comparaison avec le LB a donc été établie. La proposition de ce dernier se trouve à la page 98 du livre : la tâche 7b du KB (p. 15) porte sur la compréhension de la vidéo. S'y trouvent donc les expressions «Was möchte Ana kaufen» et «Was hat Ana gekauft». Globalement, le déroulement suggéré est le même que celui que les enseignantes ont choisi. De toute évidence, elles se sont inspirées du LB pour mettre cette activité en oeuvre.

Cependant, dans la planification des enseignantes (annexes), ces dernières ont choisi de faire jouer le dialogue de la vidéo de la tâche 7b aux élèves de la classe. Le LB, lui, ne propose pas cela. En revanche, il recommande de faire inventer et filmer un dialogue aux élèves de la classe (tâche 8 du KB, page 15). Le LB ajoute également que s'agissant d'une tâche comportant une majorité d'expressions complexes, il est souhaitable que cette activité soit effectuée plus tard dans l'année. Il est donc possible que les enseignantes se soient calquées sur l'exercice 8 au moment de construire leur leçon. Rien ne permet pourtant de confirmer cette hypothèse. Cette observation génère cependant une interrogation au sujet de la cohérence du ME : si cette tâche s'avère trop complexe pour être proposée au terme de l'unité 2 de DGM, pourquoi est-elle proposée si tôt, lorsque le ME est constitué de douze unités d'apprentissage ?

Quoi qu'il en soit, la tâche suggérée par le livre du maître concernant la vidéo utilisée pour la leçon 4 semble en rupture curriculaire avec les autres tâches de cette deuxième unité DGM. L'objectif de la tâche 7b du KB n'est pas l'un de ceux mentionnés dans le LB, mais il s'agit ici de comprendre un dialogue en allemand. De plus, les objets d'apprentissage présents dans la tâche sont soit issus de la première unité de DGM, soit encore inconnus.

## **6. Discussions et conclusion**

Cet ultime chapitre est une synthèse des différentes analyses effectuées précédemment. Des questions découlant de ces dernières figurent également. Certaines d'entre elles requérant des recherches plus approfondies restent ouvertes, et seules quelques hypothèses ont pu être émises.

Le sous-chapitre suivant traite des observations effectuées au sujet de la planification des enseignantes et de leurs conceptions au sujet de cette dernière. À la suite de ces quelques lignes, il a semblé nécessaire d'également se pencher sur le ME utilisé lors de cette recherche, afin d'établir de possibles liens entre les planifications des enseignantes et les ME qui leur sont proposés.

Finalement, une dernière partie a été rédigée, dans le but de répondre à la problématique, qui consiste à observer le déroulement d'une ECL. Les conditions de mise en place d'un tel dispositif sont évoquées, ainsi que les conclusions de cette recherche.

### **6.1 Objectifs d'apprentissage de la séquence et conséquences**

Tout d'abord, le fait qu'aucun objectif bien défini n'ait été fixé au début de cette ECL joue probablement un rôle important dans la construction de la séquence. Ensuite, comme les observations ont été faites, les enseignantes partent de la tâche vers l'objectif, et non l'inverse : le résultat montre donc des différences marquées entre les objectifs d'une leçon à une autre. Il est donc possible que les difficultés que rencontrent les enseignantes dans la planification de leurs leçons puissent découler du fait qu'elles ne partent pas d'un objectif d'apprentissage sur le long terme (fin de la séquence). En effet, il est souhaitable de commencer par cette première étape, pour ensuite déterminer les objets contenus dans la séquence. Ainsi, il est plus aisé de choisir des tâches d'après un objectif d'apprentissage dont les contenus sont connus. D'autre part, le groupe ne se penche pas sur le contenu des tâches qu'il choisit. Les synopsis ne montrent que peu de moments d'analyse de leurs objets d'apprentissage. La majeure partie du temps, les enseignantes déterminent les modalités de mise en oeuvre de la tâche, sans s'arrêter sur les savoirs en jeu dans celle-ci.

### **6.2 Observations sur le moyen d'enseignement**

Les enseignantes ont exploité les ME pour chaque moment d'enseignement. Leurs objectifs, même peu clairs, ne devraient donc pas présenter de si radicales différences.

Une analyse des propositions faites dans le LB a donc été faite, afin de déterminer quelles informations cruciales à la construction d'une séquence y sont présentes.

En premier lieu, le livre du maître présente les objectifs de la séquence entière, mentionnés au chapitre 5.4, et non pas les objectifs de chaque tâche. La responsabilité d'organiser les objectifs, et de choisir les tâches en conséquence, revient donc aux enseignantes.

Concernant les objets d'apprentissage, quelques mots sont mis en évidence (en bleu) : il s'agit de ce que les élèves ont à dire durant la leçon. Mais, comme la liste des objets d'apprentissage le montre au chapitre 5.3, ces mots écrits en bleu dans le LB ne constituent pas l'intégralité du vocabulaire utilisé durant les tâches. En revanche, pour chaque tâche est explicité un déroulement détaillé du moment.

La préparation des enseignantes se fait ici à l'image de ce qu'elles voient dans le LB : les tâches sont décrites non pas d'après un objectif bien défini contenant des objets de savoir précis, mais d'après leur déroulement et les modalités auxquelles penser pour la mettre en oeuvre. Il s'agit ici d'un point fondamental soulevant une interrogation non négligeable, mais qui ne sera pas traitée dans ce mémoire professionnel: même en ayant une bonne connaissance des ME qu'elles emploient, les enseignantes préparent-elles leurs leçons selon cette même logique ?

Concernant DGM, le questionnaire du groupe ECL portant sur les différentes langues et pays, notamment l'utilité et la cohérence de certains drapeaux présents dans le ME peut également provenir du fait que les Flashcards de la MB sont groupées par thèmes, et non par unités d'apprentissage. Ainsi, toutes les Flashcards illustrant le drapeau d'un pays sont groupées et numérotées à la suite dans la MB. Cependant, les enseignantes découvrant le ME au moment de l'ECL n'ont pas observé que les unités dans lesquelles chacune de ces Flashcards était utilisées sont mentionnées en bas de ces dernières. Ainsi, seules les Flashcards D47 à D52 (Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie, Pologne et Espagne) étaient destinées à être employées pour l'unité 2. Les enseignantes n'ont probablement pas réalisé que les cartes D53 à D57 (Grèce, Portugal, Russie, Suisse et Turquie) ne concernent que les unités 8 et 9 de DGM, car les salutations de certains de ces drapeaux (grec, russe et suisse) figurent dans l'unité 2.

En outre, certaines tâches proposées, comme celle du KB p. 15, exercice 8, semblent perdre de leur sens, par rapport aux objectifs mentionnés à la page 97 du LB. En effet, la suggestion faite pour la tâche mentionnée ci-dessus est de faire un film avec les élèves, dans lequel ils ont à inventer un dialogue. Le commentaire de l'encadré (page 98) précise que filmer les élèves est une bonne expérience *«de pouvoir se voir et s'entendre parler»*. Or, comme le précise



d'ailleurs le livre méthodologique, le dialogue comporte non seulement très peu d'objets travaillés durant le reste de la séquence. De plus, il s'agit d'un nouvel objectif, qui relèverait plus de la communication d'informations que de ceux évoqués par le LB. En ayant repris les tâches proposées dans ce ME, les enseignantes n'ont donc pas été en mesure d'avoir un objectif englobant la séquence entière. Cependant, le LB ne faisant que suggérer des moyens d'exploiter les différentes tâches présentes dans la méthode DGM, en vue d'atteindre les objectifs de l'unité d'apprentissage, il va de la responsabilité des enseignantes de faire des choix judicieux d'après l'objectif d'apprentissage qu'elles ont à travailler.

Une remarque reste à faire au sujet de la relation entre la planification des enseignantes et le LB du matériel DGM, destiné aux enseignants. Si les objectifs d'apprentissage et leurs contenus sont la raison d'être des ECL, la méthodologie de ce moyen d'enseignement de l'allemand, quant à elle, ne rappelle pas ce point fondamental aux utilisatrices. Ainsi, ce livre étant conçu pour guider l'enseignante dans son enseignement incite les professionnelles à se limiter à un certain nombre de tâches choisies pour avancer dans sa leçon, sans que la question des contenus et objectifs ne se pose vraiment.

### **6.3 Fonctionnement du groupe de recherche et conclusion**

Le groupe constitué pour cette recherche autour d'une étude collective de leçon n'a donc pas suivi le modèle et les préoccupations d'une ECL. Pour rappel, l'ECL est une pratique de développement professionnel, par laquelle les enseignantes sont amenées à se focaliser sur l'apprentissage des élèves dans leur appropriation d'un savoir. Or, ici, la question des objets d'apprentissage n'a que peu été abordée, au même titre que celle des objectifs.

Cette recherche montre ici un groupe d'enseignantes dans un processus de planification spontanée, et non un groupe ECL. Il est probable que le fait qu'une coach n'ait été présente que lors de la première rencontre a joué un rôle considérable dans l'orientation qu'a pris cette recherche. Il est troublant d'observer que sans un regard extérieur, les enseignantes ne s'intéressent pas d'elles-mêmes aux objectifs de leurs séquences avant de chercher des tâches. En effet, si ces dernières n'ont été conçues que pour atteindre des objectifs, les enseignantes ont d'abord choisit les tâches avant de déterminer les objectifs de celles-ci. Cependant, s'agissant d'un tout nouveau ME, il est possible que cette démarche soit influencée par le fait que le groupe de collègues ait découvert le matériel et ses tâches en même temps que la séquence fut construite, comme le suggère l'exemple de l'organisation des Flashcards au chapitre 6. 2.

Clicours.COM

Pour répondre à la question de recherche de ce mémoire, si une évolution semble se dessiner entre les premières rencontres et la dernière, ce changement est peut-être dû à la complexité des tâches choisies dans la dernière leçon de la séquence, comme il a été conclu dans le chapitre 5. La présence constante d'une coach ECL pourrait-elle montrer une évolution plus conséquente ? Il serait intéressant de comparer cette étude à une ECL encadrée par une coach. Il est probable que la présence d'une personne extérieure au groupe formé puisse apporter une certaine qualité à la préparation de la séquence et son analyse. Comme il a été observé lors de la première rencontre d'enseignantes, l'intervention d'une coach ECL a permis à ces dernières de se questionner sur l'objectif de leur leçon. Certainement que sa participation régulière à ces réunions eut-elle eu une influence considérable sur l'analyse des enseignantes. Durant cette expérience, les enseignantes se sont donc focalisées sur la conception d'une séquence clé-en-main, à l'instar des méthodologies des ME, au détriment d'un questionnement approfondi sur les objets enseignés au sein de leurs classes respectives. Ainsi, l'aspect formateur de l'ECL n'a été que peu présent, d'un point de vue du développement professionnel, sinon par la collaboration qu'implique tout groupe de travail. Comme le montre l'analyse de la première ECL, les enseignantes elles-mêmes ignorent certains objets présents dans les tâches. L'approfondissement de leurs connaissances au travers d'une ECL pourraient leur être bénéfique dans l'appropriation des objets d'apprentissage, mais également dans l'analyse des tâches qui leur sont proposées dans les ME. En somme, la mise en place d'une étude collective de leçon dans les classes romandes impliquerait la présence régulière d'une coach formée.

Cette recherche a cependant permis de mettre en lumière les préoccupations majeures des enseignantes au moment de la construction de leurs séquences d'enseignement. En effet, ces dernières se penchent principalement sur le déroulement des leçons, au détriment des apprentissages des élèves. Cette observation révèle ainsi des tensions entre la formation des enseignantes, préconisant une construction de leçons sur le même modèle que celle des ECL, et la réalité du terrain, dans laquelle les enseignantes sont focalisées sur la manière d'amener les élèves au travers de tâches.

## 7. Bibliographie

Anderson, L. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing : A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New-York : Longman.

Armstrong, A. (2011). Tools for Schools. Vol. 14, n°4. [http://learningforward.org/publications/blog-landing/tools-for-learning-schools/2011/06/01/tools-for-schools-summer-2011-vol.-14-no.-4#.U9zPT4B\\_u-U](http://learningforward.org/publications/blog-landing/tools-for-learning-schools/2011/06/01/tools-for-schools-summer-2011-vol.-14-no.-4#.U9zPT4B_u-U)

Breithaupt, S. (2013), *Analyses d'interactions maître-élèves. Une étude de cas en formation initiale à l'enseignement. (à paraître)*

Clerc, A. & Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. [En ligne], 27-2 | 2011, mis en ligne le 31 décembre 2011, consulté le 02 août 2014. URL : <http://ripes.revues.org/514>

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire (2<sup>e</sup> éd.)*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ertle, B., Chokshi, S. & Fernandez, C. (2001). *A Tool for Planning and Describing Study Lessons*. Lesson Study Research Group.

Filliettaz, L. (2008). L'analyse des interactions. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. (pp. 71-114). Université de Genève, Suisse : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117.

Krulak E., Reitzig L., Endt E. (2008) *Der Grüne Max*. Langenscheidt

Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998). A Lesson Is Like A Swiftly Flowing River. *American Educator* , 22(4), 12-17; 50-52.

Lewis, C. (2002). *Lesson Study : A Handbook for Teacher-Led Improvement of Instruction*. Philadelphia : Research for Better Schools.

Martin, D. (2008). Jugyoukenkyuu: une démarche de recherche-formation pour améliorer la qualité de son enseignement. *L'Éducateur* (13), 32-34.

Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009) Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education et didactique, vol 3 n°1*. Presses universitaires de Rennes.

Pfister, J., Brendefur, J., Stewart, R.A., Whitney, B., Zarbnisky, J. (2008). *Instructional Learning Teams : combining the poer of the japanese lesson study with intellectual quality*. Boise State University.

Sites internet :

Site pour les enseignants :

[http://www.klett-langenscheidt.de/Der\\_Gruene\\_Max\\_fuer\\_die\\_Romandie/12114](http://www.klett-langenscheidt.de/Der_Gruene_Max_fuer_die_Romandie/12114)

Site pour les élèves : <http://www.der-gruene-max.ch/5.html>

## 8. Annexes

### 8.1 Synopsis des ECL

#### 1) Synopsis ECL 1

Paroles	Etapes	Codage	Indicateurs
1-78	Construction de la leçon	<p>A5</p> <p>D1</p> <p>A1</p> <p>A2</p> <p>A1</p> <p>A2</p> <p>D2</p> <p>A2</p> <p>A7</p> <p>A7</p> <p>A2</p>	<p>Partir des différentes langues</p> <p>Supposition sur les connaissances des élèves selon leurs origines.</p> <p>«connaissiez-vous des manières de saluer?» (15)</p> <p>Ce que fait le prof durant le premier moment.</p> <p>Référence au LB. (21-23)</p> <p>Listing des nationalités dans les classes.</p> <p>«pauvre car un portugais» (26)</p> <p>Consultation du KB p.12 ex.1.</p> <p>Interrogation sur la langue d'une salutation.</p> <p>2 chansons évoquées</p> <p>1) un peu niaise (53) et téléchargée en VO : Paddelboot</p> <p>2) Une testée en classe</p> <p>Ca veut dire quoi In Paule Puhmanns Paddelboot</p> <p>«C'est un bateau je crois» (60)</p> <p>Référence à une séance d'informations sur le ME DGM.</p> <p>Recherche des paroles.</p> <p>Commentaire : c'est long, c'est dur.</p>
79-84	Construction de la leçon	<p>A5</p> <p>A7</p>	<p>Evocation d'une chanson utilisant du vocabulaire de salutations qui a déjà été utilisée</p> <p>«il n'y a pas d'autres langues dans cette chanson.»</p>
85-97	Construction de la leçon	A2	<p>Référence au KB, p. 14: Guten Morgen-Good morning</p> <p>Commentaires: il y a plein de langues</p> <p>Cherchent dans le matériel sur quel CD se trouve la chanson en question</p>
98-104	Construction de la leçon	<p>A5</p> <p>A2</p>	<p>Activité EOLE</p> <p>«Il y a beaucoup de langue dans EOLE»</p> <p>Ecoute d'une chanson du ME</p>

105-109	Construction de la leçon	A2 A4 A5	<p>Evaluent si la chanson (Paule...) peut convenir en consultant le LB p.97 Aufgabe 2.</p> <p>Objectif : - «Donc là ils savent déjà se dire bonjour mais nous on aimerait qu'ils puissent dire ça en plusieurs langues d'abord.» (109).</p> <p>Rejet de la chanson.</p>
110-139	Construction de la leçon	A2 A5	<p>Commentaires sur DGM. Comparaison à Tamburin «On perd un peu de temps quand même à chercher» (133)</p> <p>Et écoute d'une 3ème chanson : Guten Morgen</p>
140-153	Autre	D2 A2	<p>Traduisent la chanson qu'ils viennent d'entendre. S'aident du LB pour traduire.</p>
154-171	Construction de la leçon	A2 A5 A2	<p>Proposition du LB: Dans quelles langues les élèves ont reconnu les salutations.</p> <p>Proposition de Giulia: Coller les salutations en différentes langues sur une carte des pays (sur le pays qui va avec).</p> <p>Exploration des ressources : consultation du LB et MB. «Parce qu'en plus on a le matériel s'il y a besoin» (160)</p>
172-179	Construction de la leçon	A5 A4	<p>Demander aux voisins et parents s'ils connaissent d'autres langues en devoir.</p> <p>Objectif : - «mais faut rester à bonjour et au revoir» (178)</p>
180-195	Construction de la leçon	A2	<p>Découverte des Flashcards (drapeaux des pays) et interrogation sur leur usage dans la leçon.</p>
196-208	Construction de la leçon	D1 A5	<p>Remarquent qu'une difficulté pour certains élèves seraient qu'ils ne connaissent pas les drapeaux. «d'abord ils doivent connaître les drapeaux.» (196) «Ceux qui font du foot il les connaissent» Solutions pour la difficulté : dire les drapeaux aux élèves</p>
209-222	Construction de la leçon	A1 A6	<p>1) les élèves doivent chercher les salutations des pays sur les flashcards qui n'ont pas de salutation 2) Chercher aussi en dehors de l'Europe «mais aussi hors de l'Europe» (211) 3) Comment ils prennent note des salutations dictées par les parents pour la prononciation en classe après. «Par contre faut qu'ils aillent demander que la personne écrive» (215)</p>

223-226	Construction de la leçon	A5 A2	Proposition d'un exercice de soutien ou de clôture de la leçon (AB p.12-13).
227-246	Construction de la leçon	A1 A6	1) Écoute de la chanson «Guten Morgen» 2) Reconnaissance des langues de la chanson 3) 3ème idée: «qu'est-ce que vous connaissez comme langues» Questionnement autour du déroulement d'un moment d'enseignement : - Dans quel ordre se déroule la leçon, - Plusieurs écoutes de la chanson, - Quel matériel est utilisé pour cette activité (drapeaux, posters)
247-262	Autre	D1 D2	Sauront-ils placer les drapeaux sur les pays ? Sauront-ils les lire ? Prononciation de dzien dobry
263	Construction de la leçon	A1	Décident de dire explicitement aux élèves à quelle langue appartient dzien dobry.
264-308	Construction de la leçon	A1 A6 D1	- Déroulement (deux phases d'écoute avec des consignes et tâches qui vont avec), - Discussion autour des consignes à donner, - Mise en place du matériel - Anticipation des réactions/propositions des élèves  Discussion sur leur compréhension de la chanson (281-286)
309-320	Construction de la leçon	A2	Ecoute de la chanson avec le support textuel (KB 14 ex. 5)
321-325	Construction de la leçon	A5	Devoir donné aux élèves.
326-337	Construction de la leçon	A6	Considérations matérielles.  Discussion sur l'emploi du matériel (étiquettes, aimants, posters)
338-342		A2	AB p.12-13, ex.5 : formulation d'idées pour avancer dans la méthode : proposition de donner l'exercice 5 en devoir.
343-364	Construction de la leçon	A1 A6	Résumé du déroulement d'un moment d'enseignement Discussion autour de l'affichage du matériel d'une fois à l'autre.
365-388	Construction de la leçon	A6 A5	Préoccupation de la durée de la leçon 1.  Proposition de réaliser une fiche : Ambiguïté quant à la fonction que remplit la fiche : est-ce une fiche pour devoir ou à remplir pour combler un temps creux ? Construction d'une fiche qui servira de devoir. (annexe)

389-406	Construction de la leçon	A2	Intervention du coach LS qui questionne le ME et la pertinence des illustrations (KB p.14 ex.5 et AB p. 12-13)
407-434	Construction de la leçon	A1 A5 A2	407: Mais si un élève questionne, comment répondre? Chercher la façon de dire bonjour dans la langue parlée dans un pays représenté par un drapeau. Habillage
435-438	Construction de la leçon	A5	Proposition d'un nouveau devoir : chercher comment on dit bonjour en fonction d'un drapeau.  Pas d'obligation
439-448	Construction de la leçon	A2 A2	Habillage  Remarque qu'il existe un drapeau russe, mais que la Russie ne figure pas sur la carte
449-475	Construction de la leçon	D2 A5	Traduction de Bom Dia, Buenos Dias.  Le rythme de la chanson fait que l'on répète deux fois Kalimera. Décision de garder 4 mots pour la fin - pour l'exercice écrit Proposition du coach de répéter plusieurs fois la chanson en y insérant les différentes manières de dire bonjour. Essai des enseignantes. Idée de travailler par petits groupes (476)
477	Construction de la leçon	A4	Tout ça pour ça... une enseignante pense que la proposition évoquée prend trop de temps, «alors qu'au final on doit quand même euh arriver à ça quoi»
478-491	Construction de la leçon	A4 A6 A3	Le but c'est de savoir l'allemand (479). 482: coach demande ce qui a été fixé comme objectif d'apprentissage Une leçon ça suffit.  Pour la 2ème leçon les élèves auront ramené des mots à mettre sur la carte. Matériel nécessaire: carte du monde Problème possible: les élèves reviennent tous avec le même mot.
502-514	Construction de la leçon	A4 A3	Formulation d'un objectif pour la leçon: «Introduction aux différentes salutations» «introduction culturelle dans les salutations» (502) Organisation de la suite et formulation de quelques propositions



515-525	Construction de la leçon	A2 A3 A4	Lecture des propositions du livre du maître Description de ce qui pourrait être fait dans la suite des leçons 523: la chanson pourrait être la finalité du module Résumé de la leçon 1
526	Construction de la leçon	A4 A3	Problème: si les élèves ne parlent qu'une langue «on peut pas composer une chanson»
527-541	Construction de la leçon	A5	Devoir: fabriquer un tableau dans lequel on demande un maximum de langues. La proposition est discutée. Une enseignante enverra une proposition après l'avoir testé dans sa classe.

## 2) Synopsis ECL 2

Paroles	Etapes	Codage	Indicateurs
1-59	Organisation du LS	B1 D2 A4	Attribution de rôles d'observateurs 4-5 : Est-ce qu'on écrit Grossbritannien en un mot. 39 - 43 : prononciation de bonjour en russe. 19-20 : 1ère leçon = amorce, découverte.
61-63	Organisation du LS	C6 C2	Vania exprime son ressenti sur la leçon donnée. Questionnement sur la dernière phase de la leçon et les modalités de travail de cette dernière.
64-65	Analyse de la leçon	C2	Commentaire sur les modalités de travail «Beaucoup de frontal»
66-72	Analyse de la leçon	C1 C2 C4 D1	«À quel moment on traduit le grec» Les modalités de travail n'ont pas été pensée avant de devoir donner la leçon. «est-ce qu'ils ont vraiment besoin d'être par deux ?» «c'était très individuel» «Ils sont super attentifs» «Ils tâtonnent»

74-90	Analyse de la leçon	C5 D1 C2 C4 C1 C2 C4	74 : «au niveau des interactions voilà c'est des questions-réponse» 74 : «Ils n'ont pas compris» Comment afficher les drapeaux sur une carte ? 79 : «Il y a eu beaucoup d'enfants qui parlaient sans lever la main» 80 : «le défi on aurait pu le mettre tout à la fin» 84 : c'était long ouais. 88 : «Tout le long après ils reviennent là-dessus»
91-99	Préparation de la leçon	A5 C4 A3	Proposition : évoquer le défi en fin de leçon. 96 : «ils parlaient, ils appelaient» Pas vraiment individuel Proposition : parler des salutations recueillies à la seconde leçon.
100-102	Organisation du LS	B2	Désignation de l'enseignante qui donnera cette leçon retravaillée.
103-121	Préparation de la leçon	A5 A6 D1	Choix des tâches dans l'ordre de la leçon. Discussion sur la tâche donnée en devoir à la maison. Comment les élèves vont prendre note des différentes salutations. Evocation des origines des élèves.
122-137	Préparation de la leçon	A7 A6	Attention les élèves lisent le titre de la chanson. Déroulement de la seconde activité de la leçon.
138-147	Préparation de la leçon	A5 A6 C2 A6	Retour sur la clôture de la leçon. 138 : «Le défi c'est à la fin parce que y a trop de questions» Evocation du temps de la leçon donnée par Vania 144 : «Comme ça tu peux ranger le matériel»
148-162	Préparation de la leçon	A6 A6 A3	Comment afficher les drapeaux et les différentes salutations au tableau. Discussion sur la taille de la police d'écriture et la lisibilité des étiquettes. 157 : «Comme ça ils sont attentifs» 158

163-174	Préparation de la leçon	A5 A6	Idées pour une activité ou une tâche qui permettrait de clôturer la leçon : - Wer kann mir - Memory - Recherche de son partenaire 168 : «comme ça ils peuvent se déplacer dans la classe»
176-187	Analyse de la leçon	C1 C6 C1	Une salutation en russe a été mise de côté. L'enseignante a choisi de ne pas mettre cette salutation car elle se demandait si vraiment certaines salutations apportent quelque chose. Les enseignantes décident de ne pas mettre le russe dans les étiquettes et de ne pas en parler.
188-215	Projection dans une situation d'enseignement	A1 A6	Organisation et clarification des activités de la leçon. Discussion à propos de du moment où sont affichés les drapeaux de la première activité.

### 3) Synopsis ECL 4

Paroles	Etapes	Codage	Indicateurs
1-35	Analyse de la leçon	A6 C2 D1 C4	Modification des étiquettes conçues pour l'exercice des salutations en différents langues. «on enlève la Hongrie et la République Tchèque.» «Je sais pas pourquoi ils nous ont mis le drapeau turque et le russe je l'ai pas utilisé.» Observation sur l'attitude des élèves durant la leçon. «J'ai un élève qui entend pas bien et malheureusement il a fait deux fois faux.» Ils avaient envie de rejouer, c'était bien ça.
36-67	Analyse de la leçon	D1 A2 C2 A6	Proposition d'ajout de cartes avec les heures pour aider les élèves. «Ils comprenaient plus ouais.» «y en a qui se sont trompés» Consultation des flashcards avec les heures indiquées. Rappel que les flashcards n'ont pas été utilisées car les heures indiquées dessus ne sont pas les mêmes que celles dans l'exercice du livre. Choix de refaire des étiquettes avec des heures indiquant les mêmes que celles dans le livre.

67-107	Analyse de la leçon	C4 C6 C4	<p>«ça a bien marché, ils ont assez bougé.»</p> <p>Giulia fait part de son expérience sur le déroulement de la leçon. «Ah oui, y a quand je suis passée leur dire bonjour ils savaient pas quoi faire» «Mais ça a bien marché, ils ont tout de suite trouvé les quatre mots.» «Bon j'ai rajouté la consigne que quand ma carte était retournée ils revenaient à leur place.»</p> <p>Remarque sur les formes de travail qui sont variées.</p>
108-136	Modification de la leçon	A5 A7 A6 A3 C2	<p>Discussion sur la tâche de récolte de salutations :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Proposition de faire le tour des différentes salutations récoltées à la fin de la leçon.</li> <li>2) Julien en a fait un panneau de bienvenue en dessin.</li> <li>2) 5 dernières minutes pour essayer de trouver un nouveau couplet avec ces salutations. «ça fait une chanson pour Noël, un peu multiculturelle»</li> <li>3) Modalité de travail pour cette tâche</li> <li>4) Evocation de cette tâche pour la fin de la séquence.</li> </ol> <p>Elle prend beaucoup de temps : «pis l'allemand au final il est peu traité»</p>
137-167	Analyse de la leçon	C2 C4	<p>Retour sur le temps qu'ont pris les activités. Jeu des paires :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Organisation des étiquettes évoquées en début de LS.</li> <li>2) Comment gérer le volume sonore durant cette activité.</li> <li>3) Gestion des élèves durant cette activité.</li> <li>4) Nombre de parties faites durant la leçon.</li> </ol> <p>«En tout cas ils avaient vraiment envie de jouer» Remarques sur le comportement des élèves de Christina lorsqu'elle a donné la leçon (ECL3). «Mais ils quand même pas parlé beaucoup, ils ont bougé, écouté, mais ils ont pas.. Ouais les bonjours ils ont dit plusieurs fois mais sur 35 minutes..»</p>
168-176	Référence aux ME	A2	<p>Comparaison des activités imaginées pour la leçon et celles proposées par le livre du maître. «C'est vrai qu'on n'a pas trop regardé.» «On avait vaguement regardé l'autre fois.»</p>
177-183	Organisation du LS	B1	<p>Choix de passer à la construction de la leçon suivante.</p>

184-192	Référence aux ME	A2 D2 A2	Retour sur les exercices qui ont déjà été faits dans les ME. «Bah page 12 on n'a pas fait. Si tu regardes il y a «Tschüs, Ciao...» Consultation des propositions dans le livre du maître. D'où vient ce bonjour : «Dans «remarque» ils disent que c'est en albanais.» «C'est vrai que ça c'est mal fichu parce qu'ils en rajoutent tout le temps quoi.»
193-204	Préparation de la leçon	A5 A4 A3	Proposition d'une tâche d'après le ME: 1) Observer les images et voir ce qu'ils connaissent. 2) Faire un dialogue 3) Aller serrer la main vers les élèves en saluant «Guten Tag Herr ou Frau». Objectif : - Jouer les images qui sont dans le livre en attribuant des rôles.  Se demandent s'ils doivent savoir se présenter : réponse négative, c'est dans l'unité suivante du ME.
206-211	Autre	D1	Evocation d'élèves germanophones pour aider à découvrir les mots «Herr» et «Frau».
212-213	Préparation de la leçon	A4	Objectif : - apprendre à dire au revoir et Monsieur et Madame.
214-222	Préparation de la leçon	A5 D1 A5	Dans le KB, exercice 4, regarder les dessins.  Listing des élèves germanophones.  Proposition de faire un exemple avec une fille et ensuite avec un garçon, si les élèves ne parlent pas allemand.
223-243	Projection dans une situation d'enseignement	A1 A4 A6	Résumé de la tâche évoquée, et placement en début de leçon. Objectifs : - Comprendre ce que veulent dire Herr et Frau (223) - Enseigner «Salut» (227) - S'entraîner à saluer (234) - Faire parler un maximum d'élèves (237) Ajout de Tschüs dans la tâche. «Ils peuvent pas faire par trois ?»

247-260	Préparation de la leçon	A6 A2	Comment présenter Herr et Frau : - au tableau - Avec des flashcards (consultation du ME) - Avec des images d'un catalogue de mode, internet... - Dans le Glossar Choix de faire avec des images tirées sur Internet.
261-284	Préparation de la leçon	A5 A6	Résumé de la phase de découverte : - Dialogue devant la classe. - les élèves sont assis en cercle - L'enseignante les appelle - La traduction se fait après quelques essais des élèves. - Affichage des images au tableau Etiquettes avec des photos pour Herr et Frau. Pas usage des Flashcards. Comment est-ce qu'on dispose les images ? Est-ce qu'elles sont en format A4 ou pas nécessaire ?
285-304	Projection dans une situation d'enseignement	A1 A4 A6 A2	Résumé des deux activités suivantes : 1) On refait le dialogue. - Encore interrogation sur la mise à disposition du livre ou pas. - On ajoute «Auf Wiedersehen» pour qu'ils puissent finir le dialogue. Objectif : se dire bonjour et au revoir en allemand (295) 2) Ils font le dialogue par tables. Toujours sans livre, mais avec les mots au tableau. «Du coup il va pas nous servir à grand chose le livre»
305-308	Autre	D1	Discussion des devoirs potentiels pour la maison. «ça peut être un petit devoir d'évaluation» «Je sais pas s'ils vont faire ça tout seuls». Aucun devoir n'est donné.

