

## Quelques enseignements de la session 2009 du baccalauréat sur l'état de l'enseignement de l'allemand : La production écrite

L'inspection générale d'allemand a choisi d'observer l'état des compétences des élèves en production écrite, telles qu'elles se manifestent au baccalauréat, puis d'étudier les rapports d'inspection individuelle rédigés par les IA-IPR sous l'angle de l'entraînement à cette compétence et de l'acquisition lexicale des élèves en second cycle des lycées d'enseignement général.

Ce qui suit ne concerne donc que la maîtrise de la langue allemande, même si des comparaisons avec les prestations dans d'autres langues permettraient d'éclairer utilement certains des constats effectués, soit dans le sens d'une généralisation possible soit, au contraire, pour souligner la spécificité de l'enseignement de cette langue ou encore pour nuancer la portée de certaines conclusions.

### I) Les résultats des candidats dans les tâches de production écrite

L'expérience très large de la certification en classe de seconde et l'expertise qui s'est développée à cette occasion parmi les professeurs d'allemand depuis 2004 pour l'évaluation critériée des productions écrites et orales ont conduit à une évolution sensible des modalités d'évaluation de l'expression écrite au baccalauréat.

Après une première expérimentation en 2008, l'évaluation de la production écrite à la session 2009 du baccalauréat général et technologique a été effectuée au niveau national par une grille unique d'évaluation qui distingue cinq critères : impression globale sur la réalisation des tâches, cohérence du récit ou de la description dans les tâches d'expression correspondantes, cohérence de l'argumentation dans les réponses aux questions concernées, correction grammaticale et richesse de la langue (coefficient 2). Chaque critère donnait lieu à l'attribution d'un nombre de points-score ; le total des points-score était ensuite converti en note sur 10 ou 8 selon la série et le statut de la langue dans l'examen (LV1 ou LV2). (cf. annexe 1)

L'utilisation de cette grille unique a été rendue possible par l'harmonisation apportée dans les sujets élaborés par les différentes académies qui comportaient tous, sauf dans les sujets de LV2 des séries technologiques, pour la partie production écrite, au moins une question appelant un récit ou une description et au moins une question dont la réponse nécessitait une argumentation (exemples en annexe 2).

L'étude qui suit a été réalisée à partir d'un corpus d'évaluations des productions écrites des candidats à la session 2009 du baccalauréat, constitué de façon aléatoire de résultats obtenus par des candidats de 8 académies différentes : 1397 en LV1 et 1376 en LV2.

	LV1	LV2
Besançon	797	825
Créteil, Paris et Versailles (SIEC)	194	158
Montpellier	109	120
Nantes	176	95
Rennes	61	86
Strasbourg	60	92

### A. Le niveau de compétences des candidats

La grille d'évaluation utilisée a été conçue de façon à permettre, entre autres, d'estimer, même de façon approximative, le niveau de compétences des candidats en production écrite par rapport à l'échelle de niveaux de compétences du CECR.

On peut considérer, dans cette grille, que les candidats ont le niveau B2 ou + à partir de 34 points-score (PS), le niveau B1/B2 à partir de 24 PS, le niveau A2/B1 à partir de 17 PS, le niveau A2 entre 10 et 16 PS.

Les résultats obtenus dans les échantillons analysés permettent donc de dresser le tableau suivant, qui ne donne bien naturellement que des informations approximatives :

	LV1			LV2	
	Série L	Séries S et ES	BTN	Série L	Série S
B2	9,22 %	9,64 %	0 %	5,32%	4,30%
B1/B2	24,27 %	19,57 %	8,40 %	11,97%	10,30%
A2/B1	29,13 %	25,76 %	24,37 %	19,68%	24,20%
A2	25,73 %	32,84 %	45,38 %	36,70%	34,10%
en dessous de A2	11,65 %	11,21 %	28,57 %	25%	26,60%

Plusieurs constatations s'imposent :

- Seule une minorité des candidats du corpus atteignent le niveau visé en fin de second cycle (33,49% en L et 29,21% en S-ES pour la LV1 ; 17,29% en L et 14,60% en S pour la LV2).
- Les élèves de la série L LV1 obtiennent des résultats globalement supérieurs à ceux des autres séries.
- De toute évidence une partie importante des élèves ne peut tirer aucun profit d'un enseignement ciblé vers les élèves « moyens » d'une classe. Les 37,38% d'élèves de L LV1 et 44,05% en S et ES LV1 qui se situent au niveau A2 ou en deçà ne peuvent pas pleinement bénéficier d'un enseignement visant à faciliter le passage de B1 à B2. Ce constat montre la nécessité de généraliser les groupes de niveau de compétences au-delà de la classe de seconde, ce qui impliquerait, entre autres, de ne plus différencier le tronc commun de l'apprentissage des langues selon les différentes séries.

Pour situer les résultats ci-dessus dans une perspective de comparaison internationale, il est possible de les confronter à ceux obtenus dans une étude conduite dans le Canton de Vaud en Suisse francophone sur les niveaux de compétences en allemand des élèves de la « voie régulière » (c'est-à-dire autre que la voie bilingue), n'ayant pas de parent allemand, à l'examen de la Maturité<sup>1</sup>. Les élèves suisses en fin d'enseignement secondaire ont, selon cette étude, le niveau de compétence suivant en production écrite<sup>2</sup> :

A2	18,45 %
A2 / B1 (B1.1 dans l'étude suisse)	22,33 %
B1/B2 (B1.2 et B2.1 dans l'étude suisse)	45,63 %
B2 ou plus	13,59 %

On constate, comme dans nos lycées, une disparité des niveaux de compétences. La proportion d'élèves se situant dans la fourchette de niveaux A2/B1 et B1/B2 semble, en revanche, plus importante (67,99% dans le Canton de Vaud contre 53,40% chez nos élèves de la série L LV1 et 45,33% pour les séries ES et S confondues). Cet écart doit cependant être interprété en tenant compte de la différence importante du contexte géographique et sociolinguistique,

## B. Les points forts et les points faibles des candidats

Les données analysées font tout d'abord apparaître un lien naturel entre le niveau constaté dans les différents critères. Les coefficients de corrélation entre les différentes paires vont de 0,64 à 0,79.

Même si l'apprentissage de la narration, de la description et de l'argumentation relèvent d'entraînements particuliers et si la connaissance du système de la langue et la richesse des moyens linguistiques disponibles pour l'expression sont deux domaines d'apprentissage indépendants, la compétence communicative ne peut progresser que sur la base d'une amélioration de chacune de ces différentes composantes.

Pour mieux s'en convaincre, il est intéressant de comparer les réussites de l'ensemble des 2773 candidats relevant de niveaux de compétences différents :

Niveau approximatif	Total des points-score obtenus	Compétences linguistiques (sur 12) Moyenne	Grammaire (sur 6) Moyenne	Lexique (sur 6) Moyenne	Compétences pragmatiques (sur 12) Moyenne	Récit/description (sur 6) Moyenne	Argumentation (sur 6) Moyenne
< A2	1 à 9	2,02	1,16	0,86	1,78	1,12	0,67
A2	10 à 16	4,28	2,05	2,23	4,41	2,4	2,01
A2 / B1	17 à 20	5,59	2,75	2,84	6,79	3,54	3,25
	21 à 23	6,47	3,09	3,38	8,06	4,15	3,91
B1 / B2	24 à 26	7,66	3,74	3,92	8,79	4,58	4,21
	27 à 30	8,44	4,1	4,34	10,57	5,34	5,22
	31 à 33	10,13	4,35	5,78	10,76	5,64	5,11
B2	34 à 36	11,31	5,31	6	11,92	5,97	5,95

<sup>1</sup> *Etude de la maturité bilingue dans le Canton de Vaud : Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*, Irène LYS et Gabriella GIERUC, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Lausanne, 2005

<sup>2</sup> Page 132

On constate, en effet, peu de ruptures dans l'équilibre entre les différentes composantes linguistiques ou pragmatiques de la compétence communicative, si on fait exception du premier groupe de candidats dont les productions non structurées ne permettent aucune conclusion.

Ce tableau fait apparaître également que, en moyenne, la réussite dans la construction du récit ou de la description (tâches liées à l'évaluation du niveau B1) est toujours supérieure à celle dans la conduite de l'argumentation, sauf pour les candidats du niveau B2 qui font preuve d'un niveau de réussite comparable. Remarquons cependant que cette hiérarchie n'est pas toujours respectée individuellement : 54,63 % des candidats obtiennent le même nombre de points-score et, même, 28,47 % des candidats réussissent mieux dans la partie argumentative que dans la partie narrative/descriptive de la production écrite.

On notera surtout des évolutions sensibles en comparant les différentes lignes du tableau :

- Le niveau moyen dans les compétences pragmatiques est bien supérieur à celui atteint dans les compétences linguistiques dans la moitié supérieure du groupe A2/B1 et dans l'ensemble des groupes B1/B2 et B2. On peut faire l'hypothèse qu'à partir d'un niveau de compétence linguistique suffisant, le savoir faire pragmatique peut se développer de façon convaincante. Ceci conduit à affirmer l'importance de consolider ces deux composantes (grammaire et lexique) comme conditions nécessaires aux compétences pragmatiques.
- La maîtrise du lexique est sensiblement supérieure à celle de la grammaire dans les deux groupes supérieurs, ce qui conforte l'accent mis dans la discipline sur la mémorisation et l'acquisition du lexique (d'où, entre autres, le coefficient 2 dans la grille d'évaluation).

L'approfondissement de cette analyse par une étude des résultats à ces différents critères par les deux groupes de candidats qui constituent les cibles privilégiées de l'enseignement en second cycle, confirme ces constats :

Candidats ayant obtenu	Groupe A2/B1	Groupe B1/B2
4 ou 6 points-score <b>à la fois</b> dans le récit/la description et dans l'argumentation	55,75 %	91,68 %
4 ou 6 points-score dans le récit ou la description	78,32 %	96,08 %
4 ou 6 points-score dans l'argumentation	70,40 %	95,11 %
4 ou 6 points-score <b>à la fois</b> pour la correction grammaticale et pour la richesse de la langue	4,78 %	73,60 %
4 ou 6 points-score pour la correction grammaticale	11,36 %	79,21 %
4 ou 6 points-score pour la richesse de la langue	25,86 %	90,70 %

Si l'on considère que 4 ou 6 points-score (sur 6) sont l'indice d'une certaine maîtrise, ce tableau fait bien apparaître :

- que la différence entre les deux groupes de candidats dans la maîtrise des compétences pragmatiques existe bien (55,75% contre 91,68 % de réussite) et que des entraînements spécifiques sont nécessaires ;
- mais que la différence fondamentale entre les deux groupes porte sur la maîtrise du code (4,78% contre 73,60% !) et sur l'étendue et la précision du lexique disponibles pour l'expression (25,86% contre 90,70% !) ;
- et que le facteur de réussite le plus déterminant est la richesse de la langue ; c'est dans cette composante de la compétence linguistique que les candidats du groupe B1/B2 sont le plus performants (90,70% de réussite contre 79,21% pour la correction grammaticale).

### C. Les résultats par série et par sujet choisi

La comparaison des résultats des candidats selon la série et le statut de la langue confirme des évidences, à savoir qu'en allemand les élèves de LV1 réussissent bien mieux que les élèves de LV2 et que le profil des candidats par série est très différent :

**LV1 :**

	Réalisation des tâches (sur 6 PS)	Cohérence du récit / de la description (sur 6 PS)	Cohérence de l'argumentation (sur 6 PS)	Correction grammaticale (sur 6 PS)	Richesse lexicale (sur 6 PS)	Total (sur 36 PS)
Série L	2,96	3,48	3,45	2,95	3,53	19,88
Séries S et ES	2,80	3,58	3,28	2,82	3,07	18,61
BTN	1,7	2,68	1,95	2,34	2,35	13,38
Ensemble	2,77	3,54	3,23	2,84	3,12	18,60

**LV2 :**

	Réalisation des tâches (sur 6 PS)	Cohérence du récit / de la description (sur 6 PS)	Cohérence de l'argumentation (sur 6 PS)	Correction grammaticale (sur 6 PS)	Richesse lexicale (sur 6 PS)	Total (sur 36 PS)
Série L	2,68	1,80	2,29	2,43	2,64	15,38
Séries S	2,63	2,50	2,29	2,22	2,40	14,45
Ensemble	2,74	2,63	2,36	2,35	2,52	15,14

Enfin, il peut être intéressant d'examiner les choix des candidats entre les deux options proposées à la seconde question du sujet de LV1 (question reproduite en annexe 2). L'option A concernait une question sans relation directe avec les réalités allemandes (l'intérêt de l'enseignement bilingue). L'option B, en revanche, portait spécifiquement sur des réalités allemandes (exigences linguistiques envers les émigrés), même si elle n'exigeait pas de connaissances précises.

Le tableau ci-dessous indique le choix effectué selon le niveau de compétences des candidats dans les 156 copies de LV1 (séries L, ES et S) dont nous disposons :

	Option A	Option B
Niveau B2 et +	14	17
Niveau B1/B2	30	13
Niveau A2/B1	48	7
Niveau A2	18	9
Total	110	46

Les candidats ayant choisi l'option B sont beaucoup moins nombreux mais ils sont, en moyenne, d'un niveau de compétence supérieur à ceux ayant choisi l'option A. Les élèves ayant un niveau de compétences B1/B2 ou B2 et + représentent 65,20 % de ceux ayant choisi l'option B alors que leur représentation dans les copies ayant traité l'option A n'est que de 40 %. Plus les élèves sont compétents dans la langue, plus ils se sentent capables ou désireux de traiter de questions liées aux problématiques culturelles. Ceci est particulièrement frappant parmi les élèves de niveau B2 et + qui choisissent dans leur majorité cette option B. Faut-il y voir un effet de leur niveau de maîtrise de la langue, du type d'enseignement reçu ou d'un parcours individuel qui leur a permis de construire cette double compétence ?

Il n'est pas simple d'en tirer des conséquences si ce n'est la confirmation de l'intérêt de continuer à proposer au choix des candidats dans les sujets de baccalauréat des questions diversifiées, dont l'une au moins permette à certains d'entre eux de faire montre des connaissances et compétences culturelles acquises.

**II) Le contenu lexical des copies de baccalauréat**

Afin de vérifier et d'approfondir le constat fait plus haut de l'importance des compétences lexicales dans la progression du niveau de compétences en expression, nous nous proposons d'examiner la réalité des productions écrites des candidats.

L'analyse a porté essentiellement sur deux groupes de copies correspondant le mieux à la réalité du second cycle, le passage du niveau A2/B1 au niveau B1/B2 :

- 20 copies ayant obtenu entre 17 et 23 PS (niveau A2/B1)
- 20 copies ayant obtenu entre 27 et 33 PS (niveau B1/B2)

Pour éclairer les résultats, nous aurons recours à l'analyse complémentaire d'un groupe de 10 copies ayant obtenu entre 34 et 36 PS (niveau B2 et au-delà).

Pour pouvoir comparer les prestations, nous analyserons les copies ayant traité les mêmes sujets. Ont été retenues dans un premier temps des copies de L, S et ES LV1 ayant répondu aux mêmes questions (question 1 et option A de la question 2, reproduites en annexe 2).

L'analyse porte sur les lexèmes utilisés par les candidats dans leurs réponses aux questions posées. Ont été pris en compte tous les termes différents présents dans les copies, à l'exception des mots grammaticaux (auxiliaires de temps, marques du comparatif, des cas, etc.) ainsi que des articles des substantifs. N'ont pas été pris en compte les utilisations par les candidats des termes présents dans les deux consignes données dans le sujet ni les mots des textes pourvus d'une note de traduction. En revanche les mots présents dans ces textes et l'appareil d'évaluation ont été acceptés et feront l'objet d'un traitement particulier ci-dessous.

### A) Etendue du lexique utilisé

Une première étude statistique consiste à décompter, pour chaque copie,

- d'une part le nombre de mots présents dans les deux tâches d'expression, en sachant que les consignes exigeaient 110 mots pour la première et 130 pour la seconde,
- d'autre part le nombre de termes différents apparaissant dans ces mêmes réponses.

Les résultats détaillés figurent en annexe 3.

On constate dans un premier temps la différence sensible dans la richesse lexicale de chacun des trois groupes de copies :

	Groupe 17-23 PS	Groupe 27-33 PS	Groupe 34-36 PS
Nombre de mots contenus dans les deux réponses (moyenne)	275	325 (+18%)	359 (+10,50%)
Nombre de lexèmes différents (écart dans les 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> quartiles)	75 - 83	84 - 115 (+25%)	118 - 130 (+25%)

Ce tableau résume ces différences : moyenne du nombre de mots contenus dans les deux questions, écart dans le nombre de lexèmes différents utilisés dans les 50% des copies représentant les valeurs moyennes des groupes et pourcentages de progression par rapport au groupe immédiatement inférieur.

Il fait apparaître la progression régulière entre ces trois lots de copies. Si les données de la première ligne du tableau sont peu probantes (la longueur des réponses était fixée dans la consigne), en revanche la progression dans le nombre de lexèmes différents est significative.

Ces moyens lexicaux supplémentaires permettent aux élèves concernés de fournir des réponses plus fournies et détaillées.

Néanmoins, nous pouvons nous féliciter que les élèves de ces trois groupes possèdent les moyens linguistiques leur permettant d'effectuer les tâches de production de façon différenciée. Ainsi, de façon presque identique entre les groupes, ces deux questions ont suscité l'emploi d'un lexique très différent. Entre 12 % et 14 % environ des termes utilisés dans une même copie sont, en moyenne, communs aux deux réponses.

Si l'on observe maintenant, non plus les variations individuelles, mais le comportement linguistique de l'ensemble de chacun des trois groupes d'élèves, un autre constat s'impose : la dispersion des acquis lexicaux à l'issue de l'enseignement secondaire, avec des programmes identiques, est très importante. L'acquisition lexicale semble correspondre, peu ou prou, plus aux opportunités offertes par les textes étudiés dans l'enseignement de l'allemand qu'à un projet pédagogique construit dans le domaine lexical.

Le tableau ci-dessous montre l'étendue de la dispersion du lexique présent dans chaque groupe. Chaque terme a en effet une fréquence d'utilisation très variable (présence dans l'ensemble des copies ou, à l'inverse, dans une seule production). Pour tenter d'identifier les caractéristiques de ce phénomène pour chaque groupe de copies concerné, nous ne considérerons que les termes présents dans au moins 3 des 20 copies ou, pour le groupe ayant de 34 à 36 points-score (qui ne comporte que 10 copies), les termes présents dans au moins 2 copies différentes. Ces choix arbitraires semblent légitimés par le pourcentage de l'ensemble des items différents représenté par les lexèmes retenus.

	groupe 17-23 PS	Groupe 27-33 PS	Groupe 34-36 PS
--	-----------------	-----------------	-----------------

Nombre de lexèmes différents produits	501	667	629 <sup>3</sup>
Nombre de lexèmes présents dans au moins 3 copies (ou 2 copies pour le dernier groupe)	170	220	258
% du corpus représenté par les lexèmes différents présents dans au moins 3 copies (ou 2 copies pour le dernier groupe)	75 %	73 %	72,08 %

On ne peut qu'être frappé par les limites quantitatives du bagage commun des élèves apparaissant dans les mêmes tâches d'expression, qui faisaient pour l'essentiel aux champs sémantiques suivants :

- intérêt pour quelque chose
- candidature à un poste
- présentation individuelle (identité, caractéristiques, origine)
- description des compétences
- contact entre les langues et les cultures
- tourisme et voyages
- rôle des langues dans la formation générale et professionnelle
- avantages et inconvénients d'un dispositif

Les lexèmes rencontrés plusieurs fois dans les groupes de copies ne représentent qu'entre 33% et 41% du total des lexèmes différents utilisés par les élèves du groupe concerné.

Bien plus encore, sur les 456 lexèmes différents rencontrés plusieurs fois dans l'ensemble des 50 copies analysées (qui ne représentent donc que moins de la moitié du lexique effectivement utilisé), nous trouvons :

- 111 items présents dans les trois groupes (=24%)
- 129 items communs aux groupes évalués A2/B1 et B1/B2 (=27,5%)
- 44 items communs aux groupes évalués B1/B2 et B2 (=9,5%)
- 13 items communs aux groupes évalués A2/B1 et B2 (=2,8%)
- 30 items rencontrés exclusivement dans le groupe A2/B1 (=6,5%)
- 50 items rencontrés exclusivement dans le groupe B1/B2 (=10,7%)
- 89 items rencontrés exclusivement dans le groupe B2 (=19%)

Ces chiffres font apparaître

- d'une part, comme souligné plus haut, la dimension très réduite du « savoir commun » à tous les élèves
- d'autre part la confirmation du rôle de la richesse lexicale des groupes supérieurs (respectivement +66% et +78% de lexèmes connus exclusivement par les groupes B1/B2 et B2 par rapport au groupe immédiatement inférieur)
- enfin, la faisabilité quantitative de la construction d'un bagage lexical commun à tous les élèves.

Les 111 lexèmes communs aux trois groupes de copies sont les suivants :

- verbes : fahren , sich fühlen , gehen , helfen , sich für etwas interessieren , kennen , kennenlernen , kommen , können , leben , lernen , lesen , mögen , müssen , reisen , sehen , sein , sollen , sprechen , studieren , treffen , verbessern , verstehen , sich vorstellen , wohnen , wollen
- substantifs : Arbeit , Deutschland , Eltern , Europa , Fremdsprache , Kind , Kultur , Land , Leben , Leute , Mutter , Muttersprache , Problem , Reise , Schule , Schüler , Sprache , Sprachkurs , Türkei , Türkei , Unterricht , Vater , Welt , Zeit , Zukunft
- adjectifs : besser , deutsch , englisch , fremd , groß , gut , interessant , jung , leicht , neu , schwierig , türkisch , viele , wichtig
- adverbes : ein bißchen , ganz , heute , mehr , nämlich , natürlich , nicht , nur , sehr
- connecteurs : aber , als , also , auch , dass , deshalb , ob , um ... zu , und , weil , wenn
- prépositions : für , in , mit , nach , seit , von
- pronoms personnels et relatifs : der/die/das , es , ich , man , sie , Sie , wir , wo
- déterminants : ein , Ihr , kein , mehrere , mein , sein , zwei
- locutions : es gibt , zum Beispiel

<sup>3</sup> Les données contenues dans cette colonne doivent être interprétées en tenant compte du fait que le lot étudié ne comporte que 10 copies, ce qui limite le nombre des lexèmes différents et celui des items réutilisés qui auraient été évidemment bien plus importants si nous avions disposé de 20 copies.

## B) Précision du lexique

La précision dans la connaissance du lexique (valence des verbes, régime des prépositions, genre et pluriel des substantifs, orthographe, etc.) est de toute évidence un indice important de la compétence lexicale, voire même un facteur de progression.

La précision dans la connaissance du lexique est toujours supérieure à celle du groupe inférieur :

- Le ratio moyen entre les erreurs lexicales observées et le nombre de lexèmes différents utilisés est de 0,14 pour le groupe A2/B1 et 0,11 pour le groupe 27-33, soit une amélioration de 21 %.
- Il n'est plus que de 0,04 pour le groupe 34-36 PS, soit une amélioration de 63% par rapport au groupe immédiatement inférieur.

Ces résultats sont globalement cohérents avec ceux obtenus dans l'enquête conduite dans le Canton de Vaud (cf. note 1) : densité minimale d'erreurs = 0,06 ; densité maximale = 0,14. Mais il nous faut néanmoins constater que les élèves du groupe entre 17 et 23 points-score commettent le taux d'erreurs maximum observé dans le Canton de Vaud (0,14), alors que 37% des élèves de la série L et 44% des élèves des séries S et ES en LV1 ont un niveau de compétence encore inférieur (cf. page 1). Il y a là très certainement besoin d'une réaction énergique de la discipline quant au soin apporté à la précision des acquisitions lexicales.

On notera également la très faible proportion d'interférences avec l'anglais : celles-ci sont limitées à une confusion entre *or* et *oder*, *but* et *aber*, *often* et *oft*, *also* et *auch*, *grammar* et *Grammatik* et à quelques interférences orthographiques comme, par exemple, « sch » écrit « sh ».

Type d'erreurs commises	groupe 17 à 23 PS	groupe 27 à 33 PS	Groupe 34 à 36 PS
sur le genre, le pluriel des substantifs, sur l'emploi des adjectifs, la valence des verbes ou le régime des prépositions	10,25 %	6,10 %	2,50%
sur la valeur sémantique des termes	2,28 %	2,30 %	2,40 %
sur l'orthographe	1,61 %	2,20 %	1,50 %
confusion avec l'anglais	0,25 %	0,15 %	0 %
Total des erreurs :	14,39 %	11,03 %	4,38 %

## C) Caractéristiques du lexique « commun » à chaque groupe de copies :

Pour analyser la qualité des trois ensembles de mots constituant le « bagage commun » de chaque groupe d'élèves, nous avons eu d'abord recours à l'ouvrage *Profile Deutsch*<sup>4</sup> qui propose entre autres, sur la base d'un travail réalisé par des experts allemands, autrichiens et suisses alémaniques, un **classement du lexique selon les niveaux du CECR**. La composition du lexique « commun » dans ces trois groupes d'élèves est la suivante :

	Groupe 17-23 PS	Groupe 27-33 PS	Groupe 34-36 PS
Niveau A1	45,29 %	37,72 %	37,5 %
Niveau A2	36,47 %	37,27 %	28,85 %
Niveau B1	15,88 %	18,63 %	19,36 %
Niveau B2	2,35 %	6,36 %	14,22 %

Si le lexique « de base » (A1 et A2) reste quantitativement majoritaire dans les trois groupes (de 66% à 82%), la différence essentielle porte sur le lexique associé aux niveaux de compétences supérieurs : la plus grande réussite des candidats est liée à l'augmentation de la présence dans leur répertoire actif de lexèmes classés B1 et B2. Les efforts pour améliorer le niveau des élèves dans l'activité langagière d'expression écrite doivent intégrer cette dimension.

