

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Le potentiel didactique du roman graphique
pour le FLE-
compte tenu de l'approche par compétences et des
théories de l'acquisition des langues étrangères“

verfasst von / submitted by

Mag.^a Katharina Madersbacher, Bakk. BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 506 509 2

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch Lehrverbund
UF Französisch Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Inhalt

1. La notion de <i>compétence</i>	5
1.1. Qu'est-ce que c'est une <i>compétence</i> ?	5
1.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	10
1.3. L'approche par compétences et son implication au niveau des cours	12
1.4. L'approche par compétence : atouts et désavantages.....	14
1.5. La critique émise face à l'approche par compétences.....	16
2. L'acquisition des langues secondes et étrangères.....	19
2.1. Quelques notions fondamentales	19
2.1.1. L'apprentissage et l'acquisition	19
2.1.2. L'interlangue.....	20
2.1.3. L'input	21
2.1.4. L'output	21
2.2. Les théories de l'acquisition des langues secondes/étrangères.....	22
2.2.1. Les hypothèses de Krashen - <i>The monitor theory/ The input hypothesis</i>	24
2.2.2. <i>Input processing</i>	25
2.2.3. <i>Processability Theory</i>	27
2.2.4. L'approche socioculturelle/ <i>The interaction hypothesis</i>	29
2.2.5. <i>Emergentism/ Usage-based theories</i>	32
2.2.6. <i>The Declarative/ Procedural Model</i>	33
2.2.7. <i>Complexity theory</i>	34
2.3. Conclusion : L'impact sur l'enseignement.....	35
2.3.1. D'un point de vue <i>usage-based</i>	35
2.3.2. D'un point de vue <i>input processing</i>	36
2.3.3. La pédagogie de l'activité.....	39
2.3.4. L'approche actionnelle.....	40
2.3.5. L'apprentissage fondé sur les tâches	40
2.3.6. La pédagogie par projet.....	41
3. La mise en pratique.....	43
3.1. Pourquoi la Shoah dans les cours du FLE à l'école ?	43
3.2. Les prescriptions dans les programmes scolaires	45
3.3. Le roman graphique	47
3.4. Visual Literacy.....	50
3.5. Le style et le langage de formes da la B.D.	51

3.6. Analyse de la B.D. « La Quête d'Esther ».....	53
3.7. Analyse du roman graphique « Auschwitz »	57
3.7.1. Un bref résumé.....	58
3.7.2. Analyse stylistique	59
3.8. Idées didactiques.....	62
3.8.1. Activité 1 : Le vocabulaire de base pour la B.D./ le roman graphique	62
3.8.2. Activité 2 : Identification des plans employés dans un roman graphique.....	69
3.8.3. Activité 3 : Enseigner la compréhension écrite avec « La quête d'Esther »	77
3.8.4. Activité 4 : La sélection à Auschwitz	93
3.8.5. Activité 5 : Comparer les styles de deux romans graphiques.....	112
3.8.6. Activité 6 : La déportation dans les wagons à bestiaux	118
4. Appendice/ Anhang	131
Abstract.....	131
Résumé.....	131
Bibliographie.....	133
Sources en ligne.....	136
Sources en ligne pour les ressources pédagogiques	139

1. La notion de *compétence*

1.1. Qu'est-ce que c'est une *compétence* ?

Étant donné que les concepts autour de la « compétence » et des compétences divers comme la compétence médiatique, la compétence en lecture, la compétence interculturelle etc. prolifèrent depuis un certain temps, je me suis proposée d'aller au fond de cette notion controversée. À bon droit, il y a des voix supposant que là où une notion devient « chaude », voire se trouve dans une crise, cette notion se voit soumise à une discussion sociale (cf. Huber 2004 : 15). Les publications innombrables parues pendant les dernières années et qui sont issues des domaines de la pédagogie et de la didactique attestent d'une telle crise où rien concernant le terme de la « compétence » n'est plus évident. Dans le monde francophone, la pédagogie par compétences ne s'épandait pas partout de la même mesure. Ce concept est diffusé notamment dans les pays francophones de la Belgique, dans la Madagascar, au Québec, dans les cantons francophones de la Suisse, mais de moindre étendue en France (cf. Crahay 2010 : 97). Par contre, les discussions autour de l'approche par compétences (en allemand : *Kompetenzorientierung*) dans l'enseignement scolaire, sont menées depuis des années, voire des décennies dans les pays germanophones et, partant, il est peu surprenant que les curriculums actuels autrichiens se fondent solidement sur le concept de la compétence. Ainsi, on trouve le terme de « compétence » trente-deux fois dans le curriculum de la deuxième langue étrangère à la AHS du second cycle au lycée.

Je suppose que ce n'est pas par hasard que le terme de « compétence » est employé également dans le domaine de la linguistique de Noam Chomsky où il est à la fois associé au terme de la « performance ». Au sein de la linguistique de Chomsky se trouve un savoir implicite et abstrait de la langue (c'est la compétence) comme il est typique des locuteurs natifs qui ne s'en rendent pas compte et ce système ne suit pas des règles (cf. VanPatten & Benati 2015 : 104). Cette compétence fournit des informations aux locuteurs natifs expliquant ce qui est possible est ce qui n'est pas possible dans la langue première (ibid.). En d'autres termes, la compétence chez Chomsky, c'est brièvement l'aptitude innée à parler ou, de manière plus subtile, l'aptitude inconsciente d'un locuteur en se basant sur un répertoire limité de créer et de comprendre des phrases potentiellement infinies (cf. Huber 2004 : 21). Une

certaine similitude de la définition pédagogique de Franz Weinert circulant dans les pays germanophones est évidente :

« [La compétence, c'est l'] aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches... » (Schneider-Gillot 2006: 86)

Une deuxième définition en allemand du terme « compétence » constituant une paraphrase de la définition de Weinert est celle-ci de Rainer Lersch :

« Kompetenzen sind erlernbare, *kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Im Kompetenzbegriff fallen Wissen und Können zusammen ; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften. Kompetenzen sind demnach kognitive *Dispositionen* für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen oder Handlungen. » (Lersch 2007 : 1)

Les termes « solution de problème » (en allemand : *Problemlösen*) et « disposition » vont avec la définition de « compétence » selon Weinert. La première notion met en valeur que l'apprenant est capable de résoudre un problème futur en puisant des aptitudes qu'il a acquises et ce sont ces aptitudes qui sont nommés « dispositions » parce qu'il s'agit d'une abondance de composantes cognitives et affectives s'élaborant sans cesse (cf. Hu et al. 2008 : 3). Les idées d'imbrication et d'accumulation ainsi que la connectabilité et une autonomie croissante sont des composantes intégrales d'une telle compréhension du terme « compétence » (cf. Hu et al. 2009 : 3-4).

Nuancer des savoirs différents est inhérent au concept de compétence, c'est pourquoi les quatre catégories de savoirs divers sont décrits ainsi (cf. Joller-Graf 2014 : 10):

- Le *savoir* englobe les notions et les faits (en allemand : *Faktenwissen*).
- Le *savoir conceptuel* est similaire au savoir, mais il est plus détaillé que le savoir : ce sont les catégories, les généralisations, les classifications, les modèles. Le savoir et le savoir conceptuel ensemble donnent le savoir déclaratif.
- Le *savoir-faire* (en allemand : *prozedurales Wissen*) est un savoir sur les processus et sur les déroulements.
- Le *savoir méta-cognitif* comprend trois composantes : une partie conditionnelle qui saisit les conditions sous lesquelles les théories et les faits sont appliqués ; une partie réflexive discernant les propres intérêts, la motivation et les attitudes et finalement une partie qui favorise la construction identitaire parce qu'elle sait comment décider avec responsabilité, juger et agir en accord avec son individualité.

Il est clair qu'un tel classement ne ressemble qu'en partie au modèle de compétence du CECR. Klaus Joller-Graf ajoute à la définition de compétence de Weinert les quatre catégories de savoir et une aptitude physique afin d'esquisser un concept de compétence basant sur le concept de Weinert, mais enrichi de ces deux aspects :

« Mit Kompetenz wird die Gesamtheit des Wissens und Könnens bezeichnet, welche notwendig ist, um in anforderungsreichen Situationen situationsgerecht und verantwortungsvoll handeln zu können. Die Gesamtheit des Wissens und Könnens setzt sich zusammen aus den Kompetenzaspekten Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen, Motivation und Einstellung sowie (physischen) Handlungsmöglichkeiten. » (Joller-Graf 2014: 10)

Joller-Graf souligne lui-même que les conditions générales et sociales comme par exemple les questions de pouvoir ou les facteurs peu influençable par l'individu sont négligées dans un tel concept de compétence (cf. Joller-Graf 2014 : 10).

L'histoire du terme remonte jusqu'au droit romain, se transformait pendant des siècles et aboutit aujourd'hui dans une abondance d'emplois différents dans des domaines divers (cf. Huber 2004 : 16-22): « la compétence sociale » est sur toutes les lèvres et il est pareil pour « la compétence interculturelle ». Cependant, quand on consulte le Duden, dictionnaire standard courant de la langue allemande, on n'y trouve aucun rapport de la compétence au domaine de la pédagogie, mais on s'achoppa à ces trois définitions :

- « 1. a. Sachverstand; Fähigkeiten
- b. (besonders Rechtssprache) Zuständigkeit
- 2. (Sprachwissenschaft) Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt »¹

Le discours pédagogique et scolaire autour du terme « compétence » n'est pas encore entré dans le dictionnaire standard de la langue allemande, on y reste plutôt sur les définitions traditionnelles issues des systèmes juridiques et linguistiques.

Chez Bernd Lederer, on trouve un bref aperçu de l'histoire du terme « compétence ». La législation romaine préfixait qui avait le pouvoir décisionnel - la compétence - dans quelles situations. À partir du 16^{ème} siècle on utilisait le terme dans le présent sens de la signification du mot français « concours », c'est-à-dire comme une comparaison de performances et au 19^{ème} siècle on entendait par ce terme la capacité de juger reposant sur le savoir et la raison (cf. Lederer 2014 : 363). Dans les années 60 du 20^{ème} siècle, la psychologie de la motivation marquait le terme d'une nouvelle façon :

¹ Duden online: <http://www.duden.de/node/675402/revisions/1615684/view> (03.02.2017)

la compétence, c'était le développement de certaines facultés qui n'étaient ni génétiquement déterminées, ni le résultat d'un processus de maturation (ibid.). Par ailleurs, également dans les années 60, Chomsky forgeait le terme de compétence en l'opposant à la performance comme déjà expliqué ci-dessus. La dichotomie de compétence et de performance faite par Chomsky peut être interprétée comme la dichotomie entre la condition préalable d'un acte (la compétence) et la mise en œuvre d'un acte (la performance) (cf. Hof 2002, citée chez Lederer 2014 : 366). Cette perspective élargit le discours d'un aspect qui englobe le monde extérieur.

Finalement, Lederer ajoute de manière critique que dans les discours actuels, la mesurabilité et la visualisation de certaines compétences difficile à saisir sont prédominantes si bien qu'entre-temps, on parle aussi de compétences partielles (en allemand : *Teilkompetenzen*) qui doivent être déclinées à partir des compétences supérieures (cf. Lederer 2014 : 364). Étant donné que la définition classique de compétence selon Weinert comporte aussi des marqueurs comme la motivation ou les attentes de valeur (en allemand : *Wertehaltungen*), une proximité de la définition des compétences à la théorie de la personnalité est justifiée :

« In einem etwas spezifischeren Sinne lassen sich Kompetenzen als intrapsychische Voraussetzungen charakterisieren, die sich in sichtbaren Handlungen äußern ; sie bezeichnen demgemäß die Qualität des Verlaufs psychischer Tätigkeiten und lassen sich in diesem Sinne als Persönlichkeitsmerkmale verstehen. » (Lederer 2014 : 368)

La notion de compétence est diverse au point que son emploi et j'ose même dire son exploitation sont à remarquer dans tant de domaines et tant de discours qu'une vue globale de toutes les définitions circulantes n'est pas possible à ce lieu. Cependant, nous nous pencherons maintenant dans la question de savoir de quels domaines la notion de compétence provient véritablement bien que l'attention particulière ici porte certainement sur le domaine de l'éducation.

La vue globale historique chez Lederer nous fait savoir que la phrase « le développement de compétence » (en allemand : *Kompetenzentwicklung*) remplaçait au plus tard en 2001 le terme « la qualification clé » (en allemand : *Schlüsselqualifikation*), car, ce dernier se limitait trop au sens de « capacité » (cf. Lederer 2014 : 345). Le terme de compétence trouvait à l'époque une renaissance après avoir été fondé par Chomsky dans le domaine de la linguistique et ensuite transmis par Habermas dans le domaine de la théorie des communications (cf. Lederer 2014 : 345). Ce retour à un terme ancien se répand des discours de la formation continue aux discours concernant l'économie de l'éducation (ibid.). Lederer met en

valeur que dans la tradition de la formation tout au long de la vie (en allemand : *Lebenslanges Lernen*) et de l'économie du savoir (en allemand : *Wissensgesellschaft*), les idées de la responsabilité individuelle et du contrôle par soi-même sont essentielles à tel point que Lederer et autres théoriciens critiques face à l'idéologie dominante parlent d'une « transformation culturelle » en Allemagne:

«Auch Johannes Sauer (1999, 179) konstatiert mit Blick auf die strategischen Planungen der Arbeitsgemeinschaft-QUEM zu Beginn der 90er Jahre im Duktus vorangehender Einschätzungen, dass hierbei 'eine Kulturtransformation extremen Ausmaßes' angestrebt wurde, für die eine gängige Weiterbildung im Sinne von Qualifizierung oder eine weitere Aneignung von Wissen als unzureichend angesehen wurden. Vielmehr ging es auch und insbesondere um die Veränderung von Werten, Einstellungen und motivationalen Dispositionen zur Erlangung bzw. Erhaltung gesellschaftlicher Funktionsfähigkeit [...] » (Lederer 2014 : 349)

Dans un contexte européen, les choses sont un peu différentes. Le marché du travail devient de plus en plus ouvert en Europe si bien que la comparaison de diplômes et de qualifications est devenue nécessaire et elle a pour but la sélection de la main-d'œuvre sur un marché de travail compétitif à un haut degré (cf. Lederer 2014 : 350). Les directives de l'UE concernant la politique de l'éducation définissent l'employabilité et la préservation des sites économiques comme une idée directrice, c'est-à-dire que le résultat économique de toute politique concernant l'éducation est primordial (cf. Lederer 2014 : 350). Enfin, Lederer constate de façon extrêmement critique:

« Übergreifendes Ziel dieser kompetenzbezogenen Programmatiken war und ist auf individueller Ebene die Vermittlung bzw. letztlich die Verinnerlichung neuer, marktförmiger Wertstrukturen und Dispositionen sowie deren Verfestigung durch Training. Diese verallgemeinerte Dispositionsbereitschaft wird wiederum zu einer entscheidenden (personalen) Kompetenz geadelt, unter die sich diverse Einzelkompetenzen wie etwa Flexibilität, Selbstreflexion, Leistungsbereitschaft etc. subsumieren lassen (vgl. Bolder 2009, 823). » (Lederer 2014 : 350)

Ces pensées certainement très hostiles à l'égard de l'approche par compétences et le retour historique autour du concept concernant toutes les compétences diverses d'un point de vue critique font le point fort du livre de Lederer et sont à mon avis une réplique appropriée à l'orientation de l'output qui a saisi nos systèmes scolaires.

Les systèmes éducatifs en Europe ont vu une transformation de l'orientation de l'input vers l'orientation de l'output ce qui correspond dorénavant à la formulation d'objectifs éducatifs dans les curriculums au lieu de définir un programme d'apprentissage (cf. Küster 2016 : 83). L'orientation vers les compétences déclenchait aussi la mise en valeur du savoir-faire des élèves au lieu d'avoir pour but un savoir linguistique ressemblant au savoir d'un locuteur natif (cf. Küster 2016 : 84). Les critiques nombreux

reprochent souvent à l'approche par compétences l'accent mis sur le savoir-faire puisqu'ainsi, l'attention mise aux contenus et thèmes concrets s'atténue au niveau de l'enseignement. L'atout remarquable du CECR est la description des aptitudes atteintes par les élèves en les exprimant par le verbe « pouvoir » (« Peut comprendre... » et « Je peux comprendre... ») à la place d'une description s'appuyant sur les défauts des élèves comme auparavant (cf. Tanzmeister 2008 : 364).

1.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues »², on fait la différence entre les « Compétences générales » (en allemand : *Allgemeine Kompetenzen* ou *Überfachliche Kompetenzen*) et les « Compétences communicatives langagières » (en allemand : *Kommunikative Sprachkompetenzen*) dans le chapitre « Les compétences de l'utilisateur/apprenant » (CECR : 81).

Parmi les compétences générales est en premier le savoir (en allemand : *deklaratives Wissen*) englobant la culture générale, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle (cf. CECR : 82-83). La connaissance du monde existant dans le pays dans lequel la langue est parlée est l'objectif de la première composante (cf. CECR : 82). Par le savoir socioculturel, on entend dans le CECR des aspects divers de la culture du pays, comme par exemple la vie quotidienne, les relations interpersonnelles ou les valeurs, les croyances et les comportements (cf. CECR : 82-83). Les contenus d'apprentissage qui seront traités en ce travail plus bas tournent autour de l'holocauste et ils appartiennent à cette dernière catégorie des valeurs, croyances et comportements où sont nommés entre autres dans le CECR : l'histoire, l'identité nationale, la politique et aussi les arts (cf. CECR : 83). Le savoir interculturel clôt ce premier point intitulé simplement « savoir » et constitue ainsi une conclusion pertinente pour souligner la sensibilité nécessaire afin de concevoir deux cultures divergentes.

La deuxième compétence générale est appelée « Aptitudes et savoir-faire » (en allemand : *prozedurales Wissen*) sous laquelle on trouve en premier les « aptitudes pratiques et savoir-faire » ce qui vise à clarifier des « aptitudes pratiques [...] dont l'apprenant aura besoin afin de communiquer efficacement autour d'un centre d'intérêt donné » (CECR : 84). Le deuxième savoir-faire est nommé « Aptitudes et savoir-faire

² Désormais nommé „CECR“ en ce travail pour des raisons de simplicité.

interculturels » pour expliquer les aptitudes nécessaires afin d'agir en tant qu'intermédiaire culturel (cf. CECR : 84).

Le savoir-être (en allemand : *persönlichkeitsbezogene Kompetenz*) constitue la troisième compétence générale et met en valeur la signification de l'encouragement des traits caractéristiques positifs afin d'atteindre un développement de personnalité favorable (cf. CECR : 85).

Le savoir-apprendre (en allemand : *Lernfähigkeit*) finalement décrit la capacité d'intégrer de nouveaux éléments et la motivation à modifier les représentations mentales (cf. CECR : 85). Cette compétence implique d'abord une conscience de la langue et de la communication, ensuite le CECR se penche sur des aptitudes phonétiques (qui se distinguent de la capacité à prononcer une langue) avant de passer à deux compétences qui me semblent être le point essentiel ayant déclenché une nouvelle façon à penser l'apprentissage de langues étrangères : il s'agit des « Aptitudes à l'étude » et des « Aptitudes heuristiques » (cf. CECR : 86). Ces deux catégories de compétence visent à l'autonomie des apprenants qui sont censés organiser leurs études de manière de plus en plus indépendante (cf. CECR : 86). Je prétends que toutes les stratégies d'autoévaluation dans les manuels scolaires, tous les métadiscours sur les stratégies d'apprentissage et les types d'apprentissage sont dus aux compétences concernant le savoir-apprendre dans le CECR. Au cours des dernières années, les spécialistes en didactique ont vraiment mis en lumière l'importance de l'aptitude à l'autoévaluation et, partant, le CECR offre une grille d'autoévaluation au niveau des descriptions linguistiques concernant les niveaux communs de référence (cf. CECR : 26-27).

Passons à présent aux « Compétences communicatives langagières » qui sont constituées de ces trois composantes : « Compétences linguistiques », « Compétence sociolinguistique » et « Compétences pragmatiques ». Dans le CECR, on compte aux « Compétences communicatives langagières » :

- La compétence lexicale : les éléments lexicaux et les éléments grammaticaux (cf. CECR : 87-88)
- La compétence grammaticale : se base sur des éléments, des catégories, des classes, des structures, des opérations et des relations grammaticaux à maîtriser selon les niveaux pour parler une langue (cf. CECR : 89). Il est intéressant que le CECR fasse à cette occasion explicitement la différence entre la morphologie (la structure interne des mots) et la syntaxe (l'organisation des mots en phrases) en

énumérant les actions langagières indispensables aux apprenants pour être capable de s'exprimer grammaticalement correct (cf. CECR : 90-91).

- La compétence sémantique : Le CECR souligne dans ce paragraphe les deux côtés d'une langue, à savoir la forme et le sens (cf. CECR : 91). Outre cet aspect important, on distingue dans le CECR la sémantique lexicale, grammaticale et pragmatique.
- La compétence phonologique : Elle se compose de l'aptitude à prononcer et de l'aptitude à percevoir des sons et de la prosodie (cf. CECR : 91).
- La compétence orthographique : Elle est le pendant graphique à la compétence phonologique puisqu'il s'agit des connaissances de perception et des connaissances de production des lettres de l'alphabet (cf. CECR : 92).
- La compétence orthoépique : Il s'agit de la compétence à bien prononcer à haute voix un texte écrit et par conséquent, de la connaissance de la prononciation correcte à partir d'un texte écrit (cf. CECR : 92).

1.3. L'approche par compétences et son implication au niveau des cours

La phase d'assimilation (en allemand : *Erarbeitungsphase*) a la fonction de cultiver la compétence en la matière (en allemand : *Sachkompetenz*), la compétence méthodologique (*Methodenkompetenz*) et la compétence sociale et communicative (cf. Pihet 2017 : 122). Cette exigence pourrait se réaliser par une telle méthodologie pédagogique : les élèves perçoivent un sujet, le travaillent ensuite de manière indépendante, le saisissent cognitivement et ils présentent en dernier lieu leurs nouvelles connaissances (cf. Pihet 2017 : 122). Il est clair qu'une telle approche a pour but de rendre les élèves aptes à accomplir ultérieurement de manière indépendante et autonome des tâches similaires (cf. Pihet 2017 : 122) ce qui est nommé « transfert » (en allemand : *Transfer*) dans le discours pédagogique. Les recherches des neurosciences (en allemand : *Neurowissenschaften*) ont constaté que seulement cela ce que les êtres humains acquièrent indépendamment, ce qu'ils travaillent intensivement en accomplissant une activité cognitive peut former du savoir dans le cerveau (cf. Hüther 2012). Cette connaissance scientifique est prépondérante quant à l'enseignement scolaire et les méthodes d'apprentissage. L'approche par compétences qui met l'accent sur le savoir-faire et l'aptitude à la solution de problème (en allemand : *Problemlösekompetenz*) me semble avoir une perspective réaliste sur

l'état de choses au niveau de la question ce qu'apprendre veut vraiment dire. Il est grand temps que l'enseignement frontal disparaisse enfin du plan pédagogique puisque non seulement les sciences concernant le cerveau, mais aussi les théories de la psychologie du développement de Jean Piaget insistent sur l'importance de travailler sur un sujet d'apprentissage au lieu d'occuper une attitude passive de consommation. La métaphore du filtre a été maintes fois exploitée quant à la méthodologie de l'enseignement frontal. Au cours des dernières années, on trouve également la métaphore du « savoir de boulimie » notamment dans les médias de l'Allemagne et propagé par Richard David Precht, qui essaye à préciser le comportement des élèves avant et après un examen. À l'égard des années à venir, la pédagogie doit trouver des possibilités afin de réaliser un changement d'idée radical pour se détourner de la méthode de l'enseignement frontal et pour trouver des méthodes variées qui rendent possible l'épanouissement des apprenantes³ à travers une pédagogie qui met l'accent sur l'apprentissage autonome. La définition de « compétence » comme elle a été conçue par Weinert et de laquelle résultent les idées des « dispositions » et de la « solution de problèmes », vont dans le bon sens concernant l'acquisition des connaissances.

La discussion concernant les compétences diverses est en rapport direct avec les standards de formation (en allemand : *Bildungsstandards*) comme ils sont en vigueur en Autriche et en Allemagne. Cependant, pour la deuxième langue étrangère, des standards décrétés par la loi pour la forme d'école « AHS » n'existent pas encore (cf. ÖSZE 2012 : 6), alors qu'il y a des « Descriptions de compétences » pour le niveau A2 qui ressemblent aux standards et qui décrivent de manière concrète les résultats d'apprentissage attendus (cf. ÖSZE 2012 : 6). Par contre, depuis 2015 il y a des standards de formation pour la neuvième classe – donc pour la terminale - dans les centres de formation professionnelles (en allemand : *berufsbildende Schulen*). Un enseignement inspiré par les compétences (en allemand : *Kompetenzorientierter Unterricht*) est de prime abord un enseignement planifié ayant pour but l'acquisition des compétences décrites dans les standards ou dans les descriptions de compétences (cf. Helmke 2015 : 241). Les standards font ainsi les résultats de l'enseignement mesurable et font par conséquent l'objet d'une orientation empirique (cf. Helmke 2015 : 240). Or, l'approche par compétences veut dire par rapport à la

³ Quant au langage non sexiste et au langage inclusif, les formes grammaticales masculines et féminines seront employées dans ce qui suit tour à tour et de façon équilibrée du mieux possible.

préparation des cours la déclinaison des objectifs en partant des compétences à acquérir (cf. Helmke 2015 : 241), selon la méthode *downsizing* (cf. Lersch 2007 : 6). Au centre de chaque cours est désormais la question « Quelles représentations, quelles aptitudes et quelles croyances ont été développées ? » au lieu de la question « Quels contenus ont été exploités ? » (cf. Helmke 2015 : 241). L'approche par compétences veut dire pour un cours concret qu'il faut combiner le savoir et le savoir-faire, car, seulement par l'association de ces deux éléments, l'acquisition de compétence réussira (cf. Lersch 2007 : 3). Une compétence cible est acquise en acquérant de manière cumulative des compétences partielles (cf. Lersch 2007 : 7). L'introduction des standards de formation (en allemand : *Bildungsstandards*) va de pair avec la réduction des curriculums scolaires à un minimum afin de favoriser l'autonomie des enseignants et des écoles (cf. Lersch 2007 : 9). Les curriculums sont donc dorénavant dépourvus de prescriptions détaillées concernant les contenus des cours.

En outre, le principe d'application autonome implique d'abord la réflexion des théories subjectives et scientifiques avant de passer à la phase pratique où le savoir théorique est mise en pratique (cf. Joller-Graf 2014 : 8). En dehors de son élargissement du concept de compétence, Klaus Joller-Graf propose quatre caractéristiques qui sont représentatifs d'un enseignement inspiré par les compétences (en allemand : *kompetenzorientierter Unterricht*) (cf. Joller-Graf 2014 : 11) :

- Inciter l'apprentissage à l'aide des situations d'exigence authentiques.
- Créer des exercices qui sont en accord avec la préconnaissance (en allemand : *Vorwissen*) et avec le comportement des apprenants.
- L'évolution des compétences est un processus de longue durée et cumulatif.
- Par le biais de la réflexion et du raisonnement, les apprenantes parviennent aux connaissances concernant leur apprentissage personnel et ils savent ainsi tirer des conclusions pour des exigences ultérieures.

1.4. L'approche par compétence : atouts et désavantages

C'est en fait la critique de l'omission des contenus qui constitue le reproche le plus fréquent à l'approche par compétence et à l'idée des standards de formation. De

négliger le contenu des cours forme la critique mise au premier plan quant à l'approche par compétences :

« Es drängt sich zur Zeit der Eindruck auf, als könnten die Kompetenzen an beliebigen (letztlich austauschbaren!) Inhalten erworben werden. Im Hinblick auf das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten herrscht ein hohes Maß an Klärungsbedarf. » (Hu et al. 2009: 6)

On peut acquérir une compétence ou des compétences à travers des matières et des sujets variés, c'est pourquoi, le concept des compétences peut être nommé « indifférent concernant les contenus » (cf. Küster 2009 : 113). Cependant, l'enseignement de langues étrangères scolaire se caractérise par l'aspect culturel d'un côté, et de l'autre, par l'aspect pédagogique, qui sont en péril d'être négligés par une approche qui se réduit à des résultats d'apprentissage testables (cf. Küster 2009 : 119). On trouve de plus le reproche d'omettre l'aspect interculturel dans les standards de formation divers (cf. Krumm 2009 : 107) bien que le débat soit positif quant à la conquête de la prise en considération de l'apprentissage en tant que procédé d'apprentissage (en allemand : *Lernprozess*) (cf. Krumm 2009 : 105). En conséquence, Krumm évoque la nécessité d'impliquer tous les apprenants, c'est-à-dire les adultes de la formation continue aussi bien que les élèves à l'école, dans la décision quels contenus seront abordés parce qu'ils sont importants dans le monde des apprenantes (cf. Krumm 2009 : 108). Cette exigence satisfait non seulement le besoin de choisir un contenu significatif, mais aussi de contenter le droit de participation. Il se peut que les standards de formation soient une nouvelle idée qui cache en fait qu'elle est une description de résultats d'examen attendus (cf. Krumm 2009 : 110). Au bout du compte, Krumm propose pour l'enseignement scolaire la méthode du « Content and language integrated learning » (CLIL), des échanges réelles et virtuelles et l'apprentissage fondé sur les tâches (en allemand : *Aufgabenorientierung*) (cf. Krumm 2009 : 110). En prenant en considération les descriptions de niveau du CECR et en les rapprochant à la question du choix des contenus d'apprentissage, Rösler constate que les contenus sont sélectionnés de manière qu'on puisse vérifier et parvenir au niveau linguistique imposé par le CECR (cf. Rösler 2009 : 173). Étant donné que le CECR emportait une valorisation d'examens standardisés et internationalement valables au détriment de la communication interculturelle qui devenait ainsi une compétence qu'il fallait tester à tout prix, l'autodétermination dans ce domaine auparavant relativement libre a vu une diminution (cf. Rösler 2009 : 173). Cependant, la diminution de l'importance des

contenus est d'une certaine manière un « soulagement » pour les enseignantes qui ne devront plus transmettre un savoir canonique aussi complet que possible, mais qui mettent à disposition un secteur du savoir entier et incitent ensuite les apprenants à travailler sur cet extrait et à le remettre en question de façon critique (cf. Vollmer 2009 : 183). En débarrassant les curriculums des contenus canoniques, l'approche par compétence vise à présenter des savoirs exemplaires. Pourtant, la communauté pédagogique devrait se mettre d'accord sur un savoir de base, sur des standards minimaux (en allemand : *Mindeststandards*) qui résultent de quelques sujets pertinents disposant d'un potentiel de transfert important (cf. Vollmer 2009 : 184).

1.5. La critique émise face à l'approche par compétences

Bien que les détracteurs et les détractrices de l'approche par compétences soient minoritaires, leurs voix deviennent de plus en plus ces derniers temps. Bernd Lederer de l'Université d'Innsbruck fait entrer Foucault en jeu dans son mémoire de qualification pour l'enseignement supérieur en évoquant la notion de « gouvernementalité » de Michel Foucault (cf. Lederer 2014 : 524 ff.). Le concept de la gouvernementalité porte sur l'exercice du pouvoir de l'état qui changeait fondamentalement au cours du XVII^e siècle pour trouver sa nouvelle forme de gouvernementalité au XVIII^e siècle :

« Il ne s'agit plus de conquérir et de posséder, mais de produire, de susciter, d'organiser la population afin de lui permettre de développer toutes ses propriétés. Ainsi, la référence à l'économie politique suscite un changement majeur dans la conception de la puissance. Celle-ci ne provient plus de la domination par la guerre et de la capacité de prélèvement fiscal sur les territoires dominés ; elle va désormais reposer sur la mise en valeur des richesses par des activités structurées par l'autorité politique. » (Lascoumes 2004 : 4)

La concomitance de la discipline et de la domination par les structures étatiques d'un côté, et de l'autodiscipline des individus d'autre côté fait le concept de la gouvernementalité (cf. Lederer 2014 : 524). Le processus d'économisation du néolibéralisme vise à rendre économiquement exploitable le comportement des êtres humains. Afin d'y arriver, la technologie de la maîtrise de soi est un moyen souhaité. Lederer situe cet aspect d'utilisabilité aussi dans les profils requis avec ses compétences demandées (cf. Lederer 2014 : 524). Il critique ensuite en particulier la

transformation des connotations de divers termes qui proviennent à l'origine du discours autour des sciences de l'éducation et qui prétendaient jadis d'avoir un potentiel émancipateur :

« Es gehört also geradezu zum Wesen neoliberaler Diskurse, dass ehemals positiv, emanzipatorisch anmutende Begrifflichkeiten, wie sie insbesondere zum Standardrepertoire einer kritisch-emanzipatorisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft zählen, sich nunmehr konnotativ in ihr Gegenteil verkehren, sind durch sie doch in erster Linie solche Verhaltensweisen bezeichnet, die auf das Primärziel der Employability, der Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt, abzielen und dabei oft über den herrschaftlichen Charakter alternativer Imperative verfügen. Typischerweise zu nennen sind hierbei, über die bereits erwähnten Begrifflichkeiten mit der Vorsilbe 'Selbst' hinaus, etwa auch: 'Initiative', 'Anpassungsfähigkeit', 'Dynamik', 'Mobilität' und 'Flexibilität' » [...] (Lederer 2014 : 526)

Cette critique se prend comme opposant explicitement l'ordre économique néolibéral qui est entré au fur et à mesure dans nos systèmes scolaires, non seulement par le biais de la transformation connotative de quelques termes. Étant donné que le pouvoir politique voire économique réside en particulier dans les institutions de notre société, cette observation est incontestablement correcte.

Dans une interview dans le quotidien derStandard, Jochen Krautz, un des opposants les plus véhéments de la discussion concernant les compétences et pédagogie de l'art, prononce ses doutes et les lacunes du concept de compétences. Il dit qu'à l'origine du débat était le désir de rendre la formation mesurable ce qui serait possible selon lui seulement à condition d'exclure autres aspects de l'idée initiale de la formation (cf. derStandard online: Krautz 2015). Derrière la façade se cache l'objectif de rendre les apprenants capables de s'adapter à une société mondialisée, tandis que la formation visait à l'origine à doter les apprenantes de la pensée indépendante sur la base du savoir et du savoir-faire (ibid.). Il résume de manière mordante que le discours éducatif à l'heure actuelle a l'ambition de faire arrêter penser les gens et de les diriger (ibid.).

La critique de Christoph Türcke s'offusque de la réduction behavioriste de la notion de compétence parce qu'il s'agit des comportements conçus trop serrés qui évoquent l'idée d'une machine :

« Wirklich genau umschreibbare Kompetenzen haben nur Maschinen – in Gestalt ihrer Programme. Maschinen sind, solange sie funktionieren, reine Könnler. Sie haben Kompetenz pur, es ist aber nichts dahinter. » (derStandard online: Türcke 2017).

Il se scandalise aussi de l'ingérence des entreprises informatiques qui ont un intérêt fort à la numérisation des écoles. Il argumente que l'on pense aujourd'hui de pouvoir

faire des recherches sur chaque thématique, alors qu'il faut déjà avoir un certain savoir afin de trouver la bonne information (cf. derStandard online : Türcke 2017).

Un défenseur du savoir classique et même d'un savoir canonique est Konrad Paul Liessmann qui constate également un intérêt économique qui se répand dans les écoles quand on entend l'appel à la numérisation des classes :

« Es geht, das ist nicht zu leugnen, dabei auch um manifeste Wirtschaftsinteressen, denn das Wesen der digitalen Welt besteht ja darin, dass alles ständig aktualisiert, neu gekauft oder abonniert werden muss – im Gegensatz zum klassischen Buch, das seinen Wert behielt und weitergegeben werden konnte. Und die fundamentalen Inhalte, die vermittelt werden müssen, ändern sich nicht jedes halbe Jahr. » (derStandard online : Liessmann 2017)

Cette perspective dépassée sur le médium du livre a souvent été oublié ce dernier temps, mais elle reste toutefois correcte. En outre, il est d'avis que les compétences ne peuvent pas être l'objectif de l'enseignement, mais seulement le moyen pour s'acquérir les connaissances qui sont essentielles pour la compréhension de la société dans laquelle nous vivons et vivrons (cf. Liessmann 2017). Il se prononce polémiquement pour la discussion quels contenus et quels savoirs devraient être enseignés, au lieu de se casser la tête sur la forme sociale, sur les ressources numériques ou sur l'organisation de l'enseignement (cf. Liessmann 2017). Il écrit que la formation devrait doter les jeunes de la capacité de s'orienter critiqueusement dans le monde donné et qu'elle devrait œuvrer pour l'éducation de l'émancipation intellectuelle (en allemand : *Mündigkeit*) des adolescents comme Adorno l'avait déjà revendiqué (ibid.).

2. L'acquisition des langues secondes et étrangères

2.1. Quelques notions fondamentales

2.1.1. L'apprentissage et l'acquisition

Tout d'abord, il faut distinguer entre les termes « langue étrangère » et « langue seconde ». Plus précisément, cette distinction implique aussi un jugement nuancé concernant les termes « apprentissage » et « acquisition ». On parle d'« acquisition d'une langue seconde » parce que l'emploi et la découverte de cette langue ne se limitent pas à une situation de cours, mais s'étend aussi à la vie quotidienne dans une culture cible, c'est pourquoi, le terme « acquisition d'une langue seconde » est notamment utilisé quand il est question de l'immigration. Par contre, « l'apprentissage d'une langue étrangère » est un terme employé quand on parle des langues étrangères dans le contexte des écoles et de l'enseignement en général quand les apprenants apprennent de façon cognitive et consciente une langue dans une situation bien régulée et contrôlée. La notion *apprentissage* souligne le caractère artificiel dans un contexte de formation pendant que dans la culture et dans la société où l'on se trouve, une autre langue est employée. La distinction entre « acquisition » et « apprentissage » remonte à Krashen (cf. Ahrenholz 2010 : 93). L'acquisition est une démarche inconsciente qui se réalise lors de l'appropriation de la langue première, tandis que l'apprentissage est une appropriation consciente de règles et ces deux composantes de savoir se diffèrent fondamentalement à tel point qu'elles restent durablement séparées selon Krashen (cf. Harden 2006 : 187). L'acquisition est l'internalisation de la langue quand on est exposé à l'input, c'est un système inconscient et implicite ressemblant au système de la langue première (cf. VanPatten & Benati 2015 : 89). Ce que Krashen entendait par un système acquis et implicite a été subsumé par les linguistes contemporains par le terme *représentation mentale de la langue* (VanPatten & Benati 2015 : 90). À présent, il est essentiel que le domaine de la recherche s'appelle *Acquisition des langues étrangères* (en anglais : *Second Language Acquisition*) ce qui indique que la dichotomie n'a pas été maintenue et que tout action qui arrive à un apprenant d'une langue seconde/ étrangère est appelée « acquisition » quel que soit le contexte (cf. VanPatten & Benati 2015 : 90).

À la notion de l'acquisition correspond enfin la position implicite et inconsciente (en anglais : *non-interface position*) voulant dire que l'interaction de l'apprenante avec l'input dans la langue seconde est cruciale. Cette position affirme que l'apprentissage consciente et explicite est possible, mais :

« [...] this ability remains separate from the L2 underlying competence that L2 learners come to acquire. » (Benati 2014: 186)

Par contre, la « position d'interface fort » (en anglais : *strong interface position*) prétend qu'un savoir acquis de manière explicite peut se muer en savoir implicite dans la langue seconde (cf. Benati 2014 : 186). Dans cette perspective, l'apprenant commence son apprentissage en construisant un savoir déclaratif (une sorte de méta-savoir), avant de passer au savoir-faire par le truchement de la pratique (ibid.).

2.1.2. L'interlangue

Une autre théorie linguistique quant à l'acquisition d'une langue étrangère repose sur l'idée d'une *interlangue*, par laquelle on entend une variante de langue utilisée par les locuteurs non natifs (cf. Harden 2006 : 85). Ce terme remonte à Larry Selinker et son texte « Interlanguage », publié en 1972. À la base de l'interlangue est une grammaire temporaire et systématique tirant ses règles de cinq démarches cognitives : la généralisation excessive (en allemand : *Übergeneralisierung*), l'effet de la méthode pédagogique (en anglais : *transfer of training*, par exemple une mise en valeur excessive d'une structure), les stratégies de l'apprenant (en allemand : *Lernerstrategien*), les stratégies de communication et le transfert de la langue première en langue étrangère (ibid.). L'atout de cette perspective repose sur la revalorisation des erreurs, car celles-ci sont les marqueurs d'un système temporaire de plein droit – l'interlangue (cf. Harden 2006 : 86). Les traits de cette interlangue sont cognitifs, mais ils ne sont pas pleinement conscients. Il y a des recherches portant sur le développement grammatical dans l'interlangue. L'interlangue est systématique, à savoir elle suit des règles et schémas et l'acquisition se passe en séquences et en étapes de développement (cf. Benati 2014 : 185).

En faveur de l'hypothèse que les interlangues soient autonomes est le phénomène de fossilisation qui se réfère à la solidification des structures n'appartenant pas à la langue cible (cf. Harden 2006 : 86). Plus précisément, on entend par cette notion que l'apprenante garde en mémoire des unités linguistiques comme elles étaient

énoncées, c'est-à-dire la performance productive est retenue et surgit de nouveau (Grießhaber 2014 : 95). Or, une unité linguistique dont la régularité n'est pas encore absolument claire à l'apprenante est stockée et resurgit sans modification et inchangée (ibid.).

2.1.3. L'input

D'abord, l'input, c'est tout écrit et toute écoute auxquels une apprenante est exposée. Corder a introduit la différence entre *input* et *intake*. L'input est défini comme la somme de tout ce qui est disponible à l'apprenant issu de l'environnement, tandis que l'*intake* est tout ce que l'apprenant intériorise dans son système de développement (cf. Benati 2014 : 188-189). Les recherches autour de l'acquisition de langue seconde/étrangère révélaient l'indispensabilité de l'intériorisation chez l'apprenant et par la suite une intégration de celle-ci dans l'interlangue de l'apprenant (cf. Benati 2014 : 189). Selon Krashen, l'input joue un rôle prépondérant quant à l'acquisition d'une langue seconde : il doit être intelligible et il doit contenir des formes grammaticales ressortissantes d'un niveau plus haut que l'état d'interlangue actuelle (ibid.).

Le *Model of input processing* de Bill VanPatten souligne que l'input est seulement en partie intégré dans le système de développement de l'apprenante. Il se forme un lien entre forme et signification si les apprenants perçoivent un input et comprennent le message (cf. Benati 2014 : 189). L'objectif d'apprentissage repose ainsi dans la stimulation de la faculté de l'apprenant d'associer une forme à une signification (ibid.). En outre, s'il y a une interaction de la part d'un locuteur natif ou d'une locutrice ayant des compétences meilleures afin de soutenir une correction, l'input, l'interaction et l'output sont reliés de manière sensée (cf. Benati 2014 : 190).

2.1.4. L'output

Ce n'est pas seulement l'input qui provoque l'acquisition d'une langue seconde/étrangère, mais c'est aussi l'output qui contribue à l'acquisition. L'output a quatre traits caractéristiques (cf. Benati 2014 : 191) :

- Il sert à vérifier les hypothèses de l'apprenante concernant les structures en langue seconde.
- Elle reçoit un feedback sur ses hypothèses.

- L'attention se déplace de la signification à la syntaxe.
- Un encouragement par rapport à l'aisance et à l'automatisme dans l'interlangue se réalise.

La routine et l'automatisme de la production dans une langue étrangère sont un objectif de l'enseignement si bien que la production automatisée devient un savoir-faire ou un savoir procédural (en allemand : *prozedurales Wissen* ou selon le dictionnaire Duden en ligne⁴ : *Gewandtheit*). Cependant, VanPatten nous évoque que l'output a deux formes : il peut se passer pendant l'interaction avec les autres ou il se présente comme une pratique de structures et de formes :

« Conscious presentation and manipulation of forms through drills and output practice might help L2 learners to develop certain skills to use certain forms/ structures correctly and accurately in controlled tasks but has very little impact on the development of the implicit system responsible for acquisition. » (cf. Benati 2014 : 191).

La notion du *output compréhensible* est lié au nom de Merrill Swain qui entend par ce terme que les apprenants sont poussés à formuler des paroles correctes en employant des structures jamais utilisées auparavant ou en reformulant ses propos :

« Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended non-deterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology. » (Swain 1995, citée chez Gass et al. 2013 : 357)

Le résultat d'une étude a montré que la stratégie de donner aux apprenants la possibilité de modifier une énonciation est la meilleure (cf. Gass et al. 2013 : 359).

2.2. Les théories de l'acquisition des langues secondes/étrangères

Les recherches et études concernant l'acquisition des langues secondes sont bigarrées et pluridisciplinaires si bien qu'il y a des approches variées dans ce domaine de la recherche. Cependant, trois facteurs contribuant à l'acquisition des langues secondes sont inébranlables selon Benati (cf. Benati 2014 : 181):

- L'input est indispensable
- L'emploi du savoir en se référant à la langue première

⁴ http://www.duden.de/rechtschreibung/Savoir_faire (07.09.2017)

- L'accès aux universaux linguistiques

En interprétant le premier facteur, le fossé qualitatif entre la compétence dans la langue première et dans la langue seconde résulte d'un input différenciant en quantité et en qualité (cf. Benati 2014 : 182). Il existe par ailleurs un ordre prévisible quant aux formes pendant l'apprentissage qui ne dépend ni de la langue première ni du contexte d'apprentissage (cf. Benati 2014 : 182). Chaque langue naturelle dispose des universaux linguistiques qui sont appropriés plus tôt et plus facilement lors de l'apprentissage de la langue première et de la langue seconde que les règles qui ne se réfèrent pas aux universaux linguistiques (cf. Benati 2014 : 182). L'acquisition de la langue première s'appuie sur une compétence innée qui permet l'acquisition de la grammaire sans que les facteurs extérieurs jouent un rôle, les adultes en revanche ne disposent plus de cette compétence et se servent par conséquent de leur aptitude à la solution de problème (cf. Benati 2014 : 183). Finalement, l'âge joue un rôle prépondérant puisque de toute évidence, les enfants s'approprient une langue différemment :

« They tend to have fewer inhibitions than adults and have a desire to actively participate in the social life around them that helps them to learn new languages. They do not have analytical skills and tend to process languages generally through sensory experience, and language develops from exposure to simplified and concrete input. Adult learners are, instead, notorious for their lack of ultimate mastery of language structure. » (Benati 2014: 183)

La question si l'homme possède une compétence linguistique innée et l'affirmation d'une telle compétence remontent à Chomsky dont les arguments dans les années 50 allaient à l'encontre du behaviorisme avec son protagoniste B.F. Skinner postulant que les erreurs en langue seconde sont dues à la langue première. Selon Chomsky, l'acquisition de la langue première repose premièrement sur une compétence innée (LAD – *language acquisition device*) et deuxièmement sur l'input qui est une composante nécessaire, mais au bout du compte une source insuffisante pour l'acquisition de la langue première (cf. Benati 2014 : 184). En effet, les enfants sont capables de créer des phrases ayant une syntaxe correcte bien qu'ils n'aient jamais entendu ces phrases auparavant (cf. Detel 2015 : 161). Ceci ressortit de la compétence grammaticale innée qui est une particularité centrale de l'esprit humain. À la suite de cette approche nativiste, des points de vue divers en découlaient dans les théories d'acquisition d'une langue seconde (Benati 2014 : 184) :

- La langue seconde se distingue entièrement de la langue première, par conséquent

leurs acquisitions se déroulent de manière complètement différente. La grammaire universelle est réservée à la langue première.

- La grammaire universelle est disponible aux apprenantes d'une langue seconde et elles savent remplacer les traits de la langue première par les traits de la langue seconde.
- La dernière position affirme qu'il y a un transfert de la langue première en langue seconde.

Dans le débat si l'enseignement est avantageux, il y a entre autres la position de Rod Ellis qu'une instruction est favorable si elle ne s'éloigne pas trop du développement d'apprentissage actuel de l'apprenant (cf. Benati 2014 : 188). De plus, l'argument de Gass en faveur d'un rôle positif attribué à l'enseignement est que l'attention de la part de l'apprenante sur la relation entre forme morphologique et signification sémantique dans l'input est avantageuse (ibid.). Trois composantes accélèrent l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère selon Alessandro Benati :

- Il faut assez d'input, et c'est véritablement un argument en faveur d'un enseignement en langue cible dans les cours du FLE à l'école.
- Les apprenantes doivent se trouver dans un état psycholinguistique qui les rend prêtes à l'enseignement.
- L'enseignement doit prendre en considération comment les apprenants traitent et transforment l'input (cf. Benati 2014 : 188).

Afin de trouver des réponses aux questions variées qui ont été soulevées, les théories et cadres multiples quant à l'acquisition des langues secondes/ étrangères sont précisés dans ce qui suivra.

2.2.1. Les hypothèses de Krashen - *The monitor theory/ The input hypothesis*

Krashen est à l'origine de plusieurs hypothèses parmi lesquelles se trouve aussi l'hypothèse d'identité. Elle affirme que l'acquisition d'une langue seconde se passe de la même manière que l'acquisition de la langue première. L'acquisition est plus effective par rapport à l'apprentissage. Elle s'accomplit en séquences de développement (en allemand : *Entwicklungssequenzen*), elle a pour condition préalable un input selon la formule $i + 1$ (exigeant suffisamment, qui ne dépasse pas les connaissances actuelles de l'apprenant) et le LAD (*language acquisition device*, une sorte d'algorithme dans le cerveau, une structure innée selon Chomsky) travaille

d'autant plus que le filtre affectif lui fait passer des informations linguistiques grâce à l'absence des inhibitions émotionnelles ou grâce à une forte motivation (cf. Königs 2016 : 282).

L'hypothèse de moniteur veut dire que l'apprentissage est une démarche consciente qui ne contribue pas à la compétence dans une langue étrangère, mais les connaissances apprises consciemment servent plutôt au contrôle et à la surveillance de l'output qui a été entamé par un système *acquis* à travers du procédé d'acquisition (cf. Harden 2006 : 187). En conséquence, trois types d'apprentissage paraissent :

- Le type qui contrôle ses énoncés sans cesse et qui, partant, produit des énoncés lentes mais correctes (en anglais : *over user*)
- Le type qui parle vite mais incorrectement (en anglais : *under user*)
- Le type qui a recours à son moniteur de façon équilibrée (en anglais : *optimal user*)

Les points de critiques émis face aux hypothèses diverses de Krashen sont notamment qu'on ne puisse pas séparer clairement l'acquisition de l'apprentissage, que l'on peut influencer les séquences de développement par une activité d'enseignement et en supposant qu'il y a un filtre affectif, l'hypothèse d'identité devient contradictoire parce qu'une telle supposition part de l'influençabilité des processus d'appropriation d'une langue étrangère issue de l'environnement social (cf. Königs 2016 : 283).

2.2.2. *Input processing*

Tout d'abord, le modèle d'*input processing* est associé au nom de Bill VanPatten qui déclare clairement que l'acquisition d'une langue n'est pas l'intériorisation de règles, mais « instead, what learners acquire is an abstract, implicit and interactive mental representation » (VanPatten 2017 : 167). En conséquence, ce modèle tranche en faveur d'une distinction stricte entre langue et communication ce qui correspond évidemment aux approches générativistes :

« Language is presentation, but communication is a process that makes use of language (in human). Communication is bound up in skill, social interaction, and other nonlanguage (but interconnected) aspects of human behavior. Thus, it is critical to keep in mind that the aim of PI is not to affect communication or skill, but mental representation. » (VanPatten 2017 : 167)

La notion de *processing*⁵ se réfère d'ailleurs à l'action de relier une forme à une signification pendant le processus de compréhension (cf. VanPatten 2017 : 170). L'acquisition d'une langue se définit par trois composantes irremplaçables dans ce modèle :

- l'input
- la grammaire universelle et une architecture interne mentale
- des mécanismes qui servent d'intermédiaires entre l'input et la grammaire universelle interne (cf. VanPatten 2017 : 167).

Afin de créer la langue, les mécanismes internes ne se servent pas d'instructions explicites. Ceci a pour effet, du point de vue de l'*input processing*, que l'enseignement de règles grammaticales est superflu. Les éléments connus de la grammaire universelle sont résumés sous le nom de « Programme minimaliste » qui est un domaine de recherche s'élargissant depuis les années 90.

Pour répondre à la question ce que les apprenantes *transforment* de l'input (en anglais : *to process*) si elles n'acquièrent pas une règle explicite sur l'imparfait au moment où elles sont confrontées à un input comportant l'imparfait, VanPatten précise « [...] what learners get from the input are lexical and lexical-like pieces of language. » (VanPatten 2017 : 168). La question qui se pose le modèle de l'*input processing* est de connaître les stratégies de contrainte qui s'imposent lors de la transformation de l'input (cf. VanPatten & Benati 2015 : 74). Afin de clarifier cette question et les corollaires qui en résultent, VanPatten propose quelques principes de contrainte :

- *The Primacy of Meaning Principle* : L'attention de l'apprenant se dirige notamment au sens et pas à la forme. Les apprenants d'une langue étrangère repèrent des unités lexicales qui leur aident construire le lexique (cf. VanPatten 2017 : 169).
- *The Primacy of Content Words* est la conséquence logique du principe précédent : Les apprenants transforment les mots lexicaux de l'input avant qu'ils ne transforment tout autre contenu (cf. VanPatten & Benati 2015 : 74).
- *The Lexical Preference Principle* : Les apprenants se servent d'abord des informations lexicales pour générer ensuite une signification morphologique positionnée à un niveau sous-jacent (cf. VanPatten 2017 : 169). Ce principe découle du fait que les informations comme la pluralité, la personne grammaticale,

⁵ Par la suite, le terme anglais *processing* sera traduit selon le cas par le verbe *transformer* ou par le substantif *transformation*.

le nombre grammatical, le temps etc. sont inhérentes aux éléments lexicaux, le lexème /hier/ par exemple est un signal indiquant le passé. Concernant les séquences de développement pendant l'acquisition d'une langue étrangère, cette thèse amène le constat que les adverbes temporels (*hier, aujourd'hui, demain, ...*) sont transformés avant qu'une transformation de flexions morphologiques n'ait lieu (ibid.).

- *The First-Noun Principle* : Le premier substantif auquel les apprenants se heurtent est envisagé comme le sujet de la phrase (cf. VanPatten 2017 : 170). Cette supposition implique des transformations incorrectes concernant les langues qui ne suivent pas le schéma SVO ou encore concernant une proposition au passif (ibid.). En conséquence, les informations sont transformées de manière incorrecte par les mécanismes internes.
- *The Sentence Location Principle* : Ce principe souligne le fait que les apprenantes transforment les éléments en position initiale d'une phrase avant qu'elles ne transforment les informations apparaissant au milieu et vers la fin d'une phrase (cf. VanPatten & Benati 2015 : 75).

VanPatten précise l'objectif du modèle ainsi :

« The question then becomes whether it is possible to assist learners during input processing such that their processing is altered. If so, altering input processing subsequently alters the quantity and quality of the intake data, thus enriching the acquisition of mental representation. » (VanPatten 2017 : 170)

2.2.3. *Processability Theory*

Elle est associée au nom de Manfred Pienemann qui faisait une étude empirique avec des immigrants d'origine italienne et espagnole dans les années 70 à Hambourg (cf. Harden 2006 : 190). Le résultat de cette étude repose sur la connaissance que l'apprenante ne sait pas apprendre une règle supérieure tant qu'elle ne maîtrise pas la règle précédente (cf. Harden 2006 : 191). Cette règle « inférieure » serait dépourvue de sens pour le système intérieur de l'apprenante, parce que le système ne serait pas capable de la traiter de façon appropriée. Cette hypothèse prend comme point de départ le fait qu'il y a un ordre naturel d'appropriation de règles grammaticales, voire une échelle qui impose des phases de développement. Ces phases tranchent sur l'ordre d'apprentissage et par conséquent, les décisions didactiques sont fortement

influencées par cet ordre. Les phases d'apprentissage sont celles-ci (cf. VanPatten & Benati 2015 : 79-80 et Gass et al. 2013 : 255):

- Phase 1 – l'accès aux lemmes (en anglais : *lemma access*) : L'apprenante extrait des vocabulaires du lexique.
- Phase 2 – la procédure de catégorisation (en anglais : *category procedure*): L'apprenante ajoute des informations grammaticales qui sont détachées du reste de la phrase.
- Phase 3 – la procédure de phrases (en anglais : *phrasal procedure*) : L'apprenante peut échanger des informations grammaticales à l'intérieur d'une phrase.
- Phase 4 – *Sentence procedure* (j'utilise le terme anglais) : L'apprenante peut échanger des informations grammaticales en dépassant les limites d'une phrase à l'intérieur d'une proposition.
- Phase 5 – la procédure de proposition (en anglais : *subordinate-clause procedure*) : L'apprenante réussit à échanger des informations entre une proposition principale et une proposition subordonnée.

Étant donné que les étapes décrites restent abstraites aussi longtemps que l'on ne présente pas des exemples, je me propose de donner des exemples pertinents pour le FLE dans ce qui suit.

Phase 1 : L'apprenant articule des mots simples comme ***maison, femme, chat*** ...

Phase 2 : L'apprenant écrit ***maisons*** parce qu'il discerne que le -s (maisons) est le jalon du pluriel.

Phase 3 : L'apprenant articule ***les maisons*** :

Le -s de *les* et le -s de *maisons* affichent le pluriel parce que le pluriel est échangé entre l'article et le substantif, donc l'apprenant arrive à reconnaître une phrase nominale et à concorder l'article avec le substantif.

Phase 4 : L'apprenant articule ***La maison est belle*** :

Le signal du féminin est échangé entre *maison* et *belle*, l'apprenant fait ainsi l'accord du sujet avec le verbe.

Phase 5 : L'apprenant articule ***Elle veut que le temps fasse beau*** :

veut de la proposition principale déclenche le subjonctif (*fasse*) dans la subordonnée.

Comme l'apprentissage suit un ordre naturel dans cette théorie, l'enseignement sera seulement effectif à condition que les apprenants soient dans une phase de

développement où ils peuvent profiter d'une instruction (cf. Benati 2014 : 187). De ce fait, la réflexion sur le moment de l'enseignement d'une règle grammaticale particulière pèse lourd dans un enseignement qui veut se positionner comme qualitatif. En revanche, cette théorie démontre les limites et les contraintes auxquelles l'enseignement est soumis.

2.2.4. L'approche socioculturelle/ *The interaction hypothesis*

Pour commencer, par la notion de « interaction » on entend les conversations entre les apprenants d'une langue et d'autres locuteurs et l'*Interaction Hypothesis* part du principe que l'interaction joue un rôle prépondérant lorsque l'on apprend une langue seconde (cf. VanPatten & Benati 2015 : 76). Au centre est l'idée que l'apprentissage n'est pas organisé autour de la compréhension de l'input, mais par la négociation du sens (en anglais : *negotiation of meaning*) (cf. Tesch 2010 : 158).

Il y a deux sortes d'interaction : la modification de l'input (simplifier, illustrer ou changer) et le feedback (cf. VanPatten & Benati 2015 : 76). Tous les deux outils dirigent l'attention de l'apprenant sur un aspect particulier de ses propos. Dans cette approche, à l'input en tant que condition préalable s'ajoute l'interaction puisque par son truchement, les apprenants aperçoivent une piste qu'ils n'auraient pas aperçue sans l'interaction (cf. VanPatten & Benati 2015 : 77). L'interaction concerne aussi l'output, car l'attention de l'apprenant est dirigée vers un certain aspect linguistique en négociant le sens (ibid.). Le feedback est vu comme naturel parce qu'il fait partie de la conversation et il est libéré ainsi de son attribution de « correction des fautes » (cf. VanPatten & Benati 2015 : 78). Selon Long qui est à l'origine de cette hypothèse, même le feedback négatif favorise l'apprentissage du lexique, de la morphologie, de la syntaxe et il est nécessaire à l'égard des contrastes entre la langue première et la langue seconde (cf. Long cité chez Gass et al. 2013 : 378). Suite à cette théorie, l'interaction relie l'input, les compétences internes de l'apprenant (en particulier l'attention sélective) et l'output judicieusement si bien que les conversations interactionnelles sont l'assise pour le développement d'une langue seconde, et par conséquent, elles ne sont pas seulement un outil qui sert à pratiquer les aspects particuliers d'une langue (cf. Gass et al. 2013 : 378). Nombre d'études ont montré que l'interaction favorise le développement de l'apprenant parce qu'il dirige l'attention sur un aspect de la langue seconde sur lequel il travaille en ce moment. Certaines études

ont montré que l'effet d'apprentissage se fait jour souvent en différé ce qui fait supposer que l'apprenante a besoin du temps pour réfléchir sur une certaine structure (cf. Gass et al. 2013 : 382). Susan M. Gass qui se trouve parmi les tenants de cette hypothèse résume le point essentiel brièvement :

« Hence, the more learners are made aware of unacceptable speech, the greater the opportunity for them to make appropriate modifications. Although there is limited evidence as to the long-term effects of these modifications, one can presume that, because negotiation leads to heightened awareness, it ultimately leads to increased knowledge of the L2 as well. » (Gass et al. 2013 : 387)

Cette position préconise certainement le feedback immédiat et même négatif pendant une énonciation qui ne correspond pas à la langue cible.