309-326	Préparation de la leçon	A5 A6 D2 D1	<p>Proposition d'une activité dans le KB p.12.</p> <p>Lecture d'un dialogue en collectif, pour varier les modalités de travail. «ça veut dire qu'il y a sept élèves qui vont lire quelque chose en fait» Choix de le faire trois fois de suite pour que chaque élève puisse lire une fois le dialogue à voix haute.</p> <p>«Mais ça c'est nul parce que je sais pas comment on dit» (salutation écrite en albanais) «Non mais c'est bête ils rajoutent à chaque fois des mots».</p> <p>Les enseignantes décident qu'il n'est pas grave si les élèves ne savent pas dire ce mot en albanais.</p>
327-347	Préparation de la leçon	A5 A2 A6 C4	<p>Proposition d'un petit jeu après la lecture du dialogue.</p> <p>Remarquent que leur idée est la même que celle proposée par le LB.</p> <p>- filles-garçons séparés. - Tous en même temps ou par petits groupes «moi je me dis que s'ils font tous en même temps ils parleront plus de fois»</p> <p>C4 Dans la leçon précédente, travailler l'oral en collectif a permis aux élèves de s'autocorriger en entendant les autres élèves.</p>
348-391	Modification de la leçon	A1 A5 A4 D2 A6 A2	<p>Résumé du déroulement de l'activité.</p> <p>Discussion sur les indications données (signes de la main et images montrées aux élèves).</p> <p>Objectifs : - Utiliser Tschüs ou Auf Wiedersehen. D2 Débat sur la pertinence du Tschüs avec l'usage de Herr et Frau : - S'utilise indifféremment - Ne s'utilise qu'avec les amis.</p> <p>A6 Disposition des élèves dans la classe pour cette activité.</p> <p>A2 Emploi des Flashcards Signes faits aux élèves</p>
392-416	Préparation de la leçon	A7 A2	<p>Perception de la fonction des exercices présents dans l'AB.</p> <p>A2 «Moi je les donne (en devoirs) comme exercices de renforcement.»</p>
417-431	Préparation de la leçon	A2 A6	<p>Choix du vocabulaire à donner en devoir.</p> <p>A6 A quel moment le vocabulaire est étudié ?</p>

432-464	Organisation du LS	B2	Choix de la personne qui teste la leçon 3 : Vania.
		C2	Retour sur la modification des étiquettes de la leçon 2.  Planification de la prochaine rencontre.
465-507	Objectifs	A4	Evocation du vocabulaire restant à apprendre pour terminer l'unité 2 du ME.
		A2	Consultation du Glossar et questionnement sur la pertinence des mots de vocabulaire mis en gras.
		A3	Evocation du vocabulaire requis pour la suite de l'unité 2. Certaines enseignantes n'ont pas fait l'unité 1 car elles travaillent avec Tamburin. Anticipation du nombre de leçons restantes avant la fin du module.

#### 4) Synopsis ECL 6

Paroles	Etapas	Catégories	Indicateurs
1-38	Analyse de la leçon	C4	Débriefing sur la leçon. Elèves attentifs - ils ont bien aimé
		C3	Deux objectifs évoqués : - Se rappeler d'un dialogue - Différencier le souhait d'acheter et ce qui est obtenu.
		D1	Donne la consigne en français par crainte qu'ils n'aient pas compris. (4)
		C2	Modification de la modalité de travail de l'activité 1. «pas mal de formes de travail différentes» «C'est assez complet comme leçon»
		C1	«C'est un peu long» «ça a repris pas mal de choses quand même» Objectif :
		A4	- Mettre l'accent sur le «Tut mir leid» car les élèves connaissent déjà «Ich möchte».
		D1	Difficulté des élèves à comprendre le sens de «Tut mir leid».



39-50	Modification de la leçon	A5 A6 A1 D1	Proposition : - Faire lire le dialogue aux élèves et biffer tout ce qu'ils connaissent déjà. Discussion des modalités de présentation de l'activité Résumé du déroulement de l'activité. Compréhension des élèves.
51-71	Analyse de la leçon	C1 D1 C1 A5 C4 C5 C4 A4	Discussions sur une consigne donnée à l'activité 1. Hypothèse restée en suspens : «il faudrait leur d'entourer alors» (55) Personne n'a fait faux. La tâche prévue dans le KB n'a pas été utilisée. Objectif évoqué : sélectionner les informations Mention des interactions entre élèves, mais référence à leur attitude «pour qu'ils soient plus actifs» Objectif : - sélectionner les mots
72-103	Autre	A4 A6 D1 A2 A7	Objectif : - comprendre la nuance (73) Evocation de la présentation de la tâche Discussion sur les connaissances antérieures des élèves : connaissance des déterminant. Les déterminants n'apparaissent pas sur les Flashcards (97) Certaines enseignantes apportent plus d'importance que d'autres à l'apprentissage des déterminants. «Sinon ils vont débarquer en 7ème et ils vont dire «der» à la place de «die».
104-107	Modification de la leçon	A4 A6	Objectif : - comprendre la différence entre «möchte kaufen» et «hat gekauft» (105) Proposition : afficher le dialogue au rétroprojecteur.

108-113	Analyse de la leçon	C2 A4 C2 C4	<p>Comparaison de la dynamique entre deux moments enseignés (activité 1 et 2) : activité 2 «plus mou» (109)</p> <p>Objectif :</p> <p>- suivre le dialogue, se rappeler des choses vues dans la vidéo.</p> <p>«C'est pas comme si on perdait du temps, ils écoutaient tous quand même» (113). Le moment est jugé long mais pas inutile.</p> <p>Les élèves ont parlé trop doucement.</p>
114-126	Analyse de la leçon	C2 C1 C3 C2 A2 A4 C2 C1 D1	<p>Eclaircissement pour la modalité de présentation des mots «Tut mir leid» et «Schade».</p> <p>Proposition d'une autre approche de ces mots : mimer.</p> <p>Les élèves n'ont pas compris le sens de «Tut mir leid»</p> <p>Proposition de changer la modalité de travail : par tables.</p> <p>Proposition d'utiliser l'AB pour cette nouvelle modalité</p> <p>Objectif :</p> <p>- dire Schade ou Tut mir leid.</p> <p>Cette modalité prendrait un peu moins de temps.</p> <p>Comment faire pour que les élèves en viennent à dire Schade et Tut mir leid. (123)</p> <p>«Ils aiment bien avoir les objets»</p>
127-149	Modification de la leçon	A6 A5 A6 A5 A6 B1	<p>Choix de faire la tâche par deux après avoir fait trois exemples devant la classe.</p> <p>Proposition : chaque élève choisit 5 objets.</p> <p>Rejetée «je pense que ça va être trop long» (137)</p> <p>3 objets</p> <p>«Ils ont deux minutes pour le faire»</p> <p>Autre proposition : ils vont se balader dans la classe pour faire leurs courses.</p> <p>Propositions :</p> <p>Les élèves font leur choix d'objets eux ou l'enseignante prépare déjà des listes.</p> <p>«On s'emmêle»</p>

150-179	Préparation de la leçon	<p>A1</p> <p>A6</p> <p>A5</p> <p>A4</p> <p>D1</p> <p>A6</p> <p>D1</p> <p>A7</p> <p>A5</p> <p>A7</p> <p>C2</p>	<p>Récapitulation de l'activité 2 :</p> <p>Laisser les phrases au tableau Faire plusieurs fois l'exercice Rappel des phrases qui seront notées au tableau.</p> <p>Objectif : - voir qu'il y a «Kein Problem» et «Tut mir leid» (157) «Ils l'ont répété, mais il était pas écrit»</p> <p>Proposition : faire des petites pancartes pour illustrer les mots Est-ce que les élèves savent «Hallo...Ich möchte»</p> <p>Un poster a déjà été fait dans une des classes. Utilisé pour faire des jeux. Evocation de jeux : Pictionary, Time's up, bingo</p> <p>Julien explique comment il s'y prend pour jouer au Pictionary à Vania. Giulia essaie de revenir sur l'activité de la leçon discutée. (177)</p>
180-197	Analyse de la leçon	<p>C2</p> <p>C3</p> <p>C6</p> <p>D1</p> <p>C1</p> <p>D1</p> <p>C3</p> <p>A5</p>	<p>Reprise du déroulement de la leçon étudiée. Evocation d'une activité dans le KB (activité 3). Objectif : - jouer le jeu : lire le texte du KB pendant que l'enseignante cherche la bonne piste. Changement de modalité en cours de leçon : lorsque les élèves «parlent en collectif, c'est toujours les mêmes qui disent rien. J'aime bien les entendre seuls» (190) Les élèves ont compris tous les mots car ils venaient de faire. Un objet d'apprentissage a été introduit avant un autre, selon la leçon préparée. Les élèves connaissaient déjà une partie des objets d'apprentissage. Objectif de la tâche discutée : - dire «ich möchte ... Hier bitte... Danke» - Expliquer la différence entre ce qui est acheté et ce qui reste un souhait. La modification de l'ordre d'introduction est gardée pour la leçon suivante.</p>
198-205	Analyse de la leçon	<p>C1</p> <p>C2</p>	<p>La dernière tâche (activité 4) de la leçon est gardée telle quelle. «ça fait juste un petit truc pour clore» (201)</p>

