



Anne Frank en classe d'allemand

Exploiter le récit de vie en cours de langue : l'exemple d'Anne Frank.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but de montrer les possibilités d'exploitation du récit de vie en cours de langue à un niveau débutant. Avec le journal d'Anne Frank, l'enjeu est double : il s'agit à la fois d'inciter les collégiens à écrire dans la langue étrangère mais aussi de leur faire appréhender, à travers la lecture d'extraits du journal notamment, la situation d'exil. La séquence a été menée auprès de quatre élèves de 3^{ème} ayant un niveau A1-A2. A travers leurs écrits et leurs témoignages, nous verrons comment les élèves ont réussi à se projeter dans l'univers d'Anne Frank en allemand et comment cet univers a ensuite pu être un tremplin pour l'écriture créative, faisant de la langue étrangère non plus seulement un outil de compréhension mais aussi un moyen d'expression.

Justine **AIRIAU**,
Master MEEF
Mention 2nd degré
Parcours Allemand
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

journal intime, récit de vie, quotidien, expression écrite, écriture créative, situation d'exil.

INTRODUCTION

Cette étude traite de l'exploitation du récit de vie en classe de langue. Il ne s'agit pas ici de s'intéresser à tous les récits de l'intime mais à ceux qui lient étroitement quotidien et situation exceptionnelle. Dans son journal, Anne Frank décrit un quotidien façonné par la situation d'exception. Réfugiée dans l'annexe avec sa famille, le quotidien de l'adolescente est profondément transformé par les nouvelles règles de vie qu'impose l'exil. Si nous avons précisément retenu ce journal, c'est parce qu'en plus de dépeindre la vie quotidienne en situation d'exception, il se distingue d'autres journaux intimes de l'époque aussi bien par son style - une écriture très personnelle et vive - que par sa portée - les aventures de la famille Frank sont connues du grand public.

La séquence de travail autour d'Anne Frank et de son journal a été menée auprès de quatre élèves de 3ème, de niveau débutant (A1-A2). Elle se déploie autour de deux objectifs majeurs : d'une part amener les élèves à appréhender la situation d'exil à travers le récit du quotidien d'Anne Frank, d'autre part les inciter à produire à leur tour dans la langue étrangère. En plus de découvrir les différents aspects de ce

quotidien en situation d'exception, les élèves ont réalisé plusieurs tâches d'écriture créative au cours de la séquence, afin de se préparer au mieux à la tâche finale : la réalisation, à partir d'un site de magazine collaboratif, d'une brochure informative sur la vie d'Anne Frank, destinée aux visiteurs du Musée Anne Frank d'Amsterdam.

PROBLEMATISATION ET INSCRIPTION DANS LE CADRE THEORIQUE

Définition de la problématique

L'histoire d'Anne Frank renvoie tantôt à une histoire personnelle, celle d'une jeune fille juive pendant la Seconde Guerre mondiale, tantôt à une histoire

collective, si l'on considère que cette destinée individuelle s'inscrit dans une communauté de destins. Sur quoi diriger l'attention des élèves quand on leur propose un objet d'étude aussi vaste qu'Anne Frank et quelles compétences les amener à construire avec l'aide de son journal intime ? Il s'agit ici de retenir les savoirs qui seraient pertinents d'un point de vue culturel et linguistique tout en restant adaptés à notre profil d'apprenants (public adolescent, niveau débutant). En posant comme problématique de séquence les deux questions suivantes : A quoi ressemble le quotidien en situation d'exil pour Anne Frank ? Et comment en rend-elle compte dans son journal¹ ?, nous nous focalisons lors de la transposition didactique uniquement sur les savoirs se rapportant aux différents aspects du quotidien en situation d'exception et à la manière dont celui-ci est retranscrit dans le journal.

Questions de recherche

Même en se concentrant uniquement sur les éléments du journal relatifs à l'expérience du quotidien, la transposition didactique de ces contenus reste compliquée. A un contenu civilisationnel complexe (persécution des Juifs, question de l'exil, réflexions politiques et philosophiques) vient se greffer un contenu linguistique tout aussi ambitieux, construit autour des fonctions suivantes : décrire une habitation, situer dans le temps, exprimer interdictions et obligations, reconnaître des sentiments et exprimer ses sentiments personnels. Aussi nous formulerons les questions de recherche suivantes : Les élèves seront-ils à même d'appréhender l'histoire d'Anne Frank dans la langue étrangère et uniquement dans celle-ci ? Pourront-ils identifier les différentes caractéristiques du quotidien dans l'exil et reconnaître des émotions ? Parviendront-ils à créer dans la langue étrangère en produisant des écrits qui soient à la fois originaux et recevables d'un point de vue linguistique ?

1. En allemand : Wie ist das Leben im Exil für Anne Frank ? Was schreibt sie in ihrem Tagebuch ?

Sur quoi diriger l'attention des élèves quand on leur propose un objet d'étude aussi vaste qu'Anne Frank et quelles compétences les amener à construire avec l'aide de son journal intime ?

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE CONTENUS COMPLEXES

Si l'on veut que les élèves puissent se confronter au récit du quotidien d'Anne Frank dans la langue étrangère uniquement, il va falloir agir sur le savoir initial pour le rendre accessible aux apprenants. Parmi les transformations à opérer sur ce savoir initial, Emil Paun cite en premier lieu la simplification des contenus et des supports ainsi que l'apport de vocabulaire spécifique². Mais d'autres transformations, plus isolées et ponctuelles, sont à prendre en compte. Nous pensons ici à la différenciation. En effet, à l'intérieur d'un groupe - même un groupe de quatre élèves - on rencontre des profils très différents. Comment adapter les contenus et les activités proposées aux besoins spécifiques de chaque élève ? On pose en fait ici la question de la « pédagogie différenciée », définie par Christian Puren (1998) comme : « la variation nécessaire de la pédagogie (ici, de la didactique des langues) selon chaque élève ou groupe d'élèves en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses habitudes et son profil d'apprentissage, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte suppose des adaptations en termes de contenus, supports, démarches, rythmes et outils d'enseignement. »³.

Dans ce cas précis, si trois élèves dans le groupe sont en situation de réussite, une élève présente elle des difficultés généralisées à l'ensemble des matières. Pour cette élève, des adaptations ont donc été mises en place de façon ponctuelle. Il s'agissait à chaque fois de lui attribuer un rôle particulier, essentiel au bon fonctionnement de l'activité et qui puisse ainsi valoriser son savoir. Mais la différenciation ne se résume pas à une adaptation de niveaux, elle prend aussi en compte la personnalité des apprenants, qui dans un groupe aussi réduit s'exprime davantage. Ainsi, pour la conception finale du magazine, la

répartition des tâches a été négociée entre l'enseignant et les élèves, de façon à ce que chacun puisse traiter d'un aspect qui l'a davantage intéressé ou touché, et sur lequel il est plus à même de s'exprimer.

Écrire : pourquoi et comment ?

Un dernier élément doit ici être pris en compte dans notre démarche de transposition didactique, à savoir cette ultime ambition qui consiste à laisser une large place à l'expression écrite, démarche peu commune quand on travaille avec des apprenants débutants. A l'heure où l'importance de l'oral pour des apprenants débutants est sans cesse réaffirmée⁴, on serait tenté de penser que la langue écrite ne s'acquiert qu'après un certain niveau de maîtrise de la langue orale et donc de délaissier un peu l'écrit. La démarche que nous proposons ici vise à redonner toute sa place à l'écrit, même et surtout à un niveau débutant. Toutefois, il ne s'agira pas seulement d'aider les élèves à construire des stratégies d'écriture, on cherchera avant tout à changer leur rapport même à l'écriture en leur donnant l'envie d'écrire, qui plus est dans la langue étrangère. Le domaine du « FLE » (Français Langue Etrangère) propose des démarches ayant pour objectif de faire naître ce « plaisir de l'écriture » chez les élèves, un objectif qui a d'ailleurs été repris dans les programmes d'Allemand du palier 1⁵.

Certains types d'écrits seraient justement plus à même de faire accéder à terme à ce plaisir de l'écriture. Ils sont définis par Fabienne Desmons, Françoise Ferchaud, Dominique Godin et Catherine Guerrieri dans leur ouvrage *Enseigner le FLE - Pratiques de classe* : « Utiliser les écrits littéraires pour imiter leurs structures narratives et descriptives, mais aussi pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non-fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi. On fera des exercices d'écriture type « à la manière de... », ce qui intéresse et motive les apprenants. L'apprenant sait que devenir un écrivain ne s'apprend

2. Une transposition terminologique se produit également, objectivée dans des transformations lexicales, avec l'introduction de certains équivalents terminologiques qui ont le rôle de rendre accessibles les contenus à apprendre. (Emil Paun, 2006 : p.7)

3. Puren C, 1998, p.31

4. Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. (Allemand : palier 1, 2006)

5. L'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire dans une langue étrangère. (Allemand : palier 1, 2006)

pas, mais il est gratifiant de produire un beau texte surtout en langue étrangère⁶ ».

Il s'agit de tous les écrits laissant une large place à l'expression de la personnalité, de la créativité et de l'imaginaire, de toutes les situations d'écriture dans lesquelles l'élève ressent moins la contrainte de la langue que l'envie d'écrire. L'histoire d'Anne Frank, parce qu'elle mêle vie quotidienne et situation extraordinaire, qu'elle est écrite par son héroïne sous la forme d'un journal intime et qu'elle possède un fort potentiel affectif, est particulièrement à même de stimuler la créativité et l'imaginaire de l'élève et donc d'introduire cette dimension personnelle dans l'acte d'écriture. Les travaux d'écriture menés durant la séquence mettront donc en jeu des procédés créatifs, qu'il s'agisse d'exercices de type imitatif (à partir d'un modèle) ou de type écrit de l'intime (à partir du soi). Nous chercherons à analyser l'effet de tels exercices sur l'implication des élèves dans l'acte d'écriture.

6. Desmons F, Ferchaud F, Godin D, Guerrieri C, 2008. p. 56

7. Le programme d'Allemand pour le Palier 1 rappelle que l'exposition à des contenus culturels passe par l'utilisation de « supports d'apprentissage authentiques, attrayants et de qualité pour l'entraînement aux compétences linguistiques ».

L'histoire d'Anne Frank n'est aujourd'hui plus seulement une histoire qui se lit.