L'idée déterminante de toute théorie mettant en valeur le socioculturel et l'interaction est que l'apprentissage est un processus social. Or, l'acquisition d'une langue étrangère est la transformation d'une action intermentale en action intramentale qui nécessite un échafaudage comme soutien (en anglais : *scaffolding*) (cf. Harden 2006 : 195). Cependant, les théoriciens de ce courant de pensée admettent à l'unanimité que l'environnement social et l'input ne sont pas les seuls facteurs garantissant le succès ou l'échec de l'acquisition d'une langue étrangère (cf. Harden 2006 : 197). Un concept central de l'approche socioculturel est la *médiation* : Les êtres humains se servent de systèmes symboliques (comme la langue) afin de véhiculer et de contrôler leurs activités cognitives (cf. Gass et al. 2013 : 294). C'est par le truchement de la langue qui est leur outil le plus important que les hommes sont capables de dépasser l'immédiat afin de réfléchir et de parler sur des objets très éloignés physiquement et temporellement (ibid.). Les formes de médiation qui sont bénéfiques quant à l'acquisition d'une langue seconde/ étrangère sont par exemple la reformulation par l'enseignant ou les gestes accompagnant la parole (cf. Gass et al. 2013 : 296).

Un précurseur de cette approche est Lev Vygotski qui élaborait une théorie d'apprentissage s'appuyant sur l'idée que l'apprentissage est un échange du monde mental intérieur avec le milieu social extérieur, un procédé qui entraîne l'abrogation de la dichotomie de performance et de compétence selon Chomsky (cf. Harden 2006 : 198). Le terme anglais *Zone of Proximal Development* est dû à Vygotski et il se réfère à l'idée que l'apprentissage individuelle résulte d'une action interpersonnelle car cette zone est la distance entre le niveau de développement à présent et le niveau de développement potentiel qui est déterminé par le social. Plus précisément, c'est le résultat sans concours et avec concours à l'aide de l'environnement social. Le terme

se définit en somme comme le résultat d'apprentissage grâce à une interaction sociale (p.ex. d'une enseignante, d'un adulte ou des personnes du même âge ; en anglais : *Peers*) (cf. Gass et al. 2013 : 295, 329).

En outre, l'ontogenèse (le développement d'un organisme individuel) selon Vygotski se réalise par le truchement de l'action naturelle et de l'action culturelle :

« The former is responsible for lower-level mental functions such as perception and involuntary attention, and the latter for higher mental functions such as voluntary attention, planning, monitoring, rational thought, and learning. These two forces, although difficult to separate from an empirical point of view, nevertheless operate independently and are governed by different sets of rules. » (Johnson 2004: 107)

À l'encontre de la théorie de Piaget que les fonctions mentales supérieures se développeraient indépendamment du contexte social, l'affirmation de Vygotski que les fonctions mentales supérieures prennent leur source au niveau social était une pensée révolutionnaire (cf. Johnson 2004 : 109). Il en ressortit que la compréhension des fonctions mentales supérieures d'un individu nécessite l'analyse des contextes sociales qui en forment l'origine. Johnson explique de façon compréhensible :

« The interpersonal plane is transformed into the intrapersonal plane by the gradual, dynamic process of internalization of the patterns of social activities to which the individual has been exposed in the course of his or her entire life. [...] For Vygotski, the development of higher mental functioning such as voluntary attention, logical memory, rational thought, and learning represents not the unfolding of innate cognitive abilities but the *transformation* of these capacities that is initiated by the child's sociocultural environment. Socioculturally constructed mediational signs such as algebraic symbols and above all, language, generate this transformation. » (Johnson 2004: 111)

Dans la théorie socioculturelle de Vygotski, l'apparition du langage intérieur vocal, le langage égocentrique (en anglais : *vocalized form of inner speech* ou *egocentric speech*) chez l'enfant d'environ sept ans marque le passage de dépendance aux adultes à l'autosuffisance cognitive (cf. Johnson 2004 : 113). En soliloquant, l'enfant essaye de résoudre un problème seul en puisant dans les opérations métacognitives comme l'organisation, l'indication et le contrôle de l'activité effectuée (ibid.). Le langage intérieur a des traits particuliers, c'est-à-dire la syntaxe et la phonologie sont réduites (cf. Johnson 2004 : 113) et le sens d'un mot (contrairement à sa signification) est instable parce qu'il est la somme de toute association psychologique dans la conscience d'un individu. C'est pourquoi, plusieurs sens se chevauchent dans un seul mot (cf. Johnson 2004 : 115). La notion de « sens » joue un rôle crucial dans la pensée de Vygotski car développer le sens des mots encourage la capacité de développer des fonctions mentales supérieures comme l'attention volontaire, la mémoire logique,

la formation de concepts ou le développement de la volonté (cf. Johnson 2004 : 116). Les interactions sociales reposent sur les systèmes sémiotiques du monde extérieur parmi lesquels le langage est le plus important. L'individu s'approprie ces systèmes sémiotiques et ils deviennent par une relation dialectique son langage intérieur. Chez Vygotski, le langage intérieur (en anglais : *inner speech*) équivaut généralement à la pensée (ibid.). Ce que Vygotski prétend est que le savoir de l'individu découle du social. Effectuée par un point de vue en faveur de la théorie de Vygotski, une recherche de Richard Donato avait pour résultat que le processus du *scaffolding collectif* accompli par les apprenants eux-mêmes est aussi effectif que le scaffolding d'un expert (cf. Johnson 2004 : 131). Merrill Swain préconise le dialogue collectif en cours de langue puisqu'il accomplit non seulement la fonction sociale mais aussi la fonction cognitive (cf. Johnson 2004 : 145). En outre, un cours de langue étrangère ou de langue seconde se situe sans exception dans un contexte social, par conséquent toutes les expériences socioculturelles des individus apprenant la langue influencent la situation du cours. Le comportement des apprenants n'est pas dépourvu de repères forgés par le socioculturel (cf. Johnson 2004 : 148). La théorie du langage intérieur semble être qualifiée pour une explication de l'apprentissage générale de l'enfant et également quant à l'apprentissage d'une langue étrangère/ seconde (cf. Johnson 2004 : 160). Dans le contexte de l'acquisition d'une langue seconde/ étrangère, l'interaction se réalise en formes diverses, comme par exemple la négociation, la reformulation ou le feedback (cf. Gass et al. 2013 : 349).

En résumant, il faut constater que l'approche socioculturelle s'appuie sur des principes affirmant que l'acquisition d'une langue seconde résulte incontestablement de l'interaction avec l'environnement. Ce point de vue constitue un hiatus aux théories cognitives qui partent du principe que l'acquisition d'une langue est un procédé intra-personnel puisque la langue est un phénomène cognitif, inné et ancré dans l'esprit.

2.2.5. *Emergentism/ Usage-based theories*

Cette théorie fait partie du domaine de la psychologie cognitive et elle met l'accent sur le facteur de la fréquence qui joue un rôle important pour la connaissance et la représentation dans l'esprit (cf. VanPatten & Benati 2015 : 65). La supposition est que tout ce qui est très fréquent dans l'environnement ou toute expérience fréquente sont appris plus facilement (ibid.). Une notion importante de cette théorie est la *performance*

qui porte sur les observations du comportement humain indiquant quelles représentations existent dans quelle mesure dans le cerveau. En conséquence, l'*emergentism* marche dans le sillage du behaviorisme, et il réclame par ailleurs que l'apprentissage d'une langue est une démarche implicite et statistique de sorte que plus qu'on est exposé à une structure linguistique, plus qu'on parvient à construire des associations reliant les mots isolés (cf. VanPatten & Benati 2015 : 66). La deuxième affirmation du *emergentism* est que le langage se développe au cours du temps et que tout trait de langue est le résultat d'un mécanisme cognitif transformant l'input de son environnement (cf. VanPatten & Benati 2015 : 67). C'est seulement par l'input que l'apprentissage aurait lieu et, partant, c'est un processus d'apprentissage s'orientant aux cas et aux exemples de l'input sans que de règles abstraites jouent un rôle (cf. Gass et al. 2013 : 273). En résumé, l'objection la plus importante contre cette théorie est qu'elle ne propose pas de solution concluante face au problème *Poverty of the stimulus* qui se réfère au fait que bien que l'input soit réduit, les apprenants arrivent à comprendre plus qu'ils sont censés (VanPatten & Benati 2015 : 67).

2.2.6. *The Declarative/ Procedural Model*

C'est une théorie qui prend en considération les structures du cerveau, elle est ainsi du domaine des neurosciences. Elle émet en particulier l'hypothèse qu'il y a deux sortes de mémoire dans le cerveau humain qui produisent deux différentes sortes de savoir :

- Le savoir déclaratif : Les apprenants s'en servent afin d'apprendre les éléments lexiques, les idiomes, les phrases stables ou la morphologie irrégulière. Cette sorte de savoir est responsable concernant tout ce qui est idiosyncratique ⁶ et imprévisible (cf. VanPatten & Benati 2015 : 68-69).
- Le savoir procédural : Les apprenants s'appuient sur ce savoir dès qu'il s'agit d'un savoir implicite de relations statistiques ou quant aux catégories de choses, ou encore quand il s'agit d'une régularité comme c'est le cas concernant les aspects de grammaire étant prévisibles (cf. VanPatten & Benati 2015 : 68). À ceci s'ajoute que la mise en mémoire et la consultation des informations qui reposent sur des

⁶ Ce sont les mots qui s'écartent fortement de leur sens initial ou en morphologie, ce sont les flexions qui ne laissent pas reconnaître un radical (Barkowski & Höhle 2010 : 124).

règles sont deux autres opérations que le savoir procédural accomplit (cf. VanPatten & Benati 2015 : 69).

Bien que l'acquisition de la langue première et de la langue seconde s'accomplissent à l'aide de mécanismes similaires selon les hypothèses de cette théorie, elle admet que les résultats dans la langue première et dans la langue seconde ne sont pas pareils (ibid.). Les opérations issues du savoir procédural sont graduelles et lentes de telle sorte que les apprenantes d'initiation s'appuient plutôt au savoir déclaratif afin de se servir des informations grammaticales et au fur et à mesure, elles développeront le savoir procédural (VanPatten & Benati 2015 : 69). Cependant, un environnement favorable à l'acquisition d'une langue seconde facilitera le processus d'acquisition considérablement. Il s'agit d'un contexte réalisant les critères suivants : Beaucoup d'immersion, beaucoup d'input, un apprentissage implicite et non-explicite (ibid.).

2.2.7. *Complexity theory*

Il s'agit plutôt d'un cadre théorique qu'une vraie théorie quand on parle de la *Complexity Theory* qui porte non seulement sur l'acquisition d'une langue seconde, mais aussi sur d'autres domaines de recherche (cf. VanPatten & Benati 2015 : 70). Elle affirme que la complexité résulte de l'interaction de plusieurs composantes, d'autant plus qu'on ne peut pas la réduire à l'action d'une seule composante et l'ordre émerge de nulle part (ibid.). La complexité n'est ni linéaire ni statique et elle répond aux influences provenant de l'environnement social ; de plus, une modification n'est pas un ajout à un système, mais elle peut déclencher de nouvelles modifications dans le système existant (cf. VanPatten & Benati 2015 : 70-71). Concernant l'acquisition d'une langue seconde, les points les plus essentiels issus de la *Complexity Theory* sont :

- Ce n'est pas seulement l'input qui compte, mais aussi comment l'apprenante traite et travaille sur son savoir linguistique en utilisant l'input (cf. VanPatten & Benati 2015 : 72).
- Le système intérieur de l'apprenante dépend du contexte si bien que tout renforcement et toute affaiblissement d'aspects linguistiques dans le système de l'apprenante (pour ainsi dire *l'interlangue*) dépendent également du contexte.
- Les composantes de l'interlangue interagissent sans cesse, c'est-à-dire que les systèmes de la linguistique comme la phonétique, la morphologie, la sémantique

etc. ne sont pas séparés d'un point de vue de la *Complexity theory*, mais afin de comprendre le développement de l'interlangue, il faut analyser comment ces systèmes s'influencent mutuellement (cf. VanPatten & Benati 2015 : 72).

Bref, un système linguistique d'un individu est complexe suivant cette théorie et il est fortement déterminé par les interactions avec l'environnement :

« A dynamic-systems approach shows promise in that it appreciates, and even demands not a cause-effect relationship in language development, but rather a multiplicity of factors that interact within an individual to effect change. » (Gass et al. 2013 : 281).

2.3. Conclusion : L'impact sur l'enseignement

2.3.1. D'un point de vue *usage-based* ...

En se situant dans le sillage d'une approche *usage-based*, apprendre une langue seconde/étrangère dépend fortement de la fréquence de l'input et de la probabilité de classement (en anglais : *probabilities of mappings* ; en allemand : *Zuordnungswahrscheinlichkeiten*) ce qui fait de l'apprentissage d'une langue seconde un procédé implicite et statistique (cf. Ellis 2008 : 95). Les locuteurs natifs d'une langue l'ont acquise par l'accord implicite de la fréquence de récurrence avec le classement et l'acquisition d'une langue seconde se passe de la même manière au point qu'Ellis constate que « Each activation results in an increment of facilitated processing. » (Ellis 2008 : 103). L'input aperçu consciemment ou inconsciemment est ainsi toujours favorable à quelqu'un qui veut s'approprier une langue. Peu importe que si l'on utilise un dictionnaire ou une grammaire dans un cours de langue étrangère, ce qui est primordial, c'est l'usage de la langue selon Ellis qui défend un input et un output communicatif parce que c'est seulement la fréquence de l'input qui détermine la disponibilité d'une représentation linguistique (cf. Ellis 2008 : 104). Cependant, pour que l'input devienne un *intake*, l'apprentissage explicite est nécessaire parce qu'il peut gérer l'attention de l'apprenant sur un certain signal (cf. Ellis 2008 : 105). Beaucoup d'aspects ne sont pas saillants pour les apprenants et il y a certaines structures redondantes et les flexions qui posent par expérience un problème. En ce qui concerne l'enseignante, elle doit dans un premier temps mettre à disposition un input présentant assez de formes concrètes, qui, dans un second temps, sont présentées aux

apprenants avant de les expliquer en détail (cf. Ellis 2008 : 107). Il est remarquable qu'au niveau de la phonétique, de nouveaux phonèmes ne s'acquièrent plus de manière aisée après la première année :

«The phonetic prototypes of one's native language act like perceptual magnets, or attractors, distorting the perception of items in their vicinity to make them seem more similar to the prototype (Kuhl and Iverson 1995). » (Ellis 2008 : 108)

En conséquence, il est recommandé de proposer des stimulus exagérés et un apprentissage s'adaptant aux besoins des apprenantes, c'est-à-dire que l'enseignante présente un pair de discrimination phonétique simple jusqu'à ce que les apprenantes perçoivent la différence phonétique nettement ; par la suite, on peut présenter des paires de discrimination plus difficiles (cf. Ellis 2008 : 108). En résumé, les interférences de la langue première sont assez difficiles à faire disparaître et c'est encore là où un enseignement explicite sert à améliorer la situation puisque c'est en sollicitant l'attention des apprenants sur les aspects particuliers, que l'on puisse manipuler leurs systèmes internes dans le bon sens (ibid.). Pourvu que l'input présente assez de bons exemples pour l'emploi d'une structure sur laquelle on veut attirer l'attention, et que l'input soit ensuite transformé lors de l'usage de la langue, un enseignement explicite est recommandé par Ellis (cf. Ellis 2008 : 109). Une telle démarche pédagogique aurait pour effet une acquisition accélérée de la langue cible.

2.3.2. D'un point de vue *input processing* ...

Un enseignement qui est organisé de telle sorte que le transport de la signification est au premier plan est en effet très effectif pour les apprenants qui réussissent incontestablement à comprendre l'input sans qu'ils aient compris toutes les structures linguistiques en détail (cf. Lightbown 2004 : 63). Ces types d'enseignement s'appellent *Content-based language learning*, l'immersion ou ce sont quelques types d'enseignement communicatif où les thèmes et les informations sont au centre du cours tandis que la langue et son fonctionnement restent dans l'ombre et ne sont pas pris pour sujet (ibid.). Il n'y a pas de doute que les structures de la langue première (L1) peuvent déteindre sur la langue seconde (L2), mais seulement à condition que les apprenantes aient acquis un certain niveau en langue seconde pour saisir les différences et les ressemblances entre L1 et L2 (cf. Lightbown 2004 : 64). L'enseignante est censée faire une analyse des difficultés rencontrées par les

apprenants quand ils ont des problèmes avec une structure particulière où L1 luit à travers de L2 afin de constater si le sens change ou pas, car un changement du sens pèse plus lourd. Une certaine prudence est importante aussi concernant le besoin de reformuler une phrase « incorrecte » d'un étudiant pendant le cours qui pourrait être compréhensible en dehors de la classe parce que le sens ne change pas (cf. Lightbown 2004 : 66). Ces situations sont des cas où l'enseignant d'une langue seconde/ étrangère peut recourir à la méthode du *Input Processing* qui se définit ainsi :

« [...] PI is aimed at bringing learners to process a form/meaning relationship that they have either not previously processed or that they have processed incorrectly. »
(Lightbown 2004 : 66)

Lightbown souligne toutefois que *Processing Instruction* n'est pas une méthode appropriée à chaque problème dans un cours de langue étrangère ; cette méthode n'est donc pas conseillée par rapport aux structures qui peuvent s'acquérir facilement dans les interactions communicatives et, de plus, par rapport aux structures desquelles les apprenantes ne sont pas capables de distinguer s'il s'agit d'une structure correcte ou incorrecte (cf. Lightbown 2004 : 67). Sachant que *Processing Instruction* aura du succès si les apprenants ne disposent pas d'un large savoir métalinguistique et si les explications grammaticales utilisant des termes compliqués sont trop difficiles pour eux (ibid.).

Comment cette méthode de *Processing Instruction* est donc organisée ? Dans cette démarche, il y a trois étapes à accomplir. Pour commencer, l'enseignante présente des informations sur une forme grammaticale en expliquant absolument la relation entre la forme et le sens (cf. VanPatten 1996 : 60). Cette phase peut se conclure par une énumération des points les plus importants à garder en mémoire. Deuxièmement, en prenant en considération les principes de la théorie *Input Processing* - comme par exemple le principe que les apprenantes ont la tendance de prendre le premier substantif d'une phrase pour le sujet de la phrase (voir aussi chapitre 2.2.2.) – l'enseignante donnera des pistes concernant les formes traitées (cf. VanPatten 1996 : 62). Ces conseils et indices ont une forme facile à comprendre et sont répétés à l'occasion, mais les explications ne sont pas le plus important, c'est plutôt l'activité d'effectuer les conseils qui est essentielle pour l'apprentissage. Les activités sont organisées de telle manière que les apprenants transforment les phrases de l'input et y travaillent, mais ils ne reproduisent pas la forme cible (cf. VanPatten 1996 : 63). L'input n'est pas un discours, mais ce sont des phrases simples ayant du sens.

VanPatten appelle ces activités *Referentially oriented activities* qui sont soit correctes, soit incorrectes et elles sont « référentielles » parce que leur contenu ne porte pas sur l'apprenant, mais sur une autre personne (cf. VanPatten 1996 : 64). Cet input est organisé de telle manière que les apprenants sont encouragés à connecter une forme avec un sens. Contrairement à ces premières activités, les *Affectively oriented activities* après intègrent l'affection et l'émotion des apprenantes et demandent leur consentement ou leur refus, comme c'est prévu pour un enseignement centré sur les apprenants (en allemand : *LernerInnenorientierung*) et centré sur le sens comme il convient à l'approche communicative (ibid.). Pour conclure, VanPatten émet des directives pour un enseignement voulant suivre sa théorie et elles sont nommées ici pour des raisons pratiques (cf. VanPatten 1996 : 67-69) :

- On enseigne qu'une chose à la fois, p.ex. les flexions du verbe au présent en petites étapes.
- En élaborant un exercice, le sens et la forme doivent être reliés. Il ne suffit pas que les apprenants reconnaissent seulement une forme.
- L'input doit agir sur les apprenants et il le fait quand ils doivent attirer leur attention sur le sens de l'input.
- L'input doit être à l'écrit et à l'oral parce que cela correspond aux préférences diverses parmi les apprenants.
- Au début, il faut concevoir un exercice ayant que de phrases simples, alors que plus tard, on peut travailler aussi avec des discours, car, confrontés à un discours, les apprenants essayeront en particulier de comprendre son contenu et ils ne peuvent plus se concentrer sur une forme particulière.
- Il faut considérer les stratégies psycholinguistiques et naturelles lors de la transformation de l'input comme elles ont été élaborées par VanPatten et décrites dans le chapitre 2.2.2. dans ce mémoire.

VanPatten lui-même résume ses directives ainsi :

« Most importantly, it includes structured input activities that encourage learners to make form-meaning mappings they might not make when exposed to nonstructured or 'spontaneous' input. An important aspect of structured input activities is that learners attend to the meaning of an input sentence. It is not enough that learners simply be directed to the form ; they must also use it to comprehend the meaning of the sentence. Thus, the activities are formulated with the processing strategies of learners in mind. »
(VanPatten 1996 : 86)

2.3.3. La pédagogie de l'activité

Étant donné que nous avons parlé de l'approche par compétences avant de passer aux théories diverses concernant l'acquisition d'une langue seconde/ étrangère, j'ai décidé de traiter dans ce travail quatre autres approches pédagogiques qui sont d'une certaine manière les précurseurs de l'approche par compétences ou autrement dit, elles s'inscrivent dans le même courant qui vise à mettre les apprenants au centre de toute réflexion pédagogique. Il serait trop simple de séparer chaque courant pédagogique strictement l'un de l'autre. En réalité, les idées se chevauchent et se fondent plutôt l'un dans l'autre. Néanmoins, quatre méthodologies ont été choisies et sont présentées dans ce qui suit afin de donner une vue d'ensemble des faits et des théories didactiques assez complète pour se trouver dans les meilleures conditions après pour la conception des activités didactiques autour de la thématique choisie, la Shoah.

La pédagogie de l'activité procède de l'approche communicative des années 70 qui mettait l'accent sur l'usage du langage et ne s'intéressait plus seulement aux structures langagières (cf. Röttger 2010 : 112). Au cours de ce tournant, la compétence communicative en tant qu'agir sur la langue devenait l'objectif essentiel de l'enseignement. Cet enseignement est dans le sillage d'une approche globale voulant dire que les apprenantes planifient et effectuent des activités de manière autonome et ce procédé aboutit à l'achèvement d'un produit (cf. Röttger 2010 : 113). Dans une pédagogie de l'activité, le travail individuel, le travail en groupes de deux et le travail en groupes seront certainement préférés à l'enseignement frontal ; de plus, le travail grammatical inductif et l'élaboration des exercices lexicaux et grammaticaux par les apprenants eux-mêmes s'inscrivent évidemment également dans une pédagogie de l'activité (cf. Nieweler 2006 : 45). C'est essentiel qu'un cours de FLE se tienne à donner la primauté à la production de langue, et pas aux activités réceptives parce qu'un tel cours met l'accent sur le besoin de l'apprenante de s'exprimer (ibid.). L'apprentissage en parcours (en allemand : *Stationenlernen*), la fiche tandem (en allemand : *Tandembogen*) et l'enseignement mutuel (en allemand : *Lernen durch Lehren*) sont des méthodes qui activent les apprenants si bien que ces méthodes se prêtent très bien à la pédagogie de l'activité (cf. Nieweler 2006 : 46-47).

2.3.4. L'approche actionnelle

Lorsque l'on commence à se pencher sur la didactique francophone, on découvre très vite que l'approche actionnelle est décrite fréquemment et ce courant est relié au nom de Christian Puren qui publiait nombre d'articles sur cette nouvelle approche. L'approche actionnelle ressemble beaucoup à la pédagogie de l'activité, mais elle reste toutefois un courant très précis et se différenciant ainsi de la pédagogie de l'activité étant un courant conçu assez vaste. Il semble que deux traits soient déterminants dans l'approche actionnelle, à savoir l'interaction sociale et l'aspect d'utilité dans la réalité :

« Les tâches actionnelles sont des actes intentionnels dans des contextes, des situations et des circonstances de la vie courante où l'élève pourrait facilement se retrouver. » (Guide de réflexion sur la pratique pédagogique des enseignantes et enseignants du programme de français de base : Approche actionnelle : 5)

Désormais, l'approche actionnelle vise à mettre l'accent encore plus sur la parole spontanée et intégrée dans une situation sociale et authentique que l'approche communicative le faisait.

2.3.5. L'apprentissage fondé sur les tâches

Au préalable, il faut élucider les termes utilisés : L'expression anglaise *task-based learning* correspond à la traduction en l'occurrence : *Apprentissage fondé sur les tâches*, et c'est cela ce qui est généralement et plus bref nommé en allemand *Aufgabenorientierung*. Les discours de didactique diffèrent fortement dans le monde anglophone, francophone et germanophone au point qu'il faut tenir compte de ces différences au moins au niveau du choix des termes. Le terme allemand *Aufgabenorientierung* souligne l'autonomie de l'apprenant plus que le concept autour de la pédagogie actionnelle le compte faire.

Or, précisons d'abord les deux traits pertinents qui font remarquer la ressemblance de l'apprentissage fondé sur les tâches par rapport à l'approche par compétences :

- Le point de départ est une situation problème quand on élabore une tâche axée sur l'approche actionnelle (cf. Thonhauser 2010 : 14). Ceci fait évoquer l'aptitude à la solution d'un problème qui est revendiquée par une didactique basée sur les compétences.

- La situation problème au début doit prévoir une situation réelle ultérieure et mettre à disposition la possibilité de simuler un problème authentique et sa solution pendant le cours (cf. Thonhauser 2010 : 14).

L'apprentissage axé sur les tâches remonte également à l'approche communicative des années 70 et il est recommandé par le CECR (cf. Müller-Hartmann & Schocker 2016 : 326). Dans le CECR, la définition d'une tâche est la suivante :

« [La tâche, c'est] toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Bertocchini & Costanzo 2010 : 26)

Un rôle important incombe à l'implication de l'apprenante lors de la réalisation d'une tâche parce que sans cette implication, l'apprentissage n'aura pas de succès (cf. Müller-Hartmann & Schocker 2016 : 327). Selon Willis, un tel apprentissage s'accomplit en trois étapes : il y a les pré-tâches qui préparent à la tâche en facilitant l'accès au contenu et au vocabulaire ; ensuite il y a la mise en pratique de la tâche et la présentation des résultats ; à la fin se passe le travail linguistique (cf. Müller-Hartmann & Schocker 2016 : 327). Il importe que les expériences, les intérêts, les penchants et les routines d'apprentissage soient envisagés par l'enseignante échaufaudant une tâche (ibid. : 325-326). Au cours des premières théories portant sur l'apprentissage fondé sur les tâches (qui ont paru en anglais), la distinction entre tâche, exercice et activité a été faite par David Nunan:

« La *tâche* est un acte communicatif non focalisé sur une structure grammaticale particulière et qui comporte une 'sortie' non linguistique. L'*exercice*, en revanche, est centré sur un point de langue spécifique et il a une 'sortie' linguistique. L'*activité*, enfin, porte sur un ou deux actes langagiers qui ont une 'sortie' communicative. » (Bertocchini & Costanzo 2010 : 27)

2.3.6. La pédagogie par projet

Un regard dans l'histoire des sciences de l'éducation nous informe que le terme *projet* commence à s'implanter sur le plan éducatif au début du 20^{ème} siècle et il est lié au nom de John Dewey qui mettait au centre de l'école les apprenants (et pas les enseignants) et pour qui l'apprentissage passe inévitablement par une action et, partant, l'apprenante fait une expérience concrète sans laquelle le procédé d'apprentissage n'ait pas lieu (cf. Reverdy 2013 : 47). Un projet se définit comme cela : Au départ existe un problème dont la solution représente le fil rouge de toute

action et ce processus aboutit à la réalisation d'un produit qui est à la fois la solution au problème (cf. Reverdy 2013 : 47). Pendant ce processus de solution de problème, les apprenants forment une équipe, planifient et organisent le processus de manière autonome et il est ainsi certain que le rôle traditionnel de l'enseignante change tel que l'enseignante est censée soutenir, motiver et entraîner les apprenants (cf. Reverdy 2013 : 50, 53). L'activité est donc à part entière du côté des apprenantes qui sont responsables de leurs actions et qui deviennent ainsi des actrices sociales. L'apprentissage par la pratique (en anglais : *Learning by doing* selon Dewey) appartient certes au domaine de la pédagogie de l'activité, mais il constitue aussi l'assise de la pédagogie par projet (cf. Lamers-Etienne & Schulze Wettendorf 2014 : 222).

Les signes particuliers de la pédagogie par projet selon Leupold sont (cité chez Lamers-Etienne & Schulze Wettendorf 2014 : 223):

- Les apprenants et l'enseignante conçoivent le projet ensemble et en coopération.
- Les connaissances du monde (en allemand : *Weltwissen*) des apprenants sont prises en considération.
- Les personnes extérieures à l'école sont invitées à participer au projet.
- Les médias servent de sources d'information et sont utilisées dans ce but.
- Il y a la documentation de l'enseignement.
- Le rôle de l'enseignante varie selon le contexte.

Au cours de la mise en pratique de la pédagogie par projet, les apprenants acquièrent certaines méthodes comme le travail en groupe, la présentation et les recherches sur internet et en plus de cela, non seulement le savoir linguistique, mais aussi le savoir-être est incité à agir (ibid. : 224).

3. La mise en pratique

3.1. Pourquoi la Shoah dans les cours du FLE à l'école ?

La Shoah reste selon moi un sujet important dans le domaine de l'éducation, soit qu'on la traite dans les cours d'histoire, soit qu'on en parle dans un cours de langue étrangère, soit qu'on lise un texte en langue première sur cette thématique. Il y a plusieurs arguments en faveur de cette opinion :

- Nous vivons aujourd'hui un renforcement des partis et des groupes nationalistes et d'extrême droite en Europe et notamment en Autriche. La haine et la réprobation des immigrés et des immigrées, des réfugiés et des réfugiées et des demandeurs d'asile ou d'autres groupes à la marge de la société (les chômeurs et les chômeuses, les milieux populaires etc.) ne sont pas une réponse humaine aux questions soulevées. Or, une éducation qui veut encourager la raison, le sens de la justice et la conscience éthique des individus doit puiser dans l'expérience atroce et inhumaine comme la Shoah la représente afin de construire une vision d'humanité contraire aux crimes nationaux-socialistes.
- Le travail de mémoire reste une responsabilité importante vis-à-vis de l'oubli, car, les millions de victimes innocents ont le droit d'être rappelés. Cette idée de la lutte contre l'oubli de ceux et de celles qui sont mort(e)s parce qu'ils étaient juifs ou résistants, bolcheviks ou homosexuels est aussi l'idée directrice des témoignages des survivants comme Robert Chanut qui écrit pour introduire dans son texte :

« Voilà qui est fait. Mon récit est dédié à la mémoire de tant et tant de nos camarades disparu(e)s à tout jamais. C'est l'expression de la simple et terrible vérité. » (Chanut 2000 : 4)

La pédagogie de mémoire reste une tâche primordiale de l'école dans l'avenir et ce mémoire de fin d'études avec ses activités pédagogiques proposées veut s'intégrer dans un tel courant pédagogique.

- En outre, le passé influence le présent et il est incontournable de disposer d'un savoir historique sur le nazisme afin d'être capable de comprendre les discours actuels dans les médias de tous les jours (cf. Ghobeyshi 2000 : 636). S'il s'agit des œuvres d'art spoliées sous le Troisième Reich qui réapparaissent de plus en plus et font

scandale dans les journaux ; ou des films portant sur la thématique qui sont tournés nombreusement ou encore des nouvelles parutions des maisons édition qui se dévouent à cette thématique : il nous faut un savoir profond afin de déchiffrer les discours portant sur le nazisme et sur la Shoah.