206-217	Analyse de la leçon	A2 D1 A4 C2 C3	Analyse d'un exercice proposé dans l'AB. La mise en page de la tâche porte à confusion. «Eux ils auraient pas repéré tous seuls» (208)  Objectifs : - Repérage du français (209) - Comprendre l'organisation de l'exercice (215) L'enseignante a repris l'exercice avec les élèves, car la présentation de cette tâche n'était pas claire. «Tu m'as dit que le «Ich möchte» ils avaient pas compris, mais ils ont compris à la fin ?» (216)
218-232	Modification de la leçon	C5 A2	Signaler aux élèves la particularité de l'exercice de l'AB. Difficulté de l'exercice : une phrase doit être complétée sur la ligne suivante. Observation sur l'habillage de la tâche. «Après chaque ligne il y a un rond devant, t'as vu ?» (223) «Ils auraient mieux fait de pas marquer «Ich möchte» et les élèves auraient trouvé» (227)
233-249	Analyse de la leçon	C1 C6 A2 A4 A2 C1 C2 C3 C2 A2	Giulia revient sur la façon dont elle a géré cette tâche.  «J'avais pas tout compris non plus. J'ai cru que tout était mélangé» (235) Objectif de la tâche : A4 - Traduire du français à l'allemand Objectif de la leçon : A2 - Parler allemand et non traduire mot à mot. Le dialogue en français n'est pas nécessaire pour accomplir cette tâche. C1 Faire attention aux phrases qui prennent deux lignes dans l'exercice de l'AB, mais l'exercice est bien allé. C2 La tâche a vite été faite.  C2 Un élève s'est embrouillé pendant cette tâche, mais l'ensemble a bien réussi. A2 L'ordre dans lequel les activités ont été faites a été modifié. Le KB devait être utilisé pour étudier les mots «möchte kaufen» et «hat gekauft». «Tu l'as pas ouvert, mais en fait ils l'ont fait toute la leçon donc c'est égal, tu l'as fait quoi»

250-251	Analyse de la leçon	A4 C3 A7	Aucune exigence n'était donnée pour les salutations, durant cette leçon. Les élèves arrivaient bien à les utiliser en général.  Les salutations sont affichées dans les classes des enseignantes.
252-259	Organisation de l'ECL	B2	Planification de la prochaine ECL.

## 8. 2 Planifications des leçons

### 1) Leçon 1

**Thème:** Einheint 2, Guten Tag, guten Abend (version 2)

**Objectifs de la leçon :**

- Les élèves découvrent les salutations dans une langue seconde

**Leçon:** 1

**PER:**

- L2- 23 - comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication...

... En adaptant son écoute en fonction de la situation de salutations communication

... En prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignante et celles des autres élèves.

**Durée :** 1 période

**Nombre d'élèves :** 20

**Matériel :** Der Grüne Max (LB, AB, KB, MB), fiche tableau des

Tps	Activité	Consignes	Enseignant-e	Act. des élèves	L'élève sera capable de :	Matériel	Modalités
5'	Écoute de la chanson «Guten Morgen, Good morning»	Guten Tag. Heute hören wir ein neues Lied! Hör zu.	Fait écouter CD	Écotent la chanson.	Écouter et de comprendre des consignes et injonctions usuellement utilisées en classe	- Kursbuch (KB) - CD KB piste 5	Collectif
5'	Réécoute et repérage du connu	Jetzt hör nochmal zu. Was kennt ihr ? Nous allons réécouter cette chanson. Essayez de repérer de quoi il s'agit dans cette chanson.	Remet la chanson	Repèrent les mots qu'ils connaissent dans les différentes langues.	Écouter et comprendre des textes oraux.		

Tps	Activité	Consignes	Enseignant-e	Act. des élèves	L'élève sera capable de :	Matériel	Modalités
5'	Relecture commune.	Kursbuch Seite 14. Répétez après moi.	Chante les paroles. Rend attentifs les élèves au fait que la première phrase est un titre (pas à chanter).	Répètent les paroles en chantant sans musique.	Repérer des mots et des expressions simples	-Materialbox (MB) : D47-57	Collectif
10'	Répétition du chant 1 Répétition du chant 2	Chantez avec la chanson Chantez en saluant vos voisins		Se lèvent. Chantent en musique Saluent leurs voisins en leur serrant la main. Chantent avec la musique.			
5'	Affichage des pays	Wie sagt man «Allemagne» ? Wie sagt man Bonjour in Deutschland ?	Affiche les drapeaux au fur et à mesure.	Lisent les traductions du drapeau et essaient de prononcer. Ils mettent les salutations en relation avec le pays.			
5'	Dzien dobry	Welches «bonjour kennt ihr nicht ?» Quel bonjour ne connaissez-vous pas ?	Explique qu'il s'agit de «bonjour» en polonais.	Repèrent Dzien Dobry			

Tps	Activité	Consignes	Enseignant-e	Act. des élèves	L'élève sera capable de :	Matériel	Modalités
10'	Jeu de recherche	Trouver votre partenaire correspondant	Distribue les étiquettes avec les noms	Les élèves se promènent dans la classe et cherchent quel camarade a sa carte traduite dans la bonne langue.		- Etiquettes des bonjours et des pays.	Par deux
10'	Distribution d'une tâche	Vous allez chercher dans votre entourage, quelqu'un qui peut vous dire bonjour dans une langue autre que celles qu'on a vues. Essayez d'écrire la prononciation en phonétique. Pour pouvoir le redire la prochaine fois.	Distribue fiches tableau			- Tableau des salutations	
5'	Jeu	Wie sagt man «Allemagne» ?	Cartes retournées affichées au tableau et les élèves doivent dire le nom du pays demandé (en allemand ou en français selon).			- MB D47-57	Coll.



Note :

Matériel :

Les cartes D47- D57 (MB) ont été modifiées : les pays ont été écrits au-dessus des drapeaux (en allemand). De l'autre côté peuvent également figurer les traductions pour le besoin de petits jeux éventuels.

Organisation :

Pour ce qui est de récolter des salutations en langues différentes, il est préférable de demander aux élèves d'enregistrer la personne qui lui parle pour pouvoir le restituer ensuite en classe et préparer la suite de la chanson.

## 2) Leçons 2, 3 et 4

### Leçon 2

**Ecoute de la chanson «Guten Morgen, Good Morning» (5') - collectif**

Matériel : Kursbuch

- «*Guten Tag, jetzt geht's los! Nehmt bitte eures Kursbuch Seite 14*»
  - L'enseignante leur rappelle de ne pas lire le titre (éventuellement le souligner à la règle pour qu'ils se rappellent qu'il ne s'agit que du titre de la chanson).

Répétition commune préalable pour se remémorer la prononciation des mots.

- Les élèves chantent la chanson en s'aidant des paroles une fois.

**Rappel du connu (10') - collectif**

Matériel : Kursbuch, flashcards drapeaux, étiquettes des salutations

- Les drapeaux sont affichés au tableau noir.
  - «*Wer kann «bonjour» auf Deutsch sagen ?*»
  - Les élèves se souvenant de la salutation (et qui la dise juste) peuvent venir l'afficher sous le drapeau correspondant.
  - Lorsque les élèves n'arrivent plus à trouver de «bonjour» dans d'autres langues, l'enseignante le rappelle en les affichant elle-même au tableau noir.

**Jeu des paires (10') - par paires**

Matériel : jeu de cartes «salutations-langues»

- L'enseignante explique les règles du jeu :
    - Les élèves reçoivent chacun une petite étiquette qu'ils ne doivent pas lire à voix-haute. Elle contient soit une salutation dans une langue, soit le nom d'un pays (en allemand). Au signal de l'enseignante, ils devront retrouver leur paire en allant demander aux autres élèves ce qu'ils ont.
  - Exemple avant de débiter le jeu :
-

- *Si j'ai une étiquette sur laquelle il y a écrit «Guten Morgen», je vais chercher la personne qui a la carte du pays où l'on parle cette langue. Je vais vers un camarade et je lui demande «Deutschland ?» s'il me répond «Nein, Russland», je poursuis mes recherches. S'il me dit «Ja, Deutschland», on vérifie nos cartes. On peut regarder au tableau. Si j'ai une étiquette avec un pays, je regarde comment on dit dans la langue et je demande «Guten Morgen?» à mon camarade.»*
- Les élèves ayant trouvé leur paire et vérifier avec les drapeaux affichés au tableau. Lorsqu'ils sont par deux, ils vont d'asseoir à une table par deux (ou en cercle dans un coin de la classe).
- Ce jeu peut être fait deux fois.

### **Découverte des différentes salutations récoltées par les élèves (5') - collectif**

Matériel : fiche «Guten Morgen»

- L'enseignante demande aux élèves de révéler les nouvelles salutations à la classe. C'est-à-dire toutes celles qui ne figurent pas dans la chanson ou la séquence.
- Une salutation dans une même langue peut survenir plusieurs fois parmi les élèves. Demander donc aux élèves de veiller à ne pas répéter plusieurs fois la même.
- Le dernier à être interrogé risque donc de ne plus avoir de salutation à présenter. Il peut être envisager de les faire partager leurs salutations une première fois par groupes de quatre avant de les partager en collectif.
- *Gut, steht jetzt auf. Jetzt könnt ihr eure Stelle reichen.*

### **Différentes salutations selon le moment de la journée, en allemand (10')**

Matériel : Cartes «Guten Morgen, Guten Tag, Guten Abend, Hallo», Flashcards soleil, lune lever de soleil.

- Enseignante passe dans les rangs et serre les mains d'élèves en les saluant de diverses manières.
    - *Hör gut zu. Was sage ich ? Ecoutez bien ce que je dis et essayez de mémoriser.*
    - *Was erkennt ihr ? Qu'avez-vous reconnu ?*
  - Les élèves évoquent ce que l'enseignante a dit. Lorsque c'est juste, cette dernière affiche les cartes de salutations au tableau noir.
  - *Pourquoi sont-ils différents ? Pourquoi ces 4 mots ?*
-

- Lorsqu'un élève trouve la traduction, l'enseignante met l'image du moment de la journée en lien avec le mot.
- Si aucun élève ne comprend la nuance et ne peut traduire, alors l'enseignante commence par placer une image en lien avec un mot et leur demande pourquoi elle a fait cela.

### **Répétition des nouveaux mots (5')**

Matériel : Flashcards moments de la journée

- L'enseignante montre une image et les élèves serrent la main d'un de leur voisin en donnant la bonne salutation.

### **Fin de la leçon (5')**

Matériel : Arbeitsbuch p.10 exercice 2

- *Also, jetzt nehmt eures Arbeitsbuch auf Seite 10. Ihr könnt die Übung 2 machen.*
- Les élèves complètent l'exercice.
- Les élèves ayant terminé l'exercice peuvent faire celui des pages 13-14 en ajoutant une salutation qu'ils ont trouvées eux-mêmes.

## Leçon 3

### **Début de la leçon (10') collectif**

Matériel : Flashcards C (Auf wiedersehen et Tschüs + Cartes Frau Herr ... )

- *«Guten Morgen, Herr / Frau(+nom de famille de l'élève)*
  - *«Wer hat verstanden ?»*
  - Affichage des cartes Herr-Frau au tableau
  - Les élèves essaient à leur tour de saluer un-e camarade avec Herr/Frau en venant devant le tableau.
  - L'élève se fait saluer appelle un autre devant et le salue lui etc.
- L'enseignante refait le jeu mais avec «Auf wiedersehen» et «Tschüs».

- Fait un signe de la main et se retourne pour montrer que c'est a fin d'une interaction qui se termine par ces mots.
- «*Habt ihr verstanden ?*»
- Affiche les deux mots au tableau lorsque les élèves ont pu les traduire.

### **Répétition en duo** (3') par paires

Matériel : Flashcards C salutations (Guten Morgen, Guten Tag, Guten Abend, Tschüs, Auf wiedersehen, Hallo)

- Affichage des autres salutations au tableau.
  - Les élèves sont par tables et s'entraînent à se saluer en disant le nom de famille (Herr-Frau attendu).

### **Kursbuch** (15') - collectif

Matériel : KB p. 12

- Les élèves regardent d'abord les images.
- Qu'est-ce que c'est ? Exemple de situation de salutations
- Essayez de trouver l'ordre dans lequel se lisent les bulles
  - Les élèves lisent ensuite chacun une bulle tour à tour (en suivant le dialogue)
  - «*Was heisst Kinder?*» *Que veut dire le mot Kinder?*

### **Jeu de réflexe** (5') collectif

Matériel : Flashcards C (36, 37, 38, Guten Morgen, Abend, Tag, Tschüs, Auf wiedersehen, Hallo)

- Enseignante montre:
  - carte du soleil : disent le bonjour adéquat (Guten Morgen, Tag ou Abend ou Hallo)
  - Un signe de la main : disent au revoir à un camarade

... AVEC le FRAU ou HERR selon qui ils saluent

- Les filles commencent par saluer (une fois une fille, une fois un garçon)
  - Les garçons saluent ensuite aussi.
-

## **Vocabulaire (10') Collectif**

Matériel : Glossar

- Lecture du vocabulaire ensemble :
  - Guten Morgen
  - Guten Tag
  - Guten Abend
  - Tschüs
  - Auf Wiedersehen
  - Herr
  - Frau
  - Ajouter HALLO
- Lire ensemble le vocabulaire. Les élèves doivent répéter selon la même intonation que celle de l'enseignante.
- Les élèves peuvent proposer de lire un mot et les autres répètent avec la même intonation.

## **Fin de la leçon (5')**

Matériel : Arbeitsbuch exercice 4a (Einheit 2)

---

## Leçon 4 (beta)

**Activité 1 - Phase 1** : (2 minutes - collectif)

Matériel : DVD Lehrerhandbuch (piste 2)

- *«Heute werden wir ein Video schauen».*
  - Les élèves regardent la vidéo une fois.
- *«Was ist das Thema ? Was habt ihr verstanden ?»*
  - Les élèves expliquent que la scène se déroule dans un magasin.

**Phase 2** : (10 minutes - collectif)

---

Matériel : DVD piste 2, KB Seite 15 Übung 7b, grilles flashcards A (photocopier une par élève)

- Ils prennent le KB p. 15 exercice 7b et ensemble, la classe lit la consigne. Mots importants à comprendre : «möchte» = souhaiter ; «kaufen» = acheter.
- L'enseignante écrit la phrase que dit Anna : «Ich möchte... Danke. » et expliquer qu'il s'agit de «je souhaiterais... Merci!» si les élèves ne comprennent pas.
- «Jetzt schau noch einmal». Regarde à nouveau la vidéo.
- Les élèves doivent relever ce qu'achète Anna en cochant l'objet sur la grille (ils peuvent d'aider du glossar).
  - D'abord faire une rapide liste des images présentes sur la grille, si besoin.
  - Arrêter la vidéo après l'énumération rapide de la liste de course et demander qui a déjà compris quelques mots de ce que veut Anna (ils peuvent souligner ce qu'elle veut, puis colorier ce qu'elle a finalement acheté).
- Correction collective : dresser la liste de ce que souhaite Ana.
  - *Möchte Ana Schokolade ? (Ja/Nein)* : écrire ce qu'elle énumère dans sa liste
  - *Was hat Ana gekauft ?* : dans cette liste, souligner ce qu'elle a pu acheter.
  - Quels mots connus pourrions-nous ajouter ? Les élèves ajoutent les mots qu'ils connaissent (Einheit 1).