Ceci est largement confirmé par l'observation, non plus du pourcentage, mais du nombre de termes de chaque niveau de compétences :

<sup>4</sup> *Profile Deutsch (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen): Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*, auteurs : Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag. Edition : Langenscheidt Verlag, Berlin, München, Wien, Zürich, New York, 2005. Cet ouvrage, entrepris à l'initiative de l'Institut Goethe et du Conseil de l'Europe, a été élaboré dans le cadre d'une coopération tri-nationale entre des experts allemands, autrichiens et suisses de l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère

	Groupe 17-23 PS (sur 171 mots communs)	Groupe 27-33 PS (sur 220 mots communs)	Groupe 34-36 PS (sur 258 mots communs)
Niveau A1	78	83 mots	95 mots
Niveau A2	62	82 mots	74 mots
Niveau B1	27	41 mots	51 mots
Niveau B2	4	14 mots	38 mots

Notons, en passant, la faiblesse de la représentation du lexique de niveau B2 dans le premier groupe. Elle est d'autant plus frappante que les textes présents dans le sujet de baccalauréat pour la partie compréhension de l'écrit et les questions de l'appareil d'évaluation comportaient un nombre relativement important de termes spécifiques relevant de ce niveau B2 et en liaison avec les sujets d'expression à traiter. Leur réutilisation ne concerne que 1,69 % des occurrences de mots dans les copies du groupe entre 17 et 23 points-score.

#### D) La composition du lexique commun aux différents groupes de copies

Pour analyser la composition du lexique commun pour chacun des groupes, nous adopterons la distinction entre « notions générales », « vocabulaire thématique » et « actes de parole » :

	Groupe 17-23 PS	Groupe 27-33 PS	Groupe 34-36 PS
Notions générales	45,88 %	55,90 %	56,69 %
Vocabulaire thématique	46,47 %	40 %	38,18 %
Actes de parole	7,64 %	4,09 %	5,11 %

On peut sans doute être surpris par le fait que la progression constatée entre les trois groupes tient moins à l'acquisition d'un vocabulaire thématique lié à des notions du programme qu'à l'enrichissement des moyens linguistiques liés aux notions générales. On peut certainement y voir un constat des effets des pratiques ; ceci semble en effet correspondre aux priorités des enseignants dans la conduite de leur projet linguistique dans les séquences pédagogiques, tel que cela apparaîtra dans la dernière partie de cette étude. Mais surtout, leur part de plus en plus dominante dans le lexique utilisé au fur et à mesure de l'élévation du niveau de compétences des élèves semble confirmer que ces notions générales constituent les ressources lexicales les plus utiles pour l'expression. La discipline devra affirmer d'une part l'importance à accorder en priorité aux notions générales, d'autre part donner des orientations plus claires quant au choix du lexique thématique à faire acquérir.

La liste exhaustive des termes rencontrés à plusieurs reprises dans chaque groupe de copies figure en annexe 4.

Une autre caractéristique notable de la compétence à l'expression écrite (ou orale en continu) est **le nombre et la qualité des connecteurs** présents parmi les lexèmes différents utilisés par les deux groupes de copies :

	Niveau CECR (Profile Deutsch)	Groupe 17-23 PS (sur 20 copies)	Groupe 27-33 PS (sur 20 copies)	Groupe 34-36 PS (sur 10 copies)
aber	A1	17 copies	18 copies	7 copies
da	A1			3 copies
dann	A1		9 copies	4 copies
oder	A1		4 copies	
und	A1	14 copies	16 copies	6 copies
wie	A1			5 copies
bevor	A2			3 copies
dass	A2	11 copies	9 copies	10 copies
ob	A2	3 copies		2 copies
weil	A2	18 copies	16 copies	6 copies
wenn	A2	14 copies	14 copies	6 copies
als	B1			5 copies
also	B1	4 copies	11 copies	7 copies
auch	B1		14 copies	8 copies
damit	B1		3 copies	2 copies
denn	B1		3 copies	5 copies
deshalb	B1	7 copies	11 copies	6 copies
deswegen	B1		7 copies	3 copies

erstens	B1	3 copies		
nämlich	B1	4 copies	5 copies	7 copies
obwohl	B1		4 copies	4 copies
ohne ... zu	B1			2 copies
trotzdem	B1	3 copies		2 copies
um ... zu	B1	13 copies	17 copies	7 copies
während	B1			3 copies
einerseits ... andererseits	B2		3 copies	3 copies
indem	B2			2 copies
jedoch	B2			2 copies
nicht nur ... sondern	B2		4 copies	2 copies
zwar ... aber	B2		3 copies	

La consultation du tableau ci-dessus est éclairante quant à l'importance de l'acquisition des connecteurs logiques et chronologiques dans la progression en second cycle :

- Les deux tiers des connecteurs utilisés (19 sur 30) sont de niveau B1 et B2 ; ils constituent pour les trois groupes un facteur important d'évolution (respectivement 12, 19 et 27 connecteurs utilisés). Ce rôle de levier de progression est assumé également pour le groupe de copies allant de 17 à 23 points-score : la proportion de connecteurs de niveau B1 y est de 50 % (alors que les lexèmes de ces niveaux ne représentent que 18% du corpus).
- C'est dans ce domaine que la différence la plus importante peut être constatée : le groupe 27-33 points-score utilise 2 fois plus de connecteurs classés B1 et B2 que le groupe de copies inférieur ; le groupe le plus performant utilise 40% de plus de connecteurs B1 et B2 que le groupe B1/B2.

### E) La maîtrise de stratégies :

Les deux textes servant de base à la compréhension de l'écrit et l'appareil d'évaluation contenaient du lexique thématique en lien direct avec les questions à traiter en expression : 27 en relation avec la question 1, 42 avec la question 2

Il peut être intéressant d'observer, d'une part, dans quelle mesure les élèves savent faire appel aux ressources dont ils disposent pour l'expression personnelle et, d'autre part, s'ils possèdent des stratégies efficaces pour réutiliser ce lexique dans une tâche (question 1) demandant explicitement (réponse à une annonce) de décrire la situation et les motivations du personnage central de l'un des textes.

	Question 1 (sur 27 mots disponibles)		Question 2 (sur 42 mots disponibles)	
	Groupe 17-23 PS	Groupe 27-33 PS	Groupe 17-23 PS	Groupe 27-33 PS
Nombre de mots disponibles réutilisés au moins dans 2 copies	16 (59 %)	15 (55 %)	14 (33 %)	20 (47,61 %)
Nombre d'imprécisions commises dans leur réemploi	11,97 %	9,28 %	9,6 %	7,2 %

Le tableau montre que les élèves font partiellement appel à ces ressources, en particulier quand il s'agit de rendre compte d'une partie d'un texte. Le taux d'imprécisions commises dans l'emploi de ces mots semble indiquer qu'ils se sont limités au lexique déjà connu et n'ont pas « tenté l'aventure » d'un réemploi de termes dont ils n'étaient pas certains de la signification. Ce taux est en effet inférieur à celui constaté sur l'ensemble des mots présents dans les productions (environ 14 % et 11 %). Ils ont probablement même été capables de prendre appui sur les informations fournies dans les textes pour éviter un plus grand nombre d'imprécisions.

De façon remarquable, le groupe évalué B2 et + (entre 34 et 38 points-score) a relativement peu recours au lexique des textes : 18 termes repris pour la question 1 et 12 seulement pour la question 2. Les moyens linguistiques dont ils disposent leur ont permis de s'en affranchir. C'est le groupe B1/B2 qui y fait le plus appel, sans doute dans la mise en œuvre d'une stratégie efficace qui leur permet de surmonter certaines lacunes.

### III) L'enseignement lexical dans les pratiques pédagogiques

Les constats effectués dans l'analyse des résultats des élèves à l'examen terminal de l'enseignement secondaire nous invitent à interroger les pratiques pédagogiques dans les perspectives ouvertes par ces développements précédents. Pour cela, nous aurons recours à la richesse des informations contenues dans les rapports d'inspection individuelle rédigés par les IA-IPR de la discipline au cours de l'année scolaire 2008-2009. En l'état d'avancement de l'étude, les indications qui suivent prennent appui sur la lecture et l'analyse de 100 rapports sur des séances d'enseignement de l'allemand en second cycle des lycées généraux et technologiques de 8 académies différentes (Créteil, Lyon, Nancy-Metz, Nice, Orléans-Tours, Paris, Poitiers et Strasbourg).

Cette lecture a été dirigée par deux préoccupations complémentaires :

a) La discipline langues vivantes a depuis plusieurs années formulé des recommandations claires sur les conditions optimales permettant l'acquisition du lexique par les élèves. Ces indications ont été renouvelées et enrichies pour l'allemand par une publication récente sur la base d'un travail académique (Lille) coordonné par l'inspection générale d'allemand<sup>5</sup>. Les moments du cours particulièrement utiles pour la mémorisation lexicale sont principalement :

- la reprise, en synthèse initiale, des contenus de la séance précédente sous une suffisamment exigeante pour motiver l'apprentissage effectif du lexique,
  - l'organisation de bilans intermédiaires favorisant la fixation correcte du lexique utilisé ou introduit pendant la séance, sur la base de traces écrites bien organisées, économes et pertinentes,
  - la présence d'un projet linguistique contenant un volet lexical consistant,
  - la pratique de greffes lexicales suscitées par les besoins d'expression ou de compréhension des élèves pour effectuer les tâches communicatives demandées et la réactivation de ces moyens linguistiques à des fins de communication,
  - un travail autonome (en classe ou en dehors de la classe) de production écrite ou orale axé sur le réemploi du lexique en cours d'acquisition,
  - une gestion du « stock lexical » : en complément du « flux » que constituent les greffes lexicales pendant l'exploitation des documents, il importe de proposer des pistes et outils pour aider l'élève à stocker le corpus lexical désigné à l'apprentissage, à le gérer et à le maintenir en état de disponibilité ;
  - des évaluations (ou contrôles) de cet apprentissage ;
  - un regard spécifique porté dans l'évaluation des productions écrites et orales sur l'étendue et la précision lexicales.
- Une première analyse consiste donc à établir un état des lieux, sur la base des rapports d'inspection, de la réalité de la mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques.

b) La description de ces séances d'enseignement peut fournir des indices sur les limites éventuelles de ces recommandations par rapport aux faiblesses constatées dans les deux premières parties de cette étude et aider à identifier si des nuances ou compléments sont nécessaires pour aider les enseignants dans leurs tâches.

### **A) La réalité du travail lexical dans les séances d'enseignement**

Comme c'était prévisible, la lecture des rapports révèle une nouvelle fois que le cours « moyen » d'allemand n'existe pas et que les pratiques sont très différenciées, allant de séances remarquables pour leur efficacité et la réflexion didactique qui les sous-tendent à des séances dans lesquelles l'enseignant montre sa difficulté à prendre la mesure des enjeux actuels de l'enseignement de la discipline.

Les rapports sont hélas très rares dans lesquels sont explicitement décrites les stratégies didactiques mises en œuvre pour l'acquisition du lexique.

D'une façon générale, les enseignants attachent une importance réelle à l'acquisition du vocabulaire, même si l'on note des difficultés, dans un nombre non négligeable de cas, quant à la place et aux modalités de cet apprentissage dans un enseignement ciblant la construction de compétences communicatives. La question du lexique est alors souvent liée, dans les rapports, à celle des éléments grammaticaux.

Les séances débutent très majoritairement par une synthèse du contenu du cours précédent ou du document en cours d'étude. Cette synthèse s'effectue cependant la plupart du temps sur la base d'interventions spontanées des élèves ou, même, à partir du questionnement du professeur. Ceci a notamment pour conséquences que, dans de nombreux cas, seuls les élèves en réussite participent, que leur prise de parole donne l'illusion d'une acquisition collective et qu'une partie, parfois importante, des élèves reste silencieuse. Plusieurs rapports signalent soit qu'une grande partie de la classe n'a visiblement pas cherché à mémoriser le lexique introduit dans la séance précédente, soit que l'utilisation de ces structures pendant l'heure na pas été suffisante pour permettre une telle mémorisation. En revanche, quelques

---

<sup>5</sup> L'aventure du lexique : l'allemand et la construction des compétences lexicales (apprendre, mémoriser, évaluer), Sceren, CRDP de Lille, 2007

rapports décrivent des phases de synthèse très efficaces, véritables entraînements à une expression orale en continu par un ou plusieurs élèves désignés par l'enseignant, parfois occasion d'une inter-évaluation par les autres élèves à l'aide de critères définis. La différence entre les deux situations extrêmes porte en fait sur la finalité accordée à cette phase par l'enseignant : simple rituel de « mise en jambe » et rappel des moyens linguistiques nécessaires à la suite du cours ou bien activité langagière autonome préparée et évaluée, que ce soit de façon formative ou sommative.

Dans quelques cas enfin, on note la pratique de contrôle initial de vocabulaire, souvent sous forme d'un texte lacunaire (ou même dans un cas sous la forme d'un mot-croisé confectionné par le professeur) proposé en début de séance ou, plus souvent, la correction d'un tel exercice fait à la maison.

Les inspecteurs perçoivent de façon quasiment systématique le souci des enseignants de fournir aux élèves des moyens linguistiques nouveaux. Ils notent aussi souvent que ces structures et ce vocabulaire sont introduits en réponse aux besoins des élèves pour les activités de compréhension ou d'expression mises en œuvre en classe, ce qui constitue une avancée intéressante dans les pratiques et un acquis de la discipline. Mais cette préoccupation s'avère insuffisante, à lire les rapports, si elle n'est pas accompagnée d'autres démarches complémentaires : traces écrites pertinentes au tableau quant au contenu et à la forme, réactivation de ce lexique ou même répétitions individuelles des énoncés concernés, vérification de leur compréhension en fin de séance ou de séquence (parfois à l'initiative des élèves). Toutes ces conditions ne sont pas toujours rassemblées et entravent l'enrichissement lexical des élèves.

À l'occasion de quelques séances d'enseignement, les rapports signalent l'usage d'aides efficaces à l'expression sous la forme de fiches distribuées aux élèves ou projetées sur écran. Leur efficacité suppose que le professeur ait bien identifié les moyens langagiers utiles et ne « noie » pas la classe dans une quantité trop importante de mots et d'expressions.

Les traces écrites portées par le professeur au tableau sont le plus souvent évaluées positivement en ce qui concerne leur organisation et leur pertinence, même si à plusieurs reprises la recommandation est faite de préférer des formes infinitives ou de mots-clefs à des énoncés entièrement formulés. Ces traces sont recopiées par les élèves, le plus souvent dans des phases spécifiques ou à la fin de la séance, encore hélas parfois pendant le déroulement des échanges, perturbant notablement l'interactivité dans le groupe. Plusieurs recommandations formulées dans les rapports montrent que, dans des cas assez fréquents, les enseignants ont du mal à faire la distinction, pourtant essentielle dans notre perspective, entre le lexique nécessaire à la compréhension ou les traces écrites résumant le contenu du document étudié d'une part et les greffes lexicales utiles pour l'expression orale ou écrite des élèves. Cette confusion dans les traces portées au tableau, qui s'accompagne le plus souvent d'une difficulté à établir des priorités pour l'acquisition lexicale par les élèves, est dénoncée comme un obstacle.

Mais le regret le plus souvent formulé dans les rapports est l'absence de bilans intermédiaires ou à la fin de la séance pour entraîner les élèves à l'expression orale en continu, vérifier la précision de la compréhension de ces traces et en favoriser la mémorisation. Cet acte pédagogique, dont l'efficacité est pourtant avérée, est loin d'être majoritairement présent dans les séances observées. Quand c'est le cas, ces bilans donnent lieu assez souvent à des prestations remarquables et à des apprentissages très productifs. On remarque d'ailleurs avec plaisir que ces bilans sont parfois l'occasion d'un entraînement ciblé à l'expression écrite. Notons à ce sujet que, lors de séances particulièrement réussies, les enseignants profitent de cette occasion pour enrichir les moyens linguistiques mis à la disposition des élèves, s'affranchissant ainsi de façon judicieuse de la nécessité de répondre aux besoins d'expression des élèves. Le travail donné à réaliser pour la séance suivante consiste assez souvent à rédiger quelques phrases à l'aide des traces écrites, mais on se doute bien que l'absence d'un travail similaire en cours doit peser négativement sur la qualité et l'efficacité du travail réalisé.

La corrélation semble évidente entre la conduite de ces bilans et la présence d'un véritable projet linguistique avec une composante lexicale importante. L'exemple le plus probant d'un tel projet est donné par le cours d'un enseignant qui organise un bilan intermédiaire à l'aide d'un texte lacunaire prévu à l'avance et qui s'est déroulé avec succès grâce à son habileté à créer les besoins d'expression des élèves appelant pour l'essentiel les greffes constituant ce projet lexical. À plusieurs reprises, les inspecteurs saluent les encouragements faits par le professeur envers les élèves à reformuler ou à enrichir les énoncés produits pendant les échanges, permettant ainsi une greffe qui lui semble utile ou une réactivation profitable. Il faut cependant bien reconnaître que ce souci de réaliser « à tout prix » son projet linguistique peut aussi se traduire, dans quelques cas, par des maladresses notables : abandon de l'interaction au profit d'un questionnement frontal pour tenter d'obtenir les réponses attendues, distribution d'un exercice à faire à la maison contenant des greffes qui n'ont pas pu être introduites, etc. Mais, d'une façon plus générale, on peine le plus souvent à percevoir dans la lecture des rapports d'inspection la présence d'un réel projet dans les séances décrites, ce qui ne signifie bien évidemment pas qu'il n'existe pas mais que sa manifestation n'était pas assez prégnante pour que l'inspecteur/trice ait cru bon de le noter. Les efforts de la plupart des enseignants semblent porter essentiellement sur

la réalisation des tâches de compréhension et d'expression qui peuvent parfois devenir le but de la séquence au lieu d'être le moyen de construire des compétences linguistiques et communicatives, ce qui constituerait un contre-sens sur le rôle de l'approche actionnelle.

Une inspectrice, dans une académie, précise systématiquement la nature du projet linguistique, lexical et culturel de la séance. Mais dans tous les autres cas, le lecteur trouve dans le corps des rapports des informations sur la nature du lexique qui fait l'objet de l'attention la plus importante. Des tendances assez nettes apparaissent, quelle que soit la classe observée :

- travail sur les connecteurs logiques et chronologiques pendant les bilans intermédiaires quand ils existent ou à l'aide d'exercices formels de transformations de phrase ;
- prédominance de quelques notions générales limitées, dont la répétition dans les rapports est presque caricaturale : expression de l'avis personnel, introduction d'arguments pour ou contre une thèse, description de sentiments, expression de la cause, de la finalité, de l'opposition, du souhait et de l'hypothèse ;
- assez peu de séquences semblent viser l'acquisition d'un lexique thématique lié aux notions traitées dans les documents de travail, autre que celui nécessaire à leur compréhension (exemples cités dans les rapports, sans indication de l'étendue du lexique introduit : le lexique ayant trait au journal et à la radio, au système scolaire, aux sports et aux loisirs, à l'émigration et aux séjours à l'étranger, aux saisons, aux aliments et à la pauvreté).

Quant à l'évaluation par les enseignants des acquis lexicaux, elle donne lieu à des remarques assez sévères : les inspecteurs reprochent, d'une part, assez souvent aux enseignants observés de confondre le contrôle du lexique et l'évaluation des niveaux de compétences et, d'autre part, de ne pas préciser suffisamment les critères d'évaluation de véritables productions écrites. La limite possible de la première de ces critiques, à cause de leur caractère nécessairement bref, est de laisser penser que le contrôle ne serait pas souhaitable, ce qui n'est naturellement pas l'intention des auteurs des rapports. La seconde devrait conduire à préciser quelques critères prioritaires selon les projets pédagogiques, parmi lesquels l'étendue et la précision lexicale devraient figurer en bonne place.

Dans de nombreux rapports, les inspecteurs donnent un avis sur la qualité des prestations des élèves et n'hésitent pas à souligner la grande qualité de certaines prestations d'élèves ou de classes entières ou, à l'inverse, à attirer l'attention du professeur sur l'indigence des productions orales entendues.

Dans un nombre étonnamment fréquent de rapports, la recommandation heureuse est faite d'encourager l'inter-évaluation entre les élèves lors des prises de parole, ce qui constitue, entre autres, un moyen de faire comprendre l'importance de l'acquisition du lexique de production par l'ensemble des élèves.

## **B) Quelques remarques et recommandations inspirées par la relation entre les contenus des rapports d'inspection et les constats faits à la lecture des productions au baccalauréat**

Ces remarques et suggestions portent sur trois aspects principaux :

Tout d'abord l'analyse faite plus haut des copies au baccalauréat a montré la (trop) grande dispersion des moyens linguistiques à la disposition des élèves. Ce constat éclaire d'un jour particulier la pratique pédagogique, fortement recommandée avec raison, de soumettre les greffes lexicales aux besoins d'expression des élèves lors du traitement des documents de travail. Il semble en effet nécessaire de nuancer cette recommandation par le rappel ou le développement de plusieurs dispositions complémentaires et tout aussi essentielles :

- Le projet linguistique (dont le projet lexical), tout comme l'acquisition de compétences pragmatiques et culturelles, doit rester le fil conducteur de la conduite de la classe ; l'introduction des greffes « sous la pression du sens » n'est que la démarche pédagogique de mise en œuvre de ce projet.
- Les enseignants ont visiblement besoin d'aide pour identifier le lexique thématique et le vocabulaire lié aux notions générales qu'il convient de faire acquérir. Les cas ne sont pas isolés où les inspecteurs constatent que le trop grand nombre de greffes ou d'aides lexicales à l'expression est contreproductif. De plus, on voit bien à travers le lexique travaillé le plus souvent en classe que les priorités de la majorité des professeurs sont fixées par ce qui semble être les « passages obligés » des épreuves des examens. Il est plus que souhaitable que le corps des enseignants dispose d'indications précises sur les termes et les structures liés aux thèmes abordés dans les programmes qui devraient constituer des priorités pour le travail lexical pour chacune des classes du second cycle.
- Dans plusieurs cas, les inspecteurs mentionnent l'inadéquation du lexique introduit ou réactivé avec le niveau de compétence atteint ou visé par les élèves concernés ; l'aptitude à graduer le degré de précision du lexique attendu des élèves doit faire l'objet d'une attention plus soutenue et d'explications institutionnelles plus substantielles. L'ouvrage *Profile Deutsch* cité plus haut (cf note 4), peut constituer une aide précieuse par son contenu et sa démarche.

- Il est de la responsabilité des enseignants d'aider à la structuration du lexique en cours d'acquisition lors de phases de travail qui ne soient pas soumises à l'exploitation « communicative » des documents de travail. Des techniques nombreuses existent, dont assez peu sont attestées dans les rapports consultés. La qualité des cahiers des élèves, la forme et l'organisation des traces écrites des cours jouent un rôle important dans cette perspective. Parmi les exemples remarquables, on peut citer le cas d'une enseignante qui parvient à transformer les cahiers des élèves en « centres de ressources » exploitables et utilisés par les élèves comme aides à l'expression individuelle en classe ou en travail autonome. A l'inverse on rencontre encore parfois des listes de mots, avec leur traduction en français, dont les élèves ne peuvent faire l'utilisation par manque d'organisation ou d'explications de la part du professeur. Bien plus, dans quelques cas, rarissimes heureusement, l'observateur constate que les élèves n'ont aucun cahier ou classeur. Notons à ce propos qu'aucun des rapports consultés ne mentionne l'utilisation dans l'enseignement d'ouvrage consacré au lexique.

Le faible taux de présence d'activités de structuration renvoie sans doute aussi à la difficulté des professeurs à bien distinguer dans la conduite de la classe les moments de communication la plus authentique possible autour de tâches ayant du sens pour les élèves et les phases de travail formel ou de réflexion sur le fonctionnement de la langue dont il faut rappeler à de nombreux professeurs qu'il ne se limite pas à la morphosyntaxe de l'allemand.

Ensuite, les efforts de la discipline pour la mise en œuvre d'une approche actionnelle dans les phases essentielles du cours d'allemand doivent intégrer de façon plus évidente l'importance des stratégies dans l'expression, et en particulier les stratégies de compensation pour faire face aux hésitations ou lacunes lexicales. La reformulation et la paraphrase doivent faire l'objet d'un entraînement à part entière. Dans la même perspective, l'apprentissage de l'utilisation adéquate du dictionnaire bilingue et unilingue doit encore trouver sa place dans l'enseignement de l'allemand. L'interdiction de cet outil pour les épreuves d'allemand dans les examens ne peut certes pas justifier le peu d'attention qui lui est accordé en cours mais constitue certainement un frein à l'apprentissage de cette pratique sociale de la langue étrangère.

Enfin, la discipline a fait, globalement, de grands progrès dans la gestion différenciée des activités de compréhension. La lecture des rapports, les difficultés qu'ils pointent ici et là ainsi que les recommandations qu'ils contiennent indiquent clairement que l'enseignement de l'allemand doit aussi construire une réflexion collective sur la nécessité et les modalités d'une différenciation dans le travail lexical destiné à enrichir les moyens d'expression des élèves. Cette nécessité est corroborée par l'analyse de l'hétérogénéité des compétences des élèves faite en début de cette étude et fournit, si nécessaire encore, des arguments supplémentaires pour encourager une approche prenant en compte les aptitudes, réussites et besoins des élèves individuels, telle qu'elle se met en place de façon exemplaire dans les groupes de compétences mais dont l'urgence pédagogique dépasse la simple question des structures.

**Annexe 1**  
**Grille d'évaluation de la production écrite**  
**(cf fichier joint : annexe 1)**

**Evaluation de l'expression écrite au baccalauréat général et technologique**  
**Tableau de conversion des points-score en notes**  
**LV1**

<b>Série L</b>			<b>Séries ES / S</b>			<b>Séries STG/ST2S</b>	
<b>Points-score</b>	<b>Note sur 8</b>		<b>Points-score</b>	<b>Note sur 10</b>		<b>Points-score</b>	<b>Note sur 10</b>
34 à 36	8		34 à 36	10		34 à 36	10
28 à 33	7		28 à 33	9		28 à 33	9
22 à 27	6		24 à 27	8		22 à 27	8
18 à 21	5		20 à 23	7		18 à 21	7
14 à 17	4		18 à 19	6		16 à 17	6
10 à 13	3		14 à 17	5		14 à 15	5
6 à 9	2		12 à 13	4		12 à 13	4
2 à 5	1		10 à 11	3		8 à 11	3
moins de 2	0,5		6 à 9	2		4 à 7	2
			2 à 5	1		2 à 3	1
			moins de 2	0,5		moins de 2	0,5

**Evaluation de l'expression écrite au baccalauréat général et technologique**  
**Tableau de conversion des points-score en notes**  
**LV2**

<b>Séries L / S</b>			<b>Série STG</b>	
<b>Points-score</b>	<b>Note sur 10</b>		<b>Points-score</b>	<b>Note sur 10</b>
33 à 36	10		23 à 36	10
23 à 32	9		19 à 22	9
19 à 22	8		16 à 18	8
16 à 18	7		13 à 15	7
13 à 15	6		11 à 12	6
11 à 12	5		9 à 10	5
9 à 10	4		7 à 9	4
7 à 9	3		5 à 6	3
4 à 6	2		3 à 4	2
1 à 3	1		1 à 2	1
moins de 1	0,5		moins de 1	0,5

16 mars 2009

**I. Iris findet folgende Anzeige im Internet:**

**Öger Tours**  
Reiseveranstalter für Türkeireisen  
sucht motivierte Fremdenführer(innen) mit Sprachkenntnissen  
Kontakt: Frau Schneider

**Verfassen Sie Iris' Antwort auf diese Anzeige (Herkunft, Motivation, persönliche Erfahrung, Sprachkompetenzen...). (mindestens 110 Wörter)**

**II. Behandeln Sie EINES der folgenden Themen: (mindestens 130 Wörter)**

**A. Bilinguale Schulen wie zum Beispiel Marwins Europaschule: Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile? Könnte es auch Nachteile geben? Argumentieren Sie.**

**ODER**

**B. In Deutschland wird über obligatorische Sprachtests für Einwanderer, die Deutsche werden wollen, diskutiert:**

„Für neue Mitbürger, die in unserem Land ihre Zukunft haben wollen, ist die deutsche Sprache die entscheidende Voraussetzung\* für Integration und beruflichen Erfolg“, sagt der bayrische Politiker Stoiber. (\* *la condition indispensable*)

**Wie könnte man erklären, dass diese Tests in einigen deutschen Ländern eingeführt wurden? Was halten Sie von solchen Sprachtests? Ist Ihrer Meinung nach nur die Sprache für eine gelungene Integration wichtig?**

Traduction :

I. Iris (personnage principal d'un des deux textes donnés à comprendre) trouve l'annonce suivante sur Internet :

Öger Tour  
Organisateur de voyages en Turquie  
Cherche des guides-accompagnateurs possédant des connaissances de la langue  
Contact : Mme Schneider

Rédigez la réponse d'Iris à cette annonce (origine, motivation, expérience personnelle, compétences en langue, etc.) (au moins 110 mots)

II. Traitez l'un des deux thèmes suivants (au moins 130 mots)

A. Les écoles bilingues comme par exemple l'Ecole européenne de Marwin (personnage principal de l'un des deux textes donnés à comprendre) : quels en sont, à votre avis, les avantages ? Peut-il y avoir des inconvénients ? Argumentez.

B. Des débats ont lieu en Allemagne à propos de tests de langues obligatoires pour des émigrants qui souhaitent devenir Allemands :

« Pour nos nouveaux concitoyens qui aspirent à un avenir dans notre pays, la langue allemande est une condition indispensable à l'intégration et à la réussite professionnelle », déclare H. Stoiber, dirigeant politique bavarois.

Comment peut-on expliquer que de tels tests aient été introduits dans certains Länder allemands ? Que pensez-vous de ces tests ? Selon vous, la langue est-elle la seule condition à une intégration réussie ?

### Annexe 3 Détails de l'analyse des copies

Copies ayant obtenu entre 17 et 23 points-score :

Copie	Nombre de mots utilisés			Nombre de lexèmes différents			
	Q1	Q2	Total	Q1	Q2	Total	% commun
1	130	108	238	55	27	71	15
2	107	138	245	47	49	83	16
3	153	151	304	50	47	82	18
4	130	128	258	44	48	82	12
5	135	133	268	51	43	88	7
6	120	139	259	50	41	81	12
7	114	166	280	45	29	63	17
8	135	183	318	35	34	64	8
9	108	125	233	42	52	85	11
10	196	181	377	70	63	117	14
11	108	143	251	49	61	101	9
12	125	185	310	54	60	106	8
13	131	141	272	44	47	83	10
14	132	169	301	31	44	71	6
15	132	156	288	43	41	75	12
16	102	122	224	41	43	77	9
17	109	139	248	35	53	76	16
18	130	94	224	49	39	76	16
19	182	168	350	65	56	106	14
20	118	147	265	46	45	80	14
<b>moyenne</b>	<b>129</b>	<b>145</b>	<b>275</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>83</b>	<b>12,13</b>

Copies ayant obtenu entre 27 et 33 points-score :

Copies	Nombre de mots utilisés			Nombre de lexèmes différents			
	Q1	Q2	Total	Q1	Q2	Total	% commun
1	111	137	248	53	50	86	20
2	151	191	342	46	47	76	22
3	194	164	358	45	90	124	9
4	130	163	293	45	52	84	15
5	251	248	499	110	89	172	16
6	158	181	339	69	58	111	14
7	144	180	324	55	57	101	11
8	107	145	252	40	34	66	12
9	112	147	259	49	39	80	10
10	90	133	223	41	43	73	15
11	128	155	283	47	50	85	14
12	119	143	262	47	54	95	6
13	129	208	337	57	65	105	16
14	108	123	231	43	35	66	18
15	130	250	380	67	47	102	12
16	131	211	342	49	84	122	9
17	172	361	533	81	114	164	19
18	126	141	267	54	59	97	16
19	127	195	322	54	80	115	17
20	161	247	408	56	90	124	18
<b>moyenne</b>	<b>139</b>	<b>186</b>	<b>325</b>	<b>55</b>	<b>62</b>	<b>102</b>	<b>14</b>

**Copies ayant obtenu entre 34 et 36 points-score :**

<b>Copies</b>	<b>Nombre de mots utilisés</b>			<b>Nombre de lexèmes différents</b>			<b>% commun</b>
	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Total</b>	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Total</b>	
1	202	308	510	80	78	136	16
2	160	210	370	76	63	121	15
3	130	165	295	65	73	118	17
4	152	198	350	80	69	130	15
5	156	168	324	72	58	117	11
6	140	179	319	69	75	128	13
7	160	181	341	69	76	128	13
8	250	280	530	136	130	237	12
9	129	140	269	56	66	111	10
10	136	144	280	57	57	99	15
<b>moyenne</b>	<b>162</b>	<b>197</b>	<b>359</b>	<b>76</b>	<b>75</b>	<b>133</b>	<b>14</b>

## Annexe 4

### Le lexique utilisé par les trois groupes d'élèves

Les tableaux ci-dessous signalent par l'emploi de l'italique le lexique utilisé par les élèves ayant obtenu entre 17 et 23 points-score, par des caractères gras ceux rencontrés uniquement dans les copies entre 34 et 36 points-score..

Les distinctions entre les différentes catégories, nécessaires pour l'action pédagogique, ne sont pas faites dans ces tableaux qui listent simplement, pêle-mêle, les termes concernés.

#### Notions générales :

A1	A2	B1	B2
<i>aber</i>	<i>ander(e)</i>	<i>als</i>	einerseits ...
<i>alle</i>	<i>bekommen</i>	<i>also</i>	andererseits
<i>alles</i>	<i>besser</i>	<i>beide</i>	ausserdem
<i>auch</i>	<i>brauchen</i>	<i>Chance</i>	heutzutage
<i>aus</i>	<i>damit</i>	<i>denn</i>	<i>kompliziert</i>
<i>bald</i>	<i>dass</i>	<i>deshalb</i>	<i>mehrere</i>
<i>dann</i>	<i>denken (ich denke, dass)</i>	<i>deswegen</i>	mindestens
<i>zwei, drei</i>	<i>pronom relatif (der, die, das)</i>	<i>einige</i>	nicht nur
<i>es gibt</i>	<i>dies</i>	<i>einzig</i>	schließlich
<i>fragen</i>	<i>dort</i>	<i>erstens</i>	solch
<i>für</i>	<i>erklären</i>	<i>finden</i>	sondern
<i>haben</i>	<i>pronoms personnels au nominatif</i>	<i>Grund</i>	zwar ... aber
<i>pronoms</i>	<i>fahren</i>	<i>Kenntnisse</i>	<b>bestehen</b>
<i>personnels</i>	<i>früher</i>	<i>meinen</i>	<b>betrachten</b>
<i>(ich, er, wir)</i>	<i>ganz</i>	<i>meine Meinung</i>	<b>Denkweise</b>
<i>adjectifs</i>	<i>glauben (ich glaube, dass)</i>	<i>ist, dass...</i>	<b>eigen</b>
<i>possessifs</i>	<i>gleich</i>	<i>meiner Meinung</i>	<b>sich einleben</b>
<i>(mein, ihr)</i>	<i>Glück</i>	<i>nach ...</i>	<b>folgen</b>
<i>immer</i>	<i>heute</i>	<i>nämlich</i>	<b>im Gegenteil</b>
<i>in</i>	<i>hoffen</i>	<i>nicht so</i>	<b>gehören zu</b>
<i>Jahr</i>	<i>Leute</i>	<i>obwohl</i>	<b>hin- und</b>
<i>jetzt</i>	<i>man</i>	<i>seit</i>	<b>hergerissen sein</b>
<i>kein</i>	<i>manchmal</i>	<i>trotzdem</i>	<b>(neue Horizonte)</b>
<i>können</i>	<i>mehr</i>	<i>um ... zu</i>	<b>entdecken</b>
<i>machen</i>	<i>Mensch</i>	<i>Unterschied</i>	<b>in der Tat</b>
<i>müssen</i>	<i>mich, mir</i>	<i>verschieden</i>	<b>indem</b>
<i>neu</i>	<i>mit</i>	<i>von</i>	<b>jedoch</b>
<i>nicht</i>	<i>natürlich</i>	<i>wirklich</i>	<b>anknüpfen</b>
<i>normal</i>		<i>ziemlich</i>	<b>mehrmals</b>
<i>normal sein</i>		<i>Zukunft</i>	
<i>oder</i>		<b>anders als</b>	
<i>oft</i>		<b>beide</b>	
		<b>darüber</b>	
		<b>dazu</b>	
		<b>ein paar</b>	
		<b>Entwicklung</b>	
		<b>gerade</b>	
		<b>Haupt-</b>	
		<b>Mitschüler</b>	
		<b>nachdenken</b>	
		<b>neugierig</b>	
		<b>nicht nur ...</b>	
		<b>sondern</b>	
		<b>schaffen</b>	
		<b>während</b>	

### Vocabulaire thématique :

A1		A2		B1	B2
<i>arbeiten</i>	<i>mögen</i>	<i>akzeptieren</i>	<i>öffnen sich</i>	<i>Ausland</i>	Heimatland*
Brief	<i>Mutter</i>	<i>Antwort</i>	positiv	Bereicherung	<i>Muttersprache*</i>
<i>Deutsch</i>	<i>nach</i>	<i>Arbeit</i>	reden	Beruf	<i>stammen aus*</i>
<i>Deutschland</i>	<i>Problem</i>	Ausländer	<i>Schüler</i>	<i>Betrieb</i>	<b>austauschen</b>
<i>Eltern</i>	<i>Reise</i>	benutzen	<i>schwierig</i>	entdecken	<b>Einwanderer</b>
<i>Englisch</i>	<i>reisen</i>	besuchen	<i>Schwierigkeit</i>	Fortschritt	<b>Heimat</b>
<i>Französisch</i>	schon	<i>ein bißchen</i>	<i>Sprachkurs</i>	<i>fremd</i>	<b>Identität</b>
<i>Frau</i>	<i>schön</i>	einfach	<i>studieren</i>	<i>integrieren</i>	<b>miteinander*</b>
<i>Freund</i>	<i>schreiben</i>	<i>e-Mail</i>	<i>treffen</i>	<i>international</i>	<b>Sitten</b>
<i>geben</i>	<i>Schule</i>	erlauben	<i>Türke</i>	<i>kennenlernen</i>	<b>Vorurteil</b>
gefallen	<i>schwer</i>	<i>Europa</i>	<i>Türkei</i>	Mischung	<b>Wurzel</b>
<i>gehen</i>	<i>sehen</i>	<i>die Fremdsprache</i>	<i>türkisch</i>	<i>Partner</i>	<b>zweisprachig*</b>
gern	<i>Sprache</i>	<i>fühlen sich</i>	vergessen	<i>Projekt</i>	
groß	Stadt	die Geschichte	<i>Welt</i>	<i>Sprachkenntnisse</i>	
<i>gut</i>	suchen	<i>interessieren</i>	<i>werden</i>	<i>Unterricht</i>	
<i>helfen</i>	<i>Vater</i>	sich interessieren	<b>Idee</b>	<i>verbessern</i>	
<i>interessant</i>	<i>verstehen</i>	für	<b>Job</b>	vermischen	
<i>jung</i>	<i>wo</i>	<i>interessiert sein</i>	<b>offen sein</b>	<i>wachsen</i>	
<i>kennen</i>	<i>wohnen</i>	der Kontakt	<b>Preis</b>	<b>sich bewerben um</b>	
<i>Kind</i>	<b>Buch</b>	<i>die Kultur</i>	<b>Student</b>	<b>bieten</b>	
<i>klein</i>	<b>Frage</b>	<i>das Land</i>		<b>fließend sprechen</b>	
<i>kommen</i>	<b>Frankreich</b>	<i>leben</i>		<b>geboren sein</b>	
Lehrer	<b>hören</b>	<i>das Leben</i>		<b>kontaktfreudig</b>	
<i>leicht</i>	<b>nach</b>	<i>lernen</i>		<b>Stelle</b>	
<i>lesen</i>	<b>Reise</b>				
<i>lieben</i>	<b>reisen</b>				
	<b>richtig</b>				

(\* : ces 5 termes étaient présents dans les textes du sujet)

### Actes de parole :

A1	A2	B1	B2
<i>finden (etwas ... finden)</i>	<i>ich denke, dass ...</i>	endlich	in der Tat
<i>Ich heiße ...</i>	<i>mit freundlichen Grüßen</i>	<i>ich hoffe, dass ...</i>	<b>tatsächlich</b>
<i>liebe Frau S...</i>	sehr geehrt...	ich bin der Meinung, dass	
<i>Frau S...</i>	<i>vielleicht</i>	<i>man kann sagen, dass ...</i>	
<i>Ich möchte ich (gern)</i>		<i>zum Beispiel</i>	
<i>sich vorstellen</i>		<b>ich weiß, dass ...</b>	
<b>auf Wiedersehen!</b>			
<b>Danke schön</b>			
<b>guten Tag</b>			