- D'un point de vue interculturel, l'enseignement du français langue étrangère peut non seulement approfondir le savoir historique des élèves, mais aussi faire accommoder les élèves aux discours francophones portant sur la thématique. Vu que la France a vécu le nazisme de manière complètement différente à l'Autriche, il est intéressant de voir comment on en parle en France.

- A mon avis, en Autriche on remarque sans cesse une méconnaissance parmi les Autrichiens et les Autrichiennes concernant les événements historiques qui se passait sur le territoire de l'état autrichien. Prenons par exemple le camp de concentration de Mauthausen en Haute-Autriche : Ce camp dispose de plus de 40 camps annexes s'étendant sur toute l'Autriche. Il y avait des camps annexes à Melk (où il y avait même un crématorium), à Linz, à Gusen bien évidemment, à Wiener Neustadt, à St. Pölten, au Loiblpass en Carinthie, à Gmunden et à des douzaines d'autres endroits en Autriche dont seulement une minorité des Autrichiens et des Autrichiennes en connaissent l'existence et ce sont encore moins qui se vouent à la mémoire des déportés et des déportées en maintenant les mémoriaux. L'Amicale de Mauthausen est une association française qui organise chaque année deux voyages en Autriche où les participants et les participantes visitent le camp central à Mauthausen et quelques camps annexes. En me joignant à ces voyages, j'apprenais pour la première fois qu'il n'y avait pas seulement un camp de concentration à Mauthausen, mais aussi à tant d'autres lieux en Autriche. Je m'en doute que la plupart de mes compatriotes l'ignore aussi. Je le trouve étonnant et choquant à la fois que le savoir historique soit tellement réduit et c'est pourquoi l'étude de la Shoah et du nazisme dans les cours du FLE dans une école en Autriche me paraît nécessaire et davantage primordiale. Par ailleurs, j'aimerais bien transmettre mon savoir sur la conscience historique des Français et des Françaises qui savent souvent plus sur les camps des nazis en Autriche que le peuple autrichien parce que la France a vécu le nazisme d'une autre perspective.

3.2. Les prescriptions dans les programmes scolaires

Depuis le 1 septembre 2017, de nouveaux programmes scolaires sont en vigueur en Autriche. À partir de la sixième classe, on parle dorénavant des « modules de compétence » (en allemand : *Kompetenzmodule*), c'est-à-dire que les quatre domaines d'aptitudes (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) sont segmentés maintenant en semestres au lieu de la division en années scolaires comme avant. On trouve dans le nouveau curriculum un module de compétence pour un semestre. Il y a donc cinq modules de compétence du premier semestre de la sixième classe jusqu'au bout du premier semestre de la huitième classe. On trouve la désignation « huitième semestre » (en allemand : *8. Semester*) pour parler du dernier semestre dont le déroulement est souvent irrégulier et qui est plus court que les autres semestres.

Par quels passages textuels du curriculum du premier cycle peut-on donc justifier le traitement de la Shoah dans les cours de la première et de la deuxième année d'apprentissage ? Quant à la civilisation, elle est mentionnée de telle manière que le lien entre le sujet, l'objectif communicatif et la pédagogie de l'activité est prépondérant :

« Landes- und kulturkundliche Informationen sind mit den Themen und kommunikativen Situationen des Fremdsprachenunterrichts zu verbinden, handlungsorientiert zu vermitteln und bewusstseinsbildend zu nutzen. »
(Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Lehrpläne 2017 : 56)

Finalement, les sujets et les thèmes du premier cycle sont prescrits par le CECR et ils ont été repris dans le nouveau programme scolaire sans avoir subi des modifications :

« Die Schülerinnen und Schüler sind durch die Einbindung der sprachlichen Mittel in vielfältige situative Kontexte mit verschiedenen Themenbereichen vertraut zu machen (wie Familie und Freunde, Wohnen und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Jahres- und Tagesablauf, Feste und Feiern, *Kindheit und Erwachsenwerden*, Schule und Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld, Erlebnisse und Fantasiewelt, *Gedanken*, Empfindungen, *Gefühle*, *Einstellungen* und *Werte*, Umwelt und *Gesellschaft*, *Kultur*, *Medien*, *Literatur*). Dies entspricht den „vertrauten Themenbereichen“ in den Kompetenzbeschreibungen des GER. »
(Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Lehrpläne 2017 : 55-56, c'est moi qui souligne)

En particulier les sujets l'enfance et l'adolescence, les pensées, les émotions, les attitudes et les valeurs ainsi que la société, la culture, les média et enfin la littérature

sont sans doute des domaines thématiques qui peuvent servir des points d'ancrage d'une étude de la Shoah dans les cours du FLE au premier cycle.

Dans un deuxième temps, le programme scolaire du second cycle paraît être très détaillé dans les domaines divers. Concernant la compétence interculturelle, la conscience active et une attitude critique envers la propre culture autrichienne sont soulignées :

« Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben. (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Lehrpläne 2017 : 124)

Dans le paragraphe « Homme et Société », on apprend que l'aptitude de distinguer les rapports sociaux et la compétence de solution de problème sont en lien étroit l'un avec l'autre :

« Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen ist die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. [...] » (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Lehrpläne 2017 : 124)

Je pense que cette approche englobant non seulement la perspective sur la société, mais aussi l'aptitude à gérer les conflits, l'éducation à la paix et la compétence de solution de problème est vraiment une raison de traiter la Shoah dans les cours de FLE parce qu'en la prenant comme modèle, toutes les composantes énumérées peuvent être mises en relation à condition que le plan didactique soit conçu de telle façon. Étant donné que j'ai choisi comme matériel des documents authentiques (roman graphique, B.D., témoignage), ce choix s'inscrit tout à fait aux exigences du programme scolaire :

« Für die Aktualität und angemessene Authentizität der Lehr- und Lernmaterialien ist laufend zu sorgen. Außerdem ist auf den Einsatz von authentischem Textmaterial zu achten. » (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Lehrpläne 2017: 126)

Quant aux sujets, le programme du second cycle ouvre des possibilités encore plus vastes que le programme du premier cycle : On y trouve comme déjà au premier cycle les attitudes et les valeurs ainsi que la littérature, mais de plus, les sujets comprennent aussi la vie commune, les développements sociaux, économiques, techniques et

politiques d'actualité, les aspects culturelles et interculturelles et l'art dans ses formes d'expression comme la littérature, la musique et les arts plastiques :

« Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires (Handlungsfähigkeit/ Kommunikationsfähigkeit) sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten, wobei sowohl das Thema als auch der Komplexitätsgrad, mit dem es behandelt wird, dem sprachlichen Niveau der Schülerinnen und Schüler entsprechen soll (mögliche Themenbereiche sind z.B. Ich und mein Umfeld; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Rolle der Medien; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche, technische und politische Entwicklungen; kulturelle und interkulturelle Aspekte; Umwelt; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). [...] Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Quellen zu erschließen, wobei bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein angemessener Stellenwert einzuräumen ist. » (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Lehrpläne 2017: 127)

Cette analyse des programmes scolaires en vigueur en Autriche dévoile que les directives de la part du ministère restent à mon avis générales bien que le programme du deuxième cycle soit plus détaillé que le programme du premier cycle. Ce trait est très avantageux parce qu'ainsi, une grande liberté quant à l'organisation des cours incombe aux enseignantes et aux enseignants.

3.3. Le roman graphique

Le terme *roman graphique* existe depuis les années 70 et entre-temps, de grandes maisons éditions s'efforcent de publier ce genre. En guise d'introduction, il se pose la question de savoir ce qui pourrait être la différence entre le genre de la bande dessinée et le relativement nouveau genre du roman graphique. Concernant cette question, une réponse satisfaisante était difficile à trouver, car, on trouve souvent la réponse que ces deux genres sont difficiles à différencier, car, les limites entre les deux sont flous et se chevauchent. À l'opposé, j'ai trouvé une autre définition qui s'appuie sur la dichotomie fiction et non-fiction et qui introduit la notion de « la B.D. de reportage » la décrivant comme « un récit de faits et d'événements qui ont réellement eu lieu » en l'opposant ainsi au roman graphique qui « raconte des récits de fiction » (cf. Bricco 2014 : 1). Une deuxième définition du roman graphique soulignant les codes différents du code écrit et du code imagé est la suivante :

« Dabei werden bildliche und sprachliche Zeichen in statischen Bildern zu Sequenzen mit festgelegter Reihenfolge angeordnet, um damit durch die gegenseitige Ergänzung von Text- und Bildwirkung eine Geschichte zu erzählen. » (Schwarz 2016 : 90)

Outre cette définition qui insiste sur la relation fructueuse entre le mot et l'image, une explication plus théorique comme la suivante cherche à préciser la différence entre la notion de plurimédialité et la notion de transmédiaité :

« Während aber bei plurimedialen Erscheinungen die Verknüpfung zwischen den verschiedenen am Werk beteiligten Medien bereits auf der Signifikantenebene ersichtlich wird, indem die medialen Zeichensysteme mit ihren spezifischen formal-gestalterischen Distinktionsmerkmalen auf der Werkoberfläche präsent werden (z.B. in einem bebilderten Roman), wird bei intermedialen Referenzen das Prämedium gerade nicht mit seinem eigenen Zeichensystem im Postmedium präsent. » (cf. Brötz 2013 : 32)

Et enfin, une dernière définition met le roman graphique au même niveau que le roman habituel :

« Als Arbeitsgrundlage für die spätere Analyse dient, neben den oben genannten Merkmalen, Hallets Definition, der unter einer Graphic Novel 'eine fiktionale, romanartige Langerzählung [versteht], die sich der Darstellungsweise der Comics bedient' (Hallet 2012a: 4). » (Wirthmann 2012 : 20)

En somme, quelques caractéristiques précises du roman graphique valent d'être nommées :

- Les personnages du roman graphique disposent d'un caractère psychologique comportant des traits profonds (cf. Bricco 2014 : 1)
- Les romans graphiques s'adressent aux adultes (ibid.)
- Le roman graphique étale une histoire accomplie (ibid.)
- Il saisit des sujets plus complexes que la B.D. (cf. Schwarz 2016 : 90)
- Contrairement à la B.D., le roman graphique se limite dans la plupart des cas à un récit accompli, alors que l'arrangement d'une B.D. est souvent sériel (cf. Hallet 2008 : 141)
- Le roman graphique est une B.D. en format livre (Abel & Klein 2016 : 157)
- Ce sont des récits fictifs, non-fictifs ou auto-fictifs ayant des exigences littéraires (ibid.)
- Le lien entre écriture et image peut être expérimental ainsi que l'arrangement des cases et la conception des pages peuvent être expérimentaux par rapport à la B.D. traditionnelle (ibid.)
- La distribution se passe par le commerce du livre (ibid.)

Que la définition et la démarcation du roman graphique soient toutefois difficiles évoque l'emploi inflationniste du terme, car, en fait, les maisons éditions ont découvert le terme « roman graphique » comme une stratégie de commercialisation (cf. Abel &

Klein 2016 : 159). Cependant, même les auteurs les plus fameux des romans graphiques comme Art Spiegelman s'opposent à ces stratégies capitalistes (ibid.). Parmi les conquêtes du roman graphique se range l'ouverture de la narration vers de thèmes sérieux ce qui produisait un éventail énorme de thématiques dans ce genre (cf. Abel & Klein 2016 : 161). De ce fait, des sujets historiques et politiques forment souvent le contenu des romans graphiques :

« [...] Repräsentationen von Geschichte in Graphic Novels unterscheiden sich von früheren Darstellungen jedoch dadurch, dass Gewesenes nicht einfach nur parodiert wird ; die Informationsvergabe erfolgt über eine/n Erzähler_in, Eindrücke werden bewusst als subjektiv markiert. Sach- und Hintergrundinformationen oftmals dazu genutzt, um das auf Bildebene Dargestellte für die Leser_innen nachvollziehbarer zu machen [...] » (Abel & Klein 2016 : 162)

Je crois que c'est cet aspect de la compréhensibilité véhiculée par les images qui rendent la compréhension éventuellement plus facile et qui fait du roman graphique un médium idéal pour traiter l'holocauste dans les cours du FLE.

Un trait caractéristique du roman graphique est certainement sa multimodalité. Pour préciser, on comprend par ce terme l'interaction de différents systèmes de signes et de différents modes sémiotiques lors de la création d'une signification discursive (cf. Hallet 2008 : 143). On comprend par « modus sémiotique » entre autres la langue verbale qui a des représentations diverses : orale, écrite par la main, imprimée (ibid.). Étant donné qu'aujourd'hui, les adolescents se servent souvent du modus sémiotique de l'image afin de construire leur identité et leur cadre de la vie quotidienne, il est évident que l'école a pour charge de transmettre des compétences pour rendre les jeunes capables d'interpréter la création d'une signification discursive dans leur monde individuel qui se distingue aujourd'hui particulièrement multimodal, car les possibilités techniques se sont multipliées et ils grandissent avec l'internet et les nouveaux médias (cf. Hallet 2008 : 149). Ces compétences s'appellent dans le discours pédagogique germanophone « literacies », un mot anglais étant repris par la littérature portant sur la didactique et la méthodologie. Une signification culturelle est engendrée aujourd'hui par le biais des cultures visuelles, verbales et d'autres systèmes symboliques, c'est pourquoi :

« Mitspieler in solchen Diskursen - also die Lernenden – müssen Kompetenzen in diesen verschiedenen Symbolsprachen erwerben und sie lebensweltlich nutzen können. Die Fremdsprachendidaktik muss sich also, wie es sich gegenwärtig immer eindringlicher andeutet, Fragen der *visual culture* und des Erwerbs von *visual literacy* widmen und Konzepte für deren Integration in das unterrichtliche Handeln entwickeln. » (Hallet 2008 : 151)

La notion de *visual literacy* est reprise en anglais et le chapitre prochain portera sur cette compétence indispensable dans l'enseignement des langues étrangères en général et en particulier essentiel quant à la série didactique présentée dans ce mémoire de maîtrise.

3.4. Visual Literacy

Pour introduire, par *literacy* on entend d'ordinaire la faculté physiologique et cognitive d'écrire et de lire (cf. Chik 2014 : 43). Cependant, aujourd'hui le modèle de *literacy* a changé durablement puisque les nouvelles technologies numériques ont enrichi le concept de *literacy* comme savoir lire et écrire d'autres dimensions sociales : nous pouvons lire aujourd'hui également sur les écrans et nous sommes capables d'écrire sur les ordinateurs (cf. Chik 2014 : 44). Ces faits ont une implication sociale et durable à la vie quotidienne, d'autant plus qu'ils rendent les médias multimodaux et ils changent les processus d'écrire et de lire. Les textes sous une forme exclusivement linguistique sont aujourd'hui minoritaires, ce constat a déclenché le phénomène de parler d'un « turn to the visual » (cf. Chik 2014 : 44). Bien que les faits mentionnés soient notamment valides pour la communication numérique, ils le sont toutefois pour la communication littéraire et visuelle à laquelle nous avons affaire lors de la lecture d'un roman graphique dans une classe de FLE à l'école.

Au cours de la transformation des sociétés occidentales en économies du savoir (en allemand : *Wissensgesellschaften*), la communication se transformait aussi et devenait numérique au point que *The New London Group* forgeait le terme « *multiliteracies* » afin de décrire la diversité croissante concernant l'idée de *literacy* :

« The NEW LONDON GROUP argues for a pedagogy that includes language and other modes of representation which engage learners to remake the meaning for situated political, social and cultural purposes. Different modes of meaning representation mentioned by the group include linguistic, visual, audio, gestural, spatial, and multimodal. » (Chik 2014 : 45).

Le changement numérique a déclenché aussi la façon d'apprendre une langue étrangère à tel point qu'on est obligé d'utiliser des ressources numériques dans une classe de FLE. Les réseaux sociaux (p.ex. Facebook, Instagram), les moteurs de recherche (p.ex. Google) et autres plateformes sur internet comme Youtube exigent une autre manière de lecture que les formes traditionnelles que nous sommes habitués

d'utiliser dans une classe à l'école ou dont la presse écrite se sert pour communiquer (cf. Chik 2014 : 52). Les ressources en ligne sont souvent majoritairement dominées par le code visuel. Afin d'exprimer son assentiment ou sa réprobation sur des plateformes comme Facebook ou Youtube, on peut tout simplement utiliser les icônes sans avoir besoin des moyens linguistiques (cf. Chik 2014 : 52). *Visual literacy* ne se borne aujourd'hui plus aux domaines de la peinture, de la photographie ou de l'art en général, mais elle est devenue une compétence indispensable dans la vie quotidienne de tout le monde et en particulier dans le monde des adolescents (Chik 2014 : 53). C'est pourquoi, dorénavant elle devrait jouer plus qu'avant un rôle prépondérant dans les curriculums des écoles.

Hallet présente une définition de la *visual literacy* qui englobe trois dimensions (Hallet 2008 : 150) : premièrement, pour saisir le contenu culturel d'une image, la dimension culturelle est nécessaire. Deuxièmement, afin de décoder la manière de représenter et l'arrangement esthétique des signes visuels, il faut savoir lire les images d'un point de vue esthétique qui appuie sur l'image. Et troisièmement, pour saisir une image dans son contexte historique et culturelle, le domaine de la mise en contexte est indispensable :

« Zusammengekommen lassen sich das kulturelle, das bildästhetische und das kontextualisierende Sehen als *visual literacy* definieren. » (Hallet 2008 : 150)

3.5. Le style et le langage de formes de la B.D.

Pour une analyse des formes et du langage, il importe peu que l'on ait une bande dessinée ou un roman graphique entre les mains (cf. Abel & Klein 2016 : 77). Pendant qu'il y a des outils d'analyses pour la littérature et pour le film depuis longtemps, c'est seulement depuis les années 2000 qu'une instrumentation analytique se développait pour la B.D. (ibid.). La condition préalable pour une interprétation d'une œuvre est sa description détaillée qui est fondée sur une terminologie précise et qui a besoin d'un savoir exact sur les catégories essentielles d'un médium (cf. Abel & Klein 2016 : 78). Les catégories élémentaires de la B.D. sont la case (une seule image), la séquence (une suite d'images) et la page (cf. Abel & Klein 2016 : 78-79). Une description du tracé (en allemand : *Linienführung*) est aussi fructueuse pour une interprétation : De quel type de trait se sert l'auteur ? Fort ou fragile ? Rigoureux ou doux ? Conservateur ou sauvage (cf. Abel & Klein 2016 : 82) ? Ou est-ce que l'auteure utilise des traits

divers pour les personnages différents ? L'emploi des couleurs est un autre trait stylistique qui est un moyen d'expression à interpréter et il faut remettre en question l'emploi ou le non-emploi des couleurs (cf. Abel & Klein : 84). On doit analyser de plus si la coloration a une fonction expressive afin de créer une certaine atmosphère. Le trou ou plus exactement la transition entre deux images s'appelle « blanc entre-image » (en allemand on peut dire le mot anglais *gutter*). L'association de deux cases est diverse, on différencie six sortes d'association selon McCloud (cf. Abel & Klein 2016 : 84). Ces six types sont la base d'une activité pédagogique pour les élèves qui sera présentée dans ce qui suit. C'est au niveau de la séquence que la narration a lieu (cf. Abel & Klein 2016 : 86), c'est pourquoi il faut analyser les séquences afin de saisir les éléments narratifs.

Pour la dramaturgie d'un roman graphique la mise en page est essentielle, elle est un élément artistique très important (Abel & Klein 2016 : 89). Or, la première case en haut à gauche d'une page a une autre fonction que la dernière case en bas à droite (ibid.). La mise en page conventionnelle est neutre vis-à-vis de la narration ; la mise en page décorative suit des principes esthétiques et elle néglige la narration ; à l'opposé, la mise en page rhétorique agit exclusivement en fonction de la narration ; et finalement, la mise en page productive se distingue par le phénomène que la narration est soumise à la mise en page (cf. Abel & Klein 2016 : 89-90). Quant à la taille et la forme de la case, il y a des catégories différentes. Une case qui ne suit pas l'organisation standard dans une œuvre peut être l'indicateur d'un revirement. Une variation voyante de la case est l'image-planche (en allemand : *Splash Page*) qui s'étend normalement sur une page entière (cf. Abel & Klein 2016 : 92). Une case assez longue peut donner l'impression que l'action dure plus longue, contrairement à l'arrangement de plusieurs cases assez courtes qui donne plutôt l'impression que les actions sont aussi plus courtes (ibid. : 93). Le terme d'« enchainement » (en allemand : *Closure* ou *Schließung*) renvoie au processus réceptif des lecteurs qui savent construire une histoire cohérente à partir des cases isolées en les combinant et en comblant ainsi les lacunes entre deux cases (cf. Abel & Klein 2016 : 316).

C'est la relation entre texte et images qui est le trait caractéristique des romans graphiques et des B.D., et, partant, images et texte se soutiennent dans la forme la plus courante du roman graphique (ibid. : 99). Pour l'essentiel, les romans graphiques racontent de manière graphique, seulement partiellement ils racontent de manière linguistique, c'est pourquoi, on parle de la structure poly-sémiotique de la B.D. (cf. Abel

& Klein 2016 : 100). Il y a la possibilité que le narrateur se produit un personnage dans la B.D. comme c'est le cas dans la B.D. « La quête d'Esther » qui sera analysée dans ce travail. La forme des bulles (en allemand : *Sprechblasen*) ne doit pas être négligée, des bulles déchiquetées sont ainsi un indicateur de la fureur du locuteur (ibid. : 101), comme on le trouve assez souvent dans le roman graphique « Auschwitz » qui sera l'objet d'intérêt dans ce mémoire. La voix off (en allemand : *Off-Text* ou *Blocktext*) est un moyen linguistique qui existe aussi dans le langage de film : c'est habituellement une case de texte pour placer les propos du narrateur (Abel & Klein 2016 : 101).

Les personnages constituent une composante fondamentale de l'univers narratif et leur nom est souvent un élément du titre (ibid. : 102). Le langage du corps et la mimique des personnages sont les porteurs d'informations, ainsi que le graphisme (en allemand : *Zeichenstil*) ou la perspective de laquelle les personnages sont présentés (ibid. : 103). La forme de la case, sa position dans le découpage (en allemand : *Seitenaufteilung*) et la conception du cadre transmettent aussi des informations sur un personnage (ibid. : 103). En outre, le fond d'une case ou d'une page entière véhiculent aussi des informations sur les personnages : si le fond de page et donc le blanc entre-image est noir sur les pages huit et neuf du roman graphique « Auschwitz », c'est pour présenter avec insistance l'état des déportés et des déportées dans le train à Auschwitz et leur arrivée et la sélection immédiate.

3.6. Analyse de la B.D. « La Quête d'Esther »

Les éditeurs qualifient l'œuvre de « bande dessinée » dont le dessinateur est Eric Heuvel et dont les auteurs sont Menno Metselaar, Ruud van der Rol et Lies Schippers. Il s'agit d'une publication de l'année 2007 publiée par la Maison Anne Frank à Amsterdam. Les éditeurs indiquent explicitement que cette B.D. a été conçue à partir des documents authentiques et à partir des photos des lieux authentiques si bien que l'intention des auteurs est évidemment le souhait de se rapprocher de la vérité. Ils nous informent :

« Des recherches méticuleuses à partir de documents authentiques ont été menées, supervisées par une équipe d'historiens spécialistes de la Shoah, afin de rester fidèle aux faits historiques. De même, les illustrations ont été réalisées à partir d'une large documentation issue de photographies d'époque ainsi que de repérages sur les lieux où se déroule ce récit. Bien que les personnages de cette histoire soient fictifs, les expériences vécues par les principaux protagonistes proviennent de témoignages réels. » (Heuvel et al. 2009 : 2)

La conséquence de tels propos liminaires est un jeu littéraire entre les faits réels et la fiction. Esther est la protagoniste de la B.D. qui raconte à son petit-fils l'histoire de sa jeunesse en Allemagne, l'arrestation de ses parents juifs et leurs expériences vécues épouvantables à Auschwitz et sa recherche de Bob, un ami d'enfance. Elle est un caractère fictif et néanmoins, nous supposons qu'il y a une femme réelle qui racontait ses vécus aux historiens de la Maison Anne Frank qui en façonnaient une B.D. se rapprochant de la vérité le plus que possible. Or, il y a deux sortes de genre qui s'appliquent à cette B.D. au gré du critère qu'on veut mettre en lumière : soit des « Graphic Memoirs » soit d'un « Fact Comic ». Les « mémoires » sont un genre littéraire établi qui mettent l'accent sur les mémoires d'un personnage bien ancré dans la société contrairement à l'autobiographie qui prend le parcours individuel et la subjectivité pour sujet (cf. Abel & Klein 2016 : 264). Par « Fact Comic » on entend :

« [...] jene Sachcomics, die weder Anleitungen geben noch auf Verhaltens- oder Einstellungsveränderungen abzielen, sondern reine Fakten vermitteln : '[Fact comics] use the comics format to present facts to the reader (Jüngst 2010, 18). » (Abel & Klein 2016 : 292)

Que les limites entre le réel et le fictif soient floues dans « La Quête d'Esther » et qu'un certain réalisme rayonne de cette œuvre est en faveur d'un classement au genre du « Fact Comic ». Esther endosse le rôle d'une témoin racontant son histoire individuelle à sa famille si bien que la situation d'un entretien réel avec une vraie témoin juive est simulée dans une forme littéraire. Esther est la protagoniste et la narratrice au même temps, tout le récit tourne autour de son histoire qui est d'un côté réelle et s'approchant du documentaire, de l'autre, ce sont ses mémoires personnelles, des flash-backs littéraires et graphiques.

Eric Heuvel est un artiste néerlandais qui a une œuvre de B.D. assez large. Comme il faisait des études d'histoire, il travaillait en collaboration avec la Maison Anne Frank pour publier entre autres deux œuvres importantes sur la Seconde Guerre mondiale : « Un secret de famille » en 2003 et « La Quête d'Esther » en 2007 (cf. Schuddeboom 2017).

Quant à l'analyse stylistique dans « La Quête d'Esther », le signe caractéristique le plus voyant est le style de la *ligne claire* qui remonte à son initiateur Hergé (en fait Georges Remi). Ce style distingue le neuvième art en France et en Belgique et il est notamment connu grâce à Tintin (en allemand : *Tim und Struppi*) dont le créateur était Hergé. Les figures sont plutôt de façon cartooniste, tandis que le fond est réaliste :

« [...] klar konturierte und vereinfachte Figuren vor akribisch gestalteten Hintergründen, wobei eine flächig einfarbige Farbgebung vorherrscht und auf Schatten etc. meist verzichtet wird (Platthaus 2008, 71 f.). » (Abel & Klein 2016 : 199)

Le style de *ligne claire* est sans doute facile à déchiffrer et soutient une lecture rapide ce qui rend cette B.D. particulièrement appropriée à un emploi dans l'école, et plus exactement dans le premier cycle. Les séquences se passant dans le train à Auschwitz et plus tard dans le camp se font remarquer par une colorisation discrète, lugubre et gris afin de créer une ambiance morne. Étant donné que cette B.D. appartient au genre des « Graphic Memoirs », nous sommes souvent confrontés aux flash-backs qui se voient stylistiquement dans une transition de cases qu'on appelle en anglais *scene-to-scene*, c'est-à-dire qu'il y a un saut dans le temps et dans l'espace parce que deux scènes assez divergentes sont juxtaposées (la jeunesse d'Esther et le présent) de sorte qu'on doit compléter le récit lors du processus de l'enchaînement (cf. Abel & Klein 2016 : 85). Il s'agit donc d'une narration qui n'est pas chronologique et les transitions *scene-to-scene* en sont le marqueur le plus évident.

Le découpage de la B.D. est très conventionnel : dans la plupart des cas il y a trois cases d'affilée à l'horizontale. Il y a un *landscape panel* qui s'étend sur toute une ligne quand Bob et ses parents regardent par la fenêtre de leur appartement sur la rue où les lecteurs voient la rafle des juifs du quartier (cf. Heuvel et al. 2009 : 32). Il y a aussi un *spread* tout à la fin de la B.D., c'est une case qui s'étend sur une double page (cf. Heuvel et al. 2009 : 60-61). Cette case montre un album de photos que Helena, la voisine et amie d'enfance d'Esther avait sauvegardé de l'appartement de la famille d'Esther après la rafle. Ces vieilles photos en noir et blanc sont un souvenir précieux à l'enfance d'Esther et c'est par cette découverte importante que la B.D. se termine. La fonction du *spread* terminal et ainsi de souligner encore le caractère documentaire de cette B.D. et de mettre en lumière qu'il s'agit des mémoires qui ont été gardées et racontées par Esther et qui trouvent une forme visuelle par la découverte de ces photos. Le narrateur s'identifie dans cette B.D. de toute évidence avec le personnage d'Esther indiqué par des commentaires voix off en bleu clair situés dans la case en haut à gauche. Outre ce moyen stylistique pour afficher le narrateur, il y a souvent la tête d'Esther mise en haut à droite ou à gauche d'une case et munie d'une bulle en bleu clair. Parfois la tête d'Esther est placée entre deux cases dans le blanc entre-image, comblant ainsi la lacune entre deux cases, et parfois une tête comporte deux appendices (en allemand : *Dorn*) qui s'étendent à travers de deux cases. La narration

s'étale sur deux périodes temporelles : de 1933 à 1938 pendant l'enfance d'Esther et dans le présent, c'est-à-dire dans les années 2000. Bien que le récit dans le présent s'étale sur plusieurs jours, voire semaines, l'apparence d'Esther et des autres personnages reste toujours pareil, ils portent les mêmes vêtements pendant plusieurs jours. De plus, les protagonistes sont présentés au début de la B.D. par une illustration simple avec leurs noms en dessous. Sur une double page au début, on retrouve les caractères avec leurs apparences des années 30 à gauche en noir et blanc, et les mêmes personnes avec leur apparence actuelle d'aujourd'hui en couleur à droite de la double page. C'est un premier indice pour les lectrices que le récit se déroule à deux époques différentes. Le maintien du physique pendant tout le récit sert à un effet de reconnaissance rapide et facilite la lecture. Concernant la mimique, le langage du corps, la représentation des émotions et la conception des caractères il faut constater que tout suit à une convention adaptée à la culture européenne et rien ne signale un écart de cette tradition ce qui est typique du style de la *ligne claire*.