METHODOLOGIE

Profil des apprenants

Rappelons-le, cette séquence a été menée auprès d'un groupe de quatre élèves, trois garçons et une fille, âgés de 14 à 15 ans. Si le critère du niveau linguistique est primordial, (avec des apprenants débutants il s'agit de travailler à un niveau A2), il faut aussi tenir compte du profil des apprenants, de leurs capacités d'analyse et de l'effectif du groupe. S'agissant d'élèves de 3^{ème}, ils disposent déjà de connaissances sur la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste, un savoir initial qui a facilité l'entrée dans la thématique.

Outils et supports

Cette étude traitant des enjeux de l'exploitation du récit de vie en classe de langue, le journal intime s'impose comme support de référence pour la séquence. On observe toutefois

que l'histoire d'Anne Frank n'est aujourd'hui plus seulement une histoire qui se lit : c'est une histoire que l'on peut suivre sur grand écran, que l'on découvre au musée ou que l'on rencontre sur internet. Aussi, deux autres supports, authentiques et attractifs⁷, ont été retenus : le film de Raymond Ley *Meine Tochter Anne Frank* et le site officiel du musée Anne Frank (<http://www.annefrank.org/de/>). Pour le film, des extraits significatifs à l'égard de la problématique et des thèmes travaillés ont été à chaque fois sélectionnés et visionnés dans un but précis, donné aux élèves à l'avance : identifier les personnages principaux et les liens qui les unissent, reconnaître des émotions, etc. Le site du musée Anne Frank a lui souvent été utilisé dans une optique de vérification des hypothèses émises par les élèves, par exemple en comparant la frise chronologique qu'ils avaient produite avec celle proposée en ligne. De la même façon, la visite interactive de l'annexe a permis aux élèves de confronter leurs représentations de la cachette avec la réalité.

Recueil des données

Afin d'évaluer l'efficacité des activités proposées et la pertinence des réponses apportées à nos questions de recherche, des données ont été recueillies sous trois formes différentes. Les diverses tâches d'écriture réalisées par les élèves ont été analysées selon différents critères : temps de réalisation de la tâche, respect des consignes, réussite de la tâche, richesse du contenu, correction orthographique et grammaticale, mais aussi des critères tels que la prise de risque, l'originalité, l'implication de l'élève. L'analyse des productions écrites à partir de ces différents critères nous permettra d'apporter une première réponse à nos questions de recherche, en montrant non seulement si les élèves sont capables d'écrire de courts textes dans la langue étrangère mais aussi s'ils peuvent prendre plaisir à ce type d'exercice. Par ailleurs, le contenu de ces productions nous permettra

d'identifier si les élèves ont bien repéré les caractéristiques du quotidien en situation d'exil. Nous recueillerons aussi des données en classe, en observant les réactions des élèves et leur implication lors de la mise en place des activités. Enfin, une dernière façon d'apporter une réponse à nos questions de recherche consistera à s'appuyer sur le questionnaire final rempli par les élèves, afin de revenir sur l'ensemble de la séquence à travers leurs réactions et leurs remarques. Si leurs réponses à ces questions présentent parfois des similarités, elles sont aussi bien souvent le reflet d'une façon personnelle de se confronter à l'histoire d'Anne Frank.

DEROULEMENT ET PROJET DE SEQUENCE

Des objectifs multiples

Cette séquence sur Anne Frank s'insère dans le programme culturel du palier 1, à la notion de patrimoine : le « patrimoine culturel et historique » d'une part et le « patrimoine littéraire et artistique » d'autre part. Elle est articulée autour de différents objectifs :

- des objectifs linguistiques (pré-terit, situer dans le temps, verbes de modalité et expression de l'interdiction/obligation, place du verbe, lexique des sentiments)
- des objectifs pragmatiques (organiser ses énoncés dans un article de magazine)
- des objectifs méthodologiques (reconstituer une frise chronologique, réaliser une brochure à partir d'un site de magazine collaboratif)
- des objectifs culturels via la connaissance du contexte historique.

Déroulement de la séquence

La trame que nous proposons pour la séquence permet de recouvrir les différents aspects du quotidien en situation d'exil, tel qu'Anne Frank le décrit dans son journal. Dans un premier temps, il s'agissait pour les élèves de replacer l'histoire personnelle

d'Anne Frank dans un contexte historique plus vaste (afin qu'ils disposent d'une vue d'ensemble sur la vie d'Anne Frank et sur les événements historiques qui ont changé son cours). Au terme de cette première phase de travail, ils sont à même d'appréhender la « situation d'exil » dans l'espace (à Amsterdam) et dans le temps (à partir de 1933). Ils peuvent désormais découvrir le quotidien de la jeune fille, en se concentrant dans un premier temps uniquement sur les personnages et leurs émotions. Nous leur avons posé les questions suivantes : comment les différents personnages perçoivent-ils la situation d'exil ? Réagissent-ils tous de la même façon ? Pour y répondre, ils ont eu notamment à retrouver et réécrire les pensées des personnages à partir de scènes du film (cf. annexe 1). Ils se sont ensuite intéressés à un repère clé du quotidien qu'est le cadre de vie, représenté ici par la cachette. L'étude détaillée du plan de l'annexe a permis de mettre en lumière les conditions de vie pour ces huit personnages et en même temps de faire le lien avec une réalité plus générale. Aussi, la séquence se termine sur une vision plus globale du quotidien en situation d'exil, avec une réflexion sur les différentes interdictions et obligations auxquelles les Juifs sont soumis après 1940 et qui modifient profondément leur quotidien. A ce stade de la séquence, les élèves disposent d'une vue d'ensemble sur le quotidien d'Anne Frank qui leur permet de se lancer dans la réalisation de la tâche finale : la brochure informative pour le Musée Anne Frank.

Journal intime et compréhension écrite

Afin de ne pas altérer l'authenticité du document, les extraits sélectionnés ont été présentés aux élèves sans être modifiés. Ce n'est donc pas le support qui a été adapté mais les exigences, avec des activités de compréhension écrite conçues de sorte que l'on s'attache à chaque fois à un niveau de travail en particulier : les élèves ont eu tantôt à regrouper des informations

par catégories (selon les émotions auxquelles elles renvoyaient), tantôt à repérer des informations (identifier les différentes pièces de la cachette), tantôt à reconstruire une partie des informations (compléter la liste des interdictions à l'encontre des Juifs).

ANALYSE DES RESULTATS

Analyse des observations en classe

Certaines activités de production écrite comme la tâche de la carte postale (cf. annexe 2) et a fortiori la tâche finale, ont suscité un réel engouement chez les élèves. On observe une mise au travail rapide, des sourires et des rires, une envie de « bien faire », le besoin de montrer aux autres ce que l'on va écrire ou faire, ainsi qu'une réelle disposition à collaborer avec les camarades. Ces observations tendent à confirmer l'idée selon laquelle les tâches d'écriture créative ont un effet bénéfique sur le rapport des élèves à la langue écrite. Ina Schreiter (1998) cite quelques-uns de ces effets bénéfiques, similaires à ceux observés en classe : « (...) l'envie de jouer avec la langue (humour), le plaisir de se confronter dans la langue étrangère à sa propre culture ou à une autre culture, la disparition de la peur de l'erreur et enfin le plaisir de l'écriture collective. »⁸.

Toutefois il ne s'agit pas seulement de proposer aux élèves des exercices d'écriture de type créatif pour susciter leur adhésion, comme a pu le montrer une seconde observation de classe. Nous avons donné aux élèves un travail qui consistait à endosser le rôle d'historien et à reconstruire la chronologie de l'histoire d'Anne Frank, en restituant par écrit les différentes étapes de sa vie. Le travail a été rendu en retard par les élèves et a été fait de façon machinale, sans réflexion sur la langue : phrases incomplètes voire absence de phrases, reprise des titres présents sur les documents pour exprimer une action entière, pas ou peu de correction or-

thographique. Il leur a alors été demandé de refaire le même exercice en classe, sous une forme totalement différente. Les élèves piochaient au hasard des numéros, chaque numéro renvoyant à une des images sur la frise chronologique préalablement fabriquée et affichée au tableau. Ils devaient ensuite écrire le commentaire correspondant à leur image et après vérification de l'enseignant aller le coller sur la frise à côté de l'image. Cette fois-ci, les élèves se sont rapidement lancés dans l'activité et ont produit des énoncés corrects qu'ils ont placés au bon endroit sur la frise, atteignant ainsi à la fois un des objectifs méthodologiques de la séquence (savoir reconstituer une frise chronologique) et un objectif culturel (connaître le contexte historique). Ces différences que l'on observe au niveau de l'implication des élèves montrent qu'il est primordial de mettre la compétence « écrire » au service de l'action, ou en d'autres termes d'inscrire ces travaux d'écriture dans une démarche actionnelle. Cette démarche est d'ailleurs conseillée dans le préambule commun aux programmes de langue vivante⁹.

Toute ces observations de classe tendent à montrer que par le biais de ces différentes tâches, les élèves ont changé leur rapport à l'écrit : ils sont moins hésitants et le plaisir du « je » est étroitement lié à un plaisir du « jeu ».

Analyse des productions écrites

Si l'on considère les différentes productions écrites rendues par les élèves, on remarque que la tâche demandée a, à chaque fois, été remplie par l'ensemble des élèves. Non seulement les tâches ont été réalisées en cohérence avec les consignes mais elles ont parfois été élargies à d'autres items comme ce fut le cas pour la production finale (ajout d'une rubrique « Quiz » et « présentation de l'équipe »). Dans toutes les productions écrites, on observe des différences dans les contenus et dans la façon de mettre en forme son texte, différences qui sont le reflet de la

Les élèves ont changé leur rapport à l'écrit.

8. Schreiter, I. (1998). p.3 (notre traduction).

9. Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. (Allemand : palier 1, 2006).

personnalité des élèves et de leurs choix individuels. Le recours à l'humour comme moyen stylistique dans certains travaux que nous citerons ci-après révèle, lui, un début d'autonomie dans l'écriture et un certain plaisir à écrire.

Tâche d'écriture 1 (cf. annexe 2)

Consigne : Tu es le nouvel arrivant dans la cachette et viens d'y passer ta première journée.

Ecris une carte¹⁰.

Si la consigne laisse présager une grande liberté, l'expression était en fait très guidée. Les éléments de contenu attendus étaient clairement indiqués, et les débuts de phrases pour chaque item donnés à l'avance. Aussi, on observe très peu de prises de risques de la part des élèves, qui s'en tiennent rigoureusement à la structure modèle. Les différences entre les productions ne résident donc pas dans la structure du discours, mais dans la capacité à remobiliser les acquis langagiers et culturels et à développer leur propos. C'est d'ailleurs aussi à ce niveau que l'élève peut exprimer sa personnalité et mettre à profit sa créativité. Par exemple, les personnages cités et les caractéristiques qui leur ont été attribuées diffèrent d'une production à l'autre. De la même façon, les élèves ont imaginé leur chambre dans des endroits différents de l'annexe. On remarquera ici la touche d'humour apportée par deux élèves, la plaçant dans la salle de bain ou au grenier. Cette distanciation par l'humour est un bel exemple de créativité, les élèves se sentent assez à l'aise pour « faire rire » dans la langue étrangère. On remarquera aussi que certains élèves se sont détachés de la consigne en imaginant non plus leur 1er mais leur 30ème jour dans la cachette, d'autres de la situation initiale en changeant le nombre de personnes réfugiées dans l'annexe.