### **Activité 2** (10 minutes - collectif)

Matériel : flashcards série A (ou objets)

- L'enseignante propose à deux ou trois paires d'élèves de faire un dialogue comme ils l'ont entendu, devant le tableau. Elle écrit au tableau le dialogue complet : «Ich möchte... Bitte.» (client) «Hier bitte» (vendeur) «Danke» (client).
- Le vendeur donne l'objet au client, qui le remercie.
- L'enseignante demande qu'ils se saluent comme ils l'ont appris. (Hallo, Auf Wiedersehen, etc.)

### **Activité 3** (10 minutes - collectif)

Matériel : KB Seite 16 Übung 2a, CD Lehrerhandbuch piste 7

- Lecture individuelle de la consigne de l'exercice, ainsi que le dialogue.

- Ensuite traduction collective par les élèves (de la consigne)
- «*Jetzt hört zu und lest mit*»
  - Les élèves lisent le texte en même temps que le dialogue se déroule.
- «*Was habt ihr verstanden ? Was kennen wir noch nicht ?*»
  - Les élèves disent les mots qu'ils ne connaissent pas et essaient d'en déduire des hypothèses sur leur signification.
  - Relecture avec l'intonation du dialogue. Les filles en bleu et les garçons en rouge et vice-versa.

**Activité 4** (5 minutes - par deux)

Matériel : KB S. 16 Ü. 2b, Glossar

- Les élèves s'entraînent à faire le dialogue par deux.

**Activité 5** (5 minutes - individuel)

Matériel : AB. S.15 Ü 4

Les élèves peuvent faire cette exercice comme petit défi de révision des deux premières unités d'allemand.

## Leçon 4

**Activité 1** : les élèves vont découvrir une courte vidéo dans laquelle une cliente achète des produits à un vendeur. Il s'agit d'une répétition du vocabulaire des deux premières unités du ME. Ils découvrent également des mots nouveaux figurant dans le vocabulaire de l'unité 2 : schade, es tut mir leid.

Matériel : DVD Lehrerhandbuch piste 2, KB Seite 15 Übung 7b, «Was möchte Anna kaufen?», grilles flashcards A (photocopier une par élève)

**Phase 1** : (2 minutes - collectif)

- «*Heute werden wir ein Video schauen*».
  - Les élèves regardent la vidéo une fois.
- «*Was ist das Thema ? Was habt ihr verstanden ?*»



- Les élèves expliquent que la scène se déroule dans un magasin.

**Phase 2 :** (10 minutes - collectif)

- Ils prennent le KB p. 15 exercice 7b et ensemble, la classe lit la consigne. Mots importants à comprendre : «möchte» = souhaiter ; «kaufen» = acheter.
- L'enseignante distribue les fiches «Was möchte Anna kaufen ?»
- Lecture commune
- Les élèves doivent souligner ce qu'ils connaissent déjà comme mots.
- Déduction «Tut mir leid» «schade».

**Phase 3 :** (3 minutes - individuel)

- «*Jetzt schau noch einmal*». Regarde à nouveau la vidéo.
- Les élèves regardent une troisième fois la vidéo et essaient de suivre le dialogue et de repérer les choses qu'Anna achète.
- Les élèves doivent relever ce qu'achète Anna en cochant l'objet sur la grille.
  - D'abord faire une rapide liste des images présentes sur la grille, si besoin.
  - Arrêter la vidéo après l'énumération rapide de la liste de course et demander qui a déjà compris quelques mots de ce que veut Anna (ils peuvent souligner ce qu'elle veut, puis colorier ce qu'elle a finalement acheté).
  - Peuvent s'aider du glossar en cas d'oubli de mots.
- Correction collective : dresser la liste de ce que souhaite Ana.
  - Tableau avec deux entrées au tableau noir : was möchte / was hat gekauft?
  - Ecrire les mêmes objets sur une même ligne entre les deux colonnes pour que les élèves puissent distinguer le fait qu'elle souhaite des choses mais qu'elles ne sont pas toutes disponibles.

**Activité 2 :** Les élèves entraînent le dialogue de la situation étudiée lors de l'activité 1. Ils s'entraînent à employer les phrases courantes.

**Matériel :** flashcards série A (ou objets), «Nein, schade es tut mir leid», «Ja, kein Problem, hier bitte.», «Ich möchte ... Danke» usw. écrits au TN, Arbeitsbuch p.8

**Phase 1 :** (5 minutes - collectif)

---

- L'enseignante propose à deux ou trois paires d'élèves de faire un dialogue comme ils l'ont entendu, devant le tableau.
- Règle du jeu : les élèves choisissent trois objets qu'ils ont dans leur magasin.
  - Le vendeur donne l'objet (flashcard) au client, qui le remercie.
  - L'enseignante demande qu'ils se saluent comme ils l'ont appris. (Hallo, Auf Wiedersehen, etc.)

**Phase 2 :** (5 minutes - par deux)

- Les élèves choisissent trois objets parmi ceux qu'ils connaissent de l'unité 1 et les notent dans l'AB p. 8.
- Par paires, les élèves sont tour à tour le client et le vendeur.

Objectif : exercer des expressions connues.

**Activité 3** (10 minutes - collectif)

Matériel : KB Seite 16 Übung 2a, CD Lehrerhandbuch piste 7

- Lecture individuelle de la consigne de l'exercice, ainsi que le dialogue.
- Ensuite traduction collective par les élèves (de la consigne).
- «*Jetzt hört zu und lest mit*»
  - Les élèves lisent le texte en même temps que le dialogue se déroule.
    - Quelle est la situation de communication ?
    - *Was habt ihr verstanden ?*
    - Demander à des élèves de lire le dialogue par deux pour la classe
  - Relecture avec l'intonation du dialogue. Les filles en bleu et les garçons en rouge et vice-versa.

**Activité 4** (5 minutes - individuel) : répétition du dialogue travaillé durant les trois premières activités de la leçon. Les élèves font cet exercice comme révision de l'unité 2.

Matériel : AB. S.15 Ü 4

- Repérer qu'il s'agit d'un dialogue à remettre dans le bon ordre.
  - L'objectif est de traduire un dialogue du français à l'allemand.
  - Le français est dans l'ordre
-

- Les points noirs et blancs distinguent les deux interlocuteurs
  - Tracer les phrases qui sont déjà remises dans l'ordre
  - La dernière phrase du début du dialogue en allemand n'est pas complète. Ils doivent la terminer avant de trouver les phrases suivantes.
  - Lire le début du dialogue ensemble
-

## Résumé

Ce mémoire professionnel se divise en six grandes parties. Dans les deux premières se trouvent entre autres l'introduction, la problématique et la question de recherche. Cette dernière vise à répondre à la problématique sur l'harmonisation de l'enseignement au sein de classes romandes, suite à l'entrée en vigueur du concordat HarmoS, en 2009. Introduire un nouveau dispositif de développement professionnel au sein des établissements permettrait-il d'uniformiser les pratiques et les savoirs enseignés à l'école primaire ? Cette recherche porte sur l'observation du déroulement d'un tel dispositif, appelé «étude collective de leçon». Dans la troisième partie se trouvent les repères théoriques nécessaires à la lecture de ce travail, notamment la définition d'une étude collective de leçon, ainsi que celles des termes d'objectif, d'objet et de tâches d'apprentissage.

Vient ensuite la partie méthodologique de cette recherche. Il s'agit d'une description des démarches entreprises durant la recherche. S'y trouvent également les grilles d'analyses des données récoltées, la justification du choix de l'allemand comme discipline autour de laquelle s'organise la recherche, ainsi que la présentation du matériel utilisé pour cette dernière. Les parties cinq et six de ce travail sont des moments d'analyse de données et de discussion comportant la conclusion du travail et certaines questions. Ces dernières découlent notamment des observations des traces récoltées sur le terrain. Les deux dernières parties évoquées mettent en lumière certaines conceptions des enseignantes, et les conditions nécessaires à la mise en place d'une étude collective de leçon comme dispositif de développement professionnel. Le groupe de travail réuni pour cette expérience n'a pas seulement permis d'effectuer ces observations, mais il a également fait apparaître les conceptions des enseignantes au moment de construire une leçon.

Mots-clés :

Etude collective d'un leçon, planification, conception des enseignantes, développement professionnel, allemand, séquence d'enseignement.