La B.D. abrite un grand potentiel afin de transmettre un savoir historique sur le génocide des juifs aux élèves du premier cycle, car, c'est par la voix narrative d'Esther que les événements divers sont présentés (la solution finale, la construction des centres de mise à mort, la sélection immédiate après l'arrivée à Auschwitz et le gazage des femmes et des enfants, le tatouage d'un numéro sur le bras, les Kapos, la faim, la révolte des déportés, la fin de la guerre). Outre cet atout historique de la B.D., le langage est plutôt simple et ainsi la découverte dans une langue étrangère devrait réussir à condition que les activités pédagogiques soient organisées de façon appropriée. Étant donné que le fils d'Esther vit aux Pays-Bas avec sa famille et Esther y revient pour la Bar Mitzvah de son petit-fils Daniel, il s'agit d'une famille néerlandaise avec des racines en Allemagne (Esther a grandi en Allemagne) dont les membres sont les protagonistes de cette B.D. Bien que la France ou un pays francophone ne soient pas le pays d'origine des personnages de la B.D., elle est apte à l'enseignement du français dans sa version traduite en français par Diane Afoumado. Grâce à son style de *ligne claire*, son langage plutôt simple et son intrigue plus ou moins facile à suivre, « La Quête d'Esther » est très qualifiée d'un emploi au premier cycle du lycée où les élèves sont très jeunes et où ils ont besoin des ressources pédagogiques correspondant à leur âge.

3.7. Analyse du roman graphique « Auschwitz »

« Je ne réalise pas un documentaire, je n'ai rien à prouver. Je raconte un épisode de l'histoire par le biais de la fiction. » (Crocì 2015 : 78)

« Auschwitz » est tout comme « La Quête d'Esther » une œuvre qui puise son originalité dans le témoignage des déportés et d'une déportée à Auschwitz qui relataient leurs expériences vécues à l'auteur Pascal Croci. Il y a un long appendice dans l'album « Auschwitz » qui contient une interview avec Pascal Croci, des croquis préparatoires, la présentation des trois principaux témoins et des explications de la part de Croci concernant le scénario et son style de dessiner. Dans l'interview, Croci s'explique en exposant sa perspective sur la Seconde Guerre mondiale en disant qu'il voulait casser « cette vérité historique trop manichéenne. J'ai voulu casser cette vision en montrant que dans chaque communauté, il y avait des nuances. » (Crocì 2015 : 77). Croci faisait la connaissance de ces trois témoins principaux dans l'environnement de l'Amicale d'Auschwitz en France. Ils s'appellent Renée Eskenazi, Charles Baron et M. Kazimierz Kac, son « témoin principal » comme Croci l'explique. Le personnage principal du roman graphique s'appelle Kazik qui « est le mélange de plusieurs témoignages et de plusieurs personnages historiques » (Crocì 2015 : 78). Par le biais des témoignages, du documentaire « Shoah » de Claude Lanzmann, des photos conservées à l'Association Fondation Mémoire d'Auschwitz et du film « La Liste de Schindler » de Steven Spielberg (cf. Croci 2015 : 79), Croci vise à se rapprocher de la vérité et de la réalité à l'intérieur du camp puisqu'il explique :

« À l'exception du couple imaginaire Kazik-Cessia, mon récit suit rigoureusement le cours de l'histoire. Tous les faits relatés à l'intérieur du camp se sont réellement passés : [...]. Je nourris également ma bande dessinée des détails du quotidien, qui intéressent moins les historiens. » (Crocì 2015 : 78)

L'intrigue qui concerne les personnages demeure donc une fiction qui - bien qu'elle se nourrisse des témoignages - reste soumise à la liberté de l'auteur qui a recours à son droit de fabuler. À l'inverse, l'intrigue qui concerne la vie quotidienne dans le camp qui est au second plan, mais qui est aussi important que l'intrigue au premier plan parce qu'elle constitue la trame du récit au premier plan, suit rigoureusement les faits historiques. En conséquence, le fictionnel et le factuel cohabitent dans ce roman graphique et se complètent raisonnablement. Il me semble essentiel que Pascal Croci dise sur son œuvre échafaudée pendant cinq ans, qu'il s'agisse d'un travail de mémoire qu'il voulait accomplir en créant cet album :

« Il est nécessaire d'éduquer, de raconter les choses sérieusement pour que ça ne recommence pas. C'est pourquoi j'ai conçu cet album, pour qu'il soit lu aussi bien par les adultes que par les enfants. » (Crocì 2015 : 80)

Pascal Croci est né en 1961, il est un autodidacte avec une manière de dessiner assez originale (cf. Starmedia/ Comicguide 2018). L'album « Auschwitz » a été décerné par le « Prix Jeunesse » de l'Assemblée nationale en 2001 (ibid.).

L'album est qualifié de « Bande dessinée » bien qu'il porte sur une thématique très complexe et il est paru en forme livre. Un classement de genre dans le domaine de la B.D. et du roman graphique est difficile en raison de la nouveauté de laquelle ce medium profite, mais deux définitions me paraissent acceptable quant à l'album de « Auschwitz » : « Educational Comic » et « Fact Comic ». Ce premier genre a pour l'objectif le transfert de connaissances avec un divertissement simultané comme c'était une devise de la littérature classique avec le dicton « prodesse et delectare » (cf. Abel & Klein 2016 : 291). Or, le « Fact Comic » présente des faits aux lecteurs ce qui est un trait caractéristique de l'album « Auschwitz ». Il me semble que les deux catégories sont valables, d'autant plus qu'un classement forcé est dépourvu de sens.

3.7.1. Un bref résumé

Le récit commence en Ex-Yougoslavie où le couple Cessia et Kazik, entre-temps des personnes âgées, se cache des soldats lors de la guerre en Yougoslavie. Kazik grave des lettres hébraïques dans le mur et commence son rapport par le train qui amène les déportés et les déportées à Auschwitz. Sa séparation de Cessia et de sa fille lors de la sélection à la rampe est relatée avant de passer aux scènes abominables dans le camp. Afin de revoir sa fille une dernière fois, Kazik s'enrôle dans le *Sonderkommando*. C'est pourquoi, les lecteurs se voient confrontés aux dessins qui visent à représenter le plus réaliste que possible les corps après le gazage dans les chambres à gaz (cf. Croci 2017 : 44 s.). La mort de leur fille est racontée différemment par Kazik et par Cessia, et c'est le récit de Cessia auquel on est tenté de faire confiance, car, Kazik semble fuir de la réalité ce qui est évoqué narrativement par la description d'un rêve. En revanche, le récit de Cessia commence dans les derniers jours de la guerre et se termine par la mort de leur fille Ann qui décède à cause du typhus deux jours avant la libération du camp. Pour conclure, la narration saute dans le présent des années 90 pendant la guerre en Yougoslavie et Cessia et Kazik sont

assassinés par des soldats – il est probable qu’il s’agisse des soldats serbes. Tout le récit est encadré par deux pages tout au début et toute à la fin. La toute première page du roman graphique est le prologue qui porte sur la persécution des juifs, la toute dernière page est un épilogue faisant le point sur la fin du national-socialisme en 1945 (suicide de Hitler, la capitulation de l’Allemagne, les bombes atomiques au Japon, le début du procès de Nuremberg).

3.7.2. Analyse stylistique

Il se trouve qu’il y a une image-planche (en anglais et en allemand : *opening splash*) sur la deuxième page pour initier au récit dans le présent en 1993. En général, la mise en page n’est pas uniforme, cependant, on a l’impression que les cases sont souvent assez étroites afin de placer tant de cases que possible sur une page, ce qui évoque une accumulation concentrée et dense d’images et d’actions. Les sensations paniques et l’angoisse des déportées et des déportés lors de l’arrivée à Auschwitz sont renforcées par des cadres en noir ce qui est unique dans tout le roman graphique (cf. Croci 2015 : 8, 9).

Quant à la perspective et aux points de vue, Croci se sert de tous les plans : de la plongée (en allemand : *Vogelperspektive*) à la contre-plongée (en allemand : *Froschperspektive*). Afin de représenter une foule ou un groupe de déportés, Croci utilise parfois la contre-plongée en représentant par exemple leurs pieds avec les chaussures ou aussi la plongée, ainsi sur page 57 où l’on voit un grand groupe de femmes déportées en marchant. En tant que lectrice de « Auschwitz », on saute souvent entre les plans différents et il paraît que l’auteur insère évidemment souvent des gros plans ou close-ups (en allemand : *Große Einstellungen*), en particulier pour exprimer les émotions sur un visage. Ceci provoque un sentiment de proximité chez les lecteurs. En outre, pour conférer une grande importance à un objet ou à un visage, Croci utilise le très gros plan (en allemand : *Detail-Einstellung*). L’auteur aboutit à un effet de perspective quand il choisit le plan d’ensemble (en allemand : *Totale*) pour représenter ses personnages dans leur environnement concentrationnaire. Grâce à un emploi varié et sophistiqué de plans, ce roman graphique se rapproche incontestablement aux effets esthétiques d’un film, c’est pourquoi la description de la représentation de l’espace par le truchement de la terminologie du film (cf. Abel & Klein 2016 : 97) est un outil assez approprié dans le cas de la B.D. « Auschwitz ». On

constate un style assez réaliste, car les ombres et la fumée de cigarette sont représentés, ce qui rappelle encore le médium du film.

Le tir d'un pistolet est toujours représenté par une onomatopée (en allemand : *Soundword*) pour éviter la représentation graphique d'un meurtre de brute. Un signe caractéristique et stylistique de « Auschwitz » sont les grands yeux désespérés des juifs et des déportés comme Croci l'explique lui-même dans l'interview dans l'appendice (cf. Croci 2015 : 77). Ce signe particulier met en lumière la détresse des déportés et des déportées. Pour les nazis, Croci choisit un tracé rude et froid et le récit est interrompu une fois par une courte note de bas de page qui nous informe que contrairement à l'intrigue dans la B.D., lors de l'appel à Auschwitz, il n'y avait en réalité pas d'appel nominatif, mais un comptage de numéros tatoués dans les bras des déportés et des déportées (cf. Croci 2015 : 21). Cette coupure de la narration suscite la conscience chez les lectrices de lire une œuvre se voulant rapprocher de la vérité le plus que possible. Comme il s'agit d'un roman graphique en blanc et noir, le renoncement à toute couleur provoque une atmosphère très lourde et désespérée. Il semble que les transitions préférées entre deux cases sont *subject-to-subject* et *scene-to-scene* (cf. Abel & Klein 2016 : 85) et par conséquent, l'action se déroule plutôt vite et la narration se distingue par une certaine vitesse. Enfin, un narrateur ou une narratrice explicite n'est pas détectable. Le lettrage est uniforme, il s'agit d'un type de police standardisé. Les bulles sont toujours crénelées, peu importe que les nazis ou les déportées adultes, hommes, femmes ou enfants parlent. Ceci évoque une sensation de fureur, de colère et d'agression permanente. Une deuxième image-planche présente aux lecteurs l'ampleur inimaginable du gazage dans les chambres à gaz et il est possible que Croci est parmi le peu d'auteurs de B.D. qui osaient représenter les corps des gazés et des gazées de façon graphique (cf. Croci 2015 : 44). La mise en page (en allemand : *Layout*) semble être rhétorique, c'est-à-dire que la mise en page suit les exigences de l'intrigue et elle a la fonction de la soutenir (cf. Abel & Klein 2016 : 89). La narration paraît être d'autant plus mouvementée grâce à une mise en page très irrégulière. Par le truchement des transitions *scene-to-scene*, le lancement des deux récits de Cessia et de Kazik est marqué ce qui est un flash-back typique dans la terminologie de la narratologie. D'ailleurs, la relation entre texte et image est corrélative de telle sorte que ni l'image seule, ni le texte seul pourraient exprimer ça ce qu'ils expriment en combinaison l'un avec l'autre (cf. Abel & Klein 2016 : 99). Vers la fin de la B.D., les deux niveaux temporels (1993 et la fin de la

Seconde Guerre mondiale en 1945) se chevauchent plusieurs fois ce qui est marqué stylistiquement par des transitions *scene-to-scene*. En outre, Cessia retrouve des photos qui sortaient d'un album appartenant à sa fille Ann. On y voit son étoile jaune, une photo de Hitler à Munich en 1942, Ann en tant que déportée photographiée par la SS et quelques photos du camp munies par leur date. Toutes ces photos sont arrangées dans une case et forment un montage (cf. Croci 2015 : 58). Le réel entre ainsi dans une forme documentaire dans la B.D. et interrompt aussi un peu l'univers fictif que l'auteur créait d'ici à maintenant avec ses images et le texte associé. Deux images-planches se retrouvent encore vers la fin : la première nous présente les vestiges et les ruines de la chambre à gaz à Auschwitz et cette case porte la bulle « Ne pourrait-on pas se haïr en paix ? », alors que la deuxième nous présente les corps de Cessia et de Kazik, assassinés par des soldats dans la Guerre de Yougoslavie et la voix off de cette case nous informe : « Accusés de trahison politique, Cessia et Kazik furent exécutés le 26 octobre 1993, dans une caserne près de Tuzla... » (cf. Croci 2015 : 63 et 71). La planche montrant les deux corps est précédée par une planche complètement noire qui caractérise l'assassinat de Cessia et de Kazik que l'auteur refuse à représenter par un dessin.

J'estime que le langage utilisé exige un niveau de B1 selon le CECR parce que le lexique est assez large et fin, et il s'y ajoute des mots issus de l'argot et du registre familier. En conclusion, en envisageant la langue et les expressions utilisées d'un côté, et la thématique et les représentations graphiques d'Auschwitz de l'autre, il me semble que l'emploi du roman graphique « Auschwitz » est seulement à recommander dans le deuxième cycle. Il se peut qu'un emploi au premier cycle fasse peur et affole les écoliers âgés de onze à quatorze ans et à mon avis, il ne vaut pas la peine de risquer un tel effet.

Ce roman graphique – je préfère ce terme au terme de « B.D. », car je suis convaincue que la plupart des traits caractéristiques du roman graphique s'appliquent à « Auschwitz » - porte un potentiel ample pour raconter de la Shoah aux élèves. Tant de sujets sont abordés : la déportation dans les wagons bestiaux, l'arrivée à Auschwitz et la sélection à la rampe, les Kapos, le camp des familles (les Tchèques venant de Theresienstadt), le travail forcé, la brutalité des Allemands, le commando spécial, la chambre à gaz et finalement, les fosses communes. C'est une ressource pédagogique portant exclusivement sur le lieu du camp d'extermination Auschwitz, tandis que « La Quête d'Esther » aborde plusieurs lieux : l'Allemagne nazie, le camp, les États-Unis,

les Pays-Bas. L'album « Auschwitz » s'abstient d'un narrateur, alors que Esther est de toute évidence la narratrice dans le premier album.

Quoique « Auschwitz » ne comporte pas un rapport à la France ou à la Francophonie, ce roman graphique contient des possibilités didactiques pour les cours de FLE, parce que premièrement son langage est riche et le vocabulaire est varié ; deuxièmement, la thématique choisie porte sur une période historique qu'il faut évoquer d'autant plus aujourd'hui où la xénophobie reste un danger vivant ; et finalement, à l'égard de la *visual literacy*, « Auschwitz » porte un grand potentiel didactique afin d'analyser sa qualité esthétique.

3.8. Idées didactiques

3.8.1. Activité 1 : Le vocabulaire de base pour la B.D./ le roman graphique

Niveau	A2, B1
Compétences	• Le classement des images avec des mots en français • La compréhension écrite • La traduction en allemand à partir des images • La compétence sociale lors du travail à deux
Durée	Une heure de cours
Objectifs pédagogiques	Comprendre et reconnaître le vocabulaire pour analyser et pour décrire un roman graphique/ une B.D

Dans ce premier cours d'initiation à la lecture d'une B.D./ d'un roman graphique, le vocabulaire de base pour l'analyse d'un roman graphique est au centre. Après avoir compris les termes les plus essentiels en les expliquant par des images exemplaires, les élèves combinent leur savoir théorique dans la nouvelle matière avec le savoir-faire en jouant aux devinettes.

Dans un premier temps, nous regardons ensemble la première et la deuxième fiche de travail et je leur explique les notions essentielles de la B.D. Je n'ometts pas d'expliquer qu'on utilise les termes anglais pour les formes diverses de l'enchaînement. Ensuite, ils travaillent à deux sur la troisième fiche de travail, nous discutons les résultats ensemble dans la classe avant de passer à la devinette où ils

Fiche de travail 1

<http://histoiredesarts.blog.ac-lyon.fr/2014/05/14/maus-la-deportation-des-juifs-en-europe-a-travers-une-bande-dessinee/>

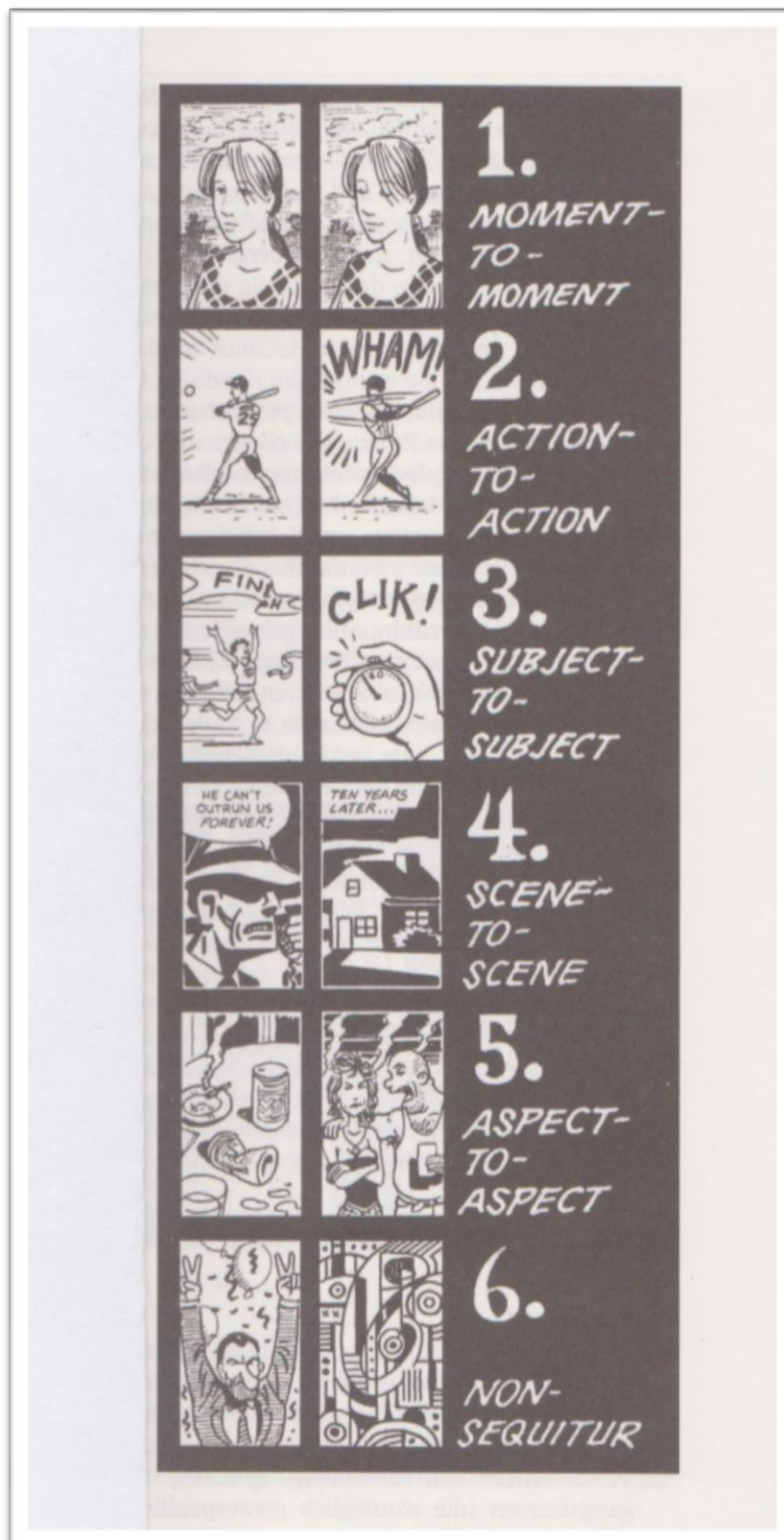
le blanc entre image (der Zwischenraum)

<http://livres-et-passages.blogspot.co.at/2011/01/des-souris-et-un-chat.html>

Fiche de travail 2

La séquence (die Sequenz) :

Il y a six liens différents entre deux cases. Les lecteurs d'une B.D. enchainent les cases l'une après l'autre, cela s'appelle « **l'enchaînement** » (die Ergänzung).



1. **Moment-to-moment** : On lit d'un moment à l'autre.

2. **Action-to-action** : On voit une personne qui fait des actions différentes.

3. **Subject-to-subject** : On lit d'un thème à l'autre, il y a un lien thématique entre les deux images.

4. **Scene-to-scene** : On lit d'une scène à l'autre, il y a une différence de temps et d'espace.

5. **Aspect-to-aspect** : On voit des aspects différents du même lieu.

6. **Non-sequitur** : il n'y a pas de lien logique entre les images.

(Abel & Klein 2016 : 85)

Fiche de travail 3



la bulle ronde

la bulle en nuage

la bulle en éclair

<http://lireastelie.e-monsite.com/pages/bande-dessinee.html>

⇒ Travail à deux : Traduisez les mots dans les bulles en allemand !

la parole _____
le rêve _____
la pensée _____
le cri _____
le chuchotement _____

Il y a aussi **la voix off** (der Blocktext) qui a la forme d'un rectangle

blablabla...

Dans ce rectangle se trouve souvent la voix du narrateur/ de la narratrice.

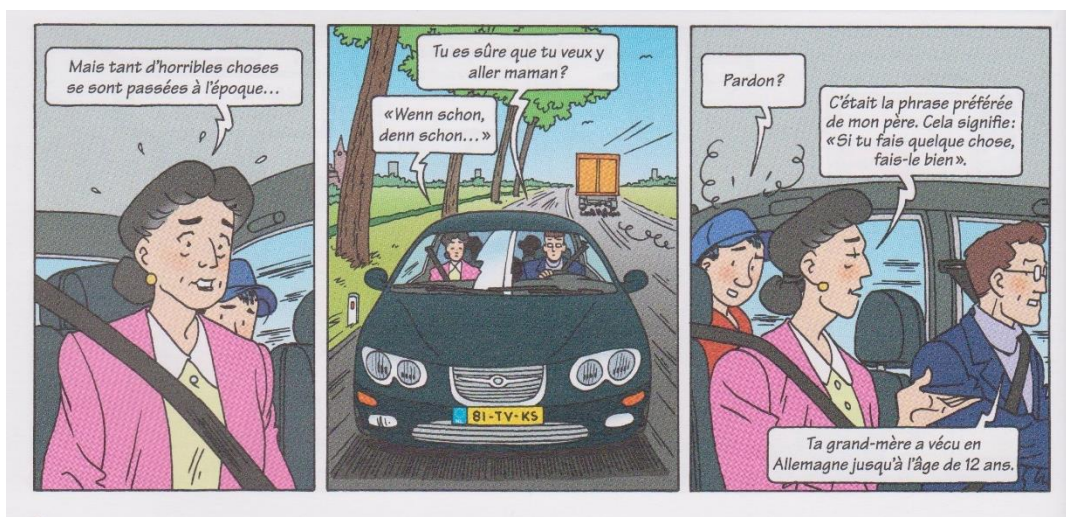
Fiche de travail 4

Une devinette

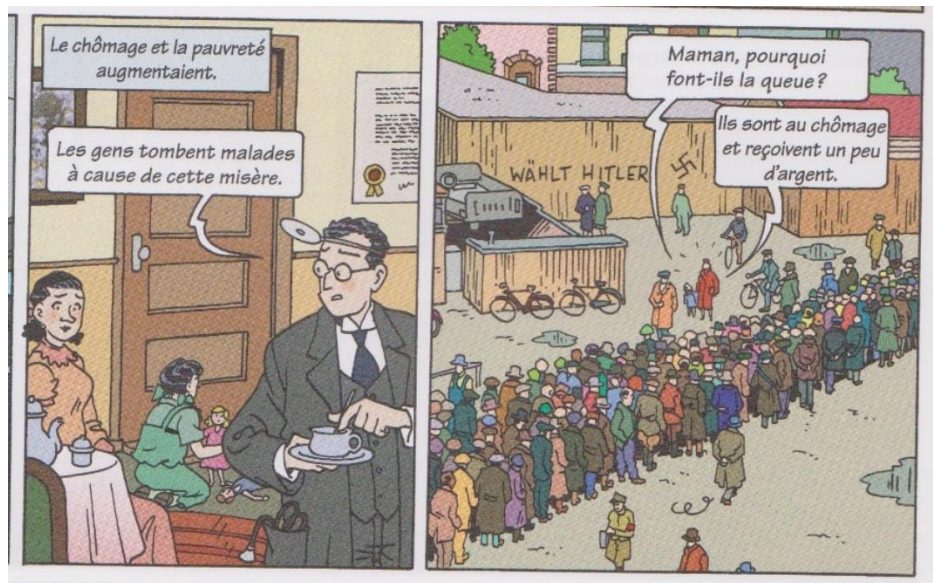
A. Quelle sorte d'enchainement voyez-vous ? Regardez les images et lisez le texte dans les bulles afin de résoudre la devinette ! Il est possible qu'il y ait plusieurs réponses justes.



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____

B. Quelles sortes de bulles voyez-vous sur les trois images et qu'est-ce qu'ils indiquent (la pensée, la parole ...)?



- a) _____ b) _____ e) _____
- c) _____
- d) _____

3.8.2. Activité 2 : Identification des plans employés dans un roman graphique

Niveau	A2, B1
Compétences	• La compétence dans le domaine des médias : savoir théorique sur les plans du roman graphique et du film • La pédagogie des médias - <i>Bildungsbereich Sprache und Kommunikation</i> : « Ein kritischer Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien sind zu fördern. » (Lehrpläne AHS 2017: 8) • Savoir-faire : identifier les plans différents dans un roman graphique • Étendue du vocabulaire A2 : « Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. » (CECR 2001: 88) • Étendue du vocabulaire B1: « Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. » (CECR 2001: 88)
Durée	Deux heures de cours
Objectifs pédagogiques	• Saisir les plans divers utilisés dans un roman graphique comme moyen d'expression esthétique

Ce cours est divisé en deux grandes parties : premièrement, les élèves comprennent les plans divers qui sont décrits sur la fiche de travail 1. Il se peut que les vocabulaires soient inconnus à eux, mais dans ce cas moi en tant qu'enseignante n'explique non seulement les plans, mais j'y ajoute aussi des explications lexiques. Afin d'appliquer ce nouveau savoir, ils travaillent à deux sur une planche entière tirée du roman graphique « Auschwitz » (fiche de travail 2) qui sert particulièrement bien à une analyse de plans grâce à son choix bigarré de plans. Nous allons comparer les résultats des groupes dans toute la classe.

Deuxièmement, on peut enseigner très bien le lexique d'émotions en utilisant les gros plans de « Auschwitz ». Je veux que les élèves fassent le travail de traduction en groupes à l'aide de leurs téléphones portables parce que la traduction avec un dictionnaire en ligne est la plus rapide et la plus efficace et j'accorde de la valeur à la capacité des élèves de pouvoir utiliser un dictionnaire en ligne. Pour conclure ce cours, les questions à la fin ouvrent la thématique qui sera le sujet pour les cours suivants et c'est la Shoah. Il importe peu que nous continuions par la B.D. « La quête d'Esther »

(premier cycle) ou par « Auschwitz » (deuxième cycle), car, les plans et les cases choisis ne laissent aucun doute sur le sujet. La dernière activité très courte porte sur le travail lexicale que les élèves devaient assumer pendant ce cours : ils doivent noter de mémoire les nouveaux mots appris et au cas où nous n'aurions pas assez de temps pour cela, cet exercice est le devoir maison.

Ces premiers deux cours ont ainsi pour but de transmettre à la fois un savoir stylistique et terminologique sur le langage d'analyse que l'on utilise afin de parler sur une B.D. ou sur un roman graphique, et d'initier par le biais des images à la thématique : La Shoah.

=> Solution (Fiche de travail 2) :

- a) Le très gros plan
- b) Le plan moyen
- c) Le plan rapproché poitrine
- d) Le plan moyen
- e) Le gros plan
- f) Le plan moyen
- g) Le plan moyen

Fiche de travail 1

La perspective dans un roman graphique et dans un film

(source en ligne : <http://devenir-realisateur.com/lechelle-des-plans/>)

Le dessinateur (ou dans le film le réalisateur) utilise des **plans** (die Einstellungen) pour

- situer l'intrigue
- transporter une ambiance
- donner des informations concrètes sur un personnage ou sur l'intrigue

(cf. Abel & Klein 2016 : 98)

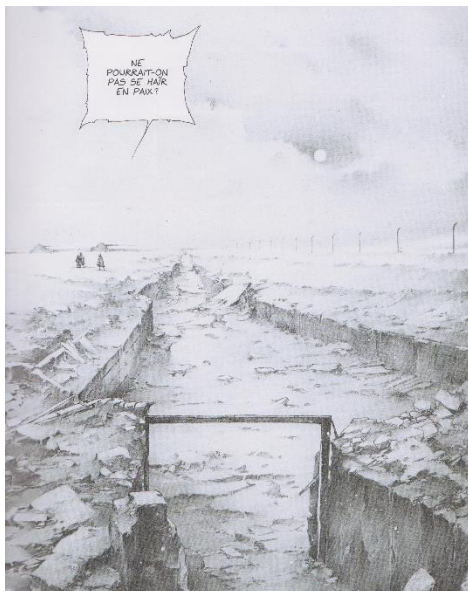
- Il y a sept plans différents :

[Les exemples sont pris de l'album « Auschwitz » : Croci, Pascal (2015) : *Auschwitz*, Editions Eléonore Paquet : Genève, Paris, Bruxelles.]

1. Le plan général (die Totale)

Il décrit un lieu, un paysage, une ville.

Les personnages sont très petits.



2. Le plan d'ensemble (die Halbtotale)

Il montre une rue ou une place. Les personnages sont visibles, on comprend leurs actions.



3. Le plan moyen (die halbnaher Einstellung)

Il focalise sur un ou plusieurs personnages de tête aux pieds. On perçoit l'action et l'allure d'un personnage.



4. Le plan américain (die amerikanische Einstellung)

Il cadre le personnage à hauteur de cuisses. Il doit son nom au genre du western où le pistolet des cowboys devait être visible.



5. Le plan rapproché taille ou poitrine (die Nahaufnahme)

Le plan rapproché taille cadre le personnage à hauteur de la ceinture. L'accent est mis sur le personnage sans oublier son corps.

Le plan rapproché poitrine cadre le personnage un peu plus haut que le plan rapproché taille. L'objectif est de comprendre la psychologie et l'intention du personnage.

Le plan rapproché taille :



Le plan rapproché poitrine :



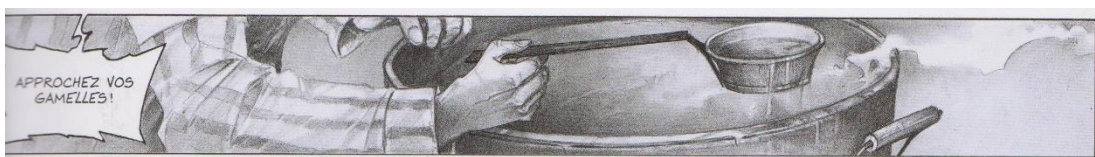
6. Le gros plan (die Großaufnahme)

Il isole le visage du personnage. Il dévoile les sentiments du personnage aux lecteurs et aux lectrices.



7. Le très gros plan (die Detailaufnahme)

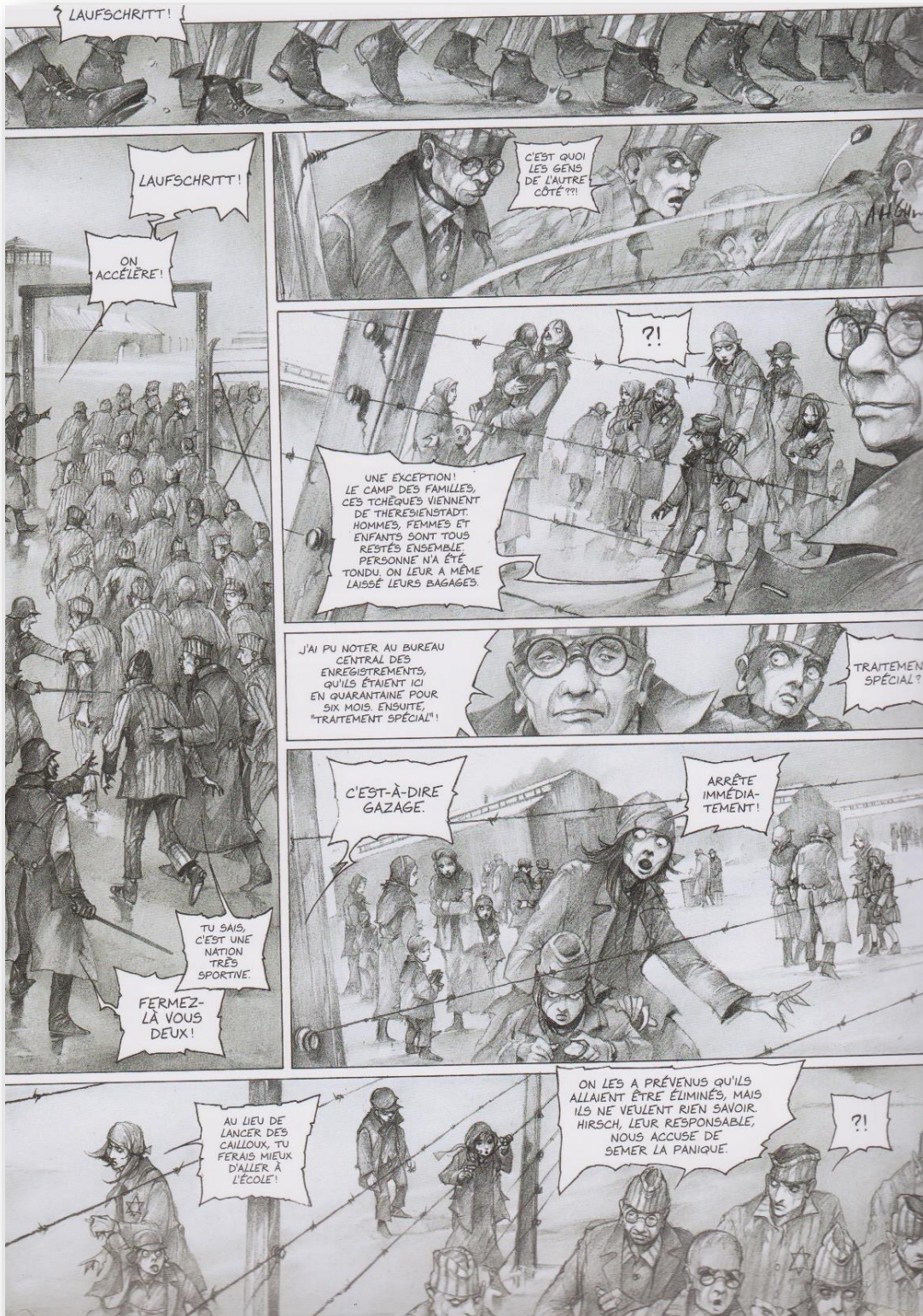
Il focalise l'attention sur un détail important pour l'intrigue, p.ex. le visage d'un personnage ou un objet.



Fiche de travail 2

Vous voyez en bas **une page** (ou : **une planche** – die Seite) du roman graphique « Auschwitz » de Pascal Croci (page 22).

⇒ Travaillez en tandem : Définissez de quel plan il s'agit pour chaque case !



a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

Fiche de travail 3

Les émotions

- Regarde les images en bas, il s'agit des extraits du roman graphique « Auschwitz » [Crocì, Pascal (2015) : *Auschwitz*, Editions Éléonore Paquet : Genève, Paris, Bruxelles.]

1. Questions :

- Quels plans peux-tu identifier ?
- Quelles images te laissent sentir proches aux personnages ?
- Pourquoi tu te sens plus proche ou moins proche à un personnage ?
- Compare tes résultats avec ton voisin/ ta voisine !

2. Les émotions

Dans la case en bas, il y a des adjectifs pour les émotions.

⇒ Travaillez en tandem :

- Quels adjectifs connaissez-vous déjà ? Soulignez-les.
- Quels adjectifs pouvez-vous traduire sans dictionnaire ? Notez la traduction !
- Traduisez les autres adjectifs avec le dictionnaire en ligne Pons (<https://de.pons.com/>). Utilisez votre portable et notez la traduction !
- Finalement, regardez les images et notez deux adjectifs qui conviennent pour vous !

furieux,-se	angoissé,-e	désespéré,-e	violent,-e
brutal,-e	atroce	fatigué,-e	navré,-e
épuisé,-e	dubitatif,-ve	sournois,-e	fâcheux,-se

a)



b)



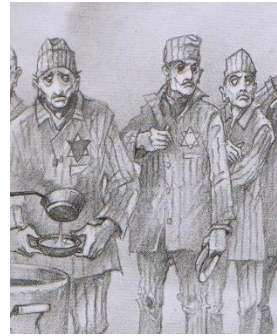
c)



d)



e)



f)



g)



3. Résumé

Maintenant tu as vu plusieurs images et cases d'un roman graphique qui s'appelle « Auschwitz ».

- Où se passe probablement l'intrigue ?
- Ce sont quelles personnes sur les images ?
- Note les nouveaux mots que tu as appris aujourd'hui :

Nouveaux mots

3.8.3. Activité 3 : Enseigner la compréhension écrite avec « La quête d'Esther »

Niveau	A2
Compétences	• Compréhension écrite, niveau A2 : « Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. » (CECR 2001 : 57) • Aisance à l'oral, niveau A2 : « Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents. » (CECR 2001 : 100) • La compétence sociale : le travail en groupes • « Die Schülerinnen und Schüler sind durch die Einbindung der sprachlichen Mittel in vielfältige situative Kontexte mit verschiedenen Themenbereichen vertraut zu machen (wie Familie und Freunde, [...] Kindheit und Erwachsenwerden, [...], Gedanken, Empfindungen, Gefühle, [...]) Dies entspricht den 'vertrauten Themenbereichen' in den Kompetenzbeschreibungen des GER. » (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Lehrpläne 2017 : 55-56)
Durée	Six heures de cours
Objectifs pédagogiques	• Les élèves comprennent que l'adolescence d'Esther était difficile à cause de la Seconde Guerre mondiale • Ils se font une idée des pensées et des sentiments d'Esther

Dans cette série de cours destinée à la deuxième ou à la troisième année d'apprentissage, nous lirons quatre extraits de la B.D. « La quête d'Esther » afin de retracer la jeunesse perturbante d'Esther. Les élèves travaillent de manière très autonome sur des extraits de la B.D. « La quête d'Esther », ils acquièrent ainsi de façon active – selon les principes de la pédagogie de l'activité - un savoir linguistique, historique et méthodologique. Il y aura quatre groupes à quatre personnes qui doivent assumer un travail lexique concernant leur extrait. Ensuite, ils créent un « plan de l'histoire » (en anglais : *story map*, cf. Monnin 2010 : 18-26) et ils présentent leurs résultats devant la classe. En conséquence, tout le monde pourra saisir à la fois les étapes différentes dans la jeunesse agitée d'Esther, et tout le monde aura un savoir historique sur les événements concernant les Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. Étant donné que cette activité est pour le niveau A2, aussi bien la fiche de travail 1 expliquant ce que c'est un plan de l'histoire est en allemand, que la fiche de travail pour tous les groupes afin de ne pas en demander trop aux élèves.

Pour débiter, nous lisons ensemble en classe les indications en allemand sur le plan de l'histoire sur la fiche de travail 1. Mon objectif est que tout le monde comprenne comment faire ce plan, c'est pourquoi nous en parlons en allemand.

Ensuite, la première activité dans les groupes est la traduction des mots en allemand et au lieu de leur donner une liste de mots inconnus, je veux qu'ils inscrivent de manière autonome les mots inconnus dans une « Fiche de retrouve de la signification d'un mot » (en allemand : *Worterschließungsblatt*, cf. Krechel 2014 : 47) parce qu'ainsi, ils recherchent seulement ces mots qu'ils ne savent pas encore et grâce à l'échange dans le groupe, il se peut que moins de mots soient finalement inconnus. Pendant que les élèves lisent leurs extraits et créent leurs plans de l'histoire, je les renseigne et je les aide tant que possible au cas où ils auraient des questions.

La fiche de travail 2 comporte les instructions sur la présentation : chaque groupe présente les nouveaux mots utilisés pour le poster et il présente également les informations sur les années mentionnées dans l'extrait, les événements historiques et leurs conséquences pour les Juifs et finalement, les informations sur les étapes les plus essentielles dans la vie d'Esther. Le groupe tire les informations de leurs extraits et de leurs plans de l'histoire. Ainsi, ils doivent préparer un poster et la présentation (cela peut durer deux heures de cours). Pendant un cours entier, nous allons écouter les présentations de chaque groupe et pour conclure les présentations, je noterai au tableau avec les élèves ensemble les stations les plus pertinentes pendant la jeunesse d'Esther. Les posters des quatre groupes sont un soutien visuel qui sert à l'orientation des élèves pour faire ce travail. Pour terminer, un aperçu chronologique de la jeunesse d'Esther sera écrit au tableau et les élèves le notent aussi dans leurs cahiers. Comme devoir maison, les élèves écrivent un texte cohérent sur la jeunesse d'Esther et enfin pour parachever cette série, nous parlerons au dernier cours (fiche de travail 3) sur les différences entre les expériences de jeunesse d'Esther et des élèves dans la classe. Ce dernier exercice sert à la prise de conscience que les jeunes en Autriche de notre temps ne sont pas confrontés aux mêmes problèmes qu'Esther à l'époque. Ce dernier cours emporte de nouveaux vocabulaires et des expressions pour donner son avis et il a pour but la prise de parole des élèves.

FICHE DE TRAVAIL 1 : Créer « un plan de l'histoire »

Tu peux regarder une B.D. à travers de trois fenêtres :

- À travers de « la fenêtre de mots » : Tu te focalises sur les mots
- À travers de « la fenêtre d'images » : Tu te focalises sur les images, qu'est-ce que tu vois dans une case ?
- À travers de « la fenêtre de mots et d'images » : Tu te focalises sur le message que les mots et les images véhiculent et comment les mots et les images sont concomitants pour raconter l'histoire.

(cf. Monnin 2010 : 20)

⇒ Sur la fiche de travail A, tu lis l'histoire et **tu la réécis en français**. Il ya trois catégories :

1. Les personnes
2. Le lieu
3. Le problème
4. Un événement dans l'histoire et ta prédiction : qu'est-ce qui va se passer ?

⇒ Sur la fiche de travail B, tu lis l'histoire et **tu la reconstitues en dessinant**. Il y a les mêmes catégories que sur la fiche de travail A.

⇒ Sur la fiche de travail C, tu lis l'histoire, **tu la réécis et tu la reconstitues en dessinant** à la fois. Il y a les mêmes catégories que sur la fiche de travail A.

FICHE DE TRAVAIL POUR TOUS LES GROUPES

Vous allez lire quatre pages tirées de la B.D. « La Quête d'Esther » .

Vos tâches :

1. Notez les mots inconnus dans la fiche de retrouve de la signification d'un mot et utilisez le dictionnaire sur votre téléphone portable seulement au cas où vous ne trouveriez pas de signification d'un nouveau mot dans votre groupe.
 2. Attribuez trois rôles à trois personnes différentes dans votre groupe :
 - A écrit l'histoire en français sur la fiche de travail A
 - B dessine l'histoire dans la fiche de travail B
 - C dessine et écrit l'histoire dans la fiche de travail C
-

Fiche de retrouve de la signification d'un mot (*Worterschließungsblatt*)

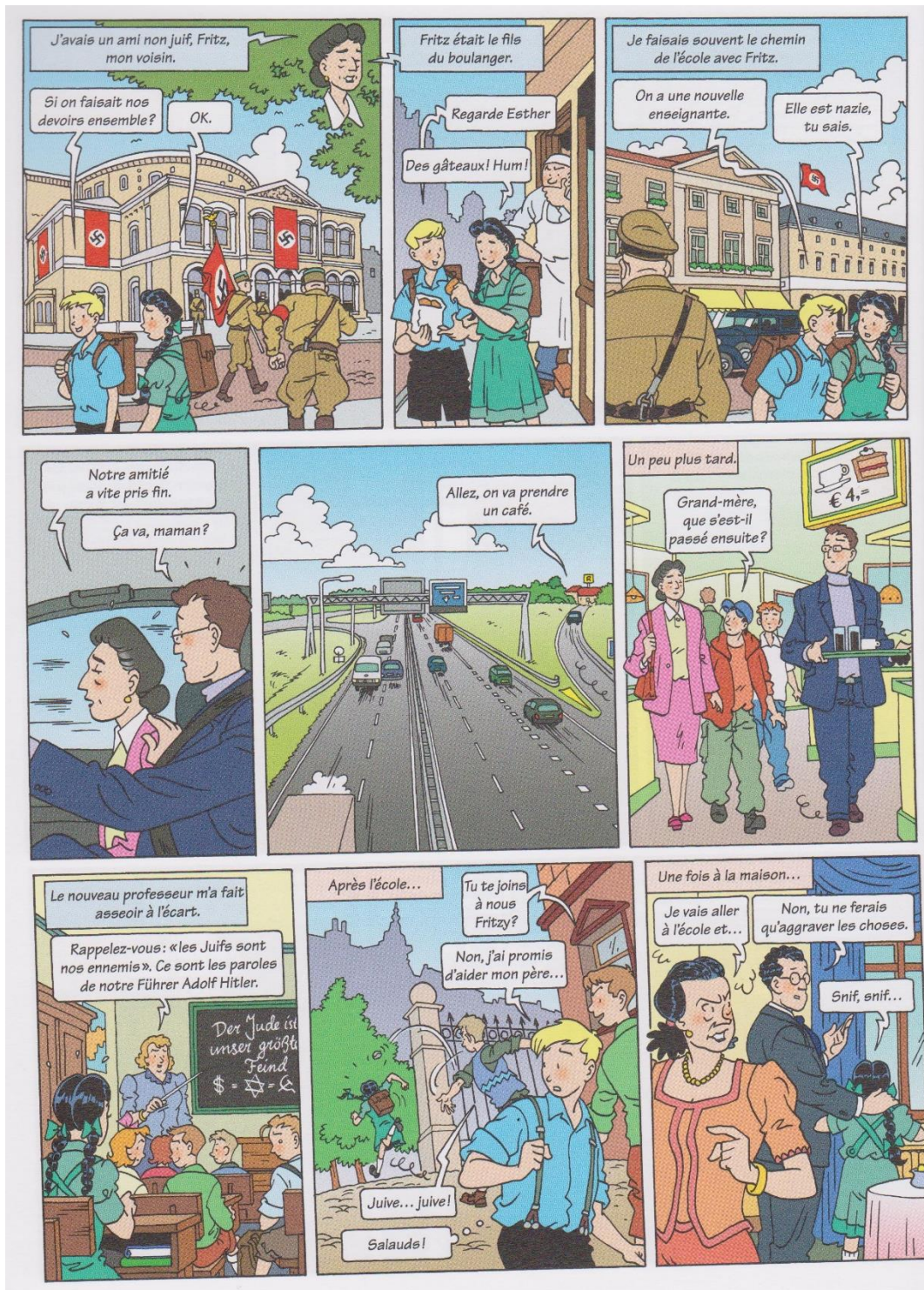
unbekanntes Wort	bekannte Wörter	Kontext	Bedeutung
le gouvernement	engl. : government	chef du gouvernement	Regierungschef

- EXTRAIT p. 11-14 pour le premier groupe⁷ de la B.D. Heuvel, Eric & Ruud van der Rol & Lies Schippers (2009) : *La Quête d'Esther*, édité par la Maison Anne Frank en collaboration avec le Musée d'histoire juive d'Amsterdam, Éditions Belin : Paris.:

page 11 :



⁷ Afin de ne pas surcharger le travail ici par autres 12 pages, l'extrait de quatre pages pour le premier groupe est affiché, mais les autres trois extraits sont mentionnés seulement par l'indication de page: **2. extrait p.17 -20, 3. extrait p.22-25, 4. extrait p.26-29**, toutes les pages sont prises de la B.D. : Heuvel, Eric & Ruud van der Rol & Lies Schippers (2009) : *La Quête d'Esther*, édité par la Maison Anne Frank en collaboration avec le Musée d'histoire juive d'Amsterdam, Éditions Belin : Paris.



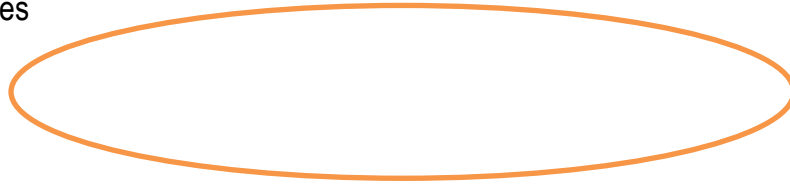




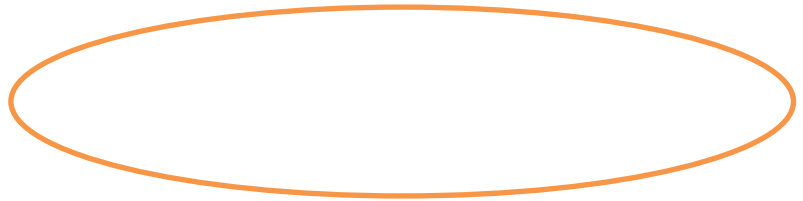
HANDOUT A

Écris des mots dans les « fenêtres » !

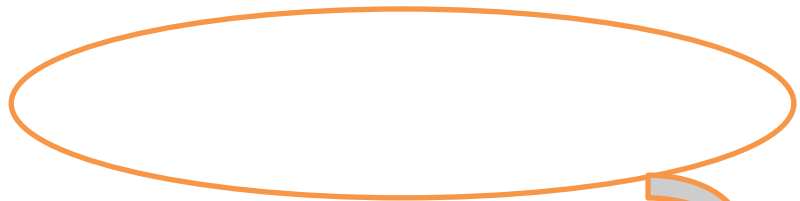
1. Les personnes



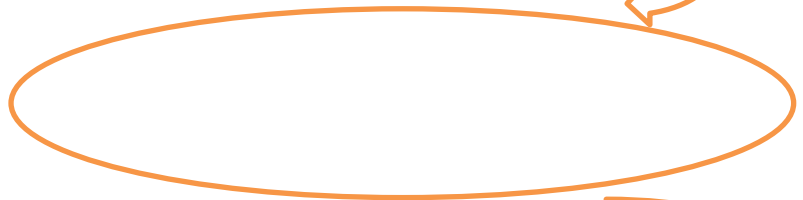
2. Le lieu



3. Le problème



4. Un évènement dans l'histoire



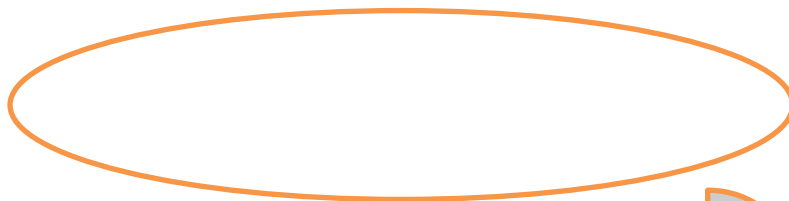
5. Un évènement dans l'histoire



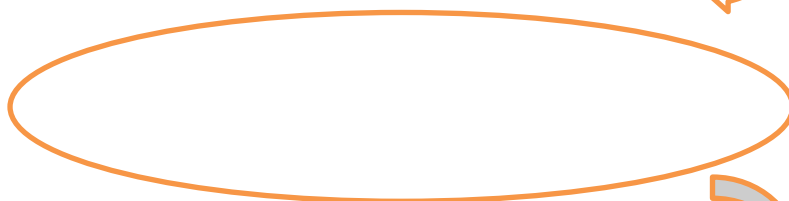
6. Un évènement dans l'histoire



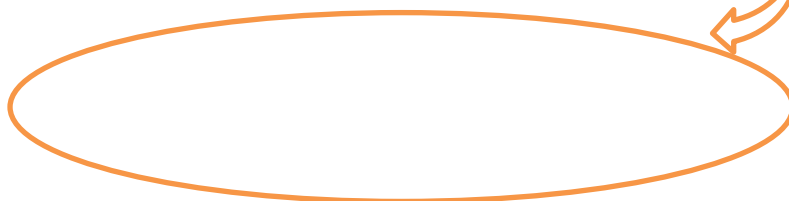
7. Un évènement dans l'histoire



8. Un évènement dans l'histoire



9. Ta prédiction : Qu'est-ce qui se passera ?



(cf. Monnin 2010 : 20)

HANDOUT B

Dessine des dessins dans les « fenêtres » !

1. Les personnes



2. Le lieu



3. Le problème



4. Un évènement dans l'histoire



5. Un évènement dans l'histoire



6. Un évènement dans l'histoire



7. Un évènement dans l'histoire



8. Un évènement dans l'histoire



9. Ta prédiction : Qu'est-ce qui se passera ?



(cf. Monnin 2010 : 22)

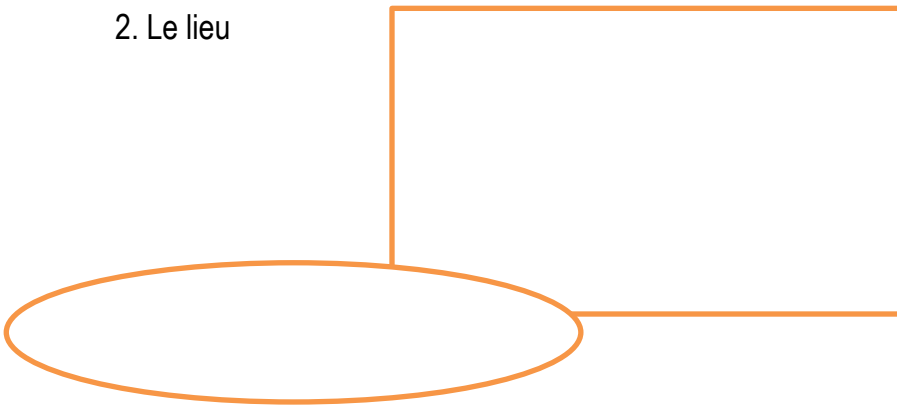
HANDOUT C

Écris des mots dans les « fenêtres » en bas et dessine des dessins dans les « fenêtres » en haut !

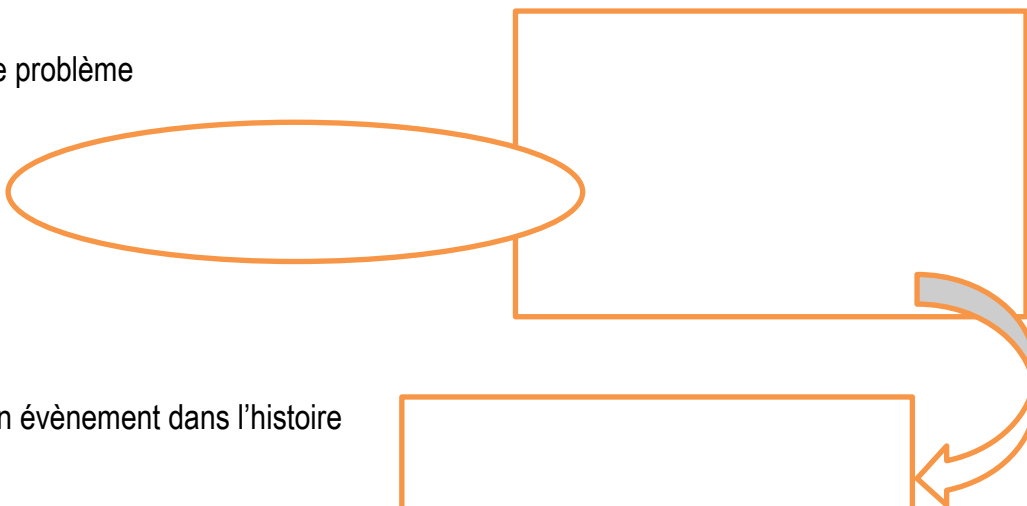
1. Les personnes



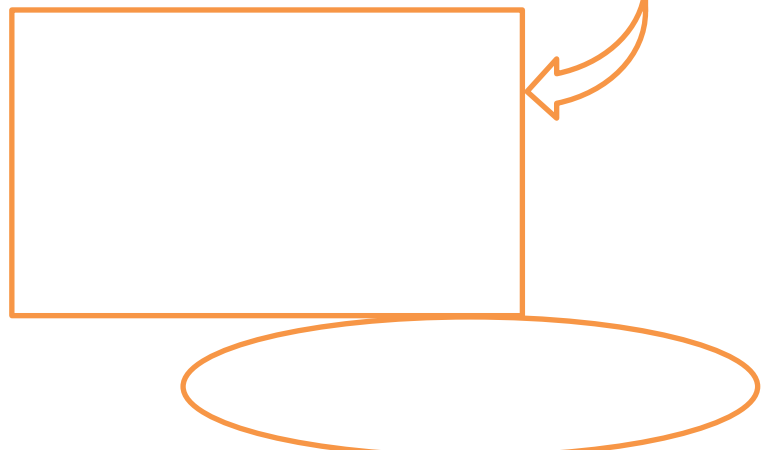
2. Le lieu



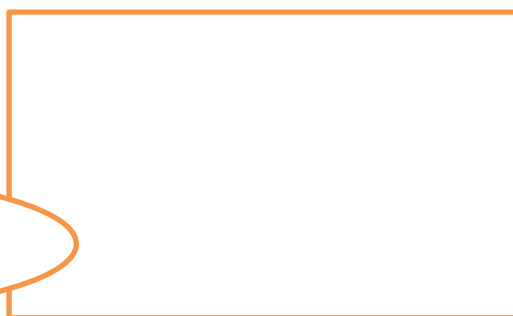
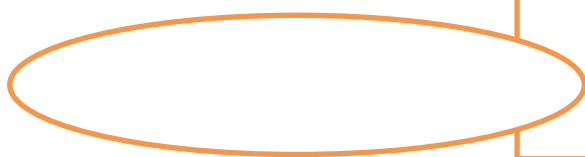
3. Le problème



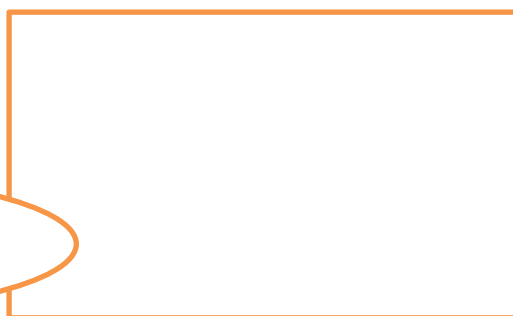
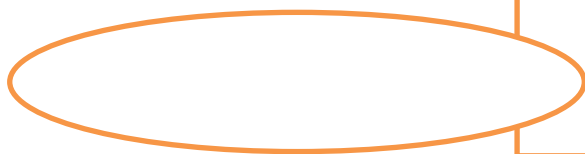
4. Un évènement dans l'histoire



5. Un évènement dans l'histoire



6. Un évènement dans l'histoire



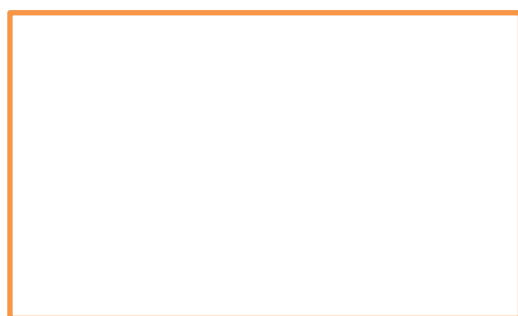
7. Un évènement dans l'histoire



8. Un évènement dans l'histoire



9. Ta prédiction : Qu'est-ce qui se passera ?



(cf. Monnin 2010 : 23)

FICHE DE TRAVAIL 2 : La présentation

Vous allez présenter l'intrigue de votre extrait à tout le monde.

A. **Créez un poster** avec ces trois informations de votre extrait :

- Les années mentionnées et l'événement historique
 - Qu'est-ce qui se passait aux Juifs à cause de ces événements historiques ?
 - Les étapes importantes dans la vie d'Esther
- ⇒ Faites d'abord un brouillard (*einen Entwurf*) avant d'écrire les informations sur le poster !

B. Le déroulement de la présentation :

1. Une personne présente **les nouveaux mots** que vous avez utilisés pour votre poster.
Il faut écrire les mots au tableau et dire la traduction en allemand. Vos collègues doivent noter les nouveaux mots et la traduction dans leurs cahiers.
(*Fragen zur Aussprache klären wir vor der Präsentation gemeinsam !*)
2. Les autres trois personnes présentent ensuite **les informations** demandées sans lire, mais en parlant librement !
(*Vor der Präsentation helfe ich euch beim Formulieren !*)

⇒ Préparer la présentation :

- Faire une liste de nouveaux mots et se renseigner sur la prononciation
- Notez ce que vous voulez dire pendant la présentation et demander à la prof de l'aide ! (*eine Redevorlage schreiben*)
- Travailler sa présentation en la disant plusieurs fois

FICHE DE TRAVAIL 3 : Le dernier cours

1. Comment tu trouves les vécus d'Esther pendant la Seconde Guerre mondiale ?
2. Quels sentiments a-t-elle éprouvé ? Choisis de la liste et fais des phrases comme dans l'exemple :

la tristesse	la sécurité
la joie	l'amusement
l'insouciance	la peur
le chagrin	le plaisir
la crainte	le plaisir
le plaisir	la dépression



Je crois qu'Esther a éprouvé de la peur parce qu'elle était juive.

3. Si tu compares la jeunesse d'Esther avec ta vie, quelles différences peux-tu identifier ?

■ Pour exprimer ton opinion, tu peux utiliser ces phrases :

- ⇒ *Je trouve que ...*
- ⇒ *À mon avis ...*
- ⇒ *Il est vrai que ...*
- ⇒ *Je suis sûr(e) que ...*
- ⇒ *Je crois que...*
- ⇒ *Je pense que ...*
- ⇒ *J'espère que ...*

3.8.4. Activité 4 : La sélection à Auschwitz

Niveau	B1
Compétences	• Lire pour s’orienter, niveau B1 : « Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d’accomplir une tâche spécifique. » (CECR 2001 : 58) • Interaction écrite générale, niveau B1 : « Peut apporter de l’information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l’information, poser des questions sur un problème ou l’exposer assez précisément. » (CECR 2001 : 68) • Écriture créative, niveau B1 : « Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d’intérêt. Peut faire le compte rendu d’expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d’un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire. » (CECR 2001 : 52)
Durée	Cinq heures de cours
Objectifs pédagogiques	• Les élèves saisissent ce qui se passait lors de la sélection à Auschwitz • Ils peuvent saisir cette expérience atroce qui constitue la sélection en prenant la perspective de Bob

Ces cours se fixent pour objectif de transmettre un certain savoir linguistique en français et un savoir historique sur ce qui se passait lors de « la sélection » à Auschwitz quand les déportées et les déportés sont arrivés. Pour commencer, nous ferons un remue-méninge collectif. J’écris « LA SÉLECTION À AUSCHWITZ » au tableau et je note les idées des élèves au tableau. Ceci sert à activer la préconnaissance des élèves qui se trouvent au deuxième cycle et qui devraient avoir entendu parler de la sélection dans les cours d’histoires. Après, je présenterai un réseau de mots sur une fiche de travail comportant les mots nécessaires pour comprendre les deux extraits de « La quête d’Esther » et de « Auschwitz ». Dans un premier temps, je demande aux élèves de traduire les mots qu’ils connaissent déjà avec leur voisine de table. Dans un deuxième temps, j’explique la signification des mots à l’aide des techniques courantes : les définitions, les exemples, les synonymes et les antonymes, les mots de la même famille de mots, les mots similaires dans la première langue ou dans une autre langue étrangère, la traduction en allemand, la pantomime ou les illustrations (cf.

Krechel 2014 : 34). Ces deux premières activités constituent les activités avant la lecture.

La première lecture des deux extraits est un travail individuel : chacun/chacune lit les extraits calmement et après, tout le monde échange sa compréhension des textes avec quelqu'un d'autre pour verbaliser ses premières expressions et pour comparer sa compréhension avec quelqu'un d'autre (cf. Höner 2014 : 85).

La deuxième lecture intensive est accompagnée par un travail de classement et d'illustration (cf. Fritsch 2014 : 105) : les élèves remplissent en tandem un tableau avec les stations chronologiques de la sélection. Je suppose que cet exercice est difficile parce qu'ils doivent écrire sans modèle, mais ils peuvent utiliser les mots du réseau de mots et évidemment les mots qui se trouvent dans les extraits. Nous recueillons après les informations trouvées par les groupes et je note toutes les informations correctes au tableau. Cette activité peut durer une heure de cours.

Pour résumer leur savoir sur la sélection, les élèves écrivent un texte sur la sélection vue de la perspective de Bob qui est un personnage dans la B.D. « La quête d'Esther ». Comme la rédaction d'un texte dans une langue étrangère est un processus en plusieurs étapes (cf. Blume 2014 : 164), la conception de cette activité essaye de répondre à ces exigences : les élèves planifient tout d'abord le texte et ils rangent les informations (ibid. : 165); après, ils écrivent le texte en insérant des débuts de phrases fixées ; et finalement, ils reçoivent un feed-back par les collègues grâce à la « Textlupe » (ibid. : 175). J'estime que tout le processus durera trois heures de cours. Il est le devoir maison de réécrire le texte en considérant le feed-back de la « Textlupe » et dans un dernier temps, je corrigerai les textes. S'il y a de la place dans la classe, nous pouvons accrocher les textes au mur.

1. Le réseau de mots

LE MOUVEMENT

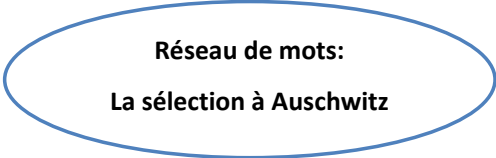
avancer
conduire
se diriger vers ...
bouger
rejoindre la file
ramasser
emmener qu.

LE CORPS

tatouer
raser
abattre

LE SENTIMENT

s'inquiéter
paniquer
déshumaniser



Réseau de mots:
La sélection à Auschwitz

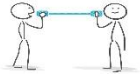
LE CAMP

le châlit le cendre
la puanteur la cheminée
empester
le bourreau
déclencher une panique

L'ARGOT

le gosse
le bétail
la salope
cramer

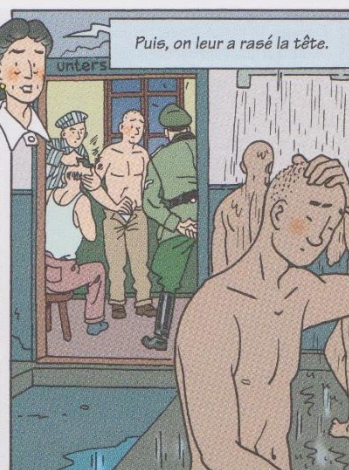
2. LA LECTURE

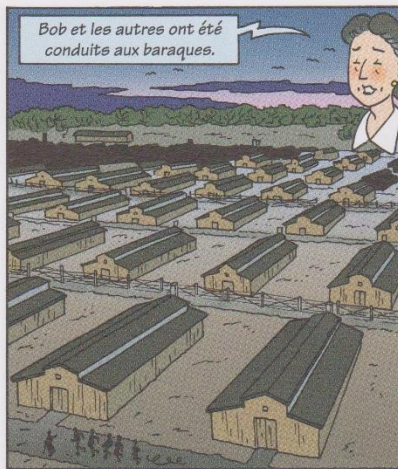
- ⇒ Tu as deux extraits décrivant la sélection à Auschwitz. Lis-les en calme et prends le temps dont tu as besoin.
- ⇒ Travaille avec un collègue/ une collègue en tandem. Discutez les questions suivantes à l'oral :
- Quels sentiments éprouves-tu après la lecture ?
 - Qu'est-ce que font les SS allemands ? Trouvez des verbes et des adjectifs !
 - Comment réagissent les déportés et les déportées ? Trouvez des adjectifs et des verbes !
 - Qu'est-ce qui se passe immédiatement après l'arrivée avec les hommes, avec les femmes et avec les enfants ?
- Racontez-vous en tandem et en français  un résumé de ça ce que vous venez de lire.

3. LES EXTRAITS

- a. Heuvel, Eric & Ruud van der Rol & Lies Schippers (2009) : *La Quête d'Esther*, édité par la Maison Anne Frank en collaboration avec le Musée d'histoire juive d'Amsterdam, Éditions Belin : Paris, p. 42-44.







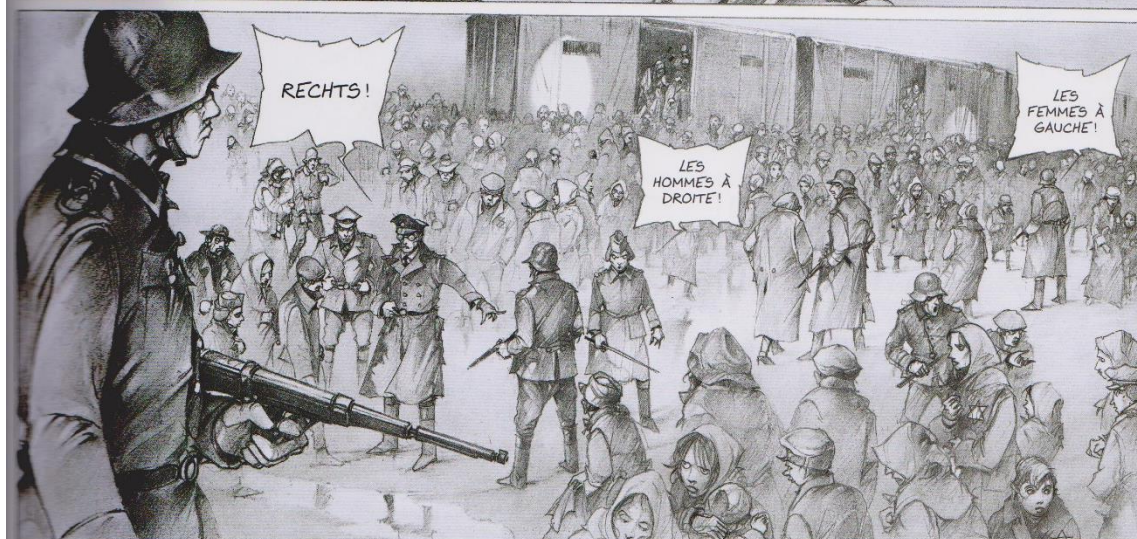
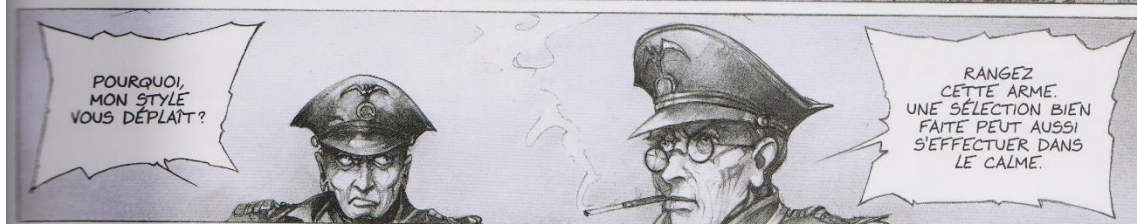
- b. Croci, Pascal (2015) : *Auschwitz*, Editions Eléonore Paquet : Genève, Paris, Bruxelles, p.8-16.

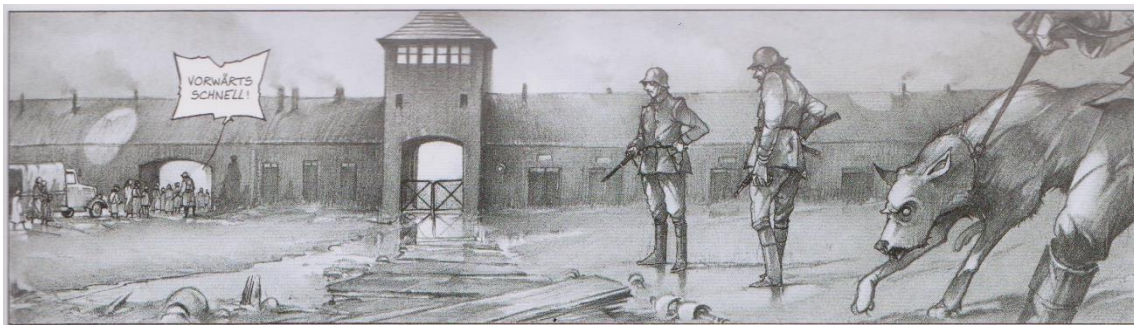














4. UN TABLEAU : Ce qui arrive aux déportés lors de la sélection

⇒ Travaillez en tandem : Lisez les extraits encore une fois attentivement et notez dans le tableau ce qui font les déportés pendant les étapes différentes. Vous pouvez utiliser les mots de la B.D., les mots du réseau de mots et les dictionnaires en ligne sur vos téléphones portables.

Ce qui font les SS est moins important, mais vous pouvez essayer de noter aussi ses actions, quelques cases peuvent rester vides.

⇒ L'épisode avec la mère d'un bébé dans le roman graphique « Auschwitz » constitue un propre tableau en bas !

étapes	les déportés & les déportées	les SS
1. étape : Les portes des wagons s'ouvrent	ils veulent rester ensemble, ils doivent laisser leur bagage	ils crient
2. étape : Les déportés ont descendu		
3. étape : Le médecin SS sélectionne ceux qui peuvent travailler		
4. étape : Les hommes arrivent au camp		
5. étape : les hommes arrivent dans les baraques		

⇒ **L'épisode avec la mère d'un bébé dans le roman graphique « Auschwitz »:**

étapes	la mère	le soldat de SS	le KAPO
1.étape : le KAPO prend le bébé			
2. étape : le KAPO veut donner le bébé à une grand-mère			
3. étape : la mère parle au SS, elle se plaint			
4. le bébé est mort			
5. le commandant de SS avec les lunettes avertit le soldat qui a tué les trois personnes			

5. La sélection vue par Bob

- **Situation :**

Imagine que tu es Bob et que tu racontes ton arrivée à Auschwitz à Esther après la guerre.

- a. Planifier ton texte :**

Crée une carte des idées (*Mindmap*). Voici une explication comment la faire :

Durch das Markieren von Schlüsselwörtern und bedeutsamen Informationen hast du schon eine wichtige Vorarbeit für die Ausarbeitung der Mindmap geleistet.

Schreibe alle Begriffe auf ein leeres Blatt. Überlege dir nun, welche der markierten Wörter mögliche Oberbegriffe bzw. Hauptäste deiner Mindmap sein könnten. Diese umrandest du mit jeweils einer anderen Farbe. Dann ordnest du alle übrigen Begriffe zu. Markiere die Zugehörigkeit zu den Oberbegriffen durch Unterstreichungen in den jeweils gleichen Farben.

Nun kannst du beginnen, alle Begriffe in die Mindmap zu übertragen. Am besten benutzt du einen Bleistift, damit du leicht noch einmal Veränderungen vornehmen kannst. Es ist wahrscheinlich, dass dir bei der Ausarbeitung noch weitere Begriffe auffallen, die du noch nicht markiert hattest, die du aber einarbeiten möchtest. Diese kannst du sofort an der passenden Stelle zuordnen.

Am Ende kannst du die Hauptäste in einer bestimmten Reihenfolge nummerieren und auch noch Zeichen und Symbole anfügen, die dir vielleicht beim Erinnern an einen Begriff oder Gedanken helfen können. »
(Fritsch 2014 : 106-107)

⇒ Tu dois relire les deux extraits, extraire les mots-clé et noter les informations essentielles.

⇒ Imagine comment Bob raconte son arrivée à Auschwitz à Esther, par conséquent tu arrives à mieux planifier ton texte. Qu'est-ce qui était probablement particulièrement important pour lui ? Qu'est-ce qui l'a effrayé peut-être particulièrement ?

b. Écrire ton texte :

Maintenant tu rédiges ton texte. Tu trouves en bas des phrases et des débuts de phrases que tu dois utiliser dans ton texte. Ils t'aident à la formulation !

- *J'avais très soif et très faim, il y avait des morts dans le wagon.*
Quand les portes des wagons s'ouvraient, je voyais ...
- *Les soldats de la SS étaient brutaux parce que ...*
- *Un détenu disait : « Seize ans ... dis que tu as seize ans ! »*
- *Je voyais les femmes partir et*
- *Je devais me déshabiller et après ...*

c. Corriger le texte :

Nous faisons une « Textlupe » :

Écris tes commentaires et tes suggestions dans les trois colonnes. Quand tu as terminé et que tu n'as plus d'idées, donne le texte et la feuille avec tes commentaires à ta voisine/à ton voisin.

	Ce qui m'a bien plu !	Ici, j'ai remarqué quelque chose ! Ici, j'ai une question ! Ici, quelque chose me gêne !	Mes tuyaux ! Mes propositions !
élève 1			
élève 2			
élève 3			

(cf. Blume 2014 : 175)

3.8.5. Activité 5 : Comparer les styles de deux romans graphiques

Niveau	B1
Compétences	• Compréhension générale de l'écrit, niveau B1: « Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension. » (CECR 2001: 57)
Durée	Deux heures de cours
Objectifs pédagogiques	• Les élèves savent les traits caractéristiques du style de B.D. de « ligne claire » • Les élèves savent distinguer une B.D. dans un style de « ligne claire » d'un roman graphique dans un style réaliste

Ce cours se passe après l'activité 4 parce que nous travaillons sur les mêmes extraits que dans l'activité 4. Dans l'idéal, les élèves possèdent un exemplaire des deux B.D., mais cela ne peut pas être sûr, c'est pourquoi pour l'explication des activités ici, je suppose que c'est ainsi que les deux extraits de l'activité 4 (voir pages 98-108) sont à la disposition des élèves. La première activité est une compréhension écrite classique, j'ai choisi deux textes, l'un sur le style de ligne claire, l'autre sur le style réaliste. Après avoir expliqué les nouveaux mots en utilisant les moyens recommandés par la didactique (cf. Krechel 2014 : 34), les élèves lisent les textes de manière détaillée et ensuite, ils répondent aux questions. Ils assument cet exercice en travail individuel, mais ils comparent leurs réponses d'abord avec le voisin/ la voisine de table, et seulement après, nous discuterons les résultats dans toute la classe.

Afin de rendre conscient les moyens de représentation et les outils stylistiques d'un roman graphique/ d'une B.D., j'ai conçu la deuxième fiche de travail. J'explique de manière détaillée les questions, et nous ajouterons une longue phase de discussion au travail en tandem où les élèves analysent les extraits en groupes à deux.

FICHE DE TRAVAIL 1 : Le style dans une B.D./ un roman graphique

Nouveaux mots => texte 1 :

le cerne	der Rand
la couleur en aplat	gleichmäßiger Farbton, ohne Schattierung
éliminer	
éclairant,-e	
la clarté	
se vouer à	
flou,-e	
l'épure	

La ligne claire

Baptisée en 1977 par Joost Swarte à la faveur du catalogue d'une exposition présentée à Rotterdam, la *klare lijn* – en français : ligne claire – désigne, au sens le plus restrictif, le style d'Hergé, et, dans son acception la plus large, une mouvance aux contours assez flous regroupant de nombreux artistes de bande dessinée et illustrateurs animés par un même souci d'épure, de lisibilité, une même confiance dans le cerne, le trait net et la couleur en aplat.

La bande dessinée a toujours privilégié le dessin au trait, qui a l'avantage d'être rapide d'exécution et de se prêter parfaitement aux exigences de la reproduction, quel que soit le support. [...] Plus d'un siècle plus tard, le père de Tintin ira dans le même sens en déclarant : « On essaie d'éliminer ce qui est graphiquement accessoire, de styliser le plus possible, de choisir la ligne qui est la plus *éclairante* ». Ainsi, une même recherche de lisibilité, une même obsession de la clarté anime toute une lignée d'artistes qui se sont voués à l'image narrative, discourante, au dessin transitif au service de la communication d'une idée, d'une situation, d'une intention.

L'auteur de bande dessinée classique sait qu'il s'adresse à des lecteurs qui entretiendront vis-à-vis de l'image un rapport, non de contemplation, mais de consommation ; qui se contenteront d'aller chercher dans le dessin les informations nécessaires et suffisantes à l'intelligibilité de la situation. Leur lecture sera rapide, intéressée (sans exclure la possibilité d'un arrêt plus marqué sur telle ou telle image, ou d'un retour, lors d'une seconde lecture, qui mobilisera d'autres modalités de l'attention). Être lisible, c'est faire en sorte que ces informations soient trouvées sans effort, immédiatement décodables, et que rien ne vienne ralentir la course du lecteur vers la conclusion du récit.⁸

⁸ Source : <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article690>

Nouveaux mots => texte 2 :

éviter

le rendu die Wiedergabe

malsain,-e

la nudité

décomposé,-e

voir la fumée

sentir l'odeur

la brume – brumeux,-se

texte 2 :

Éviter l'esthétisme

Je voulais un rendu réaliste en noir et blanc, sans effets de style. Mon premier souci, plus que la reconstitution historique, a été d'éviter tout voyeurisme. Je voulais éviter le côté malsain que donne une image fixe sur la nudité, c'est pourquoi les corps sont toujours à l'état de cadavres, décomposés ... Pour les mêmes raisons, je n'ai pas représenté visuellement de fours crématoires. J'ai préféré me mettre à la place d'un déporté qui voit la fumée et qui sent l'odeur de la mort en permanence. [...]

Quand je commence ma planche, je ne travaille jamais dans le plaisir. C'est compliqué de réaliser un dessin réaliste, il faut faire attention à la perspective, à la ressemblance des personnages, aux détails historiques ... J'avais aussi l'angoisse de refaire les mêmes images. Il y a de la brume partout, une atmosphère pesante, je ne voulais pas montrer l'horizon pour que le lecteur pénètre dans un endroit intemporel... Cette représentation est proche des souvenirs des témoins. Pour eux, Auschwitz, c'est un lieu froid, brumeux, où règne la mort. Graphiquement, je n'ai pas été fidèle à certains détails historiques, comme les armes par exemple. Le lecteur sait, ça sert à tuer, cela suffit.⁹

⁹ Source : Croci, Pascal (2015) : *Auschwitz*, Editions Eléonore Paquet : Genève, Paris, Bruxelles, p.79.

QUESTIONS

1. Tu connais maintenant la B.D. « La quête d'Esther » et le roman graphique « Auschwitz ». À quelle œuvre classes-tu le premier texte ?

- ☐ « Auschwitz » de Pascal Croci
- ☐ « La quête d'Esther » d'Eric Heuvel

2. Le style de « ligne claire » veut être

- ☐ pur et clair
- ☐ flou et sans cernes

3. Communiquer rapidement une situation

- ☐ est le plus important pour la lisibilité d'une B.D.
- ☐ est l'objectif de la ligne claire

4. Les artistes de la ligne claire savent que

- ☐ les lecteurs préfèrent une lecture de contemplation
- ☐ les lecteurs préfèrent en général une lecture sans grands efforts

=> *texte 2* :

5. Cet artiste de roman graphique voulait

- ☐ éviter qu'on voie des corps nus
- ☐ éviter un style réaliste

6. Il préfère

- ☐ illustrer la brume des fours crématoires
- ☐ illustrer les fours crématoires

7. Comme il voulait représenter la vie quotidienne des déportés le plus réaliste que possible, il

- ☐ ne faisait pas attention à la perspective
- ☐ s'en tenait aux faits historiques

8. À Auschwitz, il y avait

- ☐ partout l'odeur des corps brûlés dans les fours crématoires
- ☐ partout des armes

FICHE DE TRAVAIL 2 : Questions par rapport du style d'un roman graphique

⇒ Travaillez en tandem avec un collègue/ une collègue !

Vous avez les deux extraits de B.D. que vous utilisiez déjà pendant les derniers cours.

Comparez les deux styles différents et répondez aux questions :

1. Comment est la représentation dans les deux B.D. ? (cf. Abel & Klein 2016 : 83)

	<i>Auschwitz</i>	<i>La quête d'Esther</i>
photographique		
de manière caricature		
naturelle		
abstraite		
réaliste		

2. Est-ce qu'il y a de la couleur ? (cf. Abel & Klein 2016 : 84)

	<i>Auschwitz</i>	<i>La quête d'Esther</i>
oui		
non		

3. Est-ce que la couleur est utilisée pour exprimer des sentiments ou pour créer une ambiance particulière ? Cochez aussi les adjectifs qui conviennent aux œuvres selon vous! (cf. Abel & Klein 2016 : 84)

	<i>Auschwitz</i>	<i>La quête d'Esther</i>
oui		
non		
morne		
lugubre		
franc, franche		
violent,-e		

triste		
dur,-e		
multicolore		
clair,-e		
net,-te		
divertissant,-e		
intéressant,-e		

4. Est-ce qu'il y a un narrateur/ une narratrice dans le texte ? Comment est-il/ est-elle indiqué(e) ? Par une voix off ou par un autre moyen ... ?

<i>Auschwitz</i>	<i>La quête d'Esther</i>

3.8.6. Activité 6 : La déportation dans les wagons à bestiaux

Niveau	B1
Compétences	• Compréhension générale de l'écrit, niveau B1: « Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension. » (CECR 2001: 57) • Traiter un texte, niveau B1 : « Peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre. Peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte. » (CECR 2001 : 77) • Discussion informelle (entre amis), niveau B1 : « Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème. » (CECR 2001 : 63) • Conversation, niveau B1 : « Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait dire. » (CECR 2001: 62)
Durée	Sept heures de cours
Objectifs pédagogiques	• Se faire une idée de la déportation dans les wagons à bestiaux totalement bondés. • Soutenir une conversation en s'échangeant sur un texte • Employer des prépositions temporelles en formulant des phrases

Ces cours visent à approfondir le savoir lexique des élèves et de travailler la compréhension écrite bien que le texte choisi soit loin d'être facile. Il s'agit du témoignage de Robert Chanut qui a été déporté à Mauthausen en février 1944. Je le connaissais personnellement quand je travaillais à Besançon, entre-temps il est malheureusement décédé à l'âge de 92 ans.

Les élèves ne doivent pas comprendre le texte intégral en détail, mais ils devraient avoir une idée de la torture qui constituait la déportation dans les wagons à bestiaux pour les femmes et pour les hommes qui se trouvaient dedans. Malgré l'objectif d'avoir seulement une idée générale du contenu du texte, un travail lexique précise précède à la lecture intensive parce que le lexique du texte dépasse de loin le niveau B1 et le travail lexique a le but de rendre les élèves plus à l'aise quand ils lisent le texte par la suite. La première fiche de travail commence par une carte heuristique (en allemand : *Wortigel*) autour du champ sémantique « le bruit ». Nous traduisons ensemble les mots en allemand. Pour le deuxième exercice, il faut qu'ils essayent sans traduction de ranger les catégories de mots à un hyperonyme. Avant de noter les mots dans la carte heuristique, nous parlons ensemble sur leurs suppositions. Après, les élèves notent

les mots et je partage le travail de traduction dans quatre groupes : chaque groupe traduit une autre carte heuristique, par conséquent, chaque groupe présente la traduction aux autres élèves en écrivant le mot en français et sa traduction en allemand au tableau. Pour le champ sémantique de tous les mots qui concernent le wagon, je veux dessiner un wagon du profil au tableau pour qu'on puisse voir son intérieur, et je dessine l'intérieur du wagon comme il est décrit dans le texte : *la paille* au sol, *la tinette* dans un coin, *la bousculade* des gens, *le hublot* et *la paroi*.

La lecture intensive se passera dans des groupes à quatre personnes (voir fiche de travail 2). Dans le groupe, ils créent un plan de l'histoire comme nous le connaissons déjà de l'activité 3 présentée dans ce mémoire de master. Pourquoi les faire lire le texte en groupes et pourquoi les faire créer un plan de l'histoire ? J'estime que dans le groupe, ils peuvent s'entraider en s'expliquant des passages du texte. Au cas où il y aurait de graves problèmes de compréhension, je peux naviguer entre les groupes et les assister dans la compréhension. Le plan de l'histoire ouvre deux voies de restituer le contenu du texte : par des mots et par des dessins. C'est notamment le moyen de dessiner cela ce qu'on a compris qui permet de s'imaginer l'histoire. Dans le cas de la déportation, cela peut être très utile afin de se faire vivement une idée des atrocités qui se passaient à l'intérieur des wagons. Pour lire le texte et de le comprendre, je crois que les élèves ont besoin de deux heures de cours. Afin d'assurer que tout le monde dans la classe ait un peu près la même vision du texte, je noterai finalement les expériences vécues rapportées par Robert Chanut au tableau, les élèves m'aident en me disant ce qu'il faut écrire. Ceci est aussi une récapitulation des nouveaux mots.

Pour clarifier la différence entre un camp d'extermination des nazis comme c'était Auschwitz et un camp de concentration comme c'était Mauthausen, j'ai créé la fiche de travail 3 : Les élèves évoquent de nouveau ce qu'ils savent sur l'arrivée à Auschwitz en relisant les extraits de « Auschwitz » et de « La quête d'Esther » et en comparant cela au dernier paragraphe du témoignage de Robert Chanut où il décrit son arrivée à Mauthausen. Le point essentiel est que les élèves reconnaissent que la sélection avec un gazage immédiat se passait à Auschwitz, mais pas à Mauthausen. Pour visualiser les résultats de ce travail individuel et pour accumuler toutes les remarques sur les points communs et les différences entre l'arrivée à Auschwitz et l'arrivée à Mauthausen, chaque élève affiche une carte au tableau où il/ elle notait sa remarque. Tout le monde reste devant le tableau afin de regarder le résultat collectif et afin de le

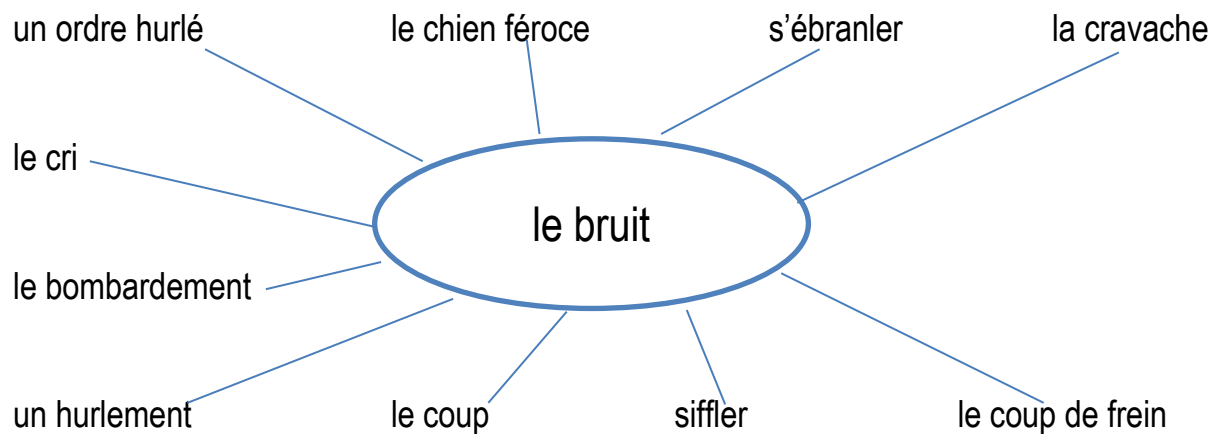
discuter en français. Cette phase incite les élèves à prendre la parole en français et de soutenir une conversation.

Comme devoir maison, pour les faire employer les nouveaux mots et pour les faire réfléchir plus approfondi sur les impressions que le texte a laissées, les élèves cherchent un morceau de musique ou une chanson qui va selon eux bien au témoignage. C'est un traitement créatif du texte (cf. Höner 2014 : 91) qui met la musique en contact avec la littérature.

La fiche de travail 4 est un exercice lexicale : les élèves remplissent les bulles en groupes à deux par les pensées des gens déportés. En faisant cette tâche, ils sont incités non seulement d'utiliser leur imagination, mais aussi d'employer de manière pratique les nouveaux mots qui apparaissaient dans le témoignage.

La fiche de travail 5 dirige l'attention des élèves aux horaires nombreux qui apparaissent dans le témoignage de Robert Chanut. C'est pourquoi, un travail grammatical se prête. Je propose la démarche suivante : les élèves repèrent les horaires dans le texte, c'est une approche inductive. Le travail cognitif succède à cette première découverte et maintenant, je leur explique la forme et la fonction des prépositions temporelles qu'ils ont trouvées dans le texte. Sur la fiche de travail 5 se trouve un tableau avec des explications. Trois expressions concernant le temps apparaissent dans le texte sans que l'on puisse les catégoriser selon un schéma grammatical : *au fil du temps*, *peu de temps s'écoule*, *la nuit tombe*. Les horaires usités dans le texte sont les suivants : *le 6 avril 1944*, *au petit jour*, *en fin d'après-midi*, *au soir du 8 avril*, *à partir de ce jour*. Je note tous les horaires et toutes les prépositions temporelles au tableau pour que les élèves les sachent et puissent formuler des phrases en les utilisant. Ceci constitue la phase d'exercice qui succède dans la didactique de langues étrangères à la phase de présentation et à la phase du travail cognitif.

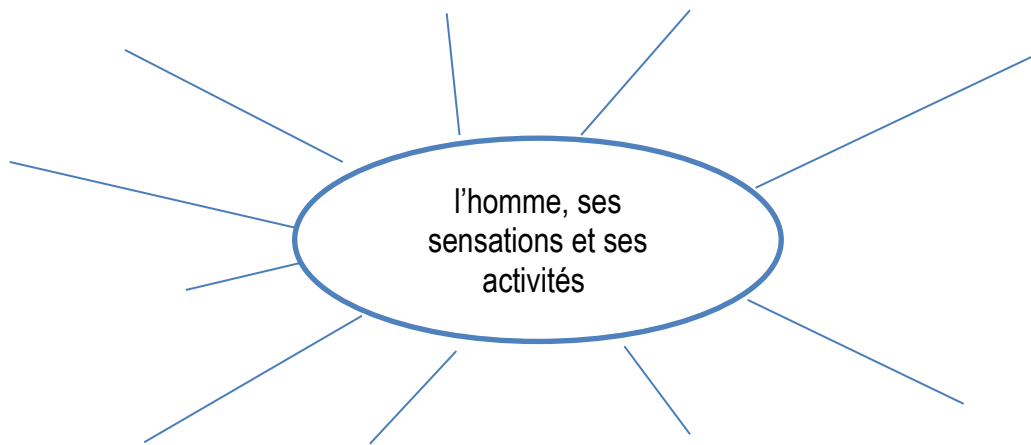
FICHE DE TRAVAIL 1 : Les nouveaux mots



⇒ Vous avez en bas 4 catégories de nouveaux mots : Rangez-les à l'hyperonyme (*der Oberbegriff*) correct !

1. lécher apaiser la boule de pain le saucisson de pâté	2. étouffer respirer empester la chaleur l'odeur
3. le ballon le rhabillage revêtir le déshabillage le tas de chiffon les habits rayés	4. faire fi de qc. l'abomination pelleter piocher la balafre tétanisé,-e hébété,-e extenué,-e

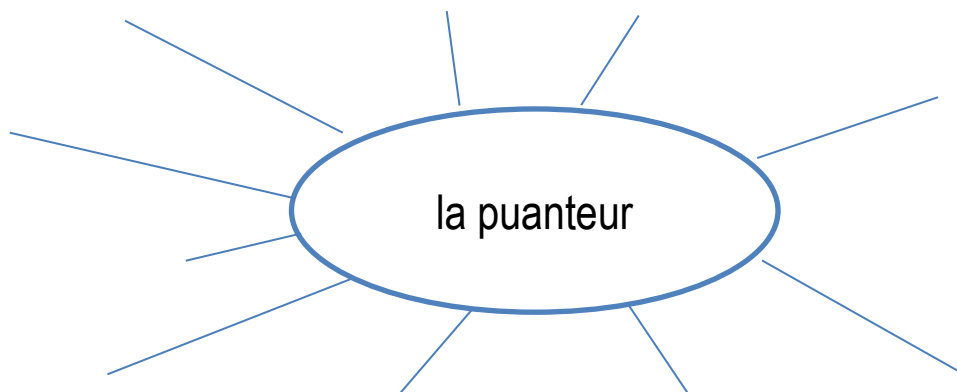
1.



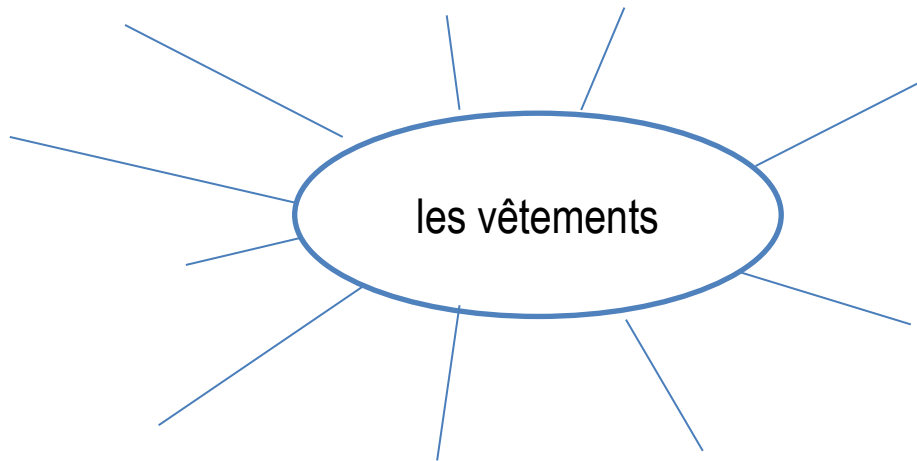
2.



3.



4.



FICHE DE TRAVAIL 2 : La lecture détaillée

- Faites des groupes à 4 personnes.
- Lisez le texte ensemble et expliquez-vous l'un à l'autre le contenu : Qu'est-ce qui se passe ?
- En parallèle, vous faites deux plans de l'histoire (en anglais : *story map*) :
 - Un plan de l'histoire avec des mots
 - Un plan de l'histoire avec des dessins

* Ici, sur la fiche de travail pour les élèves se trouverait premièrement le plan de l'histoire comme je l'avais conçu sur le *Handout A* (voir page 85-86) et deuxièmement le plan de l'histoire où il faut dessiner comme conçu sur le *Handout B* (voir page 87-88). J'évite de les ajouter ici pour ne pas surcharger le nombre de pages dans ce mémoire de master.

Le texte :

La déportation à Mauthausen dans les wagons à bestiaux rapportée par le témoin français Robert Chanut (1924-2016)

Ce sera le 6 avril 1944, après le grand appel de la veille qui rassemble tous les prisonniers du camp, chacun écoute anxieusement si son nom est annoncé par haut-parleur. Je suis du nombre. Le commandant nous donne ses consignes : "Vous partez pour l'Allemagne pour y travailler, vous serez bien traités, nourris, soignés, mais n'essayez pas de vous évader, sinon vous serez déshabillés complètement pour continuer le voyage."

31

1500 hommes partiront par ce convoi, jeudi 6, au petit jour, après avoir reçu une boule de pain et un saucisson de pâté et être passé à la fouille. La ville est traversée sous escorte armée renforcée par les chiens féroces. Évasion impossible, mais toujours espérée pendant le transport. Embarquement à raison de 80 par wagon à bestiaux prévu pour 40 hommes. Un peu de paille garnit le plancher et une tinette a été placée dans un angle du wagon.

Le wagon s'ébranle, ma boule de pain tombe dans la bousculade et je ne peux la retrouver. Mais, de toutes façons, il n'est pas possible de manger tant la chaleur devient insupportable. La soif ne tardera pas à se manifester. Les heures semblent interminables et nous nous demandons combien de temps va durer ce voyage. La tinette est bien-tôt remplie, l'odeur empest le wagon.

Le train s'arrête dans quelques gares et nos cris alertent les cheminsots qui essaient de nous donner un peu d'eau par les petits hublots circulaires ouverts tout en haut des parois. Dans la bousculade qui s'ensuit l'eau contenue au fond d'une boîte de conserve est renversée, personne ne peut en profiter et le convoi repart bientôt.

Mais nous sommes encore en France et nous espérons que des bombardements couperont la voie ferrée et que nous n'irons pas plus loin. En fin d'après-midi nous devons nous trouver aux environs de Metz et entrons dans une gare. Le train ralentit puis s'arrête brutalement sur un coup de frein qui nous projette les uns contre les autres. Des cris, des hurlements accompagnés de coups de feu nous alertent. La porte de notre wagon s'ouvre, des uniformes apparaissent, des cravaches sifflent à nos oreilles. Revolver au poing, nos gardiens nous ordonnent de nous rassembler dans une moitié du wagon, puis on nous fait passer deux à deux de l'autre côté pour nous compter. Tous les wagons sont ainsi contrôlés car il y a eu tentative d'évasion au moment du ralentissement.

Et alors, l'ordre de déshabillage total est transmis en français. Il y a un moment d'hésitation et il faut faire fi de toute pudeur. J'ai la tête qui tourne : non, ce n'est pas possible que l'on nous fasse subir de telles abominations ! Et pourtant les ordres sont répétés fureusement. Chacun doit faire un ballot - habits et chaussures - et le porter dans le premier wagon, et ainsi de suite pour tout le convoi. Les wagons de tête seront vite remplis et les prisonniers qui les occupaient sont répartis dans les autres et nous repartons avec 35 occupants en plus soit 115 hommes dans moins de 20 m². Nus comme des vers, coincés les uns contre les autres, peau contre peau, toutes catégories confondues, sociales, professionnelles ou idéologiques, réparties sur trois générations, Comment et dans quelles conditions le voyage va-t-il se poursuivre ? Nous étouffons littéralement, la soif devient de plus en plus intense, la tinette débordé, notre espace est devenu une véritable écurie ambulante.

Il faut organiser une discipline sévère afin qu'à tour de rôle chacun puisse respirer un peu de l'air passant par des petites fentes sur les parois du wagon. Je me souviens avoir léché les parties métalliques, ruisselantes de condensation, pour apaiser la brûlure de cette soif terrible.

La situation empire au fil du temps, certains camarades perdent la raison. On voudrait ne plus penser à rien, se vider la tête pour oublier la réalité du moment. Extrémisés de fatigue, complètement hébétés, sales et hirsutes, pour nous la déshumanisation est bien amorcée. Elle ne s'arrêtera plus.

Au soir du 8 avril, le convoi stoppe dans une gare de triage : ordre de rhabillage, les ballots sont déchargés directement sur le sol comme des tas de chiffons, on nous fait descendre des wagons et nous devons nous revêtir sans chercher à retrouver nos propres effets. Il faut faire vite, très vite sous les cris et les coups qui pleuvent. Comment trouver une paire de chaussures adaptées ? Pas le temps de choisir ; tous ne pourront s'équiper, il faut remonter dans les wagons et le train repart. Peu de temps s'écoule avant l'arrêt final.

Débarquement et rassemblement au pas de course sous le commandement d'un "comité d'accueil" spécialement prévu à notre arrivée. Des uniformes portant la tête de mort des SS, beaucoup de chiens les accompagnent. Les ordres hurlés nous terrorisent ; comme on ne les comprend pas, les coups tombent à nouveau. Il faut nous aligner sur cinq et, quand un groupe de cent est formé, il se met en route, bien encadré.

En passant devant la petite gare nous avons pu lire : Mauthausen, Oberdonau. Nous sommes arrivés en Autriche, mais personne ne connaît Mauthausen.

Traversant le village en dehors de la route principale, nous arrivons par un chemin de terre au pied d'une colline. La nuit tombe et nous gravissons péniblement la côte finale, à 3 km de la gare, pour arriver devant de hautes murailles éclairées par de puissants projecteurs. On aperçoit des silhouettes en uniforme déjà vues à la gare, qui surveillent des hommes portant des habits rayés en train de pelleter et piocher dans des tranchées ! Immédiatement nous pensons à un bagne.

A partir de ce jour, nous allons découvrir l'univers concentrationnaire. L'entrée au camp se passe sous les coups et les cris des SS ; un coup de cravache siffle juste devant mon visage et frappe mon voisin de gauche en pleine figure, lui ouvrant une balafré terrible sur la joue droite. C'est une petite idée de ce que nous risquons à chaque instant ; nous sommes téanisés de peur en constatant une telle haine, une férocité impensable pour tout être humain, et ce n'est que le début de nos misères.

FICHE DE TRAVAIL 3 :

La comparaison de l'arrivée à Mauthausen avec l'arrivée à Auschwitz

Le dernier paragraphe du témoignage de Robert Chanut porte exclusivement sur l'arrivée à Mauthausen. Comme nous avons beaucoup parlé de l'arrivée à Auschwitz, réfléchis sur les questions suivantes en pensant aux trois différents textes que nous avons lus (le texte de Robert Chanut et les deux romans graphiques).

⇒ Tu dois relire les extraits de « Auschwitz » et de « La quête d'Esther » !

1. Qu'est-ce que tu peux remarquer par rapport aux chiens ?
2. Qu'est-ce que tu peux remarquer par rapport aux armes ?
3. Qu'est-ce que tu peux remarquer par rapport au bruit ?
4. Qu'est-ce que tu peux remarquer par rapport aux SS ?
5. Quels points communs peux-tu remarquer quant à l'arrivée à Mauthausen et quant à l'arrivée à Auschwitz ?
6. Quelles différences entre l'arrivée à Mauthausen et l'arrivée à Auschwitz peux-tu remarquer ?

⇒ Écris un point commun ou une différence sur la carte que tu as reçue ! Écris en grandes lettres et accroche ta carte au tableau !

⇒ Nous discuterons ensemble les différences et les points communs, essaye d'exprimer tes pensées !

LE DEVOIR MAISON :

Cherche sur internet une chanson ou un morceau de musique qui convient selon toi au témoignage de Robert Chanut. Le rythme, l'atmosphère de la musique ou le thème doit aller avec le texte.

1. Indique le lien sur internet de la chanson ou du morceau de musique !
2. Décris la musique ! Tu peux utiliser ces expressions :
 - *Le thème de la musique évoque...*
 - *La chanson me fait penser à ...*
 - *La mélodie est lente/ grave/ triste/ pesante ...*
 - *La musique me rend triste/ déprimé(e)/ méditatif(ve)... parce que...*
 - *Les sons sont aigus/ graves ...*
3. Explique le rapport entre la musique et le texte de Robert Chanut : pourquoi les deux vont ensemble selon toi ? Tu peux utiliser ces expressions :
 - *À mon avis cette chanson va bien au témoignage de Robert Chanut parce que ...*
 - *Je pense que les deux vont bien ensemble car*
 - *Comme la chanson est triste/ lente/ pesante, elle va très bien au texte qui est aussi*
 - *Le texte me rend aussi triste/ méditatif(ve)... que le morceau de musique.*
 - *La chanson me fait sentir aussi hébété(e)/tétanisé(e) ... que la lecture du témoignage.*
 - *Je pense aux cris et aux hurlements des déportés quand j'écoute la musique.*
 - *Je pense aux chiens féroces quand je ...*
 - *Je pense à la soif et à la faim des déportés quand je ...*

FICHE DE TRAVAIL 4 :

Qu'est-ce qui pensent les déportés et les déportées dans les wagons ?

Tu vois une case avec le train aux wagons à bestiaux tirée du roman graphique « Auschwitz » (cf. Croci 2015 : 7). En outre, il y a des bulles en nuage où vous écrivez en groupes à deux les pensées des femmes et des hommes déportés qui se trouvent dans les wagons.

⇒ Utilisez tant de nouveaux mots du témoignage de Robert Chanut que vous pouvez !



FICHE DE TRAVAIL 5 : Indiquer l'horaire

- a) Travail individuel : Relis le témoignage et souligne tous les horaires (en allemand : *Zeitangaben*) que tu peux trouver. Les horaires se trouvent en français souvent au début d'une phrase.
- b) Compare ton résultat avec ton voisin/ ta voisine de table !
- c) Travail en groupes à deux : Tous les horaires du témoignage sont écrits au tableau : Formez des phrases en les mettant au début de la phrase ! Utilisez les vocabulaires appris dans les derniers cours et faites des phrases qui portent sur la déportation.

Les prépositions temporelles (cf. Klein & Kleineidam 2013 : 163 ss.)

sans préposition	une date	le 10 mars 2018, le 6 avril 1944..
à, au	une heure du jour (<i>Tageszeit</i>)	au matin, au petit jour, à midi ...
à partir de	<i>Anfangspunkt in der Gegenwart oder Zukunft :</i> à partir du 20 avril, à partir de demain, à partir de la semaine prochaine ...	
en fin de	eine fixe Wendung (<i>am Ende von</i>) : en fin de matinée, en fin d' après-midi, en fin de semaine, en fin de mois, en fin de journée ...	

⇒ Si l'horaire est indiqué au début de la phrase, il faut écrire **une virgule** (*einen Beistrich*) après cette phrase liminaire !

4. Appendice/ Anhang

Abstract

Zwei Graphic Novels, die sich mit der Shoah beschäftigen, sind im Zentrum vorliegender Masterarbeit (« Auschwitz » von Pascal Croci, 2015 und « La Quête d'Esther » von Eric Heuvel, 2009). Nach einer Annäherung um den im pädagogischen Diskurs in letzter Zeit umstrittenen Begriff der « Kompetenz », werden aktuelle Theorien des Fremd- und Zweitspracherwerbs betrachtet und ihr Potential für die Praxis von Fremdsprachen-LehrerInnen untersucht. Dabei geht es darum, wie die Theorie den Praxis-Alltag von LehrerInnen erhellen kann. Welche Fragen wir uns bei der Analyse von Graphic Novels stellen sollen, wie wir Graphic Novels im Unterricht mit den SchülerInnen lesen können, und ausführliche didaktische Vorschläge mit Stundenbeschreibungen und fertigen Arbeitsblättern sind die für LehrerInnen von Französisch als Fremdsprache wertvollen Hauptbestandteile des dritten Teiles dieser Arbeit.

Résumé

Deux romans graphiques portant sur la Shoah se trouvent au centre de ce mémoire de master (« Auschwitz » de Pascal Croci, 2015 et « La Quête d'Esther » d'Eric Heuvel, 2009). Après une approche à la notion de « compétence » qui a été très controversée ces derniers temps dans le milieu pédagogique, nous examinons les théories actuelles concernant l'acquisition des langues étrangères et secondes et leur potentiel pour la pratique des enseignants de langues étrangères. Le point essentiel dans cette partie est comment la théorie peut éclaircir le quotidien pratique des enseignantes. Quelles questions il faut poser lors de l'analyse des romans graphiques ? Comment nous pouvons lire des romans graphiques en cours ? Afin de répondre à ces questions, la troisième partie de ce mémoire présente des propositions didactiques détaillées avec des descriptions de cours et des fiches de travail achevées.

Bibliographie

- Abel, Julia & Klein, Christian (2016) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Lehrbuch J.B. Metzler : Stuttgart.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 1. Auflage, Tübingen und Basel: A. Francke UTB.
 - Ahrenholz, Bernt: „Fremdsprachenerwerbstheorie“, p.92-93.
 - Barkowski, Hans & Höhle, Mandy : « Idiosynkrasie », p.124.
 - Röttger, Evelyn: « Handlungsorientierung », p.112-113.
- Bausch, Karl-Richard & Burwitz-Melzer, Eva & Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2009) : *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.
 - Krumm, Hans-Jürgen (2009) : « Was lernt man, wenn man Sprachen lernt ? », p.104-112.
 - Küster, Lutz (2009) : « Gegen den Geist der Vereinheitlichung. Perspektiven einer Verbindung von Kompetenz- und Inhaltsorientierung schulischen Fremdsprachenunterrichts », p.113-121.
 - Rösler, Dietmar (2009) : « Warum es sinnvoll ist, die Unhintergebarkeit der Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts durch die inhaltliche Selbstbestimmung der Lernenden doch ein wenig zu hintergehen, und warum die Kompetenzdiskussion bei diesem Hintergehungsversuch leider keine große Hilfe ist », p.169-175.
 - Vollmer, Helmut Johannes (2009) : « Inhalte und Kompetenzorientierung », p.176-184.
- Brötz, Dunja (2013) : « Was ist komparatistische Intermedialitätsforschung ? Eine Einleitung », en : Brötz, Dunja & Eder-Jordan, Beate & Fritz, Martin (2013): *Intermedialität in der Komparatistik. Eine Bestandsaufnahme*, Innsbruck University Press, p.11-40.
- Burwitz-Melze, Eva & Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia & Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Überblick - Kompendium – Studienbuch*, 6. Aufl., Tübingen: A.Francke Verlag.
 - Königs, Frank G. (2016): „Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen“, p.281-284.

- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2016) :
« Aufgabenorientierung », p.325-330.
- Chanut, Robert (2000) : *Parcours d'un déporté. Matricule 62122*, impression privée.
- Chik, Alice (2014) : « Visual Literacy », en : *Fremdsprachen lehren und lernen*, Bd. 43, Nr. 2 (2014), p.43-55.
- Croci, Pascal (2015) : *Auschwitz*, Editions Eléonore Paquet : Genève, Paris, Bruxelles.
- Detel, Wolfgang (2015): *Grundkurs Philosophie. Band 3: Philosophie des Geistes und der Sprache*, 3. durchgesehene und erweiterte Auflage, Stuttgart: Reclam.
- Ellis, Nick C. (2008) : « Usage-based and form-focused SLA : The implicit and explicit learning of instructions », en : *Language in the Context of Use : Discourse and Cognitive Approaches to Language*, ed. by Tyler, Andrea. & Kim, Yiyong & Takada, Mari, Berlin: De Gruyter.
- Fäcke, Christiane (2014) (ed.): *Manual of language acquisition*, Berlin & Boston: de Gruyter.
 - Benati, Alessandro (2014): « Second language acquisition », p.179-197.
- Gass, Susan M. with Behney, Jennifer and Plonsky, Luke (2013) : *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Fourth Edition, New York : Routledge.
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Helmke, Andreas (2015) : *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, 6. Auflage, Seelze-Velber : Klett, Kallmeyer.
- Heuvel, Eric & Ruud van der Rol & Lies Schippers (2009) : *La Quête d'Esther*, édité par la Maison Anne Frank en collaboration avec le Musée d'histoire juive d'Amsterdam, Éditions Belin : Paris.
- Johnson, Marysia (2004): *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven & London: Yale University Press.
- Journal für LehrerInnenbildung (2014): *Doppeldecker Kompetenzförderung*, 14. Jg., Heft 3, Facultas: Wien.
 - Joller-Graf, Klaus (2014): „Kompetenzorientierung im Doppeldecker: Anforderungen an Unterricht und Hochschullehre“, S.7-14.

- Luthiger, Herbert & Wilhelm, Markus & Wespi, Claudia (2014): „Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets“, S.56-66.
- Klein, Hans-Wilhelm & Kleineidam, Hartmut (2013) : *Grammatik des heutigen Französisch. Das bewährte Standardwerk für Schule, Studium und Beruf*, Ernst Klett Sprachen : Stuttgart.
- Krechel, Hans-Ludwig (Hg.) (2014) : *Französisch Methodik : Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 4. überarbeitete Neuauflage, Berlin : Cornelsen Scriptor.
 - Blume, Otto-Michael : « Sprechen und Schreiben fördern », p.131-179.
 - Fritsch, Anette : « Förderung der Lesekompetenz », p.93-112.
 - Höner, Dorotea : « Umgang mit Texten », p.78-92.
 - Lamers-Etienne, Aurélie & Schulze Wettendorf, Nicola : « Projektorientiertes und fachübergreifendes Arbeiten », p.222-237.
- Küster, Lutz (2016) : « Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen », in : *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Überblick - Kompendium – Studienbuch* (2016), p.83-87.
- Lederer, Bernd (2014) : *Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, innsbruck university press : Innsbruck.
- Lightbown, Patsy M. (2004) : « Commentary : What to teach ? How to teach ? », in : *Processing Instruction : Theory, Research and Commentary*, ed. by VanPatten, Bill, Mahwah N.J. : Routledge.
- Loewen, Shawn & Sato, Masatoshi (Hg.) (2017) : *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, La Vergne : MyiLibrary.
 - VanPatten, Bill (2017) : « Processing instruction », p. 166-180.
- Monnin, Katie (2010) : *Teaching Graphic Novels. Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom*, Maupin House Publishing : North Mankato.
- Nieweler, Andreas (Hg.) (2006) : *Fachdidaktik Französisch : Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart : Ernst Klett Sprachen.
- Ossner, Jakob & Zinsmeister, Heike (Hg.) (2014): *Sprachwissenschaft für das Lehramt*, Standardwissen Lehramt, Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB.
 - Gießhaber, Wilhelm (2014): „Zweitspracherwerb“, in: *Sprachwissenschaft für das Lehramt*, Standardwissen Lehramt, Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB, p.87-117.

- Schaper, Carolin (Hg.ⁱⁿ) (2017) : *Werkzeugkoffer pädagogisches Handeln. Ein Handbuch für den Start in den Lehreralltag*, Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
 - Pihet, Christiane (2017) : « Eine Stunde planen », p.104-135.
- Schwarz, Thomas : « Möglichkeiten der Graphic Novel als Ganzschriftlektüre », en *IDE 4/2016*, p.89-99.
- Tanzmeister, Ingrid (2008) : « Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS », in : Tanzmeister, Robert (Hg.) (2008) : *Lehren. Lernen. Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*, Wien : Praesens.
- Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*, Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd.38, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- VanPatten, Bill (1996) : *Input processing and grammar instruction : Theory and research*, Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, Bill & Benati, Alessandro (2015): *Key Terms in Second Language Acquisition*, London: Bloomsbury Publishing.

Sources en ligne

- Bertocchini, Paola & Costanzo, Edvige (2010) : « La notion de tâche », en : *Le français dans le monde*, nr. 369, p.26-27. URL : http://homepage.univie.ac.at/christine.noe/arge2/notion_tache.pdf (25.09.2017)
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2017) : *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*, Fassung vom 01.09.2017, Word-Version. URL:<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (15.11.2017)
- Bricco, Elisa (2014): „Le roman graphique et l'Histoire: pour un récit engagé“, en: *Cahiers de Narratologie* 26, p.1-13.
URL: <http://journals.openedition.org/narratologie/6864> (26.12.2017)
- Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Document en ligne :
URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (06.02.2017)

- Crahay, Marcel (2010) : « Dangers, incertitude et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », en : *Revue française de pédagogie*, en ligne, mise en ligne le 01 mars 2010, p.97-110.
URL : <http://rfp.revues.org/143> (3.2.2017)
- *derStandard online* (23. Juni 2015) : « Der Fluch der Kompetenzen », Interview mit Jochen Krautz, von Hartmut Volk. URL :
<https://derstandard.at/2000017704393/Der-Fluch-der-Kompetenzen> (02.02.2018)
- *derStandard online* (7. Juni 2017) : « Philosoph Konrad Paul Liessmann: ‚Wir haben immer weniger im Kopf‘ », Interview mit Konrad Paul Liessmann, von Lisa Nimmervoll. URL:
<https://derstandard.at/2000058809898/Philosoph-Liessmann-Wir-haben-immer-weniger-im-Kopf> (03.01.2018)
- *derStandard online* (21. November 2017) : « Philosoph Christoph Türcke: ‚Man braucht die Schulen eigentlich nicht mehr‘ », Interview mit Christoph Türcke, von Lisa Nimmervoll. URL:
<http://derstandard.at/2000068138212/Philosoph-Tuercke-Man-braucht-die-Schulen-eigentlich-nicht-mehr> (02.01.2018)
- Ghobeyshi, Silke (2000) : « Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht », en : *Info DaF* 27, p.630-644. URL :
[http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20\(2000\).pdf](http://www.fasena.de/download/daf/Ghobeyshi%20(2000).pdf) (14.11.2017)
- Guide de réflexion sur la pratique pédagogique des enseignantes et enseignants du programme de français de base (2015) : *Approche actionnelle*, Service des programmes d'études Canada. URL :
http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-Module_3-FR_Action-Oriented_Approach-Feb._2015.pdf (19.09.2017)
- Hallet, Wolfgang (2008) : « *Visual Culture* und Literatur : Multimodale Romane, Literaturunterricht und Literaturdidaktik », en : *Fremdsprachen lehren und lernen*, Band 37 (2008), p.141-153. URL :
<http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/view/2735> (29.12.2017)
- Hu, Adelheid et al. (2008) : « Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. »

URL :

http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf (24.02.2017)

- Huber, Hans Dieter (2004) : « Im Dschungel der Kompetenzen », Online.
URL: <http://www.hgb-leipzig.de/artnine/huber/aufsaetze/kompetenzdschungel.pdf> (30.1.2017)
- Hütter, Gerald (2012) : *Gerald Hütter zum Thema Schule im Aufbruch*. Video auf Youtube :
https://www.youtube.com/watch?v=jF_s2iKxjIU (25.2.2017)
- Lascoumes, Pierre (2014) : « La Gouvernamentalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir », en : *Le Portique* [En ligne], 13-14 | 2004, mis en ligne le 15 juin 2007, consulté le 30 septembre 2016. URL :
<http://leportique.revues.org/625> (01.01.2018)
- Lersch, Rainer (2007) : « Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis », in : *Pädagogik*, Heft 12, Online.
URL : https://www.uni-marburg.de/zfl/downloads/veroeffentlichungen/artikel-lersch-2007-KompetenzfArdernder_Unterricht (13.2.2017).
- Liessmann, Konrad Paul (2017) : « Gastkommentar. Bildung bedeutet Begabung zum Menschsein », en : *Neuer Zürcher Zeitung* online, 16.10.2017. URL :
<https://www.nzz.ch/meinung/kommentare/bildung-bedeutet-begabung-zum-menschsein-ld.1322040> (03.01.2018)
- OESZ - Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2012):
Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2.
URL : https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_lfs_kompetenzbeschreibungen_fr-it-sp_A2_2012-09-17.pdf (13.02.2017).
- Reverdy, Catherine (2013) : « L'apprentissage par projet : de la recherche », en : *Technologies* 186, p.46-55. URL :
<http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf> (26.09.2017)
- Schneider-Gillot, Maggy (2006) : « Quand le courant pédagogique ,des compétences' empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes », en : *Revue française de pédagogie*, en ligne, p.85-96.

URL : <http://rfp.revues.org/136> (03.02.2017)

- Schuddeboom, Bas (2017) : *Eric Heuvel*, www.lambiek.net, URL : <https://www.lambiek.net/artists/h/heuvel.htm> (12.01.2018)
- Starmedia/ www.comicguide.de (2018): *Auschwitz*, Deutsche Comics von A-Z, URL : <https://www.comicguide.de/index.php/component/comicguide/?controller=details&file=series&content=long&comment=short&display=long&id=5923&page=0&start=0> (17.01.2018)
- Thonhauser, Ingo (2010): "Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?", in: *Babylonia* 3/10, p.8-16.
URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf (19.09.2017)
- Wirthmann, Eva-Vera (2012) : *Didaktische Potentiale von Graphic Novels zur Förderung ausgewählter Aspekte der Multiliteralität im Fremdsprachenunterricht*. Masterarbeit, Humboldt Universität zu Berlin. URL : <https://www.romanistik.hu-berlin.de/fachdidaktik/kuester-masterarbeit-11.6.13.pdf> (28.12.2017)

Sources en ligne pour les ressources pédagogiques

- Activité 1 :
 - ❖ Images tirées de « Maus » d'Art Spiegelman (p.63) :
 - <http://histoiredesarts.blog.ac-lyon.fr/2014/05/14/maus-la-deportation-des-juifs-en-europe-a-travers-une-bande-dessinee/> (01.03.2018)
 - <http://livres-et-passages.blogspot.co.at/2011/01/des-souris-et-un-chat.html> (01.03.2018)
 - ❖ Image tirée pour décrire les formes de bulles (p.65) :
 - <http://lireastelie.e-monsite.com/pages/bande-dessinee.html> (01.03.2018)
- Activité 2 : L'échelle des plans en français : <http://devenir-realisateur.com/lechelle-des-plans/> (02.03.2018)
- Activité 5 : source du texte 1 : <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article690> (09.03.2018)