Tâche d'écriture 2 (cf. annexe 3)

Consigne : A toi de rédiger la fin du journal intime¹¹.

Dans la partie de l'ouvrage Enseigner le FLE consacrée à l'expression

écrite, on retrouve l'idée selon laquelle on peut améliorer les compétences d'expression écrite des élèves en faisant appel aux sentiments. Et ce sont justement les exercices d'écriture imitative et d'écriture de soi qui sont présentés comme investis d'une « charge émotionnelle et affective supposée faciliter l'expression ». Un constat qui se vérifie ici à travers les productions des élèves qui ont imaginé une nouvelle fin pour le journal. Dans cet exercice, tous ont su s'adapter à la forme du journal intime : ils utilisent le « je », écrivent au présent et composent avec des émotions. D'ailleurs, d'une production à l'autre, les élèves ont imaginé une Anne Frank très différente. Certains l'imaginent passer les derniers moments avec Peter et garder encore un peu de courage alors que d'autres la voient fatiguée et résignée.

Tâche finale : réalisez la nouvelle brochure informative du Musée Anne Frank¹².

Pour réaliser ce magazine, les élèves ont travaillé à partir du site internet « Madmagz » (<https://madmagz.com/fr/>), qui permet la création de magazines en ligne et dispose d'une fonction collaborative. Les thèmes donnés à présenter dans les différentes rubriques étaient identiques à ceux vus en classe et au regard du résultat final, on remarque que les élèves ont su identifier et retranscrire les différentes caractéristiques du quotidien en situation d'exil, tout en mettant à l'œuvre leur subjectivité en se répartissant les différents thèmes entre eux. Cette subjectivité s'est aussi exprimée au niveau textuel par le choix des informations à présenter pour chaque thème et la manière de les agencer, et à un niveau plus pragmatique par le choix de la police et du caractère, des titres, des couleurs, des images. Par ailleurs, la fonction collaborative du site a favorisé le suivi individualisé du travail de chacun tout en permettant aux élèves de partager leurs recherches et leurs idées, ce qui donne un résultat final assez homogène, que ce soit au niveau du contenu ou de la mise en forme. En

10. Consigne en allemand : *Du bist der 9. Versteckte. Das ist dein erster Tag im Versteck und du schreibst eine Karte.*

11. Consigne en allemand : *Schreibe den letzten Tagebucheintrag.*

12. Magazine réalisé par les élèves, consultable en ligne : <https://madmagz.com/fr/magazine/816655#/page/1>

organisant leurs énoncés de façon à s'adapter à la forme du magazine et en utilisant pour ce faire les différentes ressources d'un site de magazine collaboratif, les élèves sont parvenus à remplir les deux objectifs pragmatiques et méthodologiques que nous leur avons fixés.

Nous posons plus haut la question de la difficulté du passage à l'écrit dans la langue étrangère pour des apprenants débutants, au vu de ces résultats il semblerait que le passage à l'écrit n'ait pas gêné les élèves pour s'exprimer dans la langue étrangère mais ait au contraire multiplié leurs moyens d'expression. Pour ce qui est de la recevabilité linguistique de leurs énoncés, on peut dire que les objectifs linguistiques ont été atteints au moins de façon isolée. Dans les productions écrites des élèves, on retrouve un emploi correct des verbes de modalité, des connecteurs temporels et du lexique des sentiments. Les verbes sont bien placés et bien conjugués, les structures vues en cours réutilisées à bon escient. Si des erreurs subsistent, elles sont davantage d'ordre orthographique que syntaxique. Si l'on se réfère maintenant aux questionnaires (cf. annexe 4, question 3), les élèves identifient à l'unanimité le prétérit et l'expression de l'obligation/interdiction comme nouvel apport linguistique. Certains estiment aussi avoir approfondi les items « situer dans le temps » et « situer dans l'espace ». Pour vérifier l'acquisition de ces savoirs, d'autres activités ont été menées au cours de la séquence. Pour s'assurer par exemple que les élèves sont capables de reconnaître et nommer des émotions, nous avons eu recours au mime : chaque élève piochait une émotion qu'il devait mimer et faire reconnaître à son équipe, le but étant de faire deviner un maximum d'émotions à son équipe en un temps imparti. Pour d'autres items, cette vérification des acquis n'a pu se faire qu'en fin de séquence, à travers la tâche finale. On peut donc se demander si, dans un autre contexte et sur d'autres types d'exercice, les

élèves seront à même de transposer ces savoirs.

Analyse des questionnaires

Un des enjeux de la séquence était d'amener les élèves à appréhender l'histoire d'Anne Frank dans la langue étrangère, et ce faisant de se confronter à des phénomènes culturels et historiques plus complexes. Ces contenus complexes donc, tant sur le plan linguistique que sur le plan civilisationnel, n'ont pas pour autant découragé les élèves. Aussi, dans le questionnaire, à la question « As-tu aimé travailler sur le thème d'Anne Frank », les élèves ont répondu « Oui » à l'unanimité. L'aspect historique inhérent au thème a même souvent été un facteur de motivation. D'ailleurs, tous les élèves ont l'impression d'avoir appris de nouvelles choses sur le contexte historique (1930-1945), qu'ils appréhendaient pour la première fois du point de vue d'une jeune Allemande.

La réflexion sur l'intégration du journal intime à la séquence, sur ses formes et ses enjeux notamment, mériterait, elle, d'être approfondie. Les extraits du journal intime, s'ils ont intéressé les élèves, ont souvent été perçus comme trop difficiles d'un point de vue linguistique. Les élèves ont parfois été déroutés par l'absence de traductions et la complexité de certaines phrases, comme ils le mentionnent dans le questionnaire « C'était difficile à comprendre parfois ». Il n'en reste pas moins que leurs réactions face à ces extraits directement issus de l'œuvre d'Anne Frank ont fait ressortir un certain plaisir du document authentique. À la vue du journal, les élèves ont voulu savoir s'il s'agissait du véritable journal d'Anne Frank ou d'une version retravaillée, destinée à un public scolaire. Ils ont su identifier les raisons qui ont pu pousser Anne Frank à l'écriture. D'après eux, Anne Frank tient un journal « *pour se détendre, se soulager de ses soucis, de son stress* », « *pour se confier* », « *pour l'aider dans les difficultés dans sa vie qu'elle a vécue comme la guerre* », « *pour raconter aux autres la vie sous*

le régime nazi ». Enfin, si l'on recense les réponses à la dernière question de l'enquête (cf. annexe 4, question 12), on constate que la réalisation de la brochure finale, bien que demandant une rédaction importante, n'a pas ou peu mis en difficulté les élèves, qui disent à l'unanimité avoir « *bien aimé rédiger des articles pour la brochure* » et n'estiment d'ailleurs pas qu'une présentation orale aurait été plus facile.

DISCUSSION

Si l'on fait le bilan des enseignements menés et de leur efficacité, on peut dire que les élèves ont réussi à se projeter dans l'univers d'Anne Frank. En traitant des différents aspects du quotidien en situation d'exil sous

forme de rubriques dans un magazine, les élèves ont dressé une vue d'ensemble de ce quotidien exceptionnel et ont ainsi pu apporter des réponses

à la problématique de séquence. Ils se sont entraînés à diverses formes d'écriture créative et ont à chaque fois produit des écrits originaux, conformes aux attentes d'un point de vue linguistique. Leur rapport à l'écrit a évolué, mais le rapport à la lecture reste problématique, en grande partie parce que les stratégies de lecture (qui n'ont pas fait l'objet d'un travail en amont) n'ont pas été identifiées comme telles par les élèves. Il aurait été intéressant ici de développer, à partir d'extraits du journal, des tâches de lecture mettant elles aussi à profit la créativité des élèves et favorisant une mise en action. On aurait pu penser par exemple à faire dessiner aux élèves le plan de la maison à partir de l'extrait correspondant, ou encore à les faire travailler sur la brochure officielle du musée et ses différentes rubriques, en vue de préparer le projet final.

Pour prolonger cette réflexion, on pourrait imaginer une mise en œuvre de cette séquence au lycée. Dans le

cadre du cours de LELE, l'accent serait mis sur le « jeu de l'écriture » : rôles et motivations de l'écriture pour Anne, rapport entre évolution du journal et évolution de l'auteure, implicite et humour dans le journal, liens possibles avec d'autres œuvres. En classe de 2nde, le programme de langues vivantes amène à une réflexion autour de la « mémoire de l'histoire ». On pourrait alors se demander dans quelle mesure la « mémoire d'Anne Frank » a encore une actualité. Enfin, la réflexion sur le quotidien en situation d'exil pourrait être élargie à d'autres items, comme les difficultés de la vie en communauté et l'expérience de l'enfermement pour une jeune fille adolescente.

CONCLUSION

Cette expérience menée avec les élèves permet de s'affranchir de certaines représentations que l'on peut avoir de l'enseignement des langues étrangères à un niveau débutant. Aussi, il est tout à fait possible d'entraîner les élèves à l'expression écrite à un niveau A2 et ce faisant de leur donner l'envie d'écrire dans la langue étrangère. De la même façon, on peut intéresser des collégiens avec des thèmes qui se détachent de leur environnement immédiat. La confrontation avec un témoignage authentique, la présence d'un personnage auquel on peut s'identifier, la description d'un quotidien « presque » ordinaire, sont des éléments susceptibles de faire entrer les élèves dans un univers où ils pourront projeter leur imagination et leurs idées. Et cet univers est d'abord un univers langagier, c'est dans la langue étrangère que les élèves se plongent dans l'histoire d'Anne Frank et avec la langue étrangère qu'ils expriment leur imagination et leurs idées ■

Cette expérience menée avec les élèves permet de s'affranchir de certaines représentations.

BIBLIOGRAPHIE

Frank, Anne, et Frank, Otto. (2001). *Anne Frank Tagebuch* (traduit par M. Presseler). Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag.

Ley, R. (Producteur) et Ley, H. (Réalisatrice). (2015). *Meine Tochter Anne Frank* [DVD]. Allemagne : Walid Nakschbandi.

Académie d'Orléans-Tours. Année scolaire 2013-2014. *Professeurs débutants : enseigner l'anglais au collège*. Récupéré le 10/12/2016 : http://anglais.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/ressources/Enseigner_l_anglais_au_coll%C3%A8ge_e_t_au_lyc%C3%A9e.pdf

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi R., et Ruel, V. *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Récupéré le 10/12/2016 : <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., et Guerrieri, C. (2008). L'expression écrite. Dans *Enseigner le FLE, français langue étrangère : Pratiques de classe* (p.53-56). Paris : Belin.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., et Guerrieri, C. (2008). Ecrire sur soi. Dans *Enseigner le FLE, français langue étrangère : Pratiques de classe* (p.251-254). Paris : Belin

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction générale de l'enseignement scolaire. (2006). *Allemand : palier 1*. Récupéré le 8 février 2017 du site du ministère : http://www.ac-nice.fr/portail-de-langues/portl_allemand/images/stories/allemandclgpalier1.pdf

O'neil, C. (1993). La constitution d'un univers : les personnages et les histoires. Dans *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères* (p. 154-157). [Paris] Saint-Cloud : Hatier

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2/2006 (n° 22), 3-13. doi : 10.3917/cdle.022.0003

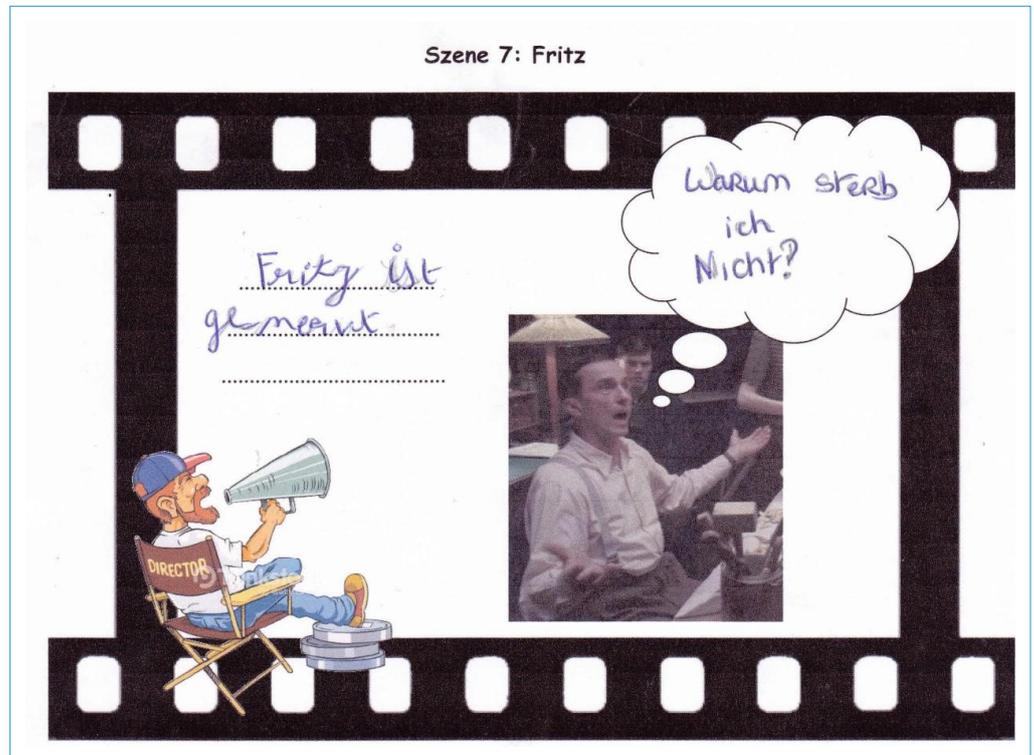
Puren, C. (1998). Un programme de coopération européenne sur la pédagogie différenciée. *Intercompreensao, Revista de Didáctica das Línguas* (n°7), 31-36. Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal.

Schreiter, I. (1998). « Schreiben unterstützt das Lernen, kreatives Schreiben das autonome Lernen ». Récupéré le 06/04/2017 : <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/schreit2.htm>

ANNEXES

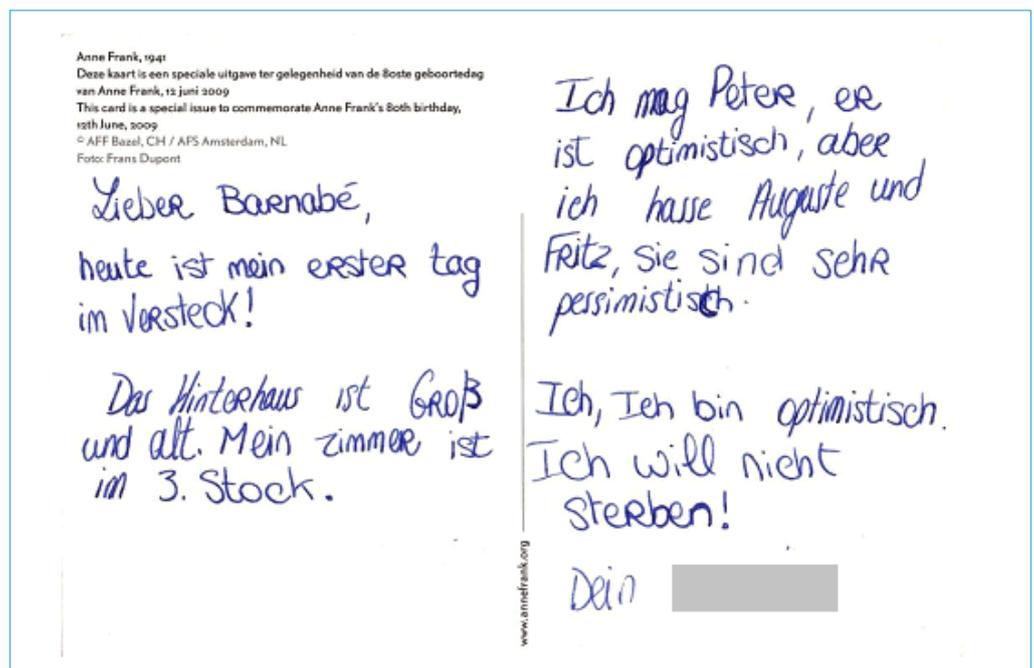
ANNEXE N°1

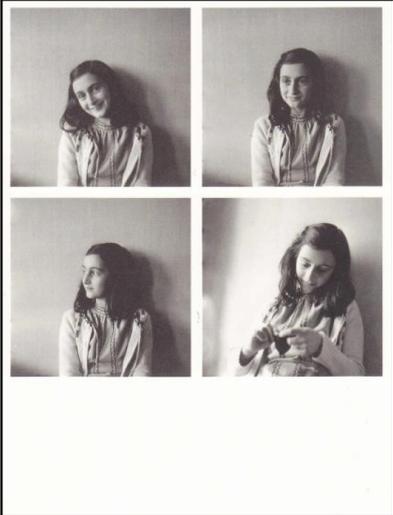
Retrouve les pensées des personnages à partir de scènes du film



ANNEXE N°2

Tu es le nouvel arrivant dans la cachette et viens d'y passer ta première journée. Ecris une carte





Du bist der 9. Versteckte. Du schreibst eine Karte !

1. Lieblingswohnheim „Anne Frank“
der LPO Thomas Müntzer
2. An der Saale

Lieber ... / Liebe ...

Das ist mein 1. Tag im Versteck !

Das Hinterhaus ...
Mein Zimmer ...

Ich mag ..., er/sie ist ...
Aber ich ..., er/sie ist ...

Und ich ? Ich ...

**Grüße,
Dein(e) ...**

Verbraucherpreis MDN -20



Das Hinterhaus. Wo liegt dein Zimmer?

Welche Figuren magst du ?
Welche Figuren magst du nicht ?
Welche Gefühle haben die Figuren ?

Meine Gefühle

3926

P 1-65 IV-14-45 M 8046

ANNEXE N°3

A toi de rédiger la fin du journal intime

Datum: Am 4. August 1944

Ich will nicht sterben. Otto ist müde und ich bin mit Peter Augustiniat so viel resigniert. Ich brauche eine Unterstützung zu mir. Sie ist persönlich

Datum: 4 August 1944

Ich will sterben. Die SS bringt mich nach Auschwitz. Es ist fertig. Es ist Ende. das

ANNEXE N°4

Bilan de la séquence - Questionnaire élèves

1) As-tu aimé travailler sur le thème d'Anne Frank ?

Oui Moyennement Non

2) As-tu l'impression d'avoir appris de nouvelles choses ?

- sur la vie d'Anne Frank ?

Oui Non

- sur le contexte historique ?

Oui Non

- sur le genre du journal intime ?

Oui Non

3) Et au niveau de la langue, qu'as-tu appris de nouveau? (*grammaire, conjugaison, lexique*)

.....

4) Sur quels aspect as-tu préféré travailler ? (*numéroter de 1 à 4*)

..... Die Chronologie Die Figuren und die Gefühle
 Das Hinterhaus Die neuen Lebensregeln

5) Avec quel(s) support(s) as-tu préféré travailler ? (*numéroter de 1 à 3*)

..... Das Tagebuch Der Film
 Die Internetseite des Museums

6) L'activité que tu as préférée ?

.....

7) L'activité que tu as le moins aimée ?

.....

8) Le niveau de la séquence était

Trop élevé Équilibré Pas assez élevé

9) As-tu aimé te confronter à des extraits originaux du journal intime ?

Oui Oui, mais c'était difficile à comprendre parfois

Non, ce n'était pas très utile

Pourquoi ?

.....

10) D'après toi, pourquoi Anne Frank tenait-elle un journal?

.....

11) Quel exercice d'expression écrite as-tu préféré ? (*numéroter de 1 à 5*)

..... rédiger des commentaires pour la frise chronologique

..... rédiger de minis-scripts pour les scènes du film (Du bist der Regisseur)

..... rédiger les dernières phrases du journal d'Anne Frank (Der letzte Tagebucheintrag)

..... imaginer que tu es le 9^e exilé et raconter ton premier jour dans la cachette

..... réaliser des articles pour la brochure du musée Anne Frank

12) Pour la tâche finale (la brochure du musée), tu as dû rédiger sur un des thèmes traités dans le chapitre.

- As-tu trouvé cela difficile ?

Oui, très Un peu difficile Non, ça allait

- Aurais-tu préféré présenter ton thème à l'oral ?

Oui, j'aurais été plus à l'aise

Non, j'ai bien aimé rédiger des articles pour la brochure