

# ALLÉVAL

## L'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire à Genève

*Ressources, processus, résultats*

---



**Irène Schwob**

avec la collaboration de Dagmar Hexel

**Août 2008**



# **ALLÉVAL**

## **L'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire à Genève**

*Ressources, processus, résultats*

---

**Irène Schwob**  
avec la collaboration de Dagmar Hexel

**Août 2008**

## Remerciements

Nous remercions les personnes à l'école primaire, au Cycle d'orientation et à l'Université de Genève qui nous ont fourni des informations concernant l'enseignement de l'allemand et la formation des maîtres, toutes les personnes qui ont pris la peine de répondre aux questionnaires et particulièrement les quatre enseignants d'allemand du Cycle d'orientation qui nous ont aimablement accueillis dans leur classe.

Le Professeur François Grin, de l'Université de Genève, a participé à la première phase de cette recherche et contribué à sa conceptualisation alors qu'il était directeur adjoint du SRED. Depuis, il a également relu le manuscrit et nous l'en remercions vivement.

François Ducrey, collaborateur scientifique au SRED, a pris en charge la fusion de fichiers statistiques.

**Compléments d'information :** Irène SCHWOB  
Tél. +41/0 22 327 74 16  
[irene.schwob@etat.ge.ch](mailto:irene.schwob@etat.ge.ch)

Dagmar HEXEL  
[dagmar.hexel@gmail.com](mailto:dagmar.hexel@gmail.com)

**Responsable de l'édition :** Narain JAGASIA  
Tél. +41/0 22 327 74 28  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

**Web :** <http://www.geneve.ch/sred>

**Diffusion :** SRED  
12, Quai du Rhône  
1205 Genève – Suisse  
Tél. +41/0 22 327 57 11  
Fax +41/0 22 327 57 18

document no 08.026

## Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Résumé .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Introduction .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1. Le projet ALLÉVAL.....</b>   | <b>11</b> |
| 1.1. Cadre général de la recherche .....   | 11        |
| 1.2. Périmètre de la recherche .....   | 11        |
| 1.3. Analyse du <i>Ist-Zustand</i> en 2006-2007 : un relevé empirique .....                            | 12        |
| 1.3.1. Les ressources .....  | 12        |
| 1.3.2. Les processus .....   | 13        |
| 1.3.3. Les résultats.....  | 14        |
| 1.4. L'identification du <i>Soll-Zustand</i> .....   | 14        |
| 1.4.1. Les objectifs ou résultats à atteindre .....  | 14        |
| 1.4.2. Les processus .....   | 14        |
| 1.4.3. Les ressources .....  | 15        |
| 1.5. Comparaison entre <i>Ist-Zustand</i> et <i>Soll-Zustand</i> .....                                 | 15        |
| 1.6. Envergure du projet.....  | 15        |
| 1.7. Le dispositif de recherche .....  | 16        |
| <b>2. La transition entre l'école primaire et le Cycle d'orientation : un problème récurrent .....</b> | <b>19</b> |
| 2.1. De la continuité à l'« option zéro » .....  | 19        |
| 2.2. De nouvelles conditions .....   | 21        |
| 2.3. A la recherche d'une transition meilleure .....   | 21        |
| <b>3. Dispositifs de formation pour les enseignants primaires .....</b>                                | <b>23</b> |
| 3.1. Description de la formation initiale.....   | 23        |
| 3.2. Commentaires sur la formation initiale .....  | 24        |
| 3.3. Formation des enseignants hors LME.....   | 26        |
| 3.4. Formation continue .....  | 26        |
| <b>4. L'allemand dans les écoles primaires - Organisation et processus de l'enseignement.....</b>      | <b>29</b> |
| 4.1. Qui enseigne ? .....  | 29        |
| 4.1.1. Expérience professionnelle des enseignants ayant répondu au questionnaire .....                 | 30        |
| 4.2. Horaire et avancement dans le programme .....   | 30        |
| 4.3. Une dynamique autour de l'allemand ? .....  | 32        |
| 4.4. Transition de l'école primaire au Cycle d'orientation .....                                       | 36        |
| 4.5. L'horizon 2010.....   | 37        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>5. Auto-évaluation des compétences linguistiques des enseignants primaires .....</b>   | <b>41</b> |
| 5.1. Connaissances de l'allemand .....  | 41        |
| 5.2. <i>Wieviel Deutsch braucht der Lehrer ?</i> .....                                    | 42        |
| 5.3. Et les compétences en anglais ? .....  | 45        |
| <b>6. Résultats des élèves.....</b>   | <b>47</b> |
| 6.1. L'épreuve cantonale d'allemand .....   | 47        |
| 6.2. Le <i>Diagnose-Test</i> en début de 7 <sup>e</sup> année au Cycle d'orientation..... | 50        |
| 6.3. L'épreuve commune du 7 <sup>e</sup> degré en 2008 .....                              | 51        |
| 6.4. <i>Österreichisches Sprachdiplom</i> .....   | 53        |
| <b>7. Observation des premières leçons d'allemand au Cycle d'orientation.....</b>         | <b>55</b> |
| 7.1. La compréhension de l'allemand .....   | 56        |
| 7.2. Les questions sur la langue posées par les élèves .....                              | 57        |
| 7.3. Dépasser la communication « autocentrée » .....                                      | 58        |
| 7.4. Faire face à une présentation concentrée de notions .....                            | 59        |
| 7.5. Découvrir et accepter l'irrégularité de la conjugaison .....                         | 60        |
| 7.6. Entrer dans le pays de la précision.....   | 60        |
| 7.7. Apprendre à travailler avec <i>Geni@l</i> .....                                      | 61        |
| 7.8. Acquérir des méthodes de travail et un comportement scolaire.....                    | 62        |
| 7.9. En résumé.....   | 63        |
| <b>8. Le <i>Soll-Zustand</i> : déclarations d'objectifs et résultats empiriques .....</b> | <b>65</b> |
| 8.1. Les objectifs de l'enseignement de l'allemand (état en mars 2008) .....              | 65        |
| 8.2. Les possibilités d'atteindre les objectifs : résultats empiriques .....              | 67        |
| 8.3. Les processus .....  | 69        |
| 8.3.1. Effets de processus de l'enseignement.....   | 69        |
| 8.3.2. La gestion de la transition .....  | 70        |
| 8.4. Les ressources .....   | 74        |
| 8.4.1. Les compétences linguistiques demandées aux enseignants de l'école primaire .....  | 74        |
| 8.4.2. Effets-enseignants .....   | 75        |
| 8.4.3. Dotations horaires en Europe .....   | 76        |
| 8.4.4. Effets de la dotation horaire .....  | 76        |
| <b>9. Conclusions .....</b>   | <b>79</b> |
| 9.1. Les résultats des élèves .....   | 79        |
| 9.2. L'organisation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire .....              | 80        |
| 9.3. Les premières semaines au Cycle d'orientation.....                                   | 80        |
| 9.4. Les enseignants – une ressource qui fait la différence .....                         | 81        |
| 9.5. Avons-nous d'autres ressources ? .....   | 82        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Annexes .....</b>   | <b>85</b> |
| Annexe 1 : Travaux réalisés par des chercheurs du SRED .....                               | 86        |
| Annexe 2 : Périmètre de la recherche .....   | 87        |
| Annexe 3 : Offre de cours du secteur de l'allemand (CeFEP) et participations .....         | 88        |
| Annexe 4 : Partie auto-évaluation du questionnaire « enseignant-e-s ».....                 | 90        |
| Annexe 5 : Expertise de l'épreuve cantonale d'allemand 6P de 2007 .....                    | 91        |
| Annexe 6 : Passation expérimentale d'un test de compétences en allemand au niveau A1 ..... | 95        |
| <b>Bibliographie.....</b>  | <b>99</b> |





## Résumé

Cette recherche fait suite à de nombreux travaux conduits sur l'enseignement de l'allemand à Genève depuis son introduction à l'école primaire. Un historique (chapitre 2) retrace les différentes étapes parcourues pour assurer une continuité de cet enseignement entre l'école primaire et secondaire (Cycle d'orientation) et illustre la difficulté d'aboutir à une transition satisfaisante. La volonté de reconnaître les acquis des élèves sortant de l'école primaire a trouvé une concrétisation avec l'introduction d'un nouveau manuel (*Geni@l, Deutsch für Anfänger mit Vorkenntnissen*) qui présente les premières unités condensées en une unité d'introduction. Le chapitre 7 de la recherche est entièrement consacré à l'observation des élèves au Cycle d'orientation lors de cette première phase de révision et d'introduction au nouveau manuel. On constate que les enseignants suivent fidèlement la méthode mais l'adaptent à leurs élèves les plus faibles. Si le début de l'année avec *Geni@l* permet aux élèves de faire valoir leurs premières connaissances et de les consolider, il présente toutefois maints défis : la nouvelle manière d'acquérir le vocabulaire, plus abondant qu'auparavant, la prise de conscience des structures de la langue ou encore l'utilisation systématique de l'écrit.

Pour en savoir plus sur l'état des connaissances des élèves en allemand, les résultats des différentes évaluations, en fin d'école primaire et au début du Cycle d'orientation, ont été analysés (chapitre 6). Ils sont, comme on pouvait s'y attendre, différents d'une classe à l'autre, de même qu'entre élèves des trois regroupements du Cycle d'orientation. L'épreuve cantonale de fin de 6<sup>e</sup> année a été soumise à un expert afin qu'il définisse son niveau d'exigences selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : il s'avère que cette épreuve ne peut pas être classée dans les catégories de ce cadre. C'est l'essai d'un test international avec quelques classes de 6<sup>e</sup> année qui nous indique si le niveau de compétences en allemand des élèves correspond d'ores et déjà au premier niveau, A1, du CECR, niveau qui sera visé dans un futur proche. On peut déduire de cet essai que les élèves se situent probablement bien à ce niveau en compréhension, orale et écrite, mais pas encore en expression.

Afin de mieux connaître les ressources dont dispose l'école primaire, plusieurs enquêtes ont été menées : d'abord auprès de formateurs à l'Université et au Département de l'instruction publique, sur la formation dispensée (chapitre 3) ; ensuite auprès de responsables d'écoles primaires ou de maîtres principaux, sur l'organisation et les processus d'enseignement de l'allemand (chapitre 4) ; enfin auprès de tous les enseignants de la division moyenne (3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année primaire) sur leur parcours professionnel et de formation et sur leur position par rapport à diverses mesures censées favoriser les acquis des élèves. Cette dernière enquête incluait également une auto-évaluation des compétences des enseignants en allemand et en anglais, compte tenu des projets d'introduction de cette troisième langue à l'école primaire (chapitre 5).

La formation initiale des enseignants de l'école primaire semble ne pas être à la mesure des exigences élevées d'un enseignement de L2 ; elle ne comporte qu'un enseignement relativement bref de la didactique mais non de la langue elle-même, et ne contrôle à aucun moment le niveau linguistique des futurs enseignants. Seuls les nouveaux engagés qui ne sont pas porteurs de la licence mention enseignement (LME) sont tenus de suivre des cours d'allemand ; les autres, s'ils ont obtenu une note suffisante à l'examen de maturité, sont considérés comme aptes à enseigner la langue. La formation continue de son côté, proposée à tous les enseignants mais facultative, est également orientée vers la didactique.

L'organisation de l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires montre que la majorité des titulaires assument eux-mêmes cet enseignement et que la dynamique autour de l'allemand (collaboration entre maîtres, accueil de stagiaires germanophones, contacts avec des germanophones, etc.) pourrait être bien plus développée. Les enseignants sont plutôt pessimistes quant à la possibilité d'amener tous les élèves à un niveau A1 de compétences à l'école primaire dans les conditions actuelles. Parmi les mesures envisageables pour élever le niveau de compétences, ils estiment qu'il

serait nécessaire de structurer davantage l'apprentissage (en portant plus d'attention au vocabulaire et à la grammaire) ou encore de confier cet enseignement à un-e spécialiste ou semi-spécialiste.

L'auto-évaluation des compétences en allemand des enseignants de l'école primaire révèle qu'un grand nombre estiment ne pas maîtriser la langue au niveau B2 du CECR, niveau actuellement considéré comme nécessaire pour pouvoir enseigner cette langue. Leurs faiblesses en expression orale sont particulièrement préoccupantes. En langue anglaise, la situation avant même toute formation se présente de manière plus favorable.

Le chapitre 8 présente des projets de réglementation nationale et régionale concernant la formation des élèves ou des enseignants ainsi que quelques travaux empiriques sur des conditions qui semblent permettre d'atteindre un certain niveau de compétence selon le CECR. La littérature scientifique montre par ailleurs que dans beaucoup de pays, la dotation horaire en L2 est semblable à celle de Genève ; que les différentes approches d'enseignement de langues étrangères aux jeunes élèves n'ont pas encore vraiment fait leurs preuves dans le cadre de l'école publique ; que la transition entre écoles nécessite, dans tous les systèmes scolaires, une transparence et une cohérence des objectifs de l'enseignement, une planification des programmes et des efforts de communication particuliers entre ordres d'enseignement.

La ressource clé – très mal étudiée – reste l'enseignant. On ne peut donc que plébisciter les dispositions qui améliorent sa formation linguistique et didactique, notamment le projet de former des semi-généralistes, et toutes les mesures qui soutiennent son enseignement au quotidien.

## Introduction

Le canton de Genève sera amené dans un avenir proche à appliquer des dispositions définies par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) concernant l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire. Dans cette perspective, la Direction générale du Cycle d'orientation (DGCO) avait, en été 2005, pris contact avec le Service de la recherche en éducation (SRED) en vue d'évaluer un nouveau dispositif de transition et, plus généralement, de définir les bases analytiques d'une réflexion sur l'enseignement des langues étrangères. Il s'agissait plus particulièrement, également sur demande du Secrétaire général de l'instruction publique, de définir les conditions de l'efficacité de l'enseignement de l'allemand, dans son ensemble mais aussi en repérant différents moments-charnières du processus d'apprentissage. Parmi ceux-ci, la transition entre le primaire et le secondaire I présente une importance majeure, parce que la progression des apprentissages doit se poursuivre au travers du changement d'institution, d'organisation de l'enseignement et de modalités d'encadrement – et bien entendu, le passage à la scolarité post-obligatoire lance des défis similaires. Or *renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire* fait partie de la liste des 13 priorités que s'est donnée l'instruction publique genevoise.

Dès le départ, l'intention de la recherche engagée a été de fonctionner dans une logique déductive : étant donné que les buts à atteindre sont définis au niveau romand par la CIIP, ou au niveau national dans le cadre de la formulation de standards de formation HarmoS en termes de niveaux du Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues<sup>1</sup>, la question devient celle de savoir comment atteindre ces buts, notamment au moment de la transition entre l'école primaire et le Cycle d'orientation (secondaire I) et avec quelles ressources (moyens pédagogiques, dotations horaires, modalités de contrôle des connaissances, formation des enseignants<sup>2</sup>, etc.). Dans cette optique, le relevé des pratiques n'a pas de valeur normative : au contraire, ce sont les objectifs, auxquels Genève est tenu comme tous les autres cantons suisses, qui doivent définir ce que l'on fait et comment on le fait en matière d'enseignement des langues étrangères.

La question est vaste et l'analyse du cas genevois doit être mise en relation avec l'avancement de la réflexion sur les plans romand et suisse. Ainsi, les objectifs définis par les instances citées plus haut seront pris en compte dans le nouveau plan d'études romand (PER) de même que dans le cadre du projet intercantonal HarmoS. Les travaux sur ces deux fronts sont toujours en cours et n'ont pu, par conséquent, être intégrés dans leur forme définitive à la recherche ALLÉVAL.

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe, 2000, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>. Ce cadre distingue six niveaux de compétences : A1 et A2 concernent un utilisateur élémentaire, B1 et B2 un utilisateur indépendant et C1 et C2 un utilisateur expérimenté.

<sup>2</sup> Le générique masculin employé dans ce rapport intègre aussi le féminin.



# 1. Le projet ALLÉVAL

## 1.1. Cadre général de la recherche<sup>3</sup>

De nombreuses études ont déjà été effectuées sur l'enseignement de l'allemand à Genève, notamment lors de son introduction à l'école primaire (cf. Annexe 1). Une nouvelle recherche sur l'allemand à l'école obligatoire n'est toutefois pas qu'une répétition dans des conditions légèrement changées et avec des acteurs nouveaux. Indépendamment du fait que les dernières observations centrées sur le passage de l'école primaire au Cycle d'orientation (CO) datent de plus de 15 ans et qu'il est nécessaire de réactualiser l'état de la situation, l'envergure de la recherche ALLÉVAL dépasse les travaux antérieurs et soulève en partie d'autres questions.

Dans un premier temps, cette nouvelle recherche met l'accent sur l'école primaire en vue de cerner le contexte ou les antécédents de la transition au CO. En effet, une des difficultés qui a régulièrement été évoquée par les enseignants qui reçoivent les élèves de l'école primaire est la solidité insuffisante ou du moins la grande hétérogénéité des connaissances qui entravent une véritable continuité dans l'enseignement.

Qui plus est, cette continuité, même si l'on fait largement référence aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues, ne se discute pour l'instant pas encore en termes de passage du niveau A1 (niveau à atteindre dans l'avenir à l'école primaire) au niveau B1 (objectif annoncé pour la fin de la scolarité obligatoire, et dont la préparation commencerait dès l'entrée au 7<sup>e</sup> degré), mais en termes d'une équivalence entre les acquis des élèves à l'issue de l'école primaire et les notions travaillées au cours des premières leçons du manuel actuellement utilisé en 7<sup>e</sup> année au CO. Le niveau A1, prévu d'ores et déjà par la CIIP pour la fin de l'école primaire, pourrait bien s'avérer un objectif assez éloigné de l'état actuel, même si la période à laquelle il devrait devenir réalité est proche.

## 1.2. Périmètre de la recherche

La recherche est structurée autour de la comparaison entre le *Ist-Zustand*, la situation actuelle, et un *Soll-Zustand*, les objectifs que le système éducatif genevois devrait atteindre en matière de compétences des élèves en allemand.

Le but de cette comparaison est d'identifier, à partir d'un relevé, des écarts entre les niveaux atteints et les niveaux souhaités, les aménagements à mettre en place, tant sur le plan des ressources que sur le plan des processus. Procéder ainsi permettra de répondre, du moins partiellement, à la question très générale : *quelles ressources et quels processus déterminent les résultats actuellement obtenus à l'école primaire et quelle distance sépare ces résultats de l'objectif futur ?*

Le relevé de la situation actuelle (*Ist-Zustand*) est possible à partir de données observables (soit directement pour les besoins de cette étude, soit en exploitant les données disponibles au sein du département), aussi bien sur les résultats que sur les processus et les ressources.

Le *Soll-Zustand* n'est définissable qu'à partir de prescriptions à caractère politique et programmatique (documents CDIP et CIIP en particulier). Les conditions, en termes de ressources et de processus,

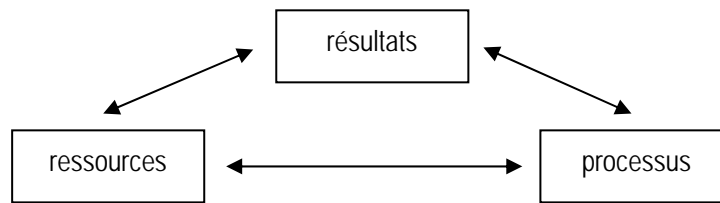
---

<sup>3</sup> Le projet de la recherche a été rédigé et soumis aux directions par François Grin. Il est ici reproduit sous une forme légèrement adaptée.

auxquelles ce *Soll-Zustand* est réalisable, peuvent être inférées à partir de quatre types de sources, à savoir :

- la littérature scientifique sur l'acquisition des langues étrangères et secondes ;
- l'expérience des enseignants du système ;
- l'avis d'experts externes ;
- des données portant sur d'autres systèmes éducatifs où les objectifs à atteindre seraient situés au même niveau que dans le système genevois.

L'ensemble des informations qui constituent le *Ist-Zustand* et l'ensemble des informations qui définissent le *Soll-Zustand* peuvent ensuite faire l'objet de comparaisons projetées sur le triple plan des ressources, des processus et des résultats.



Cette approche repose sur un certain nombre d'hypothèses de travail concernant les liens entre ressources et processus d'une part, et résultats de l'autre. Nous n'entendons pas reconstruire, pour les besoins de cette analyse, de perspective théorique sur le processus d'enseignement proprement dit. Nous partons cependant du principe général que les ressources et processus constituent les variables explicatives qui contribuent à déterminer le niveau des acquis.

### 1.3. Analyse du *Ist-Zustand* en 2006-2007 : un relevé empirique

#### 1.3.1. Les ressources

Sous « ressources » figurent essentiellement quatre éléments, qui sont évidemment en interaction : la dotation horaire, le manuel utilisé, les objectifs d'apprentissage et les caractéristiques du corps enseignant. L'accent est donc mis ici (sans prétendre à un inventaire exhaustif) sur des ressources qui sont clairement circonscrites et qui sont sous contrôle du système éducatif. D'autres déterminants des résultats, tels que le profil personnel de l'élève (en termes cognitifs, motivationnels ou socio-économiques notamment) ne font pas partie du champ de cette étude.

La dotation horaire actuelle est connue et ne nécessite pas d'investigation particulière au niveau de la description du *Ist-Zustand*.

L'analyse des moyens d'enseignement et des objectifs d'apprentissage formulés dans le plan d'études soulève notamment la question du passage de l'un à l'autre, des choix opérés et de la cohérence de ces choix.

La formation linguistique et didactique du corps enseignant mérite une attention particulière. Il est donc important de répertorier les mesures prises pour former les maîtres primaires à l'enseignement de l'allemand ainsi que les résultats obtenus. Ceci touche surtout :

- le dispositif de formation à l'allemand dans le cadre de la formation initiale, actuellement la licence mention enseignement (LME) ; le niveau de connaissances linguistiques des candidats (niveau certifié ; stages linguistiques) ;
- le dispositif de formation des maîtres généralistes en poste, le statut du dispositif (obligatoire *versus* facultatif), la durée de la formation, la fréquentation dans le cas d'une formation facultative, les prolongements éventuels dans les écoles et les formations linguistiques personnelles ;
- plus généralement, et ceci en relation avec le niveau requis pour enseigner l'allemand à l'école primaire, les compétences en allemand des enseignants primaires.

### 1.3.2. Les processus

Sous « processus » figurent aussi bien la manière dont l'enseignement est organisé que le processus d'enseignement-apprentissage lui-même, aspect qui est bien entendu lié aux compétences des enseignants.

Pour l'organisation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire, il s'agit notamment :

- de l'attribution de l'enseignement de l'allemand dans les écoles : cet enseignement est-il systématiquement confié au maître généraliste ou y a-t-il d'autres arrangements ? Comment cette attribution varie-t-elle selon les degrés (sans doute en fonction de la formation du corps enseignant) ? Quelles sont les pratiques de collaboration entre enseignants ? Quels dispositifs de soutien ont-ils été mis en place pour (et dans) les écoles ?
- de la répartition des heures d'allemand au cours de la semaine (y compris du contrôle de leur exécution) ;
- de l'existence (ou pas) dans l'école d'une politique d'évaluation des élèves.

A l'égard des processus d'enseignement-apprentissage<sup>4</sup>, il convient :

- d'identifier les pratiques pédagogiques propres à l'école primaire, ce qui suppose de relever d'éventuelles différences de pratiques entre les « petits » degrés (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années) et les « grands » (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années), ainsi qu'entre l'école primaire et le CO, un des problèmes à étudier étant l'adéquation de l'enseignement dispensé par rapport aux objectifs à atteindre ;
- d'évaluer un certain nombre de variables, notamment le temps effectivement consacré à l'allemand par les enseignants, la difficulté ou l'aisance de ces derniers à travailler avec le manuel utilisé, la progression prévue (y compris dans les classes qui intègrent des élèves récemment immigrés), la manière de contrôler les connaissances des élèves, la perception par les enseignants des acquis des élèves en fonction des attentes formulées dans le plan d'études, leur position par rapport à une transition modifiée et à l'éventualité de faire davantage pour s'inscrire dans les exigences fixées pour l'avenir (ressources à mettre en place) ;
- de questionner la pertinence de l'évaluation pratiquée. Dans ce sens, il est nécessaire de confronter l'évaluation actuelle aux seuils définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues ;
- d'examiner le fonctionnement de la transition actuelle (*Tamburin / Geni@l*). Ce fonctionnement peut être abordé au travers des perceptions qu'ont les enseignants des difficultés rencontrées par les élèves au début du 7<sup>e</sup> degré, en particulier des élèves du regroupement B, et des mesures mises en œuvre pour atténuer ces difficultés. La question de la continuité est cruciale et il faut la lier à la solidité des connaissances des élèves passant d'un manuel à l'autre. On peut en effet faire

---

<sup>4</sup> L'accent étant mis sur l'efficacité de l'enseignement de l'allemand en termes d'apprentissage de la langue, d'autres buts, notamment celui de développer une attitude d'ouverture à l'égard d'autres langues et d'autres cultures en général et à l'égard de l'allemand en particulier, ne sont pas inclus dans ce relevé.

l'hypothèse que des connaissances insuffisamment « gravées » reprennent un statut de nouveauté lorsqu'elles sont présentées sous une autre forme.

### 1.3.3. Les résultats

Les résultats sont analysés à l'aide des évaluations, qui reflètent les exigences définies à la fin d'une étape d'apprentissage, d'un degré ou d'un parcours plus long. Où se situent les acquis actuels des élèves ? Les informations à cet égard sont pertinentes pour l'analyse de l'enseignement de l'allemand, notamment au regard des questions suivantes :

- l'analyse de l'épreuve cantonale de 6<sup>e</sup> année primaire devrait permettre d'identifier le niveau actuellement atteint. Elle devrait en principe refléter les objectifs que l'école s'est fixés, avant l'introduction de contraintes nationales et régionales ;
- les résultats à cette épreuve pourraient aussi nous renseigner sur la variabilité entre classes, en contrôlant certains des paramètres qui pourraient l'expliquer ;
- l'analyse des résultats au test *Geni@l*, passé en début de 7<sup>e</sup> année, qui reflète peut-être davantage les attentes de l'étape qui suit, mettrait en évidence d'éventuels écarts entre l'école primaire et le CO concernant la conception des épreuves et leur notation ;
- l'évolution des résultats des élèves en fin de 7<sup>e</sup> année aide à mesurer l'adaptation à plus long terme aux nouvelles exigences.

## 1.4. L'identification du *Soll-Zustand*

### 1.4.1. Les objectifs ou résultats à atteindre

Les éléments constitutifs du *Soll-Zustand* sont d'abord des nouvelles prescriptions pour l'enseignement des langues étrangères en Suisse, qui fixent les objectifs à atteindre.

Il s'agirait notamment d'examiner :

- quels sont les objectifs en discussion pour la fin de l'école primaire et pour la fin de la scolarité obligatoire par l'harmonisation des standards au niveau fédéral (HarmoS), en tâchant notamment de voir s'il y a une distinction entre niveaux à atteindre selon les élèves et selon les compétences langagières concernées ;
- quels sont les objectifs en matière de L2 (deuxième langue) et quelle est leur place par rapport à d'autres objectifs d'une école et cela, sur toute la durée d'une scolarité (où se pose la question de l'adjonction de l'anglais et de la répartition de l'ensemble des matières sur le cursus total) ;
- quels sont les objectifs qui font partie d'un enseignement communicatif selon les connaissances actuelles en la matière (faut-il, par exemple, privilégier les compétences réceptives ?).

### 1.4.2. Les processus

- Quelles alternatives existent-elles dans l'organisation de l'apprentissage des langues, et avec quels résultats (taille des classes, hétérogénéité des classes, maîtres semi-généralistes ou spécialistes, continuités aménagées) ?
- Quels seraient les processus d'enseignement à privilégier ? Peut-on identifier des *best practices* pour les deux populations, à savoir les élèves de l'école primaire et du CO ? Que peut-on attendre, entre autres, d'un enseignement de L2 défini comme « communicatif », de la didactique coordonnée, de la différenciation de l'enseignement, de modules bilingues ou encore d'échanges ?



### 1.4.3. Les ressources

- Quelles sont les ressources qui se sont avérées nécessaires dans des cas où l'importance socio-politique de l'apprentissage de la langue est comparable et dans les cas où des résultats similaires aux résultats visés à Genève ont été atteints (formation des enseignants, conditions de travail des enseignants, dotation horaire, continuité dans le matériel d'enseignement et d'apprentissage) ?

Bien entendu, il convient de ne pas perdre de vue, même si l'on peut démontrer l'impact de plusieurs facteurs sur la qualité d'un enseignement de langues, que les ressources et processus sont en interaction et qu'une modification à un niveau peut entraîner un effet aux autres niveaux. Cela pose toutefois la question de l'importance relative des facteurs. Peut-on identifier un ou plusieurs facteurs dont la modification s'avère plus « payante » en termes d'efficacité de l'enseignement ?

## 1.5. Comparaison entre *Ist-Zustand* et *Soll-Zustand*

Le travail de comparaison pourrait se faire terme à terme, conformément à la démarche définie lors de la phase d'élaboration de cette recherche (cf. Annexe 2).

Rappelons qu'à notre avis, et conformément à la déontologie normale de l'analyse de politiques publiques (éducatives ou autres), ce n'est pas à un service de recherche qu'il appartient de définir un ensemble intégré de réformes touchant à l'enseignement (de l'allemand ou d'une autre matière), qu'il s'agisse de dotation horaire, de formation des enseignants, de choix de la méthode, de rythme de progression dans la méthode, etc. Le rôle d'un service de recherche est simplement de mettre en évidence un ensemble de relations. Il s'agit de donner aux décideurs les informations leur permettant de savoir quelles sont les conditions à réunir pour obtenir des résultats qui sont ou seront fixés de manière nationale et locale. La recherche a donc pour objectifs :

- d'identifier les points où les écarts entre *Soll* et *Ist* sont particulièrement marqués ;
- de suggérer les modifications au système et aux pratiques actuelles qui semblent le plus à même de rapprocher le *Ist* du *Soll* ;
- de s'assurer que les modifications ainsi suggérées sont, du moins dans les grandes lignes, compatibles les unes avec les autres.

## 1.6. Envergure du projet

Compte tenu du souhait exprimé par certains acteurs de voir le projet livrer des résultats avant la fin de l'année scolaire 2007-2008, la description du *Ist-Zustand* a été ramenée à des dimensions plus modestes, de sorte qu'elle ne reprend pas l'ensemble des points esquissés et des questions posées, mais sélectionne un certain nombre de points, questions et relations considérés comme prioritaires. Le choix a été co-déterminé par les possibilités d'accès aux données et au terrain. Les processus d'enseignement à l'école primaire notamment, sur lesquels on sait relativement peu, n'ont pas pu être observés dans le cadre de cette recherche. De même, la recherche ne peut pas prendre en compte tous les éléments définissant le *Soll-Zustand*, en partie faute de données empiriques dans les domaines concernés.

## 1.7. Le dispositif de recherche

Pour le relevé empirique du *Ist-Zustand*, nous avons mis en place un dispositif de prise d'information recourant à des questionnaires, des entretiens et des observations ; en outre, nous avons exploité les informations disponibles sur les performances des élèves au moment du passage de l'école primaire au CO.

Au printemps 2007, nous avons commencé par adresser un questionnaire aux responsables d'école ou maîtres principaux des 127 établissements primaires comportant des classes du 3<sup>e</sup> (3P) au 6<sup>e</sup> degré (6P), degrés dans lesquels l'allemand est obligatoirement enseigné. Le questionnaire est volontairement concis. Il comporte six parties concernant l'organisation de l'enseignement au sein de l'école, quelques aspects liés au processus d'enseignement-apprentissage, l'utilisation de la formation continue par les enseignants et la transition de l'école primaire au CO. Dans une dernière partie, on interroge les responsables d'école ou maîtres principaux sur les conditions, en termes de ressources et de processus, auxquelles l'objectif futur pourrait être atteint. Ce questionnaire « école » a été retourné par 104 responsables d'école ou maîtres principaux<sup>5</sup>, ce qui correspond à un taux de réponse de 82%.

Un autre questionnaire, anonyme, a été adressé à tous les maîtres de la division moyenne, soit 840 au total. Il cherchait surtout à connaître le parcours professionnel des enseignants primaires et leur formation linguistique et didactique. Dans le même questionnaire, nous avons demandé aux maîtres d'évaluer leurs compétences en allemand (et en anglais), orales et écrites, au moyen de descripteurs extraits du Portfolio européen des langues, version pour jeunes et adultes ; 485 personnes<sup>6</sup> ont répondu au questionnaire « enseignant-e-s », soit 58%. Les résultats de ces enquêtes sont restitués dans les chapitres 4, « L'allemand dans les écoles primaires » et 5, « Auto-évaluation des compétences linguistiques des enseignants primaires ».

Nous avons également mené des entretiens, notamment avec les formateurs d'allemand du Centre de formation de l'enseignement primaire (CeFEP) et avec le chargé de cours de didactique de l'allemand à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, qui assure la formation initiale des futurs maîtres primaires. La formation est décrite dans le chapitre 3, « Dispositifs de formation pour les enseignants primaires ».

Le fonctionnement des nouvelles dispositions de transition mises en place au CO à la rentrée 2007, qui visent à tenir compte des compétences que les élèves ont acquis à l'école primaire, a été observé dans quatre classes, deux de regroupement A et deux de regroupement B. Les observations sont réunies dans le chapitre 7, « Observation des premières leçons d'allemand au Cycle d'orientation ».

Pour apprécier les résultats des élèves à la fin de l'école primaire, nous disposons de trois sources : l'épreuve cantonale de 6P (qui a d'ailleurs fait l'objet d'une expertise qui relie l'épreuve au Cadre européen commun de référence pour les langues), un test de rentrée (*Diagnose-Test*), passé par les mêmes élèves tout au début du 7<sup>e</sup> degré au CO, ainsi que l'épreuve commune passée en fin de 7<sup>e</sup>. A cela s'ajoute un test international de niveau A1 (*Österreichisches Sprachdiplom, ÖSD - KID 1*), mais qui a été administré seulement à un petit échantillon de classes de 6P. Un aperçu des résultats des élèves aux différents tests figure dans le chapitre 6, « Résultats des élèves ». Le lecteur trouvera en plus dans l'annexe 5 l'expertise de l'épreuve cantonale d'allemand de 6P en 2007, et dans l'annexe 6 une description plus détaillée du test *ÖSD - KID 1*.

---

<sup>5</sup> Les 104 établissements concernées abritent 728 classes, 564 à degré unique, 163 doubles degrés (2P-3P, 3P-4P, 4P-5P et 5P-6P), un triple degré (4P-5P-6P) et, réparties sur 13 écoles, 38 classes spécialisées.

<sup>6</sup> 482 questionnaires ont pu être retenus pour l'analyse.

Le chapitre 8, intitulé « Le *Soll-Zustand* : déclarations d'objectifs et résultats empiriques », se centre sur les prescriptions qui fixent les objectifs à atteindre en L2 aux différents stades de la scolarité. Il retrace l'évolution des objectifs entre les premiers textes sur la politique linguistique et les travaux actuels au niveau national et romand, ces derniers n'ayant pas encore abouti. Dans un deuxième temps, il présente quelques résultats de recherche qui renseignent sur les conditions, processus et ressources nécessaires pour obtenir un résultat donné, exprimé en termes de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues.



## 2. La transition entre l'école primaire et le Cycle d'orientation : un problème récurrent

La nécessité d'une continuité a déjà été soulignée dans les premières études sur l'enseignement dit précoce, mais elle continue à être mentionnée comme élément indispensable pour l'enseignement de langues étrangères. Dans la plupart des pays, une rupture s'opère lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire et les solutions esquissées restent souvent au niveau des principes ou des desiderata.

### 2.1. De la continuité à l'« option zéro »

En Suisse, la décision d'introduire une langue étrangère à l'école primaire, en l'occurrence une langue nationale, date de 1975. En Suisse romande, quatre cantons lancent au début des années 1980 une expérimentation de l'enseignement de l'allemand, Genève en 1981 avec environ 250 élèves<sup>7</sup>. Cinq ans plus tard, en 1986, l'école primaire genevoise commence la généralisation de ce qui était appelé à l'époque l'allemand « précoce », qui s'étendra sur trois ans. Cette innovation, dont on ne reprendra pas tous les arguments qui ont milité en sa faveur, a été investie de grandes attentes, notamment en ce qui concerne son effet sur la maîtrise de la langue par les élèves à plus long terme (à la fin de la scolarité obligatoire d'abord, à la fin de l'enseignement postobligatoire par la suite) mais aussi sur les attitudes des élèves face à la langue allemande et face aux langues en général.

Le projet d'introduire l'allemand était d'emblée accompagné du souci d'offrir un enseignement cohérent aux élèves, au moins pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Au début de l'expérience, les contenus des manuels du Cours romand d'allemand 4-5-6, méthode expressément créée pour les élèves (et les enseignants) de l'école primaire, représentaient le programme à accomplir, au moins dans les grandes lignes. La transition entre l'école primaire et l'école secondaire était assurée par un cours de raccordement<sup>8</sup> et les élèves devaient poursuivre l'étude avec le deuxième volume de la méthode *Vorwärts*. Le Cours romand d'allemand 4-5-6 plus le cours de raccordement étaient donc considérés comme l'équivalent du premier volume de *Vorwärts* (K1). Cette transition, parfaite sur le papier, comportait toutefois une inconnue de taille : les acquis réels des élèves. Bien qu'une suite ait été prévue, le seuil à atteindre à la fin de l'école primaire n'a pas été clairement fixé à l'avance par les protagonistes de l'innovation. Le « socle » de connaissances sur lesquelles l'école secondaire pouvait compter risquait d'être fragile.

Dès le passage des volées expérimentales au CO, il s'avérait que les acquis étaient en effet insuffisants pour permettre la transition préconisée<sup>9</sup>. Les enseignants constataient qu'une révision sérieuse était nécessaire pour les élèves plus performants, ceux des sections pré-gymnasiales<sup>10</sup> et, pour ne pas mettre en péril leur scolarité, qu'un départ à zéro s'imposait pour les élèves des sections non gymnasiales<sup>11</sup>. La pratique montrait surtout que l'enseignement à l'école primaire n'était ni uniforme ni systématique, que les contenus ne se prolongeaient pas harmonieusement et que le passage de l'apprentissage « jeu » à l'apprentissage « travail » posait problème. Les élèves étaient sensibilisés, mais rien de plus.

---

<sup>7</sup> Deux zones expérimentales existaient déjà dans le canton de Vaud.

<sup>8</sup> *Wegweiser* d'abord, puis *Unterwegs*.

<sup>9</sup> Voir le rapport Golette, 1987a, cité par Hexel, 1988, p. 21.

<sup>10</sup> A l'époque les sections Latine et Scientifique.

<sup>11</sup> Les sections Générale et Pratique.

Au milieu des années 1980, l'école primaire introduit, pour toutes les disciplines, une distinction entre *fundamentum* et sensibilisation, le *fundamentum* représentant les objectifs à atteindre. Pour l'allemand, selon l'avis des enseignants du CO, le *fundamentum* défini était insuffisant et cette réduction des contenus hypothéquait encore plus la continuité prévue<sup>12</sup>. Le premier volume de *Vorwärts* était de ce fait le seul matériel utilisable, un début en cours de route (leçon 5) étant toutefois envisageable. Mais le terme même de continuité avait peu à peu pris une autre signification que celle que l'on a initialement voulu lui conférer : à partir d'un certain moment, il ne s'agissait plus de garantir une ration déterminée de programme, mais de défendre l'idée que l'école secondaire devait prendre les élèves à la sortie de l'enseignement primaire « là où ils se trouvent ».

Dès la phase d'expérimentation, les liens entre l'école primaire et le CO sont plutôt étroits, d'abord au niveau des responsables d'allemand et des maîtres, puis au niveau des directions. En 1988, des dispositifs de coordination pour l'enseignement de l'allemand entre l'école primaire et le CO, émanant des directions des deux ordres d'enseignement, voient le jour et fixent les responsabilités des uns et des autres. Elles précisent notamment que l'école primaire, pour assurer la coordination interne, instaurera des tests, non notés, et que le CO accueillera les élèves avec un programme de révision du *fundamentum*. Elles précisent aussi que les maîtres primaires veilleront à concilier une approche ludique de la langue avec une progression systématique des connaissances et que les maîtres secondaires éviteront d'entrer trop vite dans une phase de « grammaticalisation excessive »<sup>13</sup>.

Bien que les acquisitions à l'école primaire paraissent minces aux enseignants du CO et se résument en effet à une sensibilisation<sup>14</sup>, les directions générales de l'enseignement primaire et du CO hésitent, pour des raisons différentes, à recourir à « l'option zéro ». Lorsque celle-ci est adoptée en 1989, au moment où la première volée de la généralisation arrive au CO, les deux directions générales, sur la base de l'ensemble des analyses qui leur ont été transmises, décident de « ne pas se fixer pour l'heure, au début de la 7<sup>e</sup>, sur des prérequis en termes de vocabulaire ou de grammaire »<sup>15</sup>.

Cette décision a permis de désamorcer une situation très tendue, mais elle n'a pas résolu tous les problèmes. En effet, même tenir compte de la sensibilisation n'est pas toujours chose aisée puisque les élèves continuent à arriver avec des bagages différents, dépendant fortement de la quantité et de la qualité de l'enseignement reçu à l'école primaire. Pour faciliter la prise en compte des connaissances (il est en effet difficile d'envisager une sensibilisation de trois ans qui n'induisse pas un apprentissage) et pour les exploiter au mieux, des suggestions méthodologiques élaborées par le groupe d'allemand ont été mises à disposition de tous les maîtres de 7<sup>e</sup>.

Dix ans durant, tous les cas de figure pour assurer une transition harmonieuse ont été essayés et évalués par les enseignants et les chercheurs<sup>16</sup> :

- continuité en utilisant un matériel de transition ;
- continuité en utilisant un matériel de transition et, si nécessaire, reprise plus détaillée de certaines leçons que ce matériel était censé résumer ;
- continuité en « sautant » des leçons au début du 7<sup>e</sup> degré ;
- reprise à zéro, avec matériel complémentaire pour offrir un enseignement enrichi ;
- reprise à zéro pure et simple.

---

<sup>12</sup> Voir le deuxième rapport Golette, 1987b, cité par Hexel, 1988, p. 22.

<sup>13</sup> Maspero & Schmid, 1988, 30-34.

<sup>14</sup> Le terme *sensibilisation* est souvent utilisé pour toutes les situations où les acquis des élèves ne sont pas palpables.

<sup>15</sup> Maspero, 1989, Editorial ; Schmid, 1989, Editorial.

<sup>16</sup> Notamment par les enseignants de la Golette, collègue du CO de la zone expérimentale, les chercheurs du Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP) du CO et du Service de la recherche pédagogique (SRP).

Suite à la décision de « recommencer » en 7<sup>e</sup> année, l'enseignement de l'allemand s'est trouvé pendant longtemps dans une situation relativement immuable : chacun va de son côté, et d'un côté et de l'autre il semble difficile, voire impossible de faire autrement. D'ailleurs, lorsque le CO se met à la recherche d'un manuel pour remplacer la méthode *Vorwärts*, cette recherche n'est pas prioritairement guidée par le souci de continuité<sup>17</sup>.

## 2.2. De nouvelles conditions

En 2000, suivant les orientations du Concept général pour l'enseignement des langues publié par la CDIP<sup>18</sup>, le début de l'apprentissage de l'allemand est avancé de 4P à 3P. Pour l'ensemble de la scolarité primaire, les élèves bénéficient dorénavant d'environ 180 heures (de 60 minutes) d'enseignement<sup>19</sup>. Le Concept général pour l'enseignement des langues fait également mention, bien que de manière encore provisoire, des objectifs généraux à atteindre au terme de la scolarité obligatoire<sup>20</sup>, ce qui ne sera pas sans incidence sur l'enseignement de l'allemand à l'école primaire. Il n'est donc pas surprenant que la question d'une transition harmonieuse ressurgisse et qu'un « recommencement » en 7<sup>e</sup> année devienne de moins en moins défendable.

Au CO aussi, la question de la continuité prend une nouvelle urgence lorsque l'anglais est introduit dès le 7<sup>e</sup> degré en 2000. Il s'agit de pouvoir compter sur des acquis en allemand de l'école primaire afin d'éviter que deux langues « débutent » en même temps<sup>21</sup>.

## 2.3. A la recherche d'une transition meilleure

Peu après, le CO envisage d'adopter la méthode *Géni@l*, fille de *Sowieso*, la méthode utilisée depuis 1996. L'harmonisation entre les enseignements à l'école primaire et au CO est envisagée selon plusieurs scénarios :

- 1) début au CO avec *Geni@l* A2<sup>22</sup>,
- 2) début au CO avec *Geni@l* A1 à l'unité 11,
- 3) début au CO avec *Geni@l* A1 à l'unité 6,
- 4) travail à l'école primaire avec *Géni@l* A1 (unités 1 à 10).

Immédiatement un processus de « réduction » s'enclenche et les propositions les plus exigeantes, les scénarios 1 (assez utopique, il faut en convenir) et 2 sont rejetés par le groupe d'allemand du CO. Celui-ci penche en faveur d'une reprise à zéro, peut-être accélérée, position soutenue par la Société pédagogique genevoise<sup>23</sup>. Une expérimentation de *Geni@l* à l'école primaire semble totalement

---

<sup>17</sup> Deux manuels sont successivement expérimentés : *Das Deutschmobil* en 1992 (le premier volume, conçu pour les élèves de 9-10 ans, aurait probablement été un bon choix pour les trois ans d'enseignement à l'école primaire, assurant avec les volumes suivants une continuité au CO, mais le moment n'était pas encore propice au changement) et, deux ans plus tard, *Sowieso*.

<sup>18</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1998.

<sup>19</sup> 70 minutes hebdomadaires en 3P et 80 minutes hebdomadaires en 4P, 5P et 6P, calculé sur 35 semaines d'enseignement.

<sup>20</sup> Pour la langue nationale, selon les compétences, B1 ou B1+ du Cadre européen commun de référence pour les langues.

<sup>21</sup> Grin, Hexel & Schwob, 2006, p. 24.

<sup>22</sup> Manuel amenant l'élève au niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

<sup>23</sup> Lettre de la Société pédagogique genevoise (SPG), association et syndicat des enseignants et enseignantes primaires genevois, à la Direction de l'enseignement primaire, 10 mars 2004.

inacceptable<sup>24</sup>. Pourtant, ce scénario aurait pu assurer la continuité entre méthodes qui, dans l'enseignement pour débutants, empêche certainement le mieux la déperdition des connaissances encore fragiles. Il présentait toutefois l'inconvénient d'introduire une rupture de méthode à l'école primaire.

C'est le scénario 3 qui est finalement retenu, et le CO lance à la rentrée 2005 une expérimentation sur deux ans<sup>25</sup>. Après une période de quelques semaines de « réactivation » des connaissances et d'introduction dans la méthode, pour laquelle les enseignants peuvent s'appuyer sur un matériel de transition élaboré par une commission commune école primaire-CO, les élèves commencent à l'unité 6 de *Geni@l A1*. Ces nouvelles dispositions de transition constituent un « signe clair » que les acquis des élèves de l'école primaire sont pris en compte<sup>26</sup>.

Cet essai a été évalué par les enseignants expérimentateurs. Leurs conclusions, pour le moins mitigées, montraient bien la récurrence des constats : les acquis sont qualifiés de très hétérogènes et la majorité des élèves ne possèdent pas les prérequis suffisants pour accéder sereinement à l'unité 6 de *Geni@l* dans les domaines de compréhension orale et d'expression orale et écrite, mais aussi en grammaire et vocabulaire actif. Par ailleurs, on estime qu'il faut retravailler la prononciation et mettre en place les stratégies d'apprentissage requises par la méthode. La période de réactivation des connaissances (initialement prévue sur quatre semaines) s'est révélée largement insuffisante en termes de durée et de contenus. Selon les observations des expérimentateurs des trois établissements, « ... le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues n'est pas atteint à la fin de la 6<sup>e</sup> année. Il ne sera vraisemblablement atteint qu'à la fin de la 7<sup>e</sup> année, et uniquement par les élèves du regroupement A et par les bons élèves des classes hétérogènes... »<sup>27</sup>. L'objectif fixé pour la fin de la scolarité obligatoire, à savoir le niveau B1, recommandé par la CIIP, ne pourrait être envisagé qu'au terme d'un processus qui nécessitera plusieurs années d'adaptation pour les deux ordres d'enseignement.

Dès le départ, l'expérimentation de la nouvelle transition a été présentée comme un premier pas vers une généralisation. Celle-ci a eu lieu à la rentrée 2007 avec un matériel de transition définitif. Elle représente sans aucun doute un pas dans la direction souhaitée, mais c'est un petit pas avec un « gain » à la fin de la 7<sup>e</sup> qui ne pourra être que qualitatif. En effet, adapté spécifiquement aux besoins genevois<sup>28</sup> et appelé *Geni@l A1 plus*<sup>29</sup>, le livre utilisé ne va toutefois pas plus loin que la version originale qui vise le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, objectif à atteindre par l'école primaire, selon l'état actuel de la situation, en 2010<sup>30</sup>. On peut cependant se poser la question si, en réalité, les deux versions du manuel ne dépassent pas le niveau A1, ou encore si ce niveau est défini différemment pour les adolescents et pour les enfants.

---

<sup>24</sup> Prise de position de la SPG, 25 mars 2004.

<sup>25</sup> PV de la Commission de l'Enseignement de l'allemand (CEA) du 2 juin 2005.

<sup>26</sup> PV de la CEA du 11 mars 2005.

<sup>27</sup> Groupe d'allemand, 2006, p. 12.

<sup>28</sup> L'édition utilisée offre une unité *Willkommen* qui regroupe les contenus des cinq premières leçons du livre *Geni@l A1* pour permettre une réactivation des connaissances acquises à l'école primaire.

<sup>29</sup> Funk et al., 2007.

<sup>30</sup> PV de la Conférence de l'enseignement primaire du 16 novembre 2006, p. 7.



### 3. Dispositifs de formation pour les enseignants primaires

Les compétences professionnelles des enseignants, leurs compétences linguistiques et culturelles, constituent sans aucun doute une condition de réussite pour l'apprentissage des élèves. L'enseignant secondaire, de par sa formation académique et didactique, devrait largement remplir ces exigences. L'enseignant primaire en revanche n'est pas spécialiste d'allemand (ni d'ailleurs d'une autre langue étrangère) et doit enseigner une vaste gamme de disciplines qui, du point de vue de la didactique, ont probablement toutes des exigences propres. Quels sont alors les dispositifs mis en place pour le former à l'enseignement de l'allemand et lui permettre de se perfectionner ?

#### 3.1. Description de la formation initiale

Depuis 1996, la formation initiale des enseignants de l'école primaire est assurée par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève. Les futurs enseignants préparent une licence en sciences de l'éducation mention enseignement (LME) qui forme des généralistes capables d'enseigner à tous les degrés de l'école primaire. La formation dure actuellement quatre ans<sup>31</sup>. Elle comprend une première année de tronc commun avec les autres formations en sciences de l'éducation et trois ans de cursus spécifique à la licence mention enseignement.

La formation en didactique de l'allemand intervient en troisième (avant-dernière) année d'études. Elle dure un semestre<sup>32</sup> à raison de deux heures par semaine. Ce cours de didactique est obligatoire et donne lieu à trois crédits. Ceci place l'allemand parmi les « petites disciplines », au même titre que la géographie, l'histoire et les sciences (également 3 crédits), mais derrière les disciplines artistiques (4 crédits) et loin derrière les disciplines de base, les mathématiques (8 crédits) et le français (10 crédits).

Le cours de didactique est organisé autour de quatre thèmes : la construction d'une séquence didactique, l'analyse de la progression du manuel utilisé à l'école primaire (*Tamburin I-III*), l'introduction des étudiants au Portfolio européen des langues (qui sert en même temps à mettre en évidence l'écart entre les compétences linguistiques présentes et celles officiellement requises pour enseigner) et l'esquisse de pistes pour donner une orientation immersive à l'enseignement de l'allemand, y compris pour les degrés élémentaires<sup>33</sup>.

Depuis l'année académique 2002-2003, ce cours est donné en allemand et a de ce fait aussi une fonction de formation linguistique. Pour faciliter la tâche des étudiants, tous les documents d'accompagnement sont mis à disposition dans les deux langues, et le français intervient pour s'assurer de la bonne compréhension de la matière. Conformément à la décision d'offrir une formation unique, le cours de didactique de l'allemand est dispensé à tous les étudiants, indépendamment de leur affectation ultérieure (cycle élémentaire comprenant les degrés 1E à 2P ou cycle moyen, degrés 3P à 6P). Ceci a pour conséquence que les personnes qui souhaitent enseigner dans les petits degrés se sentent souvent peu concernées.

---

<sup>31</sup> Des modifications sont prévues ; elles s'inséreront dans la création d'un nouvel institut de formation des maîtres.

<sup>32</sup> 14 semaines.

<sup>33</sup> Les informations sur la formation didactique en allemand ont été recueillies auprès de la personne chargée de cet enseignement à la FPSE.

La formation des enseignants inclut des stages dans les écoles pour tous les candidats dans cinq disciplines, dont l'allemand<sup>34</sup>. Le stage d'allemand comprend deux parties : l'observation, à l'aide d'une grille fournie, d'une leçon d'allemand donnée par le formateur de terrain (titulaire de la classe), puis la préparation par deux étudiants de deux séquences didactiques de 40 minutes, d'après un plan fourni. Ces séquences sont mises en application selon une formule où les étudiants sont à tour de rôle acteur et observateur. La discussion avec le formateur fait partie intégrante du stage. Depuis l'année scolaire 2006-2007, l'évaluation des étudiants par le formateur de terrain se fait au moyen d'un instrument standardisé. Reste que le stagiaire n'est pas dans tous les cas jugé par un praticien suffisamment compétent en allemand.

Un stage dans une région germanophone n'est pas exigé pour cette formation (notons au passage que le canton de Genève accueille chaque année une soixantaine de stagiaires pour le français, de la Suisse alémanique et du Tessin) et l'opportunité n'est pas spontanément saisie par les étudiants genevois<sup>35</sup>, un tel stage n'étant pas valorisé par des crédits. Par ailleurs, les travaux de séminaire ou des mémoires prenant l'enseignement de l'allemand pour objet sont extrêmement rares<sup>36</sup>.

A la formation didactique obligatoire d'un semestre s'ajoute, en quatrième année, un cours facultatif d'un semestre intitulé « enseigner l'allemand à l'école primaire », qui s'inscrit dans un ensemble de cours de « consolidation différenciée » offerts pour plusieurs disciplines. La fréquentation de ce cours est variable d'une année à l'autre. Pendant les cinq dernières années, environ un cinquième des candidats ont suivi ce cours.

### 3.2. Commentaires sur la formation initiale

L'état de la situation concernant la formation initiale en allemand permet de signaler un certain nombre de dissonances qui sont liées aux intérêts en partie différents des deux institutions impliquées dans la formation des futurs enseignants : d'un côté le formateur universitaire, la section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, de l'autre le futur employeur, la Direction de l'enseignement primaire ou plus généralement le Département de l'instruction publique. Il fait aussi apparaître l'hésitation à attaquer de front le problème de formation à l'enseignement d'une langue seconde.

On observe d'abord une inadéquation entre les objectifs prônés et les moyens investis. Bien qu'un nombre appréciable d'étudiants de la LME font plus que le minimum requis, la formation initiale en allemand est trop sommaire pour garantir l'objectif d'un enseignement de qualité et contredit le discours de l'école, qui insiste depuis un certain temps sur la nécessité d'augmenter l'efficacité de cet enseignement. Il ne suffit vraisemblablement pas de miser sur un transfert des compétences acquises en didactique du français ni de soigner les contacts avec la formation continue (en informant notamment les étudiants sur l'offre du secteur de l'allemand du Centre de formation de l'enseignement primaire (CeFEP) et en les encourageant pendant leurs études déjà de profiter du matériel et de l'expérience des méthodologues). Bien que cette formation didactique initiale corresponde à l'importance que la discipline a dans le curriculum des élèves, enseigner une langue seconde pourrait s'avérer plus difficile qu'enseigner la géographie, l'histoire ou les sciences.

---

<sup>34</sup> Les étudiants qui effectuent leur stage dans les degrés 1P et 2P se rendent pour l'observation de l'allemand dans une classe de la division moyenne ; pour l'intervention, ils ont le choix du degré et peuvent donner leur leçon dans un degré élémentaire.

<sup>35</sup> Selon les souvenirs de la personne en charge des stages, seuls deux cas se seraient présentés en dix ans.

<sup>36</sup> Entre 2000 et 2006, un seul mémoire d'étudiants de la LME avait pour objet l'enseignement de l'allemand : Trichan & Wütherich, 2000.

La deuxième dissonance se situe au niveau de l'adéquation entre les exigences en matière de compétences linguistiques formulées par les deux instances. Côté formation, les connaissances en allemand n'interviennent pas dans l'admission aux études ; une bonne connaissance de l'allemand *peut* ajouter à la valeur d'un dossier de candidature, au même titre que la connaissance de n'importe quelle autre langue étrangère. Par ailleurs, aucun contrôle ne s'exerce sur la note d'allemand dans le certificat de maturité et, selon la commission d'admission, aucun candidat ne s'est jamais vu refuser son admission à cause de l'insuffisance de ses connaissances linguistiques. Côté école primaire par contre, la direction déclare que les connaissances d'allemand des maîtres engagés pour enseigner cette discipline doivent se situer au niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. La note d'allemand 4 à la maturité<sup>37</sup> est considérée comme attestant ce niveau et on fait intervenir ce critère lors de l'engagement.

La troisième dissonance concerne la formation linguistique des étudiants, futurs enseignants. A l'heure actuelle, la formation initiale ne comprend pas de dispositif spécifique susceptible de compléter l'enseignement de l'allemand reçu au Collège. L'Université informe les étudiants que leur niveau de compétence en allemand devrait être de B2 à l'issue de la formation. Elle estime toutefois qu'elle n'a pas de contenus à enseigner, mais sa mission est de former à la didactique ; les autorités scolaires partent du principe que le futur enseignant généraliste a déjà construit ses compétences linguistiques tout au long de sa scolarité<sup>38</sup>. Or, on peut faire l'hypothèse que les connaissances acquises au Collège sont insuffisantes ou du moins inadéquates pour enseigner à l'école primaire. Qui plus est, bon nombre de candidats n'ont plus de contact avec la langue allemande entre l'obtention de leur maturité et l'entrée dans la profession enseignante quatre ans plus tard (en dehors de leur formation didactique). Bien que le perfectionnement en allemand soit encouragé (les étudiants sont rendus attentifs aux offres existantes : formation *Tandem* du Département de l'allemand de la Faculté des lettres, séjours linguistiques, chèque de formation), il relève exclusivement de l'initiative personnelle.

On peut de plus constater que le dispositif actuel pour former les futurs maîtres en allemand présente un appauvrissement par rapport à ce qui s'est fait entre 1986 et 1995 aux Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire. Avant d'être reprise par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, la formation des futurs maîtres primaires comprenait en première année une heure et demie de cours d'allemand pendant les six mois où les candidats n'étaient pas en activité dans les classes ; en deuxième année, une heure et demie de cours d'allemand pendant toute l'année scolaire et, tout le long de la troisième année sauf aux moments des stages, une demi-journée de cours de méthodologie<sup>39</sup>.

Le contrôle des compétences linguistiques des étudiants est pris en charge avec plus de précision dans d'autres Hautes écoles pédagogiques. A Fribourg par exemple, les candidats sont testés en langue (dans les quatre compétences) lors de l'admission. La mise à niveau en L2 – le niveau C1 est visé – est de la responsabilité de l'étudiant ; un programme personnalisé est élaboré d'entente avec le corps enseignant. Environ 15% des cours pédagogiques et didactiques sont donnés en L2 (50% pour l'option du diplôme bilingue) et deux semaines de stage en L2 font partie du cursus. Avant la fin de la formation, les étudiants doivent passer un test de L2 (qui se situe entre le niveau B2 et C1). Une réplique est possible, exceptionnellement une deuxième, mais en cas d'échec définitif à ce test, la personne doit quitter la formation<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> En discipline fondamentale.

<sup>38</sup> Cf. Lys, 2001, p. 26.

<sup>39</sup> Ces informations ont été recueillies auprès d'une ancienne formatrice d'allemand aux Etudes pédagogiques primaires.

<sup>40</sup> Ces informations ont été recueillies auprès de Ida Bertschy, formatrice à la HEP Fribourg.

### 3.3. Formation des enseignants hors LME

Une formation didactique spécifique, assurée par le secteur de l'allemand, doit être suivie par toute personne qui n'a pas parcouru la voie de formation classique : des suppléants ou remplaçants de longue durée, les maîtres qui envisagent de permuter de la division élémentaire à la division moyenne, mais aussi les maîtres généralistes non titulaires (GNT) qui souhaitent reprendre une classe et n'ont pas enseigné l'allemand depuis longtemps<sup>41</sup>. Les candidats de la LME qui éprouvent le besoin d'approfondir leurs qualifications didactiques en allemand peuvent également se joindre à cette formation ou suivre le cours de « consolidation différenciée » de la FPSE.

Le dispositif comprend quatre demi-journées de formation didactique et méthodologique centrées sur *Tamburin*, complétées de deux matinées d'approfondissement et de travail personnel (au total 24 périodes de trois quarts d'heure) pour les suppléants qui souhaitent être nommés.

Les personnes engagées entre 2001 et 2005 et qui n'avaient pas obtenu la note 4 en allemand à leur certificat de maturité avaient l'obligation d'attester leurs connaissances au niveau B1 pour enseigner dans la division moyenne. Depuis 2006, cette obligation s'est élevée à B2 et s'étend à tout maître engagé, indépendamment de la division. Si ce niveau ne peut pas être établi de manière univoque (*Zertifikat Deutsch* ou un titre équivalent), une évaluation peut être faite par le Centre de bilan Genève (CEBIG) ou à la Fondation pour la formation des adultes à Genève (Ifage) et un complément de formation linguistique peut être imposé.

### 3.4. Formation continue

La formation continue, facultative, des enseignants engagés en division moyenne et élémentaire est du ressort du secteur de l'allemand<sup>42</sup>. Davantage axés sur la didactique, certains de ces cours comportent évidemment aussi des éléments de formation linguistique. Le secteur de l'allemand a graduellement pu augmenter son offre. De trois cours en 2002-2003, il est passé à dix en 2005-2006 et huit en 2006-2007. Sur un ensemble de 31 cours prévus pendant les derniers cinq ans, onze n'ont pas été ouverts faute d'inscriptions. On peut identifier plusieurs types de cours qui se distinguent aussi par leur degré de fréquentation : cours liés à l'enseignement ; cours liés à la méthode *Tamburin* ; cours qui accompagnent le matériel didactique produit par le secteur et ceux qui offrent davantage une information qu'une formation. Entre l'année scolaire 2002-2003 et celle de 2006-2007, 193 participations<sup>43</sup> ont été enregistrées – division élémentaire et moyenne confondues (cf. Annexe 3).

Comme pour les étudiants de la LME, le Département de l'instruction publique accorde à tout enseignant qui souhaite parfaire ses connaissances linguistiques des subventions pour des cours d'allemand auprès d'écoles accréditées<sup>44</sup>. Selon un rapport de la Commission externe de l'évaluation des politiques publiques, en 2004 un peu plus de la moitié des chèques annuels de formation (dotés d'une subvention de 750 CHF en guise d'encouragement à la formation continue) ont été utilisés pour des cours de langues, soit 130 pour un cours en allemand (parmi 1613 chèques utilisés pour un perfectionnement en langues). Si l'on considère le niveau de formation des bénéficiaires de ces

---

<sup>41</sup> Autrefois, aux Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire, les maîtres débutants en allemand qui n'avaient pas une Maturité ou un bagage de niveau équivalent recevaient en première année 16 demi-journées de formation de langue centrées sur les contenus du livre, puis entre 10 et 12 demi-journées de cours de langue et de méthodologie en deuxième année.

<sup>42</sup> Dans ce cadre, le secteur produit aussi du matériel didactique et d'évaluation, met à disposition des enseignants une documentation et fournit une aide *ad hoc* individuelle.

<sup>43</sup> On parle ici de participations et non de participants puisque les formatrices ont constaté qu'ils s'agit souvent des mêmes personnes qui fréquentent les cours.

<sup>44</sup> Cela couvre une année de cours à raison de deux unités hebdomadaires.

chèques pour la langue allemande, il s'agit, en 2004, de 17 personnes qui ont une formation de niveau tertiaire et qui pourraient être des enseignants<sup>45</sup>. Le Département accorde également des subventions pour un séjour linguistique dans un pays ou une région germanophone. En l'absence de chiffres accessibles, il est impossible de se prononcer sur la fréquence avec laquelle les enseignants exploitent ces possibilités.

---

<sup>45</sup> Commission externe de l'évaluation des politiques publiques, 2006, p. 23 et 25.



## 4. L'allemand dans les écoles primaires - Organisation et processus de l'enseignement

### 4.1. Qui enseigne ?

L'enseignement de l'allemand a dès le départ été confié au maître généraliste, et c'est effectivement le titulaire qui l'assure dans la majorité des classes, en tout cas dans celles à degré simple. En effet, une dérogation à ce principe n'est signalée que par cinq responsables d'école/maîtres principaux. Il s'agit de « rocadés » entre un titulaire (l'un enseigne l'allemand dans deux classes, l'autre une autre discipline) ou de la prise en charge d'une classe par le généraliste non titulaire (GNT) dans un cas où « *la titulaire ne se sent pas sûre* »<sup>46</sup>. On peut être surpris par le manque d'arrangements internes signalés, qui ne semblent pas correspondre au nombre de maîtres pas ou peu à l'aise dans l'enseignement de l'allemand. Il existe également un petit nombre de classes où le GNT prend en charge une partie de l'enseignement ou une partie des élèves pour favoriser l'oral.

Dans les écoles qui comportent des doubles degrés, on observe une forte tendance à séparer les degrés pour l'allemand. Près de la moitié des écoles concernées (34/72) procèdent à un regroupement par degrés simples, pour l'ensemble ou une partie de ces classes. L'enseignement de l'allemand est assuré soit par l'autre titulaire (selon le nombre de doubles degrés présents dans l'école, l'attribution des maîtres aux classes peut être plus complexe), soit par le GNT. Le GNT est associé à l'enseignement de l'allemand dans la moitié de ces 34 écoles. Son concours est jugé « *capital pour que l'enseignement puisse être dispensé dans de bonnes conditions, par degrés.* » Dans un très petit nombre d'écoles qui ont des degrés simples et doubles, les élèves du double degré peuvent rejoindre ceux du degré simple correspondant.

L'importance accordée à l'aisance en allemand dans l'attribution des degrés aux enseignants s'avère faible ; dans la grande majorité des écoles, cet aspect ne joue qu'un rôle mineur ou pas de rôle du tout.

Tableau 1. Importance de l'aisance en allemand pour l'attribution des degrés

| Importance          | fréquence  | %          |
|---------------------|------------|------------|
| Déterminante        | 9          | 9          |
| Modérée             | 17         | 16         |
| Faible et nulle     | 78         | 75         |
| <i>Total écoles</i> | <i>104</i> | <i>100</i> |

Dans les classes spécialisées qui font de l'allemand, on rencontre une diversité de pratiques en fonction des possibilités de l'école et des élèves : l'allemand peut n'être enseigné qu'aux élèves « *qui peuvent apprendre* » ; il peut prendre la forme d'une sensibilisation, sans manuel ou à l'aide des premières leçons de *Tamburin I* ; il peut se donner par groupes de niveau et aborder *Tamburin I et II* ; certains élèves peuvent suivre l'allemand dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau ou recevoir, pour les plus avancés, une heure en plus de celle donnée en classe spécialisée. Les élèves sourds ne font pas d'allemand, sauf ceux qui se trouvent en période d'intégration dans les classes ordinaires (projet réalisé en 2007-2008).

<sup>46</sup> Tous les propos d'enseignants sont indiqués en italiques et entre guillemets.

#### 4.1.1. Expérience professionnelle des enseignants ayant répondu au questionnaire

Des 482 maîtres de la division moyenne qui ont répondu au questionnaire<sup>47</sup>, la moitié ont une bonne expérience de l'enseignement de l'allemand ; environ un quart enseignent même cette discipline depuis son introduction à l'école primaire. Les maîtres engagés entre 2000 et 2006 constituent 47% des répondants<sup>48</sup>.

42% des maîtres ont fait leur formation professionnelle aux Etudes pédagogiques à Genève, 31% ont fait une licence mention enseignement, 8% ont été formés dans un autre canton romand ou ailleurs en Suisse, voire dans un autre pays, et 19% ont fait une autre formation : une licence en sciences de l'éducation autre que la licence mention enseignement (31), une licence en lettres pouvant potentiellement comprendre l'allemand (10), une licence dans une autre faculté (31). Certains maîtres (19) n'ont pas spécifié le type de formation, mais ont fait référence à la formation de suppléant.

La grande majorité des enseignants ont un statut de titulaire de classe (82%) qui est dans quelques cas partiellement associé à celui de GNT ou à d'autres fonctions spéciales ; 16% tiennent une classe mais se trouvent encore en période probatoire, et 2% ont le statut de suppléant ou remplaçant de longue durée.

Les enseignants ont généralement une bonne expérience de tous les degrés. En effet, 74% ont enseigné dans les petits degrés (2P, 3P, 2P-3P et 3P-4P) et dans les grands (5P, 6P, 4P-5P et 5P-6P) (avec une proportion toutefois plus faible chez les plus récemment engagés) ; 13% n'ont enseigné jusqu'à maintenant que dans les petits degrés, et la même proportion que dans les grands. Seuls un quart des maîtres qui n'ont pas d'expérience d'un grand degré disent que l'allemand serait un facteur d'hésitation pour y enseigner (15/64).

Tableau 2. Expérience des enseignants

| enseignant<br>depuis | expérience    |           |               |           |                         |           | effectif   |
|----------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|-------------------------|-----------|------------|
|                      | petits degrés |           | grands degrés |           | petits et grands degrés |           |            |
|                      | <i>N</i>      | %         | <i>N</i>      | %         | <i>N</i>                | %         |            |
| 1986-1989            | 8             | 7         | 9             | 7         | 107                     | 86        | 124        |
| 1990-1999            | 7             | 5         | 6             | 5         | 120                     | 90        | 133        |
| 2000-2006            | 49            | 22        | 49            | 22        | 125                     | 56        | 223        |
| <i>Total</i>         | <i>64</i>     | <i>13</i> | <i>64</i>     | <i>13</i> | <i>352</i>              | <i>74</i> | <i>480</i> |

#### 4.2. Horaire et avancement dans le programme

L'allemand est enseigné à l'école primaire à raison de 70 (en 3P) et 80 minutes hebdomadaires (4P à 6P)<sup>49</sup>, regroupées en deux unités ou réparties sur la semaine. Comme pour les autres disciplines, le respect du temps d'enseignement n'est pas contrôlé, mais plusieurs responsables d'école/maîtres principaux soulignent qu'il est scrupuleusement observé, voire dépassé, dans leur établissement. L'allemand trouve aussi de plus en plus une place fixe dans l'horaire de la classe.

<sup>47</sup> Rappelons qu'il s'agit de 58% des 840 enseignants concernés par les degrés de 3P à 6P.

<sup>48</sup> Une vérification de ces taux pour l'ensemble de la population des maîtres de la division moyenne n'est pas possible, les données n'ayant pas été actualisées depuis 1998.

<sup>49</sup> Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2007, p. 41.



Tableau 3. Insertion des leçons d'allemand dans l'horaire de la classe

| Insertion                                | fréquence  | %          |
|--|------------|------------|
| à moments fixes                          | 77         | 76         |
| à moments flexibles                      | 12         | 12         |
| les deux formules présentes dans l'école | 12         | 12         |
| <i>Total écoles</i>                      | <i>103</i> | <i>100</i> |

Dans les cas de partage de classes entre titulaires ou entre titulaires et GNT, la liberté d'organisation est évidemment limitée. Il n'est donc pas surprenant que la tendance à insérer l'allemand de manière fixe dans l'horaire de la classe soit plus forte dans les écoles à doubles degrés (83% *versus* 61%).

En plus du plan d'études officiel<sup>50</sup>, il existe un document qui fixe l'avancement dans le programme à l'école primaire<sup>51</sup>. Ce rythme d'avancement peut être tenu avec toutes les classes dans 28% des écoles, dans 58% des écoles il pose problème dans certaines classes, dans 14% dans la plupart des classes. Contrairement à une idée répandue, tenir le rythme prévu *très difficilement dans la plupart des classes* n'est pas plus fréquent dans les écoles qui recrutent dans les milieux plutôt défavorisés et à faible proportion d'élèves de nationalité suisse. En effet, on trouve dans cette catégorie, peu importante, des écoles de tous les milieux. Respecter le rythme d'avancement *dans toutes les classes sans trop de difficulté* semble à première vue un peu plus facile dans les écoles qui recrutent dans un secteur favorisé mais, ici aussi, le nombre de cas est trop petit pour pouvoir conclure à une différence réelle. Par ailleurs, un lien entre cette estimation et le résultat de l'école à l'épreuve cantonale ne peut pas être démontré.

Tableau 4. Respect du rythme d'avancement par catégorie sociale de l'école

| niveau<br>socioprofessionnel<br>de l'école | respect de l'avancement prévu                      |   |   | effectif<br>des écoles |
|--|--|---|---|------------------------|
|  | dans toutes les classes<br>sans trop de difficulté | avec difficulté dans<br>certaines classes | très difficilement dans la<br>plupart des classes |                        |
| supérieur                                  | 7  | 7   | 3   | 17                     |
| moyen                                      | 12   | 28  | 5   | 45                     |
| inférieur                                  | 9  | 23  | 3   | 35                     |
| <i>Total écoles</i>                        | <i>28</i>  | <i>58</i>                                 | <i>11</i>   | <i>97</i>              |

Il semble en revanche clairement plus difficile de tenir l'avancement préconisé dans les degrés 5P et 6P (44% des écoles) que dans les degrés 3P et 4P (4%), ainsi que dans les doubles degrés non séparés pour l'allemand. Certains responsables d'école/mâîtres principaux estiment que l'avancement n'est pas une question de degré mais plutôt un effet de volée (certaines classes se montrant plus réceptives que d'autres) ou la conséquence du travail accompli dans les degrés précédents.

L'école primaire doit aussi intégrer des élèves qui arrivent au cycle moyen « en cours de route » et qui n'ont pas fait d'allemand. Un cinquième des écoles mettent en place des mesures, parfois plusieurs à la fois, pour ces élèves. Sont mentionnés dans presque les mêmes proportions : l'intégration dans un degré inférieur, la prise en charge par un GNT, le programme de rattrapage individuel en classe et l'aide en dehors des horaires scolaires (par l'AJETA<sup>52</sup> ou d'autres voies). Parmi les écoles qui ne signalent aucun dispositif particulier pour les élèves nouvellement arrivés se trouve un petit nombre pour qui le cas ne s'est jamais présenté ou ne justifiait pas de mesure particulière (7) ou qui renoncent à mettre en place des mesures pour l'allemand, donnant la priorité absolue à l'apprentissage du français (3).

<sup>50</sup> Département de l'instruction publique, 2000.

<sup>51</sup> Département de l'instruction publique, 2006.

<sup>52</sup> Association d'aide aux jeunes, étudiants, travailleurs et apprentis.

### 4.3. Une dynamique autour de l'allemand ?

Généralisé il y a une vingtaine d'années et assez rapidement défini comme une *sensibilisation*<sup>53</sup>, l'enseignement de l'allemand est tombé pendant dix ans dans un *Dornröschenschlaf* dont l'enchantement prit fin avec la publication en 1998 du Concept général pour l'enseignement des langues<sup>54</sup> qui préconise un début avancé de l'apprentissage non seulement de la L2 mais aussi de la L3. L'école primaire devrait donc, à terme, enseigner l'allemand et l'anglais.

A partir de 2000, l'enseignement de l'allemand prend une orientation mieux définie et se caractérise par un plus grand souci d'efficacité. Une série de mesures sont prises : la publication d'un nouveau plan d'études, des épreuves cantonales obligatoires pour les degrés 4P et 6P<sup>55</sup> et l'introduction d'une note d'allemand ; l'élargissement de l'offre en formation continue – liée en partie à l'introduction du nouveau manuel *Tamburin*, mais pas seulement<sup>56</sup> ; l'expérience « partenariat », associant maîtres primaires et maîtres secondaires, spécialistes de l'allemand<sup>57</sup> ; le début d'une sensibilisation à l'allemand en division élémentaire. « *En peu d'années, remarque un enseignant, (...) l'allemand est passé d'une branche de sensibilisation à une branche certificative.* »

Cette évolution a-t-elle créé une certaine dynamique autour de l'allemand dans les écoles primaires ? Dans notre enquête auprès des établissements, cet aspect a été cerné par une série de questions qui portent aussi bien sur l'existence d'une personne de référence pour l'allemand dans l'école (définie comme maître germanophone ou maître s'intéressant particulièrement aux langues) que sur la présence d'un stagiaire, sur les occasions de « communication réelle » offertes aux élèves, sur l'importance accordée à la discipline, se traduisant par la collaboration entre enseignants et les discussions sur l'enseignement et son efficacité ou sur la volonté des enseignants de se former.

#### *L'allemand qui sort du livre*

Un quart des écoles (26/104) ont accueilli durant l'année scolaire 2006-2007 un stagiaire suisse alémanique. Les stagiaires étaient affectés dans des proportions à peu près égales au premier cycle de la division moyenne (3P et 4P) et au deuxième (5P et 6P). Il n'est toutefois pas établi, si l'on s'en tient aux observations des quelques responsables d'école/maîtres principaux qui en ont fait état, que leur présence ait eu un effet stimulant sur l'enseignement de l'allemand en dehors de la classe à laquelle ils étaient affectés.

Également dans environ un quart des écoles (28/104), l'enseignement a donné lieu à des occasions de « communication réelle ». Les mêmes occasions peuvent être mentionnées par plusieurs écoles, comme la visite d'une pièce de théâtre et d'un concert (14)<sup>58</sup>, ou être l'expérience d'une seule école (une course d'école en région germanophone, un cours de sciences en allemand, une prise d'information auprès d'un office de tourisme alémanique), mais elles restent toujours ponctuelles. Une correspondance avec d'autres classes ou avec une ex-stagiaire est mentionnée par une douzaine d'écoles, mais nous ne disposons pas d'informations sur sa fréquence.

En dehors du regroupement des élèves des doubles degrés pour l'enseignement de l'allemand, les moments réunissant plusieurs classes d'une école sont très rares (3) et, là où ils existent, aussi ponctuels : réunion autour d'une activité proposée par le secteur de l'allemand et lors d'un chant de

---

<sup>53</sup> Maspero, 1989, Editorial ; Schmid, 1989, Editorial.

<sup>54</sup> Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, 1998.

<sup>55</sup> L'épreuve cantonale de 6P comptera en 2008 pour un tiers dans la note du 3<sup>e</sup> trimestre.

<sup>56</sup> La formation continue existe depuis la fermeture des Etudes pédagogiques primaires en 1995.

<sup>57</sup> Schwob, 2004.

<sup>58</sup> Il s'agit de *Germanofolies Romandes*, projet qui se propose en particulier de motiver les jeunes à l'étude de l'allemand : <http://www.germanofolies.org/pages/page00301.htm>.

Noël. A cela s'ajoute un projet de théâtre qui regroupera une classe de 3P et une de 1E-2E. Tout aussi rares sont les classes qui ont participé à un échange avec un pays ou une région germanophone (2)<sup>59</sup>.

### **Collaboration entre maîtres**

Selon les responsables d'école/maîtres principaux, une collaboration régulière concernant l'allemand existe dans deux tiers des écoles. Elle a surtout lieu entre maîtres d'un même degré ou, en cas de partage de degrés, entre titulaires ou entre le titulaire et le GNT (plus de la moitié des écoles). La collaboration est nettement moins fréquente entre enseignants d'un même cycle, c'est-à-dire entre les degrés 3-4 et 5-6 (moins de 20% des écoles) et très rare entre tous les enseignants d'une école (elle est mentionnée par deux petits établissements et par deux grands). L'affinité entre personnes joue évidemment un petit rôle, mais cette raison n'a jamais été indiquée comme seul facteur organisateur. Une collaboration entre écoles est signalée par deux écoles, dans le but d'harmoniser le passage des élèves au CO. En ce qui concerne la collaboration entre enseignants, deux tiers des responsables d'école/maîtres principaux estiment qu'elle est régulière dans leur établissement. Ils se montrent ainsi plus optimistes (fonction oblige !) que les maîtres individuellement. Interrogés à ce sujet dans le questionnaire « enseignant-e-s », moins de 50% des titulaires mentionnent l'existence d'une collaboration dans leur école (232/482), dont seulement un tiers la qualifient de régulière (81/232). Lorsqu'elle est mentionnée, la collaboration répond en premier lieu à un souci de coordonner l'évaluation.

Tableau 5. Collaboration entre maîtres selon le questionnaire « enseignant-e-s »

| objet de la collaboration                            | fréquence | %* |
|--|-----------|----|
| élaboration d'épreuves                               | 179       | 77 |
| échange d'expériences relatives aux leçons réalisées | 122       | 53 |
| questions linguistiques                              | 94        | 41 |
| création de matériel d'enseignement                  | 65        | 28 |
| préparation des leçons                               | 65        | 28 |
| correction de productions écrites des élèves         | 35        | 15 |

\* Les % se rapportent aux 232 maîtres ayant répondu affirmativement à l'existence d'une collaboration.

Une personne de « référence » existe dans un quart des établissements (26/104). Elle prend très rarement en charge l'enseignement de l'allemand dans une autre classe, même occasionnellement (9), se charge encore moins souvent de l'animation de l'enseignement (4), mais apporte avant tout une aide linguistique aux collègues.

### **L'allemand, on en discute...**

*L'allemand fait-il l'objet de discussions dans les réunions d'école ?* La réponse à cette question est plutôt négative. Des discussions régulières ou au moins relativement fréquentes sur la discipline ont lieu dans 10% des écoles tandis que 40% n'en discutent pratiquement jamais dans ce cadre.

<sup>59</sup> Dans 60% des écoles, les informations concernant les échanges individuels sont transmises aux élèves. Durant l'année scolaire 2006-2007, 29 élèves de 6P (sur plus de 4000) ont participé à un échange individuel.

Tableau 6. Discussions sur l'allemand en réunion de maîtres

| discussions en réunion de maîtres | fréquence  | %          |
|-----------------------------------|------------|------------|
| régulièrement                     | 2          | 2          |
| assez souvent                     | 7          | 7          |
| rarement                          | 53         | 51         |
| quasi jamais                      | 42         | 40         |
| <i>Total écoles</i>               | <i>104</i> | <i>100</i> |

Pour deux tiers des écoles, l'enseignement de l'allemand est néanmoins un sujet de préoccupation qui peut être discuté en dehors des réunions. La plupart des responsables d'école/maîtres principaux ont indiqué des thèmes récurrents qui apparaissent dans les discussions plutôt informelles. Ces thèmes ont été regroupés en trois catégories. L'efficacité de l'enseignement ou de l'apprentissage est le plus fréquemment mentionnée (39). Le doute sur l'efficacité est exprimé parfois de manière générale (« *le peu d'acquisitions réelles manifestées par les élèves* ») ou porte sur un aspect particulier de l'apprentissage comme l'expression, la structuration de la langue ou – le plus souvent – l'acquisition du vocabulaire. Certaines directives, notamment « *le fait qu'on ne doive ni faire apprendre des mots, ni faire de la grammaire* », semblent peu propices à l'efficacité ; « *les élèves n'apprennent pas par imprégnation, en majorité* ». En deuxième lieu, mais aussi liées à l'efficacité, figurent la méthode utilisée et la formation des maîtres (35), en particulier la formation linguistique insuffisante, qui empêche le « *bain de langue* ». Le troisième thème, moins fréquemment évoqué (9), est la transition entre l'école primaire et le CO<sup>60</sup>.

L'évaluation commune (l'épreuve cantonale de 4P et de 6P) permet en principe aux écoles (et aux maîtres) de se situer par rapport aux résultats du canton. Dans près de trois quarts des écoles, les résultats des épreuves d'allemand sont communiqués à tous les maîtres (76/104) qui enseignent la discipline, voire à tous les maîtres de l'école ; ils sont un peu plus rarement discutés (60/104) et nettement plus rarement suivis de mesures (22/104)<sup>61</sup>. Les mesures prises sont surtout l'introduction de « *petits devoirs* » (9), une plus grande attention portée à l'écrit (4) et plus de régularité dans l'enseignement (3). Une école a opté pour trois périodes hebdomadaires d'allemand en 5P et 6P.

### ***Un enseignement avancé***

Une partie des écoles sensibilisent les élèves à l'allemand avant le commencement officiel de l'enseignement, dans les classes de 1P et 2P. Bien qu'elle apparaisse dans le relevé des horaires cantonaux de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) comme un fait accompli à Genève<sup>62</sup>, une telle sensibilisation n'existe pour l'instant pas encore dans toutes les écoles. En effet, sur la base des réponses reçues au questionnaire « école », on peut estimer la proportion d'écoles pratiquant une sensibilisation à environ 40%. Elle est aussi très récente, datant dans la moitié des cas de l'année scolaire 2006-2007 (année où l'enquête a été réalisée) et concerne un peu plus les classes de 2P que les degrés inférieurs. Cette sensibilisation, par chansons, comptines ou petites histoires, s'appuie dans presque toutes les classes sur un matériel spécifique, le plus souvent élaboré par le secteur de l'allemand, qui assure également la formation spécifique des enseignants. Dans deux cas, une sensibilisation se fait dans un double degré 2P-3P, où « *les élèves de 2P tirent profit de l'enseignement qui s'adresse aux 3P.* »

<sup>60</sup> D'autres thèmes, tels l'enseignement en doubles degrés, les élèves non francophones et l'attitude négative des élèves (voire des parents) envers l'allemand sont mentionnées de manière isolée.

<sup>61</sup> Parmi les écoles qui ont pris des mesures figurent un certain nombre qui ont des résultats plus faibles à l'épreuve cantonale. Les mesures ne portent pas nécessairement ou immédiatement des fruits mais traduisent le souci de l'école de faire mieux.

<sup>62</sup> Le relevé de la dotation horaire pour la première langue étrangère indique, pour les degrés 1P et 2P, 30 minutes hebdomadaires. Cf. Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2006, p. 11 ou 2007, p. 41.

### La formation continue des maîtres

La formation continue des enseignants, assurée par le secteur de l'allemand, est facultative. Un recyclage a toutefois été imposé à deux moments précis : lors de l'introduction de *Tamburin* (entre 1998 et 2000), tous les enseignants de 4P à 6P ont reçu une formation de quatre demi-journées et, en 2006 et 2007, les enseignants de 6P (et les titulaires des doubles degrés 5P-6P) ont suivi une formation d'une demi-journée, en lien avec les modifications introduites au CO.

Les réponses des responsables d'école/maîtres principaux ne font que confirmer ce qui a déjà été relevé par les statistiques de fréquentation du CeFEP : l'offre en formation continue en allemand, pour laquelle les maîtres reçoivent une information par voie écrite qui est souvent rappelée oralement dans les séances à l'école, est relativement peu utilisée. En effet, seule une petite minorité des répondants (5) qualifient la fréquentation dans leur établissement d'*élevée*. Suivre une telle formation reste aussi une démarche éminemment individuelle ; ce n'est que dans un (petit) établissement que tous les maîtres ont pris cette initiative, dans le cadre d'un projet d'école.

La question de la participation à une formation continue facultative a aussi été posée aux enseignants individuellement. Leurs réponses indiquent une fréquentation plus importante<sup>63</sup> que celle officiellement enregistrée. Il est donc vraisemblable qu'une partie des maîtres aient tenu compte de séances des recyclages obligatoires, voire même des formations anciennes, antérieures à l'introduction de *Tamburin*. Il n'en reste pas moins que la proportion d'enseignants qui déclarent n'avoir jamais suivi un cours de formation continue facultatif du secteur de l'allemand reste élevée.

Tableau 7. Fréquentation de la formation continue depuis l'introduction de *Tamburin*

| fréquentation de la formation | fréquence  | %          |
|-------------------------------|------------|------------|
| 5 fois ou plus                | 16         | 3          |
| 3 ou 4 fois                   | 47         | 10         |
| 1 ou deux fois                | 211        | 45         |
| pas du tout                   | 200        | 42         |
| <i>Total réponses</i>         | <i>474</i> | <i>100</i> |

Les formatrices du secteur de l'allemand interviennent également sur demande dans les classes, et environ 13% des enseignants disent avoir fait appel à leurs compétences. Une telle intervention, qu'on pourrait considérer comme un complément de formation « sur mesure », était un peu plus demandée par les enseignants anciens que par les plus récemment formés<sup>64</sup>.

On peut aussi considérer que l'utilisation du matériel didactique ou de contrôle élaboré par le secteur de l'allemand constitue une forme de formation continue. Ce matériel inclut notamment des « activités bilan », sorte de balises pour le maître de ce qui devrait être maîtrisé par les élèves et exemples de ce qui pourrait être exigé dans les épreuves plus importantes. Selon les indications des responsables d'école/maîtres principaux, ces activités bilan sont utilisées dans deux tiers des écoles avec la majorité des classes ; les écoles où les activités bilan ne sont pas du tout utilisées constituent environ 10%, résultat qui est confirmé par les maîtres individuellement. En effet, la plupart des enseignants semblent employer ce matériel régulièrement, intégralement ou en partie. Une utilisation occasionnelle va clairement de pair avec une utilisation partielle.

<sup>63</sup> En multipliant le nombre de personnes par la fréquence minimale de la catégorie (5 fois, 3 fois, 1 fois), et en divisant par la période couverte (9 ans), on arrive à une participation moyenne annuelle de 48 ; selon les enregistrements du CeFEP, qui portent sur les années scolaires 2002-2003 à 2006-2007, la participation moyenne annuelle est de 39.

<sup>64</sup> Nous avons pris comme point de coupure l'année 2000, qui correspond à la première volée d'étudiants ayant obtenu une licence mention enseignement (LME).

Tableau 8. Utilisation du matériel didactique ou de contrôle

| fréquence d'utilisation          | fréquence  | %          |
|----------------------------------|------------|------------|
| régulièrement                    | 319        | 66         |
| de temps en temps/très rarement* | 105        | 22         |
| pas répondu                      | 58         | 12         |
| <i>Total réponses</i>            | <i>482</i> | <i>100</i> |

\* Catégories regroupées à cause du faible effectif (14) dans la modalité « très rarement ».

#### 4.4. Transition de l'école primaire au Cycle d'orientation

La transition d'un ordre d'enseignement à l'autre constitue toujours un point névralgique du système scolaire<sup>65</sup>. Dans la situation observée à Genève (mais aussi ailleurs), les « ruptures » entre l'enseignement dispensé à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire I sont multiples. Nous n'énumérerons ici que les plus apparentes pour l'allemand : changement d'intensité de l'enseignement (deux heures *versus* quatre heures hebdomadaires), changement de statut (« petite discipline » *versus* discipline dite « sélective »), changement d'enseignant (généraliste *versus* spécialiste), changement de manuel et changement d'approche. L'absence de continuité dans les manuels ferait d'ailleurs pencher quelques écoles primaires en faveur d'une utilisation de *Geni@l* en 6P déjà<sup>66</sup>.

Un des moyens d'« aplanir » la transition est sans doute une bonne information réciproque sur ce qui se fait, sur ce qu'il est possible de faire et sur ce qui est attendu des élèves dans un cas et dans l'autre. Force est de constater qu'en dehors de la réunion générale préparant le passage des élèves de l'école primaire au CO – dans laquelle l'allemand peut évidemment être discuté – environ la moitié des écoles primaires (52) seulement établissent des contacts spécifiquement centrés sur l'allemand avec l'ordre d'enseignement qui suit. La forme la plus fréquente est la rencontre avec les enseignants d'allemand ou avec les responsables de la discipline au CO (45), puis les visites des leçons d'allemand par les enseignants primaires au CO (26) et des visites des enseignants du CO à l'école primaire (24), d'ailleurs pas toujours réciproques. Certaines écoles (15) mentionnent qu'elles reçoivent les résultats d'allemand au 7<sup>e</sup> degré de leurs anciens élèves, et une animation conjointe autour de l'allemand est signalée dans 5 cas<sup>67</sup>. Il est intéressant de noter que la plupart des écoles primaires qui entretiennent des contacts avec les CO du voisinage multiplient les voies.

<sup>65</sup> Cette transition s'avère aussi difficile pour d'autres disciplines et à d'autres moments. Cf. Hexel, 2008.

<sup>66</sup> Cette solution est évoquée dans les remarques en fin du questionnaire « école ».

<sup>67</sup> Il s'agit d'un rallye en fin d'année scolaire 2006-2007, initié par la Commission *Geni@l*, commission qui réunit les responsables d'allemand des deux ordres d'enseignement.

## 4.5. L'horizon 2010

*Estimez-vous que l'objectif fixé par la CDIP pour 2010, à savoir d'atteindre en 6P le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, est pour votre école un objectif réalisable ?*

Cette question suppose évidemment que ce niveau n'est pas encore atteint, mais cela correspond à la position de la Direction de l'enseignement primaire qui reprend l'échéance de la CDIP et fixe l'an 2010 pour l'atteindre<sup>68</sup>.

### *Possibilité d'atteindre le niveau A1*

Pour l'heure, on relève un optimisme modéré et on comprend aisément la prudence des répondants vu que le niveau A1 reste pour beaucoup de maîtres encore un seuil bien théorique<sup>69</sup>. En effet, l'introduction du Portfolio européen des langues pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans<sup>70</sup> vient de débiter à l'école primaire.

Tableau 9. Possibilité d'atteindre le niveau A1

| atteindre l'objectif A1 est...       | fréquence  | %          |
|--------------------------------------|------------|------------|
| tout à fait réalisable               | 9          | 9          |
| réalisable sous certaines conditions | 48         | 46         |
| difficilement réalisable             | 39         | 38         |
| pas réalisable                       | 7          | 7          |
| <i>Total écoles</i>                  | <i>103</i> | <i>100</i> |

Pour différencier ce résultat, nous l'avons mis en relation avec ce que nous appelons le « dynamisme » autour de l'allemand, indice créé à partir de plusieurs questions consacrées à différents aspects en rapport avec l'importance accordée à la discipline et de l'activité autour de l'allemand dans les écoles<sup>71</sup>. Nous faisons l'hypothèse d'un lien entre cet indice et l'estimation des chances des écoles d'atteindre à terme le niveau A1. Pour des questions d'effectifs, les deux variables ont été dichotomisées : objectif A1 *tout à fait réalisable / réalisable sous certaines conditions* versus *difficilement réalisable / pas réalisable* ; dynamisme *plutôt élevé* versus dynamisme *plutôt faible* ou *faible*<sup>72</sup>.

<sup>68</sup> Conférence de l'enseignement primaire, séance du 16 novembre 2006, p. 7.

<sup>69</sup> Une description synthétique des compétences langagières au niveau A1, issue de l'échelle globale du Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes (Schneider et al., 2000) a été insérée dans le questionnaire : A1 : L'élève... « peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. »

<sup>70</sup> Bersinger et al., 2005.

<sup>71</sup> Cet indice réunit 11 variables dichotomiques qui présentent des actions ou conditions pouvant être signe d'un dynamisme autour de l'allemand ; ces actions sont décrites de manière détaillée au point 4.3. Aucune des actions ou conditions prises isolément, dont certaines sont très peu fréquentes, n'influence l'estimation d'atteindre l'objectif A1.

<sup>72</sup> Les variables ont été dichotomisées en utilisant comme critère le médian.

Tableau 10. Possibilité d'atteindre le niveau A1 et dynamisme autour de l'allemand

| dynamisme autour<br>de l'allemand | A1 tout à fait réalisable /<br>réalisable sous conditions |           | A1 difficilement réalisable /<br>pas réalisable |           | total      |            |
|-----------------------------------|---|-----------|---|-----------|------------|------------|
|                                   | fréquence   | %         | fréquence                                       | %         | fréquence  | %          |
| plutôt élevé                      | 27  | 67        | 13  | 33        | 40         | 100        |
| plutôt faible                     | 30  | 48        | 33  | 52        | 63         | 100        |
| <i>Total écoles</i>               | <i>57</i>   | <i>55</i> | <i>46</i>                                       | <i>45</i> | <i>103</i> | <i>100</i> |

Un dynamisme plutôt faible n'influence pas la projection dans l'avenir alors que les écoles les plus dynamiques se montrent un peu plus optimistes quant à la réalisation future de l'objectif visé. Cet effet est toutefois dû à un petit nombre d'établissements qui se caractérisent à la fois par leur composition sociale privilégiée et par leur petite taille. Si l'on exclut ces établissements, l'effet de la variable disparaît. On peut donc dire que le dynamisme de l'école a une influence limitée sur l'estimation des possibilités d'atteindre le niveau A1. Il existe en revanche un lien plus net entre le fait de pouvoir actuellement tenir le rythme d'avancement et l'atteinte de l'objectif futur.

Tableau 11. Possibilité d'atteindre le niveau A1 et rythme d'avancement dans l'enseignement

| rythme<br>d'avancement tenu...                        | A1 tout à fait réalisable /<br>réalisable sous conditions |           | A1 difficilement réalisable /<br>pas réalisable |           | total      |            |
|---|---|-----------|---|-----------|------------|------------|
|   | fréquence   | %         | fréquence                                       | %         | fréquence  | %          |
| ...dans toutes les classes<br>sans trop de difficulté | 23  | 82        | 5   | 18        | 28         | 100        |
| ...avec difficulté<br>dans certaines classes          | 28  | 48        | 30  | 52        | 58         | 100        |
| ...très difficilement<br>dans la plupart des classes  | 5   | 36        | 9   | 64        | 14         | 100        |
| <i>Total écoles</i>                                   | <i>56</i>   | <i>56</i> | <i>44</i>                                       | <i>44</i> | <i>100</i> | <i>100</i> |

### Conditions et freins

Les responsables d'école/maîtres principaux qui ont répondu que l'objectif A1 était réalisable *sous certaines conditions* seulement ou *difficilement réalisable* étaient invités à formuler les conditions nécessaires, respectivement les freins, à sa réalisation. Sur les 48 écoles dans le premier cas, 42 ont indiqué les conditions, souvent multiples ; sur les 46 écoles qui pressentent des difficultés plus grandes, 35 ont spécifié les freins.

Les conditions les plus fréquemment mentionnées sont :

- l'amélioration des compétences linguistiques des maîtres ou l'introduction d'un spécialiste pour l'allemand (28),
- le changement de la méthode *Tamburin* ou l'enrichissement des moyens pédagogiques (moyens audio-visuels, exercices de *drill* et spécifiquement destinées à la communication) (19),
- l'observation du temps imparti à l'allemand ou l'augmentation du temps d'enseignement (16)<sup>73</sup>,
- la possibilité de pouvoir donner des devoirs pour faire assimiler le vocabulaire (8),
- des effectifs de classe réduits pour favoriser l'oral (6).

<sup>73</sup> L'augmentation du temps d'enseignement est mentionnée autant de fois que l'utilisation optimale des heures déjà imparties.



Les principaux freins reprennent en partie les éléments de la liste précédente :

- l'inadéquation de la méthode *Tamburin* et l'insuffisance des moyens pédagogiques (17),
- la formation/les compétences linguistiques insuffisantes des maîtres (16),
- le temps d'enseignement de l'allemand trop restreint (17),
- la forte présence d'élèves non francophones, respectivement d'élèves de niveau social défavorisé (12),
- le manque de motivation des élèves ou leur attitude négative (8)<sup>74</sup>.

L'appréciation des responsables d'école/maîtres principaux est naturellement une synthèse personnelle de ce qui se passe dans l'établissement et ne peut refléter que partiellement l'avis des maîtres. Dans le questionnaire individuel, sous une formulation légèrement différente et dans un format différent<sup>75</sup>, les conditions qui devraient impérativement être modifiées pour pouvoir atteindre le niveau A1 ont été indiquées par tous les répondants.

Tableau 12. Conditions à modifier pour atteindre l'objectif A1

| conditions à modifier   | fréquence | %  |
|---|-----------|----|
| insister davantage sur l'acquisition du vocabulaire prescrit                      | 320       | 66 |
| confier l'enseignement de l'allemand à un-e spécialiste ou un-e semi-spécialiste  | 292       | 61 |
| enseigner explicitement la grammaire et la conjugaison                            | 252       | 52 |
| adopter un manuel d'allemand plus structuré                                       | 252       | 52 |
| clarifier le statut de la discipline (p. ex. initiation ou enseignement)          | 241       | 50 |
| partager la classe pour exercer davantage la communication                        | 202       | 42 |
| accroître le soutien à cet enseignement   | 187       | 39 |
| inclure des cours de langue axés avant tout sur l'oral dans la formation initiale | 147       | 31 |
| créer une meilleure dynamique autour de l'allemand dans les écoles                | 134       | 28 |
| augmenter la dotation horaire pour l'allemand                                     | 121       | 25 |
| chercher à renforcer la popularité de la langue                                   | 116       | 24 |
| augmenter la part de la didactique de l'allemand dans la formation initiale       | 92        | 19 |
| élargir l'offre de formation continue   | 53        | 11 |

Ce relevé, basé sur les 482 réponses obtenues, montre clairement que pour atteindre l'objectif A1 il paraît important d'adopter une approche plus structurée qui assurerait de réels acquis, en vocabulaire notamment, ou de « professionnaliser » davantage l'enseignement de l'allemand en le confiant à un spécialiste (l'un n'exclut d'ailleurs pas l'autre). L'augmentation de la dotation horaire semble une condition moins importante (dans le questionnaire « école », le manque de temps est plus souvent mentionné comme frein – donc par les écoles estimant atteindre le niveau A1 avec difficulté seulement ou pas du tout – que comme condition qui permettrait de l'atteindre). De même, on relève l'importance relativement faible accordée à la formation linguistique et didactique, également chez les maîtres qui ne souhaitent pas confier l'enseignement de l'allemand à un (semi-)spécialiste.

<sup>74</sup> D'autres conditions et freins répertoriés sont mentionnés de manière très peu fréquente, voire unique.

<sup>75</sup> Question ouverte dans le questionnaire « écoles », question fermée dans le questionnaire « enseignant-e-s ».

Quelques différences apparaissent en fonction de l'expérience des enseignants. Ce sont les jeunes maîtres (engagés depuis 2000) qui demandent une meilleure dynamique autour de l'allemand dans les écoles, une augmentation de la dotation horaire, la reprise de l'enseignement par un maître spécialiste ou semi-spécialiste et une formation linguistique axée sur l'oral. Bien que statistiquement significatives, les différences restent faibles.

## 5. Auto-évaluation des compétences linguistiques des enseignants primaires

### 5.1. Connaissances de l'allemand

Notons d'abord que l'allemand a fait partie des disciplines étudiées au niveau secondaire II pour presque la totalité des maîtres primaires qui ont répondu au questionnaire « enseignant-e-s » (98%) et près de la moitié ont fait pendant leur scolarité ou leurs études un ou plusieurs séjours linguistiques courts dans un pays ou une région germanophone. Pour 64 personnes (13%), l'allemand est la langue maternelle ou la première langue, mais seulement 13 d'entre elles ont vécu pendant une période prolongée dans un pays ou dans une région germanophone en tant qu'enfant, jeune ou adulte. Pour les maîtres non germanophones, une expérience immersive forte (séjour prolongé couplé à une scolarité, des études ou un travail) a été faite par 15 personnes, soit 3%<sup>76</sup>.

Il est intéressant de savoir combien de maîtres se sont perfectionnés en allemand, d'autant plus que pour environ une moitié d'entre eux, le cursus de formation professionnelle initiale ne comprenait pas de cours de langue. Moins d'un cinquième des maîtres (18%) qui n'ont pas l'allemand comme langue maternelle disent avoir pris des cours de perfectionnement depuis qu'ils enseignent à l'école primaire, la même proportion d'anciens, formés aux Etudes pédagogiques, et de nouveaux, formés à l'université<sup>77</sup>. Les maîtres indiquent pour la plupart aussi le moyen de perfectionnement.

Tableau 13. Type de perfectionnement en allemand

| type de cours                                 | fréquence* |
|---|------------|
| cours dans un pays ou une région germanophone | 24         |
| cours dans une école de langue de la place    | 32         |
| cours privé                                   | 6          |
| apprentissage en tandem                       | 16         |
| apprentissage en autodidacte                  | 1          |
| autre formule                                 | 2          |

\* Dans quelques cas, plusieurs moyens ont été indiqués. Le total (81) excède par conséquent le nombre de personnes qui indiquent avoir perfectionné leurs connaissances (74).

Il existe bien sûr d'autres moyens de se perfectionner dans une langue : les voyages, la lecture, les contacts personnels, voire même l'enseignement qu'on dispense. Ces moyens sont plus ou moins fréquemment utilisés par les maîtres primaires.

<sup>76</sup> Autant de personnes déclarent avoir fait des séjours prolongés sans mentionner une insertion scolaire ou professionnelle.

<sup>77</sup> Nous ne savons pas combien étaient obligés de suivre un cours d'allemand pour être admis dans la profession.

Tableau 14. Canaux d'apprentissage

| canaux d'apprentissage                                     | contribution significative à la connaissance de l'allemand (%) |
|--|--|
| l'enseignement de l'allemand                               | 70   |
| voyages dans un pays ou une région germanophone            | 42   |
| contacts personnels avec des germanophones (parents, amis) | 42   |
| lecture de livres, journaux ou revues en allemand          | 27   |
| écoute des médias audio-visuels (radio, TV)                | 22   |

L'importance de l'« enseignement de l'allemand » dans l'acquisition des connaissances fait douter de l'interprétation de cette modalité de réponse. On ne peut en effet pas établir sans ambiguïté si les répondants se sont référés à l'enseignement qu'ils dispensent (ce qui était l'intention de la question) ou simplement à l'enseignement qu'ils ont reçu. Il n'en reste pas moins que pour une partie non négligeable des maîtres (17%), l'enseignement (reçu et/ou dispensé) est resté le seul contact avec la langue.

On note aussi, mais ceci ne surprend pas, que les maîtres qui déclarent avoir une expérience immersive (l'allemand comme langue maternelle, séjours prolongés, scolarité, études ou travail) utilisent plus que les autres tous les moyens de contact avec la langue allemande. Le taux d'utilisation varie généralement du simple au double.

## 5.2. *Wieviel Deutsch braucht der Lehrer ?*

Le niveau d'allemand actuellement requis pour entrer dans la profession d'enseignant primaire (engagement par le Département de l'instruction publique de Genève) est, depuis 2007 seulement, le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Cette exigence est estimée remplie lorsque la personne a obtenu une note 4 à la maturité.

Le niveau B2 est défini comme suit :

« Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »

(Schneider et al., 2000)

Dans la discussion en cours sur les compétences linguistiques des enseignants, un niveau B2 est cependant considéré comme insuffisant pour enseigner dans les degrés primaires. Un projet mis en consultation par la CDIP au printemps 2007<sup>78</sup> prévoit à l'entrée dans la formation (et non dans la profession) un niveau B2.2 dans les deux langues étrangères à enseigner à l'avenir (dans le cas de la Suisse romande, l'allemand et l'anglais) et un niveau de C1 (B2.2 en expression écrite) à la sortie. Cette progression sera rendue possible par la formation linguistique des candidats qui inclura des stages et séjours linguistiques en cours de formation suivis d'une évaluation.

<sup>78</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007a, p. 5.

Comme préconisé dans un rapport antérieur<sup>79</sup>, notre enquête offrait l'occasion de savoir comment les enseignants généralistes de la division moyenne évaluaient leurs compétences linguistiques en allemand au niveau B2. A cette fin, nous avons sélectionné quatre descripteurs de ce niveau du Portfolio européen des langues, version pour jeunes et adultes, pour chaque compétence : *écouter*, *lire*, *parler* et *écrire*. Ces descripteurs ciblent la maîtrise générale de la langue et ne prennent pas en compte son utilisation dans un cadre professionnel spécifique. Ce problème d'une possible non-adéquation des descripteurs généraux avec les besoins de la profession enseignante est également soulevé dans le document de la CDIP, mais nous n'avons pas trouvé d'échelle qui mesure les compétences linguistiques nécessaires pour enseigner une langue au niveau primaire<sup>80</sup>.

Les quatre descripteurs par compétence sont accompagnés de trois modalités de réponse qui expriment le niveau d'aisance dans chaque situation : *très facilement*, *avec un certain effort*, *avec beaucoup de difficulté* ou *pas du tout*. Les résultats peuvent ainsi être exprimés sous forme de moyennes qui se situent pour chaque compétence entre un minimum de 4 (toutes les situations évaluées au niveau le plus bas) et 12 (toutes les situations évaluées au niveau le plus haut), la valeur centrale de cette échelle étant de 8.

Tableau 15. Allemand : moyennes de l'auto-évaluation pour les quatre compétences

| compétence | moyenne | écart-type | effectif |
|------------|---------|------------|----------|
| écouter    | 7.3     | 2.34       | 469      |
| lire       | 7.3     | 2.28       | 467      |
| parler*    | 6.3     | 2.47       | 464      |
| écrire     | 6.4     | 2.33       | 466      |

\* « Parler » comprend deux descripteurs pour « s'exprimer oralement en continu » et deux pour « prendre part à une conversation ». Nous avons également ajouté des descripteurs ayant trait à la catégorie « qualité/moyens linguistiques » de l'expression : *Je peux parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; même si j'hésite en cherchant une structure ou un mot, on remarque peu de longues pauses* et *Je possède un vocabulaire suffisamment étendu pour m'exprimer dans mes domaines d'intérêt et sur la plupart des sujets d'intérêt général*. Pour faciliter la comparaison entre moyennes, les deux derniers n'ont pas été pris en compte dans le tableau. Leur adjonction ne modifie cependant pas le constat.

Les maîtres engagés avec une formation plus récente (enseignant l'allemand depuis 2000 ou plus tard) s'évaluent un peu plus favorablement pour trois des quatre compétences (compréhension orale et écrite, expression écrite) que leurs collègues plus anciens. Les auto-évaluations des jeunes maîtres se situent au même niveau que celles recueillies auprès des étudiants actuellement en formation (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année LME)<sup>81</sup>, à l'exception toutefois de l'expression écrite. Dans cette compétence, les étudiants s'estiment un peu plus compétents, ce qui est probablement dû à la plus grande proximité de leurs études secondaires. Les maîtres qui indiquent que l'allemand est leur langue maternelle ou une de leurs premières langues (64 des 482 qui ont répondu au questionnaire) se distinguent significativement des autres pour toutes les compétences. La différence en leur faveur se situe, suivant les compétences, entre 2.2 et 2.6 points.

Une autre manière de rendre compte des résultats est d'indiquer la proportion d'auto-évaluations qui traduisent une bonne maîtrise des situations proposées (valeurs comprises entre 12 et 10), une maîtrise conditionnelle (valeurs entre 9 et 7) et des difficultés ou l'absence de maîtrise au niveau B2 (valeurs entre 6 et 4)<sup>82</sup>.

<sup>79</sup> Schwob, 2004, p. 53.

<sup>80</sup> Des descripteurs didactiques sont récemment parus : Newby et al., 2007.

<sup>81</sup> Bastons & Mirabile, 2008.

<sup>82</sup> Cette répartition divise l'échelle des scores en trois catégories équivalentes.

Tableau 16. Allemand : auto-évaluation au niveau B2 par catégorie de réponse

|            | bonne maîtrise | maîtrise conditionnelle | difficultés ou absence de maîtrise |
|------------|----------------|-------------------------|------------------------------------|
| compétence | %              | %                       | %                                  |
| écouter    | 18             | 43                      | 39                                 |
| lire       | 17             | 41                      | 42                                 |
| parler     | 12             | 28                      | 60                                 |
| écrire     | 10             | 35                      | 55                                 |

La proportion de maîtres vraiment à l'aise au niveau B2 est relativement faible et diminue encore – de 5% à 7% suivant la compétence évaluée – lorsque l'on exclut les enseignants germanophones. En revanche, une proportion importante de maîtres estime ne pas maîtriser les tâches de niveau B2, ou seulement avec beaucoup de difficulté. On retrouve par ailleurs un écart entre les compétences réceptives et productives<sup>83</sup>. En production, c'est la difficulté à s'exprimer oralement qui est particulièrement préoccupante, vu que l'école primaire préconise un enseignement communicatif, basé avant tout sur l'oral.

Déclarer des compétences en allemand peu assurées au niveau requis n'équivaut cependant pas à une réticence à assurer cet enseignement : 40% des maîtres disent qu'ils ont du plaisir à enseigner l'allemand et à peu près la même proportion (37%) ne voient pas d'objection à continuer de l'enseigner. Pour un petit quart de maîtres qui confierait volontiers l'enseignement de l'allemand à une autre personne, il s'agit de personnes dont le niveau d'allemand est largement en dessous de la moyenne observée pour l'ensemble. On constate en effet un lien entre ce que nous avons appelé « confort » dans l'enseignement et les compétences linguistiques des enseignants.

Tableau 17. « Confort » dans l'enseignement et évaluation au niveau B2

| « confort dans la discipline »  | écouter  | lire    | parler  | écrire  |
|---|----------|---------|---------|---------|
|   | moyenne* | moyenne | moyenne | moyenne |
| J'ai du plaisir à enseigner l'allemand et je continuerais volontiers**  | 8.5      | 8.2     | 7.5     | 7.4     |
| Cela ne me dérange pas de continuer à enseigner l'allemand  | 6.9      | 7.0     | 5.8     | 6.2     |
| Je ne me sens pas du tout à l'aise dans cet enseignement et je serais soulagé-e si je ne devais plus le dispenser** | 5.9      | 6.2     | 5.0     | 5.1     |

\* Minimum = 4, maximum = 12.

\*\* La première catégorie inclut les réponses à la modalité *J'ai beaucoup investi dans cette discipline et j'aimerais mettre à profit mes compétences acquises* (2% des répondants), la troisième des réponses à la modalité *Je n'ai jamais souhaité enseigner l'allemand et je confierais sans regret cet enseignement à une autre personne* (10%).

L'enquête auprès des étudiants de la LME montre que l'enseignement de l'allemand suscite passablement de craintes. En effet, un étudiant sur trois appréhende fortement cette discipline, alors que pour les autres disciplines, ce taux est d'environ 1 sur 10. Cette appréhension est fortement liée à l'aisance dans la langue. La différence apparaît pour toutes les compétences évaluées mais, comme c'était le cas pour le « confort dans la discipline » des enseignants en place, elle est particulièrement marquée pour l'expression orale. C'est aussi bien le vocabulaire nécessaire pour gérer la classe que la fluidité dans l'expression qui semblent faire défaut. Par ailleurs, du point de vue de l'exactitude du discours, ce sont les cas et les déterminants pour lesquels les candidats se jugent le moins sûrs.

<sup>83</sup> Un résultat similaire a été obtenu avec une évaluation globale, sans descripteurs, pour une volée LME. Cf. Trinchin & Wütherich, 2000.

### 5.3. Et les compétences en anglais ?

En prévision d'une introduction, dans un avenir pas si lointain, de l'anglais à l'école primaire, nous avons demandé aux maîtres qu'ils évaluent en même temps leurs compétences en anglais au niveau B2.

Les moyennes observées pour l'anglais ne sont pas particulièrement élevées, mais tout de même plus élevées que pour l'allemand. De plus, l'écart entre les compétences réceptives et productives se trouve réduit. Les moyennes se différencient en fonction de la variable « expérience », qui traduit indirectement l'âge des enseignants. Comme pour l'allemand, les enseignants les plus jeunes, engagés depuis 2000, se distinguent significativement des plus âgés, mais cette fois pour toutes les compétences. Etant donné que la différence est plus grande en anglais qu'en allemand, ce n'est pas seulement l'éloignement du moment de l'acquisition de la langue (ou peut-être la plus grande lucidité des plus âgés) qui différencie les deux groupes, mais aussi la récente valorisation accrue de l'anglais et sa présence dans le quotidien des personnes plus jeunes.

Tableau 18. Anglais : moyennes d'auto-évaluation pour les quatre compétences

| compétence | moyenne* | écart-type | effectif |
|------------|----------|------------|----------|
| écouter    | 8.1      | 2.51       | 471      |
| lire       | 8.3      | 2.44       | 469      |
| parler     | 7.6      | 2.75       | 470      |
| écrire     | 7.3      | 2.73       | 469      |

\* Minimum = 4, maximum = 12.

Quelle que soit la compétence, à l'oral ou à l'écrit, en compréhension ou en expression, nous trouvons plus de personnes qui évaluent très favorablement leurs compétences au niveau B2 en anglais qu'en allemand et moins de personnes qui estiment leurs compétences à ce niveau plutôt faibles, bien qu'il reste tout de même une proportion importante de maîtres qui éprouvent de la difficulté en expression orale (parler) telle qu'elle est définie par les descripteurs.

Tableau 19. Anglais : auto-évaluation par catégorie de réponse

| compétence | bonne maîtrise | maîtrise conditionnelle | difficultés ou absence de maîtrise |
|------------|----------------|-------------------------|------------------------------------|
|            | %              | %                       | %                                  |
| écouter    | 28             | 47                      | 25                                 |
| lire       | 33             | 42                      | 25                                 |
| parler     | 25             | 36                      | 39                                 |
| écrire     | 21             | 39                      | 39                                 |

Les auto-évaluations plus favorables n'assurent cependant pas encore que les maîtres se sentent prêts à assumer l'enseignement de l'anglais. La question ne porte pas sur les arguments fréquemment invoqués en défaveur de l'introduction d'une seconde langue étrangère à l'école primaire, mais uniquement sur les dispositions des enseignants.

Tableau 20. Disposition à enseigner l'anglais

| Disposition  | %  |
|--|----|
| Je me sens suffisamment à l'aise en anglais pour assumer cet enseignement                    | 39 |
| J'assumerais volontiers cet enseignement moyennant un complément de formation                | 34 |
| J'aurais de la peine à enseigner l'anglais même avec une formation complémentaire en anglais | 3  |
| Je préférerais que cet enseignement soit confié à un spécialiste                             | 24 |

Le lien entre la disposition à enseigner l'anglais n'est évidemment pas indépendant du niveau de compétences. Pour l'anglais aussi, une auto-évaluation plus favorable va très clairement de pair avec une meilleure disposition à enseigner cette discipline.

Tableau 21. Disposition à enseigner l'anglais et évaluation au niveau B2

| Disposition   | écouter         | lire           | parler         | écrire         |
|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|
|   | <i>moyenne*</i> | <i>moyenne</i> | <i>moyenne</i> | <i>moyenne</i> |
| Je me sens suffisamment à l'aise en anglais pour assumer cet enseignement     | 10.0            | 10.1           | 9.9            | 9.5            |
| J'assumerais volontiers cet enseignement moyennant un complément de formation | 7.5             | 7.8            | 6.7            | 6.7            |
| Je préférerais que cet enseignement soit confié à un spécialiste**            | 6.1             | 6.7            | 5.5            | 5.3            |

\* Minimum = 4, maximum = 12.

\*\* Dans cette modalité sont intégrés les 3% des maîtres qui auraient de la peine à enseigner l'anglais même avec une formation complémentaire. Ce groupe ne se distingue pas, dans ses compétences, de celui qui préfère que cet enseignement soit confié à un spécialiste.



## 6. Résultats des élèves

Les connaissances et compétences en allemand des élèves de l'école primaire sont évaluées en 4P et 6P par une épreuve cantonale. Ces épreuves sont élaborées par le secteur de l'allemand et validées par la Direction de l'enseignement primaire.

L'épreuve de 6P de l'année scolaire 2006-2007, qui nous intéresse ici, teste la compréhension orale et écrite ainsi que la production écrite, avec des pondérations toutefois différentes de celles prévues par le plan d'études. Celui-ci stipule que « environ 50% d'importance devraient être accordés à l'évaluation des compétences de compréhension orale et écrite », et les autres 50% « de manière équilibrée, d'une part aux activités de production, d'autre part à des exercices de grammaire, conjugaison, lexique »<sup>84</sup>.

Un petit nombre de classes<sup>85</sup> a, de plus, passé en fin de 6P un test international : *Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD - KID 1)* qui évalue les compétences des élèves au premier niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues (A1). Le *ÖSD* accorde, comme l'épreuve cantonale, peu de poids à l'expression écrite (10%) et un poids égal (30%) aux autres compétences, expression orale incluse. Cette dernière compétence n'a pu être testée qu'avec une vingtaine d'élèves.

Pour la même volée, nous disposons de résultats à un test dit « diagnostique » (*Diagnose-Test*), conçu par les responsables d'allemand du CO, qui a été administré aux élèves au début du 7<sup>e</sup> degré de l'année scolaire 2007-2008 et dont le but était initialement d'orienter la révision avec l'unité *Willkommen*, mais qui a davantage fonctionné comme « prise de contact » avec les élèves. Ce test porte sur les mêmes compétences que l'épreuve cantonale d'allemand et ajoute une partie distincte consacrée à la connaissance du vocabulaire. Les différentes parties sont pondérées de manière plutôt équilibrée (30% de compréhension orale, 26% de compréhension écrite, 22% de production écrite et 22% de connaissance de vocabulaire). En fin d'année scolaire, nous avons également pu disposer des résultats à l'épreuve commune.

### 6.1. L'épreuve cantonale d'allemand

L'épreuve cantonale est notée sur un maximum de 63 points. A la partie réceptive (compréhension orale et écrite) sont attribués 53 points (84% du total) et à la production écrite 10 points (16%). Il faut toutefois noter que cette répartition entre compétences, indiquée sur l'épreuve, n'est pas « pure ». En effet, une partie des tâches présentées sous « compréhension » portent sur des connaissances partielles de la langue, tel le vocabulaire, ou encore des connaissances extralinguistiques.

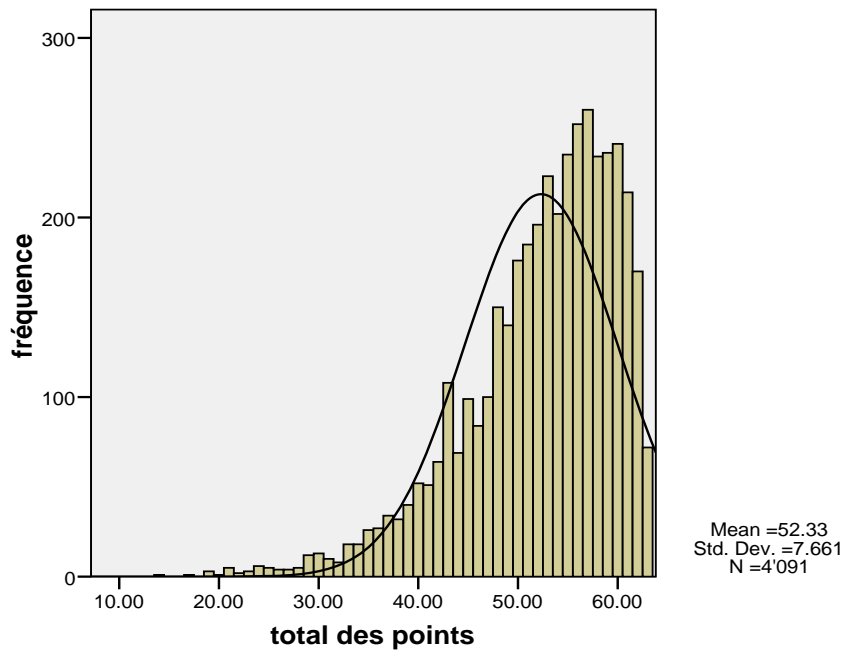
Le plan d'études spécifie qu'au terme de l'école primaire, l'évaluation certificative a pour but d'« attester un niveau seuil [qui doit probablement être traduit par "seuil minimum"] des élèves, après quatre ans d'apprentissage de l'allemand »<sup>86</sup>. On observe que l'épreuve est très bien réussie : le taux de rendement se situe à 83%. Le seuil du suffisant a été fixé par les responsables de l'évaluation à deux tiers des points et 91% des élèves l'ont atteint. Le taux de rendement à l'épreuve d'allemand est supérieur à celui observé pour le français (75% pour la communication et 72% pour la structuration) et pour les mathématiques (74%).

<sup>84</sup> Département de l'instruction publique, 2000, Allemand. Attentes de fin de cycle moyen, p. 2.

<sup>85</sup> Quatre classes ont passé le test intégralement, deux classes en ont passé une des parties.

<sup>86</sup> Département de l'instruction publique, 2000, Allemand. Attentes de fin de cycle moyen, p. 2.

Graphique 1. Epreuve cantonale de 6P (total des élèves)



Les résultats moyens des classes varient entre 42.3 et 59.5 points, et ne sont que modérément liés au niveau social de la classe<sup>87</sup>. En partageant la distribution de la composition sociale des classes en quartiles, on observe des moyennes qui croissent régulièrement de 51.29 pour le quartile inférieur à 54.26 pour le quartile supérieur.

A l'intérieur d'un établissement, lorsqu'il comprend plusieurs classes de 6P, les résultats sont plutôt homogènes. En effet, sur les 84 établissements<sup>88</sup> qui comptent plus d'une classe de 6P, une différence significative entre classes n'apparaît que dans un quart des cas. Dans les établissements de trois classes de 6P ou plus (14 au total), une telle différence est toujours l'effet d'une seule classe qui se démarque fortement des autres, à la hausse ou à la baisse. La composition sociale des classes étant relativement similaire à l'intérieur d'un établissement, un tel résultat laisse penser à un effet-enseignant. Une mise en relation des résultats avec certaines caractéristiques des enseignants, notamment leur expérience et leur maîtrise de l'allemand, n'est toutefois pas possible, ces caractéristiques ayant été relevées dans un questionnaire anonyme. De toute manière, le résultat obtenu ne dépend pas uniquement du maître de 6P.

Les différences de réussite peuvent aussi être présentées en fonction de l'affectation ultérieure des élèves dans les regroupements du CO, bien que l'allemand ne joue pas de rôle dans ce processus<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> Le niveau social de la classe a été déterminé par un score social moyen ; la corrélation entre ce score et le score de l'épreuve se situe à  $r = .299$ .

<sup>88</sup> 34 établissements n'ont qu'une classe de 6P.

<sup>89</sup> Les élèves sont admis dans l'un ou l'autre des regroupements en fonction de leurs notes de français et de mathématiques de 6P.

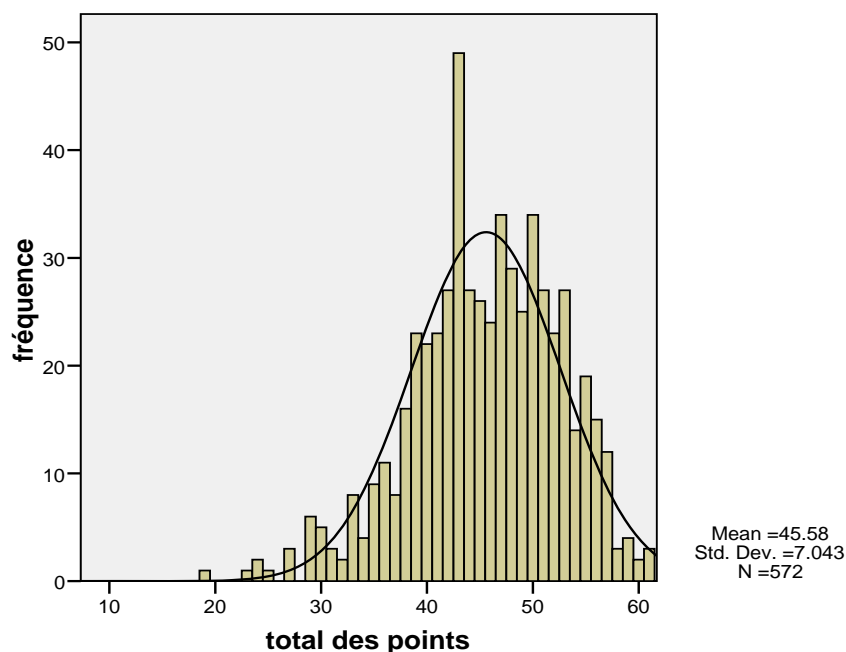
Tableau 22. Épreuve cantonale de 6P : moyennes selon le regroupement au CO

| regroupement* | effectif | moyenne | écart-type | rendement (%) |
|---------------|----------|---------|------------|---------------|
| A             | 2506     | 54.7    | 5.52       | 87            |
| B             | 572      | 45.6    | 7.04       | 72            |
| C             | 97       | 40.8    | 8.42       | 65            |
| A + B + C     | 3175     | 52.7    | 7.20       | 84            |
| H             | 577      | 53.2    | 6.83       | 85            |
| Total         | 3752     | 52.7    | 7.15       | 84            |

\* Le regroupement C existe au 7<sup>e</sup> degré uniquement ; les classes hétérogènes sont désignées par « regroupement H ».

On voit que les élèves n'ont pas le même bagage à la sortie de l'école primaire, et que même une épreuve réussie par la grande majorité peut présenter des difficultés pour certains. Pour les élèves orientés en regroupement B par exemple, qui représentent 19% des élèves de la structure à regroupements, l'épreuve est plus discriminante<sup>90</sup> (la distribution prend davantage la forme d'une courbe normale décalée vers le haut, avec un mode prononcé vers le seuil de réussite fixé, trois quarts des points).

Graphique 2. Épreuve cantonale de 6P (élèves orientés dans le regroupement B)



Les différences entre la réussite dans les trois compétences sont très peu marquées pour les élèves des regroupements A et H ; elles le sont davantage pour les élèves du regroupement B (et surtout du regroupement C), pour lesquels une production, même minime, s'avère plus difficile.

Une des questions posées par la Direction de l'enseignement primaire au SRED était de savoir si les acquis des élèves correspondaient au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues ou, si ce n'était pas le cas, quelle était la distance qui séparait l'état actuel de l'objectif futur. Il fallait en effet s'assurer au préalable que l'épreuve avait une certaine pertinence par rapport à ce but

<sup>90</sup> L'effet est encore plus accentué en regroupement C.

visé. Nous avons alors demandé à un expert, par ailleurs auteur de *lingualevel*<sup>91</sup>, de juger si l'épreuve s'inscrivait dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

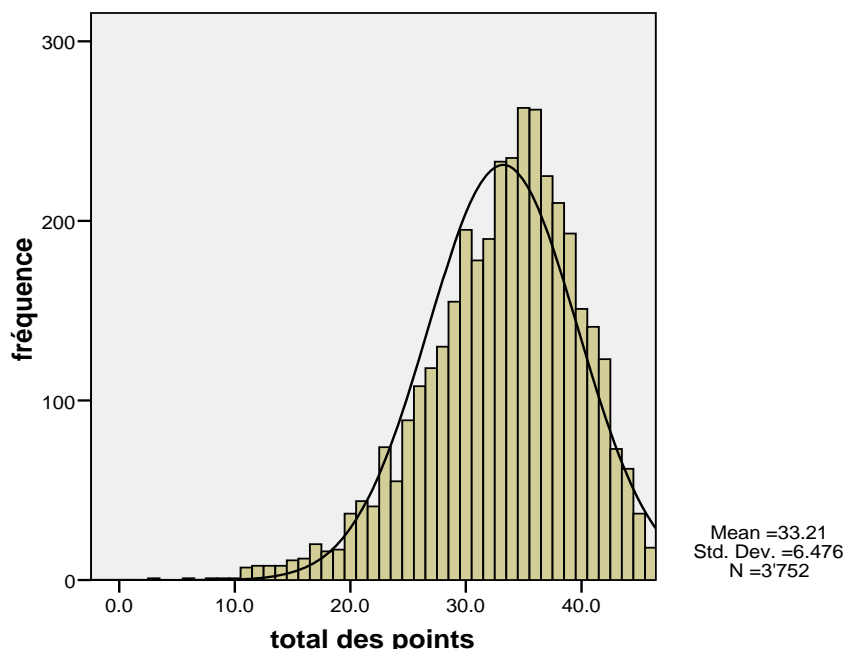
Les principales remarques de cet expert à l'égard de l'épreuve cantonale et son adéquation au niveau A1 (cf. Annexe 5 : Expertise de l'épreuve cantonale d'allemand 6P de 2007) concernent des aspects de sa passation, en particulier la limite floue entre ce qui relève de la consigne et ce qui relève du test proprement dit ; le manque d'indépendance entre tâches ou entre domaines testés ; l'écart entre les supports (textes oraux et écrits) ambitieux et les compétences réellement demandées aux élèves (tâches propédeutiques à la lecture, tâches pouvant se passer de toute compréhension). L'expertise conclut que l'épreuve ne peut pas être classée en termes de niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues.

## 6.2. Le *Diagnose-Test* en début de 7<sup>e</sup> année au Cycle d'orientation

Le *Diagnose-Test* est probablement plus proche que l'épreuve cantonale de ce qui peut être attendu en compétence communicative au niveau A1. Des textes écrits courts, courants et, pour la partie orale, parlés à une vitesse normale ; une production écrite minimale « en situation », guidée par une structure prédéfinie (forme d'une lettre) et un exemple de lettre reçue illustrant un contenu.

Le *Diagnose-Test* est noté sur 46 points. Les performances des élèves sont un peu moins élevées qu'à l'épreuve cantonale, globalement et pour les compétences réceptives, et la distribution des résultats ne se présente plus en forme de « J ». Le test reste néanmoins bien réussi dans son ensemble : le taux de rendement se situe à 72% et le critère de deux tiers des points est atteint par 69% des élèves (alors qu'il l'était par 91% à l'épreuve cantonale).

Graphique 3. *Diagnose-Test* en début de 7<sup>e</sup> année (total des élèves)



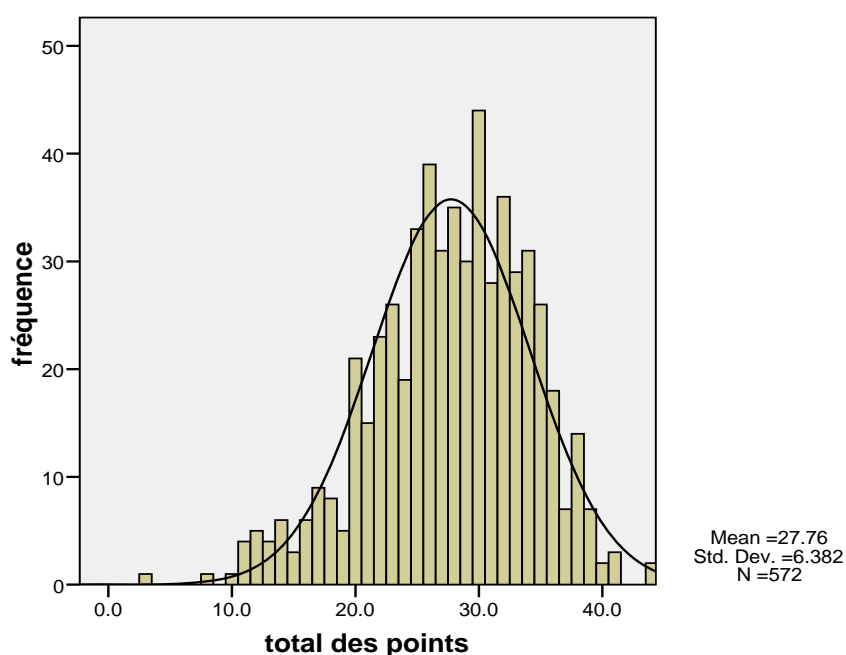
Les moyennes à ce test montrent aussi des différences entre regroupements qui vont naturellement dans le même sens que celles observées pour l'épreuve cantonale.

<sup>91</sup> Lenz & Studer, 2007.

Tableau 23. *Diagnose-Test* : moyennes selon le regroupement au CO

| regroupement | effectif | moyenne | écart-type | rendement (%) |
|--------------|----------|---------|------------|---------------|
| A            | 2506     | 34.7    | 5.55       | 75            |
| B            | 572      | 27.8    | 6.38       | 60            |
| C            | 97       | 25.0    | 6.35       | 54            |
| A + B + C    | 3175     | 33.2    | 6.50       | 72            |
| H            | 577      | 33.6    | 6.89       | 73            |
| Total        | 3752     | 33.2    | 6.48       | 72            |

Le *Diagnose-Test* est aussi plus discriminant pour les élèves du regroupement B.

Graphique 4. *Diagnose-Test* (élèves du regroupement B)

Les différences entre regroupements A et B sont significatives pour l'ensemble des compétences testées ; les différences entre regroupements B et C le sont uniquement pour les compétences qui impliquent une production (expression écrite et vocabulaire).

### 6.3. L'épreuve commune du 7<sup>e</sup> degré en 2008

Contrairement aux épreuves précédemment analysées, l'épreuve commune d'allemand comprend deux versions différentes, l'une destinée aux élèves des regroupements A et H, l'autre aux élèves des regroupements B et C. Les deux versions A/H et B/C, qui portent chacune sur un total de 32 points, diffèrent partiellement pour la compréhension écrite et pour la production écrite<sup>92</sup>. La compréhension écrite propose un exercice commun et un exercice différent qui exige des élèves des regroupements B et C de compléter un court texte à l'aide d'éléments donnés, et des élèves des regroupements A et H

<sup>92</sup> De plus, en compréhension orale, un exercice (2 points) a été rajouté dans la version A/H.

d'associer de courts textes, ce qui implique plus de lecture. Les deux versions diffèrent aussi pour l'expression écrite, où les élèves des regroupements A et H doivent fournir une série d'informations sans support, alors que les élèves des regroupements B et C disposent d'une petite lettre modèle rédigée en allemand. De plus, la version A/H accorde un peu plus de poids à la précision des énoncés.

Le tableau ci-dessous réunit les résultats des différents regroupements à l'épreuve.

Tableau 24. Résultats de l'épreuve commune d'allemand du 7<sup>e</sup> degré

| version de l'épreuve                                | version A / H |            | version B / C |            |
|---|---------------|------------|---------------|------------|
| total de points                                     | 32            |            | 32            |            |
| regroupement  | A             | H          | B             | C          |
| moyenne de points                                   | 25.8          | 25.1       | 19.1          | 17.4       |
| écart-type  | 3.05          | 3.58       | 3.69          | 3.96       |
| rendement en %                                      | 81            | 78         | 60            | 54         |
| seuil du suffisant fixé à...<br>(en % de rendement) | 72            | 69         | 59            | 56         |
| % d'élèves ayant atteint ce seuil                   | 86            | 86         | 54            | 53         |
| <i>total élèves</i>                                 | <i>2670</i>   | <i>595</i> | <i>644</i>    | <i>115</i> |

Les résultats des élèves à l'épreuve commune de 7<sup>e</sup> ne sont pas sans lien avec ceux du *Diagnose-Test* du début de l'année. Le lien varie toutefois selon le regroupement. On observe une corrélation plus forte en regroupement A et H (respectivement  $r = .514$  et  $r = .536$ ) qu'en B et C (respectivement  $r = .319$  et  $r = .268$ ). Autrement dit, le résultat de fin de 7<sup>e</sup> est mieux prédit par celui du début d'année en regroupement A et H qu'en regroupement B et C.

Les différences entre classes sont assez prononcées au début de l'année scolaire avec des moyennes qui varient dans chaque regroupement d'une dizaine de points (sur un total de 46 du *Diagnose-Test*). Les classes d'un même regroupement ne partent donc pas tout à fait avec le même bagage et n'arrivent pas aux mêmes résultats en fin d'année. Si l'on neutralise les différences de départ (ainsi que le niveau social), les différences entre classes s'amenuisent sans pour autant disparaître ; elles restent surtout importantes en regroupement B. Ces différences mériteraient une analyse plus fine en fonction de variables susceptibles d'influencer l'apprentissage et la réussite de la classe, telles que sa composition en termes d'options des élèves<sup>93</sup>, d'expérience professionnelle de l'enseignant ou encore de présence d'élèves germanophones, variables dont nous ne disposons pas dans la présente étude.

En ce qui concerne le contenu de l'épreuve commune de 7<sup>e</sup>, nous n'avons pas les compétences nécessaires pour juger correctement comment elle se situe par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues. Certaines tâches, surtout dans la version destinée aux élèves plus faibles, ne sont pas très différentes de celles qui sont proposées dans le *Diagnose-Test* du début de l'année, censé résumer les acquis de l'école primaire. La tâche de production écrite de la version B/C, qui est presque identique à celle du début de l'année<sup>94</sup>, est mieux réussie en fin d'année ( $m = 6.5$  points sur 9 *versus*  $m = 6.3$  sur 10), mais il n'est pas exclu que cela soit en partie un effet des critères de correction. En effet, ceux-ci accordent proportionnellement un peu moins de poids à la forme, et ceci après une année d'enseignement qui valorisait la précision.

<sup>93</sup> La proportion d'élèves ayant un profil C dans les classes du regroupement B pourrait également avoir un effet sur la réussite moyenne de la classe.

<sup>94</sup> Les énoncés à produire sont identiques, mais il y a un élément de plus : le support sur lequel peuvent s'appuyer les élèves (une petite lettre de présentation d'un jeune, rédigée en allemand) diffère. Cette tâche figure aussi dans le *ÖSD - KID 1* et peut donc être considérée comme étant de niveau A1.

Il est tout à fait possible que les responsables de l'épreuve commune de 7<sup>e</sup> aient voulu se limiter au niveau A1 du Cadre européen commun de référence, alors que le manuel « A1 plus » semble conduire les élèves à un niveau supérieur. L'épreuve traduit ainsi l'incertitude sur ce que l'on veut et peut exiger des élèves après une année d'enseignement à l'école secondaire.

## 6.4. Österreichisches Sprachdiplom

Le *ÖSD - KID 1*, test international calibré au niveau A1, est décrit ailleurs dans le rapport où le lecteur trouvera également les résultats détaillés (cf. Annexe 6 : Passation expérimentale d'un test de compétences en allemand au niveau A1). Ceux-ci sont repris ici aux fins d'une comparaison avec les informations des deux autres épreuves.

Les taux de réussite des élèves, globalement et pour les différentes compétences, présentent quelques variations d'un test à l'autre.

Tableau 25. Rendement aux différents tests par compétences

|                      | rendement           |                      |                   |                       | effectif* |
|----------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|-----------|
|                      | compréhension orale | compréhension écrite | expression écrite | ensemble de l'épreuve |           |
|                      | %                   | %                    | %                 | %                     |           |
| épreuve cantonale    | 87                  | 83                   | 78                | 84                    | 3752      |
| <i>Diagnose-Test</i> | 69                  | 71                   | 75                | 72                    | 3752      |
| <i>ÖSD - KID 1</i>   | 75<br>(N = 89)      | 74<br>(N = 98)       | 47<br>(N = 94)    | 74                    | 89-98**   |

\* La comparaison porte uniquement sur les élèves qui ont passé l'épreuve cantonale d'allemand et le *Diagnose-Test* au début du 7<sup>e</sup> degré. On observe une différence de 339 élèves, différence qui ne modifie toutefois pas les taux de réussite à l'épreuve cantonale.

\*\* La variation des effectifs N s'explique par le remplacement d'une classe pour la compréhension orale et par la présence des élèves à deux moments de passations distincts.

En termes de rendement, la similitude est plus grande entre le *Diagnose-Test* et le *ÖSD - KID 1* qu'entre ces deux tests et l'épreuve cantonale pour les compétences réceptives. Pour la production écrite, en revanche, le résultat au *ÖSD* est considérablement plus bas qu'au *Diagnose-Test* et à l'épreuve cantonale de 6P. Près de la moitié des élèves (48%) n'ont pas obtenu la moitié des points à l'*ÖSD* alors que cette proportion est minimale au *Diagnose-Test* (6%). Ceci surprend, puisque la tâche est identique dans les deux tests (un modèle de lettre à compléter) et créditée par le même nombre de points (10). De plus, les mêmes éléments sont employés pour évaluer les productions : le lexique, l'exactitude formelle (grammaire orthographe, syntaxe) et les omissions. Quelques différences pourraient toutefois expliquer l'écart :

- le *ÖSD - KID 1* attribue un peu plus de poids à la forme<sup>95</sup> ;
- l'établissement du total des points est plus favorable à l'élève dans le *Diagnose-Test*<sup>96</sup> ;
- la passation et la correction ont été assurées par des évaluateurs extérieurs dans le cas du *ÖSD - KID 1*, par l'enseignant d'allemand de la classe dans le cas du *Diagnose-Test*.

<sup>95</sup> Dans le test *ÖSD*, la moitié des points sont attribués à la forme, alors qu'au *Diagnose-Test* ce ne sont que 4 points sur 10.

<sup>96</sup> Le *Diagnose-Test* arrondit les demi-points au point supérieur alors que le *ÖSD* note d'abord sur 20 points qui sont ensuite convertis en 11 catégories, de 0 à 10, selon un système non linéaire.

Dans l'ensemble, on peut dire que l'évaluation des compétences en allemand des élèves à la sortie de l'école primaire se limite aux objectifs d'apprentissage qui ont été définis dans le plan d'études de 2000, le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues étant un objectif futur. Ainsi on ne peut pas mesurer l'écart qui sépare les performances des élèves du niveau A1. Ce niveau est peut-être davantage cerné par le *Diagnose-Test* qui fournit, du moins pour les compétences réceptives, des résultats comparables à l'*ÖSD*. Si l'on admet que l'*ÖSD* reflète adéquatement le niveau A1 pour les compétences productives (la tâche présentée et sa notation), le petit échantillon d'élèves de 6P testé n'a pas été tout à fait à la hauteur des exigences.



## 7. Observation des premières leçons d'allemand au Cycle d'orientation

La cohérence de l'enseignement de l'allemand au fil de l'école obligatoire étant au cœur de cette étude, il était donc nécessaire d'aller sur le terrain du CO où a lieu l'accueil des élèves venant de l'école primaire. L'objectif de cette observation était de saisir avec quel bagage en allemand les élèves arrivent au CO, quelles adaptations les enseignants réalisent afin de faciliter l'apprentissage de ces « faux débutants » et comment est conçu le travail avec l'unité *Willkommen*.

Au CO, qui englobe les degrés 7 à 9, l'enseignement de l'allemand est dispensé au 7<sup>e</sup> degré à l'intérieur des regroupements sans différenciation supplémentaire<sup>97</sup> et l'enseignant est un spécialiste de l'allemand. La dotation horaire est de quatre heures hebdomadaires pour les trois degrés. Certaines classes introduisent le laboratoire de langue en 7<sup>e</sup>, d'autres pas. La méthode utilisée dans toutes les classes est *Geni@l A1 plus*, une adaptation de *Geni@l A1* spécialement commandée pour le canton de Genève. Cette version prévoit au début une unité d'accueil, *Willkommen*, un condensé des cinq premières unités de la version originale, qui sert à réactiver les connaissances de l'école primaire dans des contextes nouveaux et à les élargir<sup>98</sup>. Le plan d'études prévoit de parcourir cette unité d'accueil en six semaines et d'enchaîner ensuite avec l'unité 6 du manuel.

Au début de l'année scolaire 2007-2008, entre la 2<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> semaine d'enseignement, des observations de leçons d'allemand ont été réalisées dans deux collèges du CO qui accueillent une population d'élèves de niveau social plutôt moyen. Dans chaque collège, une classe du regroupement A et une classe du regroupement B ont été observées pendant 10 leçons d'allemand de 45 minutes, dispensées par quatre enseignants différents. Les leçons ont été sélectionnées selon un critère de convenance pour les enseignants et les observateurs, ce qui peut introduire quelques biais quant à la représentativité des activités observées. De plus, le nombre restreint de classes observées ne permet pas une généralisation à l'ensemble des situations, mais cette observation peut toutefois fournir un exemple de fonctionnement de la transition.

Les résultats au *Diagnose-Test* de la rentrée montrent que les classes observées se situent bien dans la moyenne du regroupement A ou B. Pour trois des quatre classes, l'enseignant d'allemand assume la charge de maîtrise de classe, ce qui se traduit par un lien particulier de référence pour les élèves et de responsabilité pour l'enseignant. Cette charge empiète parfois sur le temps d'enseignement de l'allemand.

Durant l'observation en classe, les chercheuses ont pris note du genre et de la durée des activités proposées aux élèves ainsi que des paroles échangées en français ou en allemand. Les transcriptions ont ensuite été analysées d'après la langue parlée, et des séquences de protocole ont été regroupées selon des thématiques telles que : les acquis/erreurs des élèves, les devoirs et leur contrôle, le genre et la durée du travail du vocabulaire, les difficultés et questions survenues lors des exercices, la guidance et les explications données par l'enseignant, l'évaluation en classe, le temps de mise au travail. Par la suite, les données réunies par thème ont été résumées en partant plus particulièrement des réactions des élèves et en visant un regroupement thématique plus étroitement lié à la transition.

---

<sup>97</sup> Ce sont les regroupements A, B ou C dans les collèges à regroupements différenciés, les classes hétérogènes dans les trois collèges à niveaux et options. Dans les collèges à regroupements différenciés, les élèves du regroupement B seront répartis dans deux niveaux au 9<sup>e</sup> degré seulement ; dans les collèges à niveaux et options, trois niveaux seront proposés dès le 8<sup>e</sup> degré.

<sup>98</sup> Département de l'instruction publique, 2007, p. 5.

## 7.1. La compréhension de l'allemand

Selon le *Lehrerhandbuch* de *Geni@l* pour l'unité *Willkommen*, la langue d'enseignement au CO devrait être principalement (*grundsätzlich*) l'allemand<sup>99</sup>. La réalité observée ne correspond cependant pas encore à cette exigence. Dans les quatre classes, les énoncés en allemand des enseignants varient entre 20% et 50% en moyenne, mais un taux élevé d'allemand parlé n'est pas l'apanage du regroupement A. Le niveau des énoncés est bien adapté, aussi bien dans la difficulté que dans le débit, et les élèves semblent bien comprendre puisqu'ils ne posent pas de questions sur ce que dit l'enseignant. De plus, lorsque l'enseignant s'exprime beaucoup en allemand, certains élèves essaient de l'utiliser aussi, pour avouer par exemple : *Ich hab nicht mein Heft*, pour constater : *wir haben fertig, ich kapiere gar nicht*, parfois pour débiter une explication : *ich bin...* et la terminer en français<sup>100</sup>. Dans de tels cas d'ailleurs, l'enseignant sait apprécier la contribution et ne corrige pas l'exactitude de l'énoncé.

Des questions sur la signification de mots sont néanmoins posées chaque fois qu'il faut réellement comprendre ; elles sont même fréquentes en regroupement B où le vocabulaire sur lequel table l'unité *Willkommen* est tout sauf assuré. Elles sont avant tout liées au vocabulaire des exercices et touchent à tous les registres de mots : chiffres, mots interrogatifs, verbes, noms, adjectifs, pronoms, prépositions. Pour faciliter la compréhension du contenu des exercices, les enseignants recourent à plusieurs procédés : ils traduisent les consignes du manuel qui sont données en allemand ; après avoir énoncé les objectifs d'apprentissage, ils présentent le vocabulaire à connaître (souvent d'abord à l'oral et si possible, comme dans le cas des affaires d'école, à l'aide d'objets réellement présentés, à l'aide d'images ou même en utilisant une marionnette pour pouvoir, dans ce cas, parler à la troisième personne) ; avant d'aborder une notion, telle la désignation de l'heure, ils font réviser les mots-clés *Viertel, halb, vor, nach*. L'enseignant jongle constamment entre la volonté de s'exprimer en allemand et la nécessité d'assurer une fluidité dans l'enchaînement des activités qui suppose non seulement la compréhension du contenu linguistique mais d'abord de la tâche.

Certaines connaissances lexicales sont étroitement liées aux expressions apprises telles quelles, appelées *chunks* en psycholinguistique. Par exemple, lorsqu'un exercice suggère de décrire le nombre de mois contenus dans une année (*Ein Jahr hat 12 Monate*), le signifiant *Jahr*, pourtant contenu dans l'expression *Ich bin 12 Jahre alt*, n'est pas forcément reconnu. Lorsque, à un autre moment, un élève veut dire : *Er ist ein Jahr alt*, il utilise son *chunk* : *Er ist ein Jahre alt*, sans pouvoir passer du pluriel au singulier.

Dans une des deux écoles, les enseignants ont distribué aux élèves une liste de vocabulaire pour chaque unité. Il s'agit de l'adaptation d'une liste de référence qui est préparée par la commission *Geni@l*. Elle regroupe les mots par catégories (noms, adjectifs, verbes, etc.) et distingue clairement le vocabulaire actif du passif (contrairement au glossaire qui accompagne la méthode et qui présente le vocabulaire dans l'ordre de l'apparition et qui indique le vocabulaire actif en gras). Dans une classe du regroupement A, une première traduction des mots allemands a été faite « sans filet », ce qui permet à chaque élève de constater ce qu'il comprend déjà. La liste est posée ensuite sous le rétroprojecteur et l'élève peut vérifier sa traduction et constater les significations erronées ou inconnues. Pour le regroupement B, fournir d'emblée la traduction française par écrit est jugé indispensable pour économiser du temps.

Au CO, l'apprentissage du vocabulaire est une activité propre et importante. Contrairement à ce que la plupart des élèves ont dû connaître à l'école primaire, il ne se fait plus (et ne peut pas se faire à cause de la quantité) à travers la seule exposition en classe. L'art de l'enseignant consiste donc à introduire aux élèves les différentes manières d'apprendre le vocabulaire (listes, fiches, réciter devant quelqu'un, écrire les mots plusieurs fois, trier les mots déjà connus des mots inconnus, réviser régulièrement) et

---

<sup>99</sup> Pour l'école primaire, lors du travail avec *Tamburin 3*, la langue d'enseignement devrait essentiellement (« *im wesentlichen* ») être l'allemand. Cf. Département de l'instruction publique, 2007, p. 11.

<sup>100</sup> Une tendance analogue a déjà été observée auparavant pour la méthode *SOWIESO*. Cf. Hexel, 1996, p. 19.

de les encourager à faire cet effort personnel de mémorisation, afin de pouvoir comprendre et évoquer les mots allemands même hors contexte. Toutefois, en début d'année et notamment en regroupement B, des leçons entières peuvent y être consacrées.

La compréhension des enregistrements, proposés sans aucune préparation particulière par la méthode, a posé de grands problèmes<sup>101</sup>. Élèves et enseignants sont assez démunis devant cette exigence de comprendre l'allemand authentique où le débit n'est pas infléchi. Après la première écoute d'un extrait d'une cassette, la réaction d'un élève décrit bien le désarroi ambiant : « *C'est comme s'il avait un chat dans la bouche.* » Les enseignants tentent d'une part de dédramatiser : « *Vous vous concentrez et vous vous détendez. Règle numéro un : si vous ne comprenez rien, le ciel ne vous tombera pas sur la tête.* » Ils tentent d'autre part de faciliter la compréhension en proposant l'écoute à plusieurs reprises ou en lisant finalement le texte eux-mêmes. Les enregistrements de *Willkommen* sont probablement plus difficiles que ce que les élèves ont pu rencontrer à l'école primaire. De plus, les élèves sont désarçonnés lorsqu'on leur demande une écoute sélective où l'élément à saisir est « enrobé » dans une phrase non comprise. Un élève remarque à ce sujet : « *On a fait tout juste, mais on a rien compris !* »

## 7.2. Les questions sur la langue posées par les élèves

La recherche d'une bonne compréhension ou d'une structuration de leurs connaissances apparaît dans les questions que les élèves posent en classe, surtout en regroupement A.

« Quel est le pluriel de *Katze* ? » - « Écrit-on *Junge* avec *Umlaut* ? » - « Est-ce que *Mädchen* est la fille ou la jeune fille ? » - « *Kochen*, est-ce faire la cuisine et cuire ? » - « Pourquoi ne dit-on pas "on" dans la conjugaison de la 3<sup>e</sup> personne ? » - « Le verbe *mögen* est-il réellement irrégulier ? » - « Peut-on mettre *am Montag* pour écrire la date ? » - « Peut-on dire : *Im Zimmer gibt es...* ? » - « Comment dire "moins" en allemand ? » - « Comment dit-on "rien" ? » - « A l'épreuve, comment peut-on savoir s'il s'agit de l'heure du matin ou du soir ? » - « Comment dit-on : où vas-tu ? » (l'enseignant introduit la distinction entre *wo* et *wohin*) - « Que veut dire *z.B.* ? » - « *Singen*, c'est quoi en anglais ? »

C'est surtout lors du travail sur le vocabulaire que leurs interrogations surgissent et trouvent une place. Les questions posées ne sont pas très complexes mais pertinentes et les élèves semblent apprécier d'avoir affaire à un interlocuteur compétent. L'enseignant répond toujours, renvoyant parfois à plus tard certaines explications telles que la formation du pluriel ainsi que la manière de le noter, ou les quelques régularités qui existent pour le genre des mots. En ce début d'année, l'élève est prié d'apprendre articles et pluriels par cœur, alors qu'à l'école primaire les pluriels des mots n'apparaissent pas en tant que catégorie grammaticale, et qu'on considérait que les élèves avaient encore des difficultés à retenir le genre des mots, étant avant tout préoccupés par le sens<sup>102</sup>.

Des questions sur des mots français employés par l'enseignant ont été posées en classe du regroupement B : « Ça veut dire quoi *genre* ? », « *Glossaire*, c'est quoi ? », « Qu'est-ce que cela veut dire *punctuation* ? ». Ceci montre que la terminologie habituellement utilisée dans l'enseignement des langues ne fait pas partie du bagage de tous.

<sup>101</sup> Difficulté également relevée pour *SOWIESO*. Ibid. p. 23.

<sup>102</sup> Département de l'instruction publique, 2000, p. 2.

### 7.3. Dépasser la communication « autocentrée »

Quand bien même les premières semaines de l'enseignement de l'allemand au CO sont consacrées à réviser les connaissances, les élèves doivent passer d'un apprentissage qui procédait surtout par simulation de communication pour entrer de plain-pied dans un système d'acquisition cognitivo-scolaire qui procède par présentation, explication, exercice, mémorisation et transfert. Ainsi, par exemple, si à l'école primaire l'objectif « présentations » se limitait essentiellement à savoir se présenter soi-même avec quelques phrases types (*Ich heisse...*, *Ich bin...Jahre alt*, *Ich wohne in Genf*), il est maintenant élargi à la présentation d'autres personnes.

Dans une classe du regroupement A, ce saut paradigmatique s'est effectué de manière très visible et symptomatique pour la rencontre difficile entre « communication » et « structuration » de la langue. En reprenant les phrases qui font partie de l'univers « se présenter et présenter sa famille », un enseignant fait travailler les élèves sur l'interrogation, l'affirmation et la négation avec *kein* : *Hast du eine Schwester ? Ja, ich habe eine Schwester. Nein, ich habe keine Schwester*. Au fil des différents exemples, les élèves ont posé des questions qui montrent leur perplexité devant le fait qu'il faut noter des choses qui ne correspondent pas à leur situation personnelle.

« Mais, Monsieur, si l'on n'a pas de sœur, faut-il tout de même noter "Ich habe eine Schwester" ? » - « Et si l'on a deux frères ? » - « On répond de manière personnelle ? »

Et l'enseignant, surpris par le problème, essaie d'abord de centrer le travail sur les notions pour ensuite sauvegarder un semblant d'authenticité.

A la question : « *Que faut-il écrire si on a deux frères ?* », l'enseignant propose la phrase : « *Ich habe zwei Brüder* », et ajoute : « voyez pourquoi c'est important d'apprendre l'article et le pluriel. » Il complète les cas de figure : « *Kein Bruder, ein Bruder, zwei Brüder, drei Brüder* ». Il invite les élèves à tout noter, à choisir le cas qui les concerne et à prendre les autres cas comme s'ils répondaient pour leur voisin ; en ce qui concerne la phrase correcte *Ich habe keinen Bruder*, il suggère de la prendre telle quelle et promet d'expliquer la déclinaison plus tard.

Dans une autre classe, lors d'un exercice où il s'agit de répondre à la question « *Quand fais-tu du foot ?* » par « *Am Dienstag um sechs Uhr* », un élève interfère en disant : « *Non, vendredi* » (remarque accueillie avec le sourire).

En début de leçon, l'enseignant peut annoncer l'objectif en termes de communication, mais l'apprentissage des actes langagiers sert aussi à aller au-delà d'un énoncé spécifique, à présenter tous les cas de figure et donc à faire de la grammaire. Ainsi, comme mentionné plus haut, les présentations de personnes sont utilisées pour travailler les interrogations, les négations ou encore le partitif qui est formé sans déterminant en allemand : *Hast du Tiere ?* La structure qui est travaillée de manière récurrente est la conjugaison, s'y ajoutent les pronoms (*der Biologieunterricht* avec son pronom *er*, la forme de politesse avec *Sie*), la distinction entre articles définis et indéfinis (confondus aussi en français) et entre verbes et adjectifs, et finalement la syntaxe de phrases avec plusieurs compléments.

Après une production problématique du point de vue syntaxique, l'enseignant demande de remplacer « *Sie hat keinen Unterricht am Mittwoch um halb eins* » par « *Sie hat am Mittwoch um halb eins keinen Unterricht* », sans insister sur une règle concernant l'ordre des compléments.

En regroupement A, l'unité *Willkommen* offre déjà son lot de structuration et de généralisation qui peut aller assez loin.

En regroupement B, les leçons sont plus clairement centrées sur l'oral et l'enseignant tient plus compte de la situation individuelle de chaque élève. Il faut alors fournir les moyens langagiers pour que l'élève puisse dire d'où il vient : « *Comment on dit Iran ?* » D'autres élèves ont retenu la réplique apprise à l'école primaire : « *Ich komme aus Elfenbeinküste* ». Il semble alors trop difficile de structurer les différentes formes du datif qui surgissent : *aus Portugal, aus der Schweiz, aus der Elfenbeinküste, aus dem Iran*, et les élèves restent avec leur phrase personnelle, s'ils en avaient une. Il reste aussi une incompréhension de ce qui pourrait bien suivre la préposition *aus*, étant donné que dans

les exercices, la provenance est tantôt un pays, tantôt une ville. Dans ce regroupement, la prise de conscience grammaticale demandée aux élèves se limite à l'indispensable pour pouvoir former une phrase : l'emploi des pronoms et la conjugaison. Comme à l'école primaire, l'essentiel du travail est consacré à faire comprendre et à utiliser le vocabulaire dans un certain nombre d'expressions ; des leçons entières peuvent y être consacrées. Cette tendance à insister sur l'acquisition du vocabulaire avec les élèves faibles a aussi été observée dans l'étude de Niggli et al. (2007), démarche qui n'a pas pu montrer un effet positif.

#### 7.4. Faire face à une présentation concentrée de notions

L'unité *Willkommen* contient une révision des mots interrogatifs, mots courts qui se ressemblent : *wer, wie, was, wo, wohin, woher, wann* et aussi *wie lange, wie viel*. Il faut bien mémoriser leur sens et ne pas les confondre. On peut difficilement s'imaginer qu'il soit possible d'apprendre en quelques semaines à poser des questions à l'aide d'une demi-douzaine de ces mots si l'on n'a pas déjà quelques repères. En effet, à l'exception de *wie lange*, ils font partie de phrases interrogatives toutes faites, en principe apprises à l'école primaire, mais leur « extraction » de ces *chunks* n'est pas une mince affaire. Ils seront d'ailleurs repris dans des unités ultérieures.

Dans le domaine des chiffres, les élèves maîtrisent la série de 1 à 10 en compréhension et expression. La compréhension des autres chiffres (les élèves devraient pouvoir compter jusqu'à 20 et connaître les dizaines jusqu'à 100, selon le document *Planification de l'enseignement*<sup>103</sup>) est plus aléatoire. Notamment les distinctions entre *-zehn* et *-zig* (p. ex. 17 et 70) et en particulier entre 13 et 30 (*-ssig*) nécessitent une reprise. Le fait de devoir connaître tous ces nombres également à l'écrit a toutefois fait naître une vague d'effroi en classe. Le vocabulaire des nombres est surtout travaillé comme prérequis pour pouvoir dire l'heure et les enseignants ont pris soin de préciser que les nombres de 1 à 59 étaient de ce fait d'une grande utilité.

*Willkommen* introduit simultanément l'heure digitale et l'heure analogique. Elles ne sont pas explicitement nommées dans le manuel. Les enseignants ont alors appelé l'heure digitale « l'heure comme on peut l'entendre à la gare », « dire les heures et les minutes », « dire l'heure comme l'horloge parlante », « l'heure officielle », et l'heure analogique est aussi appelée « l'heure non officielle », « l'heure d'une montre à aiguilles ». Les confusions sont programmées et on peut relever les erreurs suivantes : *halb Minuten vor null* ou *halb dreissig Minuten vor zwölf* (pour 23h30 ou 11 heures et demie), *zehn vor einundzwanzig* (pour 9 heures moins 10), *fünzig nach zwei* (pour 2h50 ou 3 heures moins 10). Déjà l'utilisation correcte de la division des heures en *Viertel nach, halb* et *Viertel vor* comporte des difficultés syntaxiques et conceptuelles, vu les différences entre l'allemand et le français sur ce point, ce qui entraîne d'autres confusions encore : *es ist zwei halb* (pour 1 heure 30), *es ist halb nach zehn* (pour 9 heures et demie), *Viertel nach acht* (pour 7 heures et quart).

En regroupement B, les enseignants ont tenté de bien assurer l'expression des quarts d'heure, que les élèves ont déjà vus à l'école primaire, mais tous les exercices du manuel portent sur la désignation des intervalles de 5 minutes, distinction qui les dépasse. Au mieux, l'enseignant peut sélectionner des exercices, vérifier ce que les élèves sont en mesure de comprendre, sans s'attarder sur cette « révision ». Dans les classes du regroupement A, les cinq minutes précédant ou suivant la demi-heure ont aussi donné lieu à de nombreux essais erronés : *fünf vor halb sieben* (pour 6h35), *fünf vor halb drei* (pour 4h25). Toutefois, aussi bien les principes de l'heure digitale et analogique que le principe de la désignation de la demi-heure ont été relativement rapidement intégrés (un élève explique : « On prend la moitié de l'heure prochaine »), ce qui a même permis d'introduire les termes de *Mitternacht* et *Mittag*.

<sup>103</sup> Département de l'instruction publique, 2006, Lexique de Tamburin 3.

## 7.5. Découvrir et accepter l'irrégularité de la conjugaison

La révision de la conjugaison des verbes réguliers ressemble à une partie de plaisir, du moins pour les formes au singulier. Le pluriel pose plus de problèmes, en particulier la deuxième personne, la seule qui se distingue formellement de l'infinitif. Au cours de l'unité *Willkommen*, les élèves peuvent devenir experts à condition de leur demander systématiquement d'entourer le verbe et d'en détacher la terminaison. Mais quelques verbes irréguliers sont également révisés (*mögen, sein, haben*), et plus les élèves deviennent conscients des verbes réguliers, plus les irrégularités peuvent irriter et peut-être initier une « phase de turbulence ». Ainsi, un élève peut penser que *ich mag, du magst, er mag* est régulier, alors que les formes du singulier relèvent de l'irrégularité, mais il les avait adoptées sans problème avant toute analyse (et avant de connaître l'infinitif). Avec la présentation de la notion de verbe régulier s'annonce donc la notion de verbe irrégulier<sup>104</sup>. Il faut donc savoir ranger les verbes irréguliers dans la bonne catégorie : verbes qui prennent un *Umlaut* ou encore verbes avec modification du radical, comme le verbe *haben* : *ich habe, du hast, er hat*. Ceci amène un enseignant à explicitement attirer l'attention des élèves sur les lieux de l'irrégularité : « *Je ne veux plus voir de 'b' à la deuxième et troisième personne !* »

## 7.6. Entrer dans le pays de la précision

Les enseignants insistent de manière inégale sur la prononciation. Parfois ils aident les élèves par une sur-accentuation de l'accent tonique ou de la longueur de la voyelle (*Klavier, Flöte, Katzen*). Les énoncés oraux des élèves sont en revanche systématiquement corrigés pour leur contenu et leur exactitude grammaticale, parfois seulement par la simple reprise correcte par l'enseignant ou par un autre élève. C'est une façon assez douce de faire pour ne pas couper l'élan des élèves, mais on peut légitimement douter de son efficacité. En effet, selon son degré d'implication dans la leçon, l'élève (et a fortiori les autres élèves) ne repère pas l'énoncé correct.

Une correction qui comporte trop d'implicites dans la procédure n'est pas forcément intelligible par les élèves, comme le montre l'enchaînement observé dans un regroupement B qui mobilise une bonne partie de la classe.

Maître : *Wie alt ist sie ?* Elève 1 : *Sie habe 13 Jahre.*

Maître : *Richtig ?* Elève 2 : *Sie bist 13 Jahre alt.* Elève 3 : *Sie ist 13 Jahre alt.*

Maître : *Wie alt bist Du ?* Elève 4 : *Ich habe 13 Jahre alt.* Elève 5 : *Ich habe 13 Jahre alt.*

Elève 6 : *Ich bin 13 Jahre alt.*

Maître : *Wie alt bist Du ?* Elève 7 : *Ich habe 13 Jahre alt.* Elève 8 : *Ich bin 14.* Elève 9 : *Ich bin 13 Jahre alt.*

Maître : *Wie alt bist Du ?* Elève 10 : *Ich habe 13 Jahre alt.* Elève 11 : *Ich bin 13 Jahre alt.*

Au cas où les élèves n'auraient pas été conscients de l'exigence de précision à l'oral, c'est lors des récitations qu'ils peuvent constater qu'on attend d'eux une restitution correcte des mots et des expressions travaillés durant la semaine. Avant de rendre une épreuve, il leur est systématiquement conseillé de relire leurs productions, de vérifier si les noms sont écrits avec une majuscule, etc. Lors de la correction d'une récitation, les enseignants prennent soin de commenter, parfois longuement, les

---

<sup>104</sup> Un élève en a fait l'expérience dans le cadre d'un pari vite conclu avec l'enseignant, en pensant pouvoir conjuguer le verbe *schlafen* comme un verbe régulier. Mais celui-ci, prenant un *Umlaut* au singulier (*ich schlafe, du schläfst, er schläft*), est irrégulier.

erreurs faites. Une remarque récurrente est celle que les productions manquent de précision : « Il faut savoir écrire correctement la date, utiliser les bons déterminants, ne pas oublier les trémas... ».

La correction des devoirs au rétroprojecteur (comme d'ailleurs le fait de faire des devoirs d'allemand) est une nouvelle pratique pour beaucoup d'élèves et les fascine visiblement. Ce moyen est très économe en temps, la solution projetée étant préparée à l'avance par l'enseignant. Eviter des fautes à l'autocorrection fait partie de ce qu'on attend d'un élève du CO. En regroupement A, le passe-temps favori était d'ailleurs de relever les erreurs qui s'étaient glissées dans les copies de l'enseignant.

Nos observations mettent en évidence que l'enseignant insiste auprès des élèves sur le fait que l'exactitude formelle fait partie intégrante de la communication et que l'oral comme l'écrit font partie de l'apprentissage.

## 7.7. Apprendre à travailler avec *Geni@l*

A l'entrée au 7<sup>e</sup> degré, les élèves changent de manuel. L'unité *Willkommen* de *Geni@l* présente non seulement la matière langagière de manière condensée, mais introduit aussi des figures-mascottes dessinées qui agrémentent les leçons de commentaires amusants. Sont à découvrir en plus : le nouveau graphisme, les symboles indiquant le genre de travail proposé (compréhension orale, travail écrit, approfondissement de la forme de la langue) et les formes d'exercices. Il s'est avéré que, très souvent, les élèves ne comprennent pas ce qu'on leur demande et l'enseignant doit expliquer la mise en situation et le but de l'exercice.

Certaines consignes du manuel s'avèrent trop longues et trop difficiles pour que les élèves puissent les comprendre sans aide : « *Wer wohnt wo ? Wer kommt woher ? Lies den Text und ergänze die Tabelle. Ein Hobby von Jan steht nicht im Text. Wie heisst es ?* »

D'autres exercices ne sont probablement pas compris parce que le vocabulaire fait défaut ou encore l'enchaînement de la tâche n'est pas décodé, comme par exemple : « *Ein Tag hat ? Stunden, eine Stunde hat ? Minuten, eine Minute hat ? Sekunden...* »

Vu le degré de complexité que présentent certaines activités du manuel, les enseignants du regroupement B conçoivent eux-mêmes des exercices plus simples, centrés sur une seule difficulté. En regroupement A par contre, les exercices du manuel sont généralement utilisés tels quels. Les enseignants semblent toutefois surpris par le temps beaucoup plus long que prévu qui est nécessaire pour réaliser certaines tâches. Les demandes comme « Qui n'a pas terminé l'exercice ? *Wer ist nicht fertig ?* » sont fréquentes. Il est arrivé que le temps annoncé pour un exercice soit quintuplé, ce qui tient autant à l'activité proposée (jeu de dominos pas connu par tous les élèves) qu'à la lenteur des élèves.

Certaines explications sur les implicites du manuel s'avèrent aussi nécessaires.

Le symbole du *smiley* (☺ / ☹) doit être décodé comme indiquant la réponse positive ou négative à donner. L'enseignant doit aussi expliquer la signification des ronds pleins et vides utilisés dans les dialogues pour marquer l'alternance de locuteurs.

C'est souvent par des interrogations (« *Comment trouve-t-on l'article d'un nom ? Comment trouve-t-on l'orthographe des chiffres ?* ») que les enseignants guident les élèves vers les parties annexes du manuel qui contiennent les informations en question.

## 7.8. Acquérir des méthodes de travail et un comportement scolaire

En début d'année, l'enseignant est souvent obligé de consacrer du temps et de l'énergie pour créer des conditions de travail acceptables suite au comportement inadéquat d'un ou de plusieurs élèves. Toute une panoplie de comportements qu'on attend des élèves est rappelée<sup>105</sup>, mais ceci fait probablement partie de ce que les didacticiens appellent « la création du contrat didactique ».

Les règles sont : il faut arriver à l'heure même s'il n'y a pas deux sonneries après la récréation ; il faut rester debout en silence en début de leçon ; il ne faut pas oublier son matériel d'allemand ; il faut préparer ses affaires en début de leçon et les chercher dans l'armoire si nécessaire ; un gaucher doit se mettre sur la place gauche d'un pupitre ; les feuilles distribuées en classe doivent être classées ou collées ; après avoir été malade, il faut s'organiser pour le rattrapage.

La politesse vis-à-vis de l'enseignant, dont le vousoiement ou le fait de poser une question à un moment opportun sans interrompre le maître en pleine explication, en fait également partie.

Chaque enseignant prend aussi soin de parler d'attitudes et de comportements de travail favorables en classe et de définir des exigences qu'il considère comme minimales. Il contrôle si les devoirs sont faits, explique leur fonction et donne des trucs et des astuces. Lors du travail en groupe ou par paires, il précise les procédés à suivre et, lors des épreuves, il explicite les comportements à observer, par exemple : « *Il faut lever la main avant de donner la réponse ; écoutez les questions des camarades ; écoutez les camarades pour vous rendre compte des erreurs de conjugaison ; soyez silencieux pour permettre la concentration des camarades ; ne répondez pas à la place d'un camarade afin que celui-ci puisse répondre ; il ne faut pas qu'il y ait de fautes d'orthographe lorsque vous recopiez ; il faut écrire proprement dans le cahier [ce sera récompensé par une note de cahier] ; les devoirs avant la récitation servent de révision ; récitez le vocabulaire à la maison devant un spectateur, pas toujours la maman, cela peut être le petit frère ou le nounours ; soulignez sévèrement les erreurs lorsque vous corrigez le cahier du voisin ; il ne faut pas souffler la réponse [lors de l'interrogation orale] ; toute parole durant une récitation [écrite] est considérée comme tricherie. »*

Par ailleurs, les enseignants demandent régulièrement s'il y a des questions, et des épreuves notées sont préparées et parfois accompagnées (en regroupement B) d'un discours dédramatisant et insistant sur la possibilité de réussite par une attention et un travail régulier.

La leçon précédant un contrôle hebdomadaire, l'enseignant vérifie si les élèves ont compris ce qu'il faut réviser. Un enseignant déclare : « *Il n'y a pas de piège, je fais des récitations où il n'y a pas de piège. »* Après le contrôle, un bref moment est consacré à des questions par rapport à l'épreuve, où il est demandé aux élèves s'ils avaient l'impression que le contenu correspondait aux matières traitées en cours.

Le déroulement des leçons est aussi allégé par des remarques empreintes d'humour, par l'entrée en matière sur une petite discussion plus personnelle, par des constats sur le contexte culturel allemand et par des encouragements.

« *J'ai dû avoir faim quand j'ai créé cet exercice* » (où *kochen* apparaîtrait plusieurs fois).

Elève : « *Les jeunes Allemands ne vont pas à l'école l'après-midi.* » – Enseignant : « *Ils finissent quand ?* » – Elève : « *A 13h15, les chanceux !* » – Enseignant : « *C'est long jusqu'à 13h15, la matinée est très chargée, ils enchaînent 6 heures.* »

L'enseignant s'adresse à la classe : « *Les exercices ne sont pas là que pour les épreuves, ils servent à pouvoir parler à de belles jeunes filles, à de beaux jeunes hommes, et parce qu'on est aussi content de savoir des choses, n'est-ce pas ?* »

---

<sup>105</sup> Le manque de comportements scolaires a aussi été constaté par les directions des établissements du CO. Cf. Davaud, Gros & Hexel, 2005, p. 30.



En ce début d'année, l'ambiance est à une insertion douce par de multiples explications et les élèves sont très étroitement guidés dans ce qu'ils font en classe. L'humour, les discussions sur un thème qui intéresse ou un pari surgissant sur le moment, un échange sur la réussite à une récitation et sur la qualité du travail réalisé pendant la leçon sont autant de procédés stimulants qui donnent aux élèves l'occasion de se sentir particulièrement impliqués. Il serait intéressant que l'évaluation de l'enseignant soit complétée par celle des élèves qui s'exprimeraient sur les leçons et leurs manières préférées d'apprendre, ce qui les ferait participer de façon plus active au déroulement des leçons<sup>106</sup>.

## 7.9. En résumé

Après sept semaines d'enseignement, nous avons recueilli l'évaluation de l'unité *Willkommen* par les enseignants d'allemand des deux collèges du CO où les observations ont eu lieu. Leurs remarques montrent que, devant le fait accompli, la nouvelle transition est bien acceptée.

Leur appréciation du bénéfice que présente cette période de transition pour les élèves est toutefois différente selon qu'il s'agit du regroupement A ou B. Globalement, cette unité condensée semble bien adaptée aux élèves du regroupement A qui peuvent réutiliser et réactiver ce qu'ils ont vu à l'école primaire. Les enseignants la jugent nécessaire, car elle met les élèves à l'aise. Ils estiment d'ailleurs que rares sont ceux qui savent tout et s'ennuient. Dans ce regroupement, où le manuel est assez fidèlement suivi, l'unité *Willkommen* permet aussi de structurer les connaissances et d'introduire des méthodes de travail. En regroupement B en revanche, la multiplicité des thèmes présentés en si peu de temps a pour conséquence de « perdre quelque peu » les élèves, et selon les enseignants, cette unité introductive n'est pas assez systématique pour faire acquérir les points grammaticaux essentiels. Pour ces élèves, qui ont un moindre degré d'acquisition que les élèves du regroupement A, il serait presque nécessaire de « tout reprendre », ce qui impliquerait de travailler avec *Geni@l AI*, de manière plus séquentielle et moins dans la hâte. Le délai de six semaines pour parcourir *Willkommen* paraît peu réaliste, même en opérant une sélection dans la multitude des exercices proposés comme cela est fait en regroupement B. Pour ce regroupement en tout cas, la période de huit semaines, jusqu'aux vacances d'automne, serait plus adéquate.

L'observation dans les classes ne permet pas de distinguer avec certitude ce que les élèves apportent comme connaissances de l'école primaire et ce qu'ils acquièrent sur le moment. L'unité *Willkommen* permet sans doute à certains élèves une bonne révision et un enrichissement du vocabulaire, une « dissection » sémantique des moyens langagiers et une structuration accrue de leurs éléments. D'autres élèves, notamment ceux du regroupement B, en sont encore au stade des expressions toutes faites (qu'ils maîtrisent plus ou moins correctement), sans toujours être sûrs de leur sens et des mots qui les composent. *Willkommen* impose un rythme, une densité de matière et une exigence de compréhension et de précision qui les dépasse. Pour que *Willkommen* « marche » dans le regroupement B, l'enseignant est contraint de garder un équilibre entre les possibilités et l'investissement des élèves (tout effort est reconnu et encouragé !) et les exigences dictées par l'avancement dans la méthode. Il réalise cela en adaptant l'envergure et la difficulté des exercices, des présentations grammaticales et des contrôles.

En classe, l'apprentissage est initié par des activités, les mêmes pour tous, mais les connaissances des élèves individuellement (et probablement venant de classes différentes) ne sont pas identiques. Ces différences ont dû apparaître dans le *Diagnose-Test*, mais il n'est pas certain que les enseignants aient analysé les résultats en détail et s'y soient référés pour organiser la révision. C'est l'unité *Willkommen* qui est utilisée pour égaliser les acquis et qui, par la même occasion, définit le niveau sur lequel l'enseignant compte tabler pour la suite. Dans ce but de mise à niveau, un élève qui ne comblerait pas personnellement ses lacunes (de vocabulaire et de grammaire) risque de perdre pied.

<sup>106</sup> Cette dernière idée est développée dans Weskamp, 2003.

Pour les élèves du regroupement B, la transition actuelle entre l'école primaire et le CO à l'aide de l'unité *Willkommen* fonctionne parce que les enseignants la font fonctionner. Ils procèdent à de multiples ajustements des exercices et délimitent clairement les exigences. En regroupement A, il faut cependant se demander si le temps, tout de même considérable, nécessaire à cette révision est bien investi, et si de commencer en 7<sup>e</sup> à une unité plus avancée du manuel ne permettrait pas de consolider certaines notions par une révision intégrée. A l'avenir, la transition entre l'école primaire et le CO ne restera probablement plus une affaire purement genevoise ; elle dépendra des décisions futures concernant les nouveaux manuels et les niveaux à atteindre à la fin de l'école primaire et à la fin de la scolarité obligatoire, niveaux qui trouveront une concrétisation dans le plan d'études romand et dans les évaluations nationales.

## 8. Le *Soll-Zustand* : déclarations d'objectifs et résultats empiriques

Malgré une introduction de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire qui, dans la plupart des pays européens, ne date pas d'hier, peu de recherches empiriques peuvent nous renseigner sur les objectifs atteignables, sur les meilleures pratiques et sur l'influence précise de diverses ressources. En particulier, les recherches sur les acquis des élèves en termes de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues viennent seulement de commencer.

### 8.1. Les objectifs de l'enseignement de l'allemand (état en mars 2008)

Les futures prescriptions intercantionales, régionales et cantonales en matière d'objectifs pour l'enseignement des langues étrangères vont être basées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>107</sup>, mais la définition des niveaux à atteindre à la fin de l'école primaire et à la fin de la scolarité obligatoire est toujours en discussion.

Au niveau intercantonal, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a déclaré en 2004 que deux langues étrangères (une langue nationale et l'anglais) seront enseignées à l'école primaire, la première dès la 3P, la deuxième dès la 5P. Au terme de l'école obligatoire, on attend des compétences d'un niveau équivalent dans ces deux langues ; l'enseignement de la langue nationale doit en outre inclure une dimension culturelle<sup>108</sup>.

Le dernier accord trouvé par la CDIP en 2007, appelé « concordat HarmoS », est le résultat des premières négociations qui se sont déroulées sous le régime du nouvel article constitutionnel, lequel stipule que la Confédération légifère lorsque les efforts de coordination des cantons n'aboutissent pas à une harmonisation de l'instruction publique. Les décisions prises en 2007 par rapport à l'enseignement des langues étrangères dans la scolarité obligatoire vont alors moins loin que la déclaration de 2004. Sous la rubrique « Deux langues étrangères pour tous » figurent une langue nationale et l'anglais, la première devant être enseignée dès la 5<sup>e</sup> année, la seconde au plus tard dès la 7<sup>e</sup> année<sup>109</sup>.

Selon la CDIP, les critères de qualité et de développement de cet enseignement s'inscrivent dans le cadre d'une stratégie globale, c'est-à-dire la coordination des plans d'études, des moyens d'enseignement, des instruments d'évaluation ainsi que des standards de formation. L'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement seront assurés au niveau des régions linguistiques, tandis que c'est au niveau national que des standards de formation seront établis « aux fins d'harmoniser les objectifs de l'enseignement dans l'ensemble du pays »<sup>110</sup>.

« Ces standards peuvent être de deux ordres, à savoir :

- a. des standards de performance fondés, par domaine disciplinaire, sur un cadre de référence incluant des niveaux de compétence ;

---

<sup>107</sup> Conseil de l'Europe, 2000 ; version allemande : Trim et al., 2001.

<sup>108</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2004.

<sup>109</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007b, p. 3.

<sup>110</sup> Ibid., p. 5.

- b. des standards qui déterminent des contenus de formation ou des conditions de mise en œuvre dans l'enseignement »<sup>111</sup>.

La deuxième catégorie de standards représente une possibilité de retranchement. Des standards nationaux de formation sont donc élaborés aussi bien pour la langue de scolarisation (L1) que pour les langues étrangères (L2 et L3) en se fondant sur des modèles de compétences. Une phase de validation a permis d'étalonner en partie les niveaux de compétences au printemps 2007 auprès d'un échantillon national de 12'000 élèves de 6<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> année<sup>112</sup>. La formulation définitive de ces standards HarmoS pour les langues étrangères est en cours et les propositions finales devraient être mises en consultation entre novembre 2008 et le printemps 2009 afin qu'elles puissent être adoptées en juin 2009<sup>113</sup>.

En Suisse romande, les directeurs des départements de l'instruction publique ont publié le 30 janvier 2003 une « Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande ». Cette déclaration précise un certain nombre d'objectifs pour l'école obligatoire :

« En fin de 6<sup>e</sup> année, les objectifs pour l'allemand aussi bien en compréhension qu'en expression correspondent au premier niveau du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, soit le niveau A1 (niveau introductif ou de découverte).

» A terme, les niveaux minima à atteindre en fin de scolarité obligatoire par tous les élèves sont les mêmes pour l'allemand et l'anglais. En expression orale et écrite, ces objectifs sont de niveau B1, soit le niveau seuil (correspond à des compétences d'expression s'appuyant sur des données simples dans un contexte familial). En compréhension, les objectifs sont de niveau B1+.

» Dans une phase intermédiaire, qui ne devrait pas dépasser 2010, les objectifs minimum communs à tous les élèves sont de niveau A2 en expression (niveau intermédiaire – communication sur des tâches simples et habituelles) et de niveau A2+ en compréhension. »<sup>114</sup>

Comme au niveau fédéral, la nouvelle Convention scolaire romande, adoptée le 21 juin 2007, exprime des objectifs de manière moins hardie qu'en 2003. L'article 16 porte sur les profils de compétence/connaissance :

« Pour la fin de la scolarité obligatoire, les cantons parties à la Convention élaborent des profils de compétence/connaissance individuels destinés à documenter les écoles du degré secondaire II et les maîtres d'apprentissage. »<sup>115</sup>

L'article 15 sur les épreuves romandes précise :

« La CIIP organise des épreuves romandes communes à l'Espace romand de la formation, en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études. En fin de cycle ou à la fin du degré secondaire I, si la discipline choisie pour l'épreuve romande commune correspond à celle d'un test de référence vérifiant un standard national, le test de référence peut servir d'épreuve commune. »

Dans cette convention, rien n'est dit d'un niveau linguistique particulier visé, ni d'ailleurs de niveaux visés en fin d'école primaire.

---

<sup>111</sup> Les paragraphes suivants précisent encore : « Les standards nationaux de formation sont construits et validés scientifiquement sous la responsabilité de la CDIP. Ils doivent faire l'objet d'une consultation au sens de l'art. 3 du concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970 » (Alinéa 3).

« Ils sont adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP à la majorité des deux tiers de ses membres, parmi lesquels doivent figurer les représentantes ou représentants d'au moins trois cantons à majorité linguistique non germanophone. Ils sont révisés par les cantons concordataires selon une procédure analogue », *ibid.*, p. 5. Au 13 février 2008, quatre législatifs cantonaux ont ratifié ce concordat (ratifications en partie encore sujettes aux délais référendaires) » (Alinéa 4).

<sup>112</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2008.

<sup>113</sup> Maradan, 2008, p. 6.

<sup>114</sup> Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2003, p. 2 s.

<sup>115</sup> Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2007, p. 4.

Selon les dernières informations publiées dans un bulletin dédié à la politique des langues, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a décidé en septembre 2007 de reprendre sous sa responsabilité les travaux presque achevés du futur Plan d'études romand (PER). Il est prévu que celui-ci puisse entrer en vigueur en 2009-2010<sup>116</sup>. De plus, selon ces mêmes informations postérieures à la publication de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS, CDIP), la CIIP prévoit toujours l'anticipation de l'enseignement de l'anglais en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, ceci dès 2012-2013. Pour cette introduction, les cantons romands collaborent « pour définir un ou plusieurs modèles de profils de maître primaire susceptible de répondre aux nouvelles exigences (maître semi-généraliste, maître avec profil langues ou autres) »<sup>117</sup>. D'autre part, en automne 2007, ils ont lancé un appel d'offres en vue d'arrêter le choix d'une ou de plusieurs collections de moyens d'enseignement.

Un niveau d'acquisition égal dans les deux langues étrangères (allemand et anglais) en fin de scolarité obligatoire est toujours prévu<sup>118</sup>. Par contre, une différenciation des objectifs selon le type d'élèves n'apparaît pas dans les textes officiels. Une telle différenciation est toutefois déjà introduite par certains cantons. Par exemple, le plan d'études de français du canton de Zoug<sup>119</sup> prévoit pour la fin de l'école primaire le niveau A1, pour la fin de l'école secondaire le niveau A1 approfondi pour les élèves en grande difficulté, A2 pour des élèves en section à exigences de base et B1 (ou plus selon les capacités individuelles) pour les élèves en section à exigences étendues.

En ce qui concerne les compétences linguistiques évaluées au terme de l'école primaire, le plan d'études genevois actuel met en avant les compétences réceptives en affirmant que c'est essentiellement sur elles que porte l'évaluation certificative de fin de cycle moyen<sup>120</sup>. Ainsi, il ne suit pas l'importance donnée aux différentes compétences prévue par le Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>121</sup> (CECR). D'autres évaluations qui se réfèrent au CECR, comme les tests internationaux, tiennent compte de la production écrite et orale. Ces derniers comprennent déjà au niveau A1 une partie d'examen demandant au candidat de s'exprimer oralement en continu et de prendre part à une conversation. Le diplôme autrichien *ÖSD - KID 1* requiert la réussite en expression orale<sup>122</sup>, et ce test, comme *Fit in Deutsch 1* du *Goethe-Institut*, accorde à l'expression orale un poids de 30% du score total.

## 8.2. Les possibilités d'atteindre les objectifs : résultats empiriques

Les observations qui s'intéressent à la rapidité d'acquisition de la L2 et au niveau de compétence atteint indiquent en général que l'acquisition chez les enfants est plus lente que chez les adolescents ou les adultes, mais aussi qu'un début précoce permet, à long terme, d'atteindre un niveau de compétence plus élevé. Selon Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, des idées irréalistes sur les acquis possibles des enfants naissent car la plupart des programmes d'apprentissage ne tiennent pas compte du fait qu'il faut une exposition très importante pour obtenir des résultats tangibles. En effet, une année d'apprentissage à l'école primaire (souvent à faible dotation horaire) n'équivaut pas une année à un

<sup>116</sup> Codoni-Sancey, 2007, p. 48.

<sup>117</sup> Ibid, p. 48.

<sup>118</sup> Elmiger, 2007, p. 22.

<sup>119</sup> *Kanton Zug. Lehrplan Französisch*, 2000, p. 9.

<sup>120</sup> Département de l'instruction publique, 2000, Allemand, p. 1.

<sup>121</sup> Conseil de l'Europe, 2000.

<sup>122</sup> Les critères d'évaluation sont à part égale : 1. réalisation de la tâche (contenu, adéquation de l'expression et adéquation communicative), 2. manière de parler (prononciation, prosodie, fluidité), 3. exactitude grammaticale et lexicale (trad. IS.), *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch* (s.d.), p. 26 s.

âge plus avancé<sup>123</sup>. Toute attente formulée sur la base d'un simple rallongement en années d'enseignement sera donc nécessairement déçue.

Par ailleurs, il n'est pas très facile d'évaluer les résultats des programmes linguistiques destinés aux premières années du cursus scolaire. Tout d'abord, la définition de ce que l'on entend par « réalisme » en matière de résultats varie en fonction du contexte et des conditions d'apprentissage, ce qui ne permet pas des extrapolations faciles. Ensuite, vu que les premiers apprentissages se basent sur des exercices oraux, il faut évaluer l'expression orale en situation, ce qui est rarement fait, parce que long et coûteux. Enfin, des objectifs non linguistiques assignés à l'enseignement précoce, tels que l'acquisition d'une attitude d'ouverture aux langues, ne peuvent se révéler qu'à long terme<sup>124</sup>.

A l'heure actuelle, peu de recherches portant sur les acquis des élèves de l'école primaire en L2 formulent leurs résultats en termes comparables du Cadre européen commun de référence pour les langues. On peut notamment citer quelques évaluations d'innovations récentes en Suisse alémanique, menées sur des populations relativement restreintes et une grande étude allemande, DESI<sup>125</sup>.

Une étude effectuée dans 17 classes du canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures montre que les élèves de 6P atteignent un bon niveau en anglais. En moyenne, ils se situent au niveau prévu par le plan d'études, soit entre A2.1 et A2.2 dans les compétences réceptives et entre A1.2 et A2.1 dans les compétences productives<sup>126</sup>. Ce résultat est obtenu après quatre ans d'enseignement à raison de deux leçons hebdomadaires de 45 minutes ; il concerne une langue qui fait partie de la même famille linguistique ; et, selon les chercheuses, les enseignants comme les élèves évalués ont clairement des motivations élevées pour la nouvelle discipline de l'anglais L2<sup>127</sup>.

Les auteures d'une autre recherche récente sur l'apprentissage de l'anglais en Suisse centrale concernant 30 classes de 4 cantons rapportent également des résultats très positifs. En fin de 3P, après un an d'anglais à raison de trois (ou, dans un canton, deux) périodes d'enseignement, la majorité des élèves évalués à l'oral (120) ont atteint une compétence en interaction orale que l'on peut situer au premier niveau A1.1, ce qui correspond presque à l'objectif fixé pour la fin de la 4P<sup>128</sup>.

Les résultats les plus saillants proviennent de l'importante étude allemande DESI sur l'apprentissage de l'anglais L2. Cette étude aboutit à des conclusions plus différenciées. En effet, seuls deux tiers des 11'000 élèves de 9<sup>e</sup> année atteignent l'objectif fixé par la Conférence des ministres de la formation, à savoir le niveau A2, et ceci après cinq ans de cours d'anglais à l'école secondaire (et pour une partie des élèves s'ajoutent probablement des cours à l'école primaire). Les résultats sont très hétérogènes. Parmi les élèves des écoles à exigences de base, ce n'est qu'un tiers qui atteint le niveau A2 ; par contre, le tiers des élèves les plus performants atteignent le niveau B1 et 9% atteignent même un niveau B2. En somme, 10 à 15% du total des élèves (dont la plupart fréquentent le gymnase) dépassent de loin le niveau fixé par les plans d'études<sup>129</sup>.

---

<sup>123</sup> Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2006, p. 236.

<sup>124</sup> Nikolov & Curtain, 2003, p. 9.

<sup>125</sup> DESI (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*), Klieme, 2006.

<sup>126</sup> Bader & Schaer, 2006, p. 98.

<sup>127</sup> Cette même étude montre aussi que les résultats à un test de grammaire en anglais sont significativement liés aux résultats d'épreuves qui sont destinées à comparer le niveau des classes (*Klassencockpit*), que celles-ci portent sur la L1 ou les mathématiques (p. 92 et 172). Dans l'étude GECKO, qui concerne une cohorte d'élèves au terme de leur 9<sup>e</sup> année scolaire dans le canton de Genève, nous avons pu mettre en évidence que, parmi une série de facteurs explicatifs, c'est une « force scolaire », définie par les notes en L2 et en L1, qui présente le lien le plus important avec le résultat à l'épreuve commune d'anglais L3 (voir Grin, Hexel & Schwob, 2006, p. 138).

<sup>128</sup> Hoti & Heinzmann, 2007, p. 13.

<sup>129</sup> Klieme, 2006, p. 2. La recherche DESI a également pu montrer que les élèves qui ont déjà appris l'allemand comme L2 ont plus de facilité en anglais que les autochtones. Dans des conditions d'apprentissage égales (origine sociale, compétences cognitives de base, genre et filière scolaire), leur avance représente l'équivalent de la progression moyenne réalisée en une demi-année scolaire.

## 8.3. Les processus

### 8.3.1. Effets de processus de l'enseignement

Les recherches sur les processus d'enseignement sont pour la plupart qualitatives et n'établissent pas de lien entre ce qui se passe en classe et les résultats des élèves. Les revues de ce type de recherches aboutissent à une présentation de procédés novateurs qui sont relatés dans des termes très généraux, comme le font Blondin et al. Selon ces auteurs, les approches d'enseignement les plus prometteuses à l'école primaire sont basées sur la communication, l'interaction, la découverte, la narration d'histoires plutôt que sur des procédés plus traditionnels fondés sur des exercices et des dialogues préconçus<sup>130</sup>. Une revue de recherches plus récente<sup>131</sup> fait état d'une grande variété de pratiques, notamment en vue de la création d'un environnement favorable aux langues (« *language-friendly* ») à l'école, de techniques d'enseignement et de matériaux adaptés aux compétences visées. Le summum de la généralité est atteint lorsqu'on énonce les principes pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement des langues aux jeunes enfants et des maximes pour l'action : le désir de développer le potentiel multilingue de chaque enfant, tenir compte des stratégies et du style d'apprentissage des enfants, favoriser un apprentissage « holistique » et faisant appel à tous les sens. L'action de l'enseignant est toujours reconnue comme centrale pour l'apprentissage. Selon Edelenbos et al., il est toutefois nécessaire de mener des recherches plus approfondies sur l'efficacité des pratiques.

La recherche allemande déjà mentionnée, DESI, a comporté une étude vidéo de l'enseignement de l'anglais à la fin de l'école secondaire I dans 105 classes<sup>132</sup>. Cette recherche lie clairement les pratiques des enseignants aux résultats de leurs élèves. Selon DESI, les facteurs observables qui s'avèrent favoriser la compréhension orale des élèves (seul domaine testé) sont à chercher dans des pratiques qui dépassent largement le travail axé sur cette compétence :

- une grande insistance sur la valeur de l'expression correcte (prononciation et grammaire) conjointement avec la valorisation de la fluidité dans l'expression,
- l'évitement de la L1 (exception faite de rapides explications procédurales),
- un taux élevé de temps dévolu à l'expression des élèves,
- l'attente patiente des réponses (plus de trois secondes), et
- l'occasion donnée aux élèves d'auto-corriger leurs erreurs.

S'y ajoutent, comme pour d'autres disciplines, des facteurs généraux de qualité de l'enseignement :

- l'intégration des devoirs dans la leçon,
- une gestion de la classe efficiente (centration forte sur les tâches, pas de perturbations),
- l'utilisation des erreurs pour l'apprentissage,
- la clarté des énoncés de l'enseignant<sup>133</sup>.

<sup>130</sup> Blondin et al., 2001, p. 44.

<sup>131</sup> Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006, p. 10 s.

<sup>132</sup> Klieme et al., 2006. On constate notamment que les enseignants parlent en moyenne deux fois plus que tous leurs élèves, ce qui laisse à ces derniers, en moyenne, uniquement onze minutes de temps de parole par leçon. Cette prédominance de la parole de l'enseignant se retrouve aussi en mathématiques et les auteurs l'attribuent au cadre pédagogique qui induit les pratiques. Le taux de paroles énoncées en anglais durant les leçons est de 84% pour les enseignants et de 76% pour les élèves (les énoncés des exercices compris, qui représentent la moitié des paroles). Le taux de paroles en anglais est plus élevé dans des classes qui ont un meilleur niveau dans cette langue.

<sup>133</sup> Klieme, 2006, p. 6 s. Par ailleurs, lorsque les élèves ont une attitude positive envers l'anglais et son apprentissage, ils réussissent mieux, mais ils ont aussi plus d'activités autonomes et libres liées à l'anglais. Leurs attitudes dépendent également de la qualité de l'enseignement et des caractéristiques de l'enseignant. L'intérêt de ce dernier pour la didactique et l'existence de contacts avec l'étranger anglophone ont un effet motivant. Un autre lien existe entre de meilleurs résultats des écoles et les attentes plus claires et plus élevées des groupes

L'étude de Niggli et al., portant sur 1655 élèves de 8<sup>e</sup> année les cantons de Fribourg, Lucerne et Valais a cherché à mettre en évidence les liens entre des indicateurs didactiques et les résultats des élèves à un test de français L2 en fin d'année d'une part et leur intérêt pour l'étude de cette langue d'autre part. Parmi cinq variables didactiques prises en considération, seules une plus grande utilisation de la L2 en leçon et une plus grande intensité de l'exercice ont une influence positive sur les résultats des élèves. Une plus grande insistance sur l'apprentissage du vocabulaire a une influence plutôt négative. Cette pratique est plus fréquente dans les classes à exigences de base (ce qui correspondrait au regroupement B à Genève), et ce lien négatif ne doit pas être détaché des difficultés scolaires que ces élèves éprouvent<sup>134</sup>. Les deux autres facteurs, l'intégration de matériel authentique et l'utilisation de la langue dans un contexte authentique, n'ont pas montré d'influence sur les résultats des élèves. Par contre, ensemble avec une plus grande fréquence de la L2 parlée en classe, ces deux pratiques ont une influence positive sur l'intérêt que les élèves portent à la discipline. L'intérêt, à son tour, présente une corrélation moyenne avec les résultats. Son effet est donc indirect.

Avec l'introduction de plusieurs langues étrangères dans le curriculum de l'école obligatoire, le souci de construire sur l'acquis et d'éviter des redondances inutiles se manifeste dans des recherches sur l'apprentissage d'une L3<sup>135</sup> qui intervient après l'acquisition de la L1 – familiale et/ou langue locale – et après le début de l'apprentissage de la L2 de l'école. Naissent alors des concepts et postulats pédagogiques tels que la didactique plurilingue ou la didactique intégrée<sup>136</sup>. C'est dans les domaines de l'acquisition du vocabulaire, de la structuration (ou prise de conscience de la langue), des stratégies d'apprentissage et de l'apprentissage interculturel que des liens ont été analysés entre des manuels d'anglais (L2) et un manuel de français (L3). De multiples contenus et procédés se retrouvent dans les manuels des deux langues. Selon Imgrund, s'il est souhaitable que les stratégies d'apprentissage mises en place pour l'apprentissage de la L2 soient reconnues et élargies dans l'enseignement de la L3, l'évocation de parallèles entre structures des langues est moins évidente : elle peut autant offrir une aide à l'apprentissage que susciter une confusion chez l'apprenant<sup>137</sup>. Des travaux récents sur l'intercompréhension abordent justement ce problème et proposent des techniques en lien avec l'éveil aux langues (voir Conti & Grin, 2008).

### 8.3.2. La gestion de la transition

La question de la transition entre ordres d'enseignement est une question fréquemment considérée comme cruciale pour le succès de l'enseignement des langues à l'école<sup>138</sup>, mais n'est que peu étayée dans la littérature scientifique par des études empiriques. Une des raisons de cette absence est probablement la complexité des dispositifs de recherche à mettre en place pour pouvoir tenir compte d'entités séparées à plusieurs égards<sup>139</sup>. En effet, il est difficile de suivre une cohorte d'élèves orientés dans des écoles différentes, de se servir d'informations différemment organisées et de traiter avec des interlocuteurs ayant des intérêts différents. De plus, les mandats de recherche sont souvent donnés lors de la mise en place d'une innovation mais ne s'inscrivent que rarement dans la durée. Enfin, les questions et les solutions de transition sont avant tout liées aux structures scolaires, nouées par des décisions politiques (cantonales, régionales, nationales), les résultats de recherches n'étant dans de tels enjeux qu'un facteur parmi d'autres.

---

d'enseignants (qui affirment par exemple pouvoir tableer sur des compétences solides en début l'année). Lorsque le groupe des enseignants insiste (ou peut insister) plus sur des objectifs linguistiques que sur des aspects de discipline (par exemple sur un langage correct et sur l'importance de l'expression écrite), les progrès en rédaction en anglais sont plus élevés. La provenance socio-culturelle des élèves, comme en L1 et en mathématiques, a une forte influence sur les résultats en anglais, mais dans les écoles, où la direction rapporte une étroite collaboration avec les parents, les progrès en anglais sont plus marqués.

<sup>134</sup> Niggli et al., 2007, p. 488.

<sup>135</sup> Par exemple : Hufeisen & Gibson, 2003.

<sup>136</sup> Pour une définition du concept, voir Wokusch, 2005, et Babylonia, 2008.

<sup>137</sup> Imgrund, 2007, p. 54.

<sup>138</sup> Par exemple dans Nikolov & Curtain, 2003.

<sup>139</sup> Ces hypothèses ont été exprimées lors d'un entretien avec Daniel Elmiger à Neuchâtel, le 26 novembre 2007.



Lorsqu'on a introduit l'allemand « précoce » en Suisse romande, la continuité de l'enseignement n'a pas été planifiée et réellement empoignée. Il s'avère maintenant aussi que le passage d'un enseignement par un généraliste à celui par un spécialiste n'a pas été identifié comme faisant partie des problèmes de la transition. Actuellement, on manque aussi de connaissances sur ce qui se fait à l'école primaire (quelles méthodes les enseignants pratiquent-ils ? Quelles compétences sont entraînées, et réussit-on à faire parler les élèves en classe ?). Il faut également encore mieux définir le contenu et les objectifs de l'enseignement, fixer des buts intermédiaires et les vérifier par des épreuves locales, mais aussi régionales ou européennes, tels *lingualevel*<sup>140</sup> ou Dialang<sup>141</sup>.

A défaut de résultats de recherches empiriques qui auraient porté sur les effets de différentes modalités de transition, il faut se baser sur des observations partielles et les conseils de spécialistes.

En 2001, une étude vaudoise<sup>142</sup> a abordé la transition entre l'école primaire et secondaire pour l'enseignement d'une langue seconde et mis en évidence cinq conditions pour favoriser la continuité dans les apprentissages :

1. la volonté de définir clairement ce que doit être l'enseignement de la L2 à l'école primaire, s'il est ou non censé assurer les bases de l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles sur lesquelles l'école secondaire peut s'appuyer,
2. la définition d'objectifs d'apprentissage transversaux et cohérents et l'évaluation du niveau de compétence que les élèves peuvent et doivent acquérir,
3. l'aptitude des maîtres généralistes à assurer un enseignement de bonne qualité,
4. le décloisonnement entre ordres d'enseignement qui implique une acceptation réciproque des approches et des collaborations centrées sur la transition,
5. l'encadrement des innovations en termes de planification et d'information des acteurs et du public sur leur avancement.

En fait, la problématique de la transition touche à toutes les facettes d'un enseignement et de son contexte : au statut des disciplines, à l'orientation des plans d'études, aux méthodes et manuels utilisés, à la formation des enseignants et à la planification et au suivi d'innovations.

Le souci de prendre en compte les premières compétences acquises est mentionné partout en Europe où les écoles et les formations des enseignants des différents degrés ou des jardins d'enfants sont distinctes<sup>143</sup>. Pour faciliter la transition, des mesures intéressantes ont été prises dans différents pays.

La rupture entre l'école primaire et secondaire est souvent attribuée à un manque d'information des deux côtés et à des approches différentes de l'apprentissage (globale et centrée sur l'enfant *versus* plus théorique et axée sur le contenu). Le manque d'information doit être comblé essentiellement par « une définition claire et transparente des objectifs de l'étude des langues étrangères dans le primaire, à l'intention des enseignants, des jeunes élèves et des parents »<sup>144</sup>. En Autriche, outre les contacts informels, un moyen plus formel pour faire circuler l'information est fourni par le Portfolio des langues avec son dossier qui fait le bilan des progrès et des réalisations des enfants et des jeunes en matière linguistique.

---

<sup>140</sup> Lenz & Studer, 2007.

<sup>141</sup> Il s'agit d'un test en ligne qui se trouve sur le site Internet [www.dialang.org](http://www.dialang.org). Dans 14 langues européennes, Dialang permet une auto-évaluation en cinq compétences : compréhension de l'oral, expression écrite, compréhension de l'écrit, structures grammaticales, vocabulaire, à raison de 30 items relatifs à trois, quatre ou cinq domaines constitutifs de la compétence. Chaque utilisateur passe par un pré-test pour la définition de son niveau de compétence. Enfin, un bilan propose une analyse des réponses, la définition du niveau atteint dans le test, le niveau réalisé au pré-test et des suggestions pédagogiques.

<sup>142</sup> Lys & Sieber, 2001.

<sup>143</sup> Nikolov & Curtain, 2003.

<sup>144</sup> Jantscher & Landsiedler, 2003, p. 31.

Une autre mesure pour assurer une meilleure transition est l'évaluation systématique des compétences des élèves à divers moments de leur cursus. Ainsi, en Suède, dans les années 1990, les élèves étaient évalués en anglais L2 par des tests standardisés au terme de la 5<sup>e</sup> année primaire<sup>145</sup>. De tels tests existent également dans d'autres pays européens. Suite à une réforme scolaire en Suède, les épreuves nationales obligatoires ont été abandonnées. Les écoles et les enseignants peuvent dorénavant utiliser des tests calibrés aux moments opportuns qui correspondent aux choix de curriculum de chaque école, c'est-à-dire pas forcément en fin de 5<sup>e</sup> année<sup>146</sup>.

En Suisse, en prévision des standards HarmoS, les trois régions alémaniques de la CDIP ont mandaté des chercheurs de l'Université de Fribourg pour créer un matériel qui permette de mieux évaluer les compétences en L2 acquises par les élèves au cours de l'école obligatoire. La publication issue de cette recherche, *lingualevel*<sup>147</sup>, constitue un nouveau moyen pour enseignants et constructeurs de tests. Elle montre comment on peut évaluer les débuts de compétence en expression orale et écrite, et ceci à des niveaux plus détaillés que ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Pour les trois premiers niveaux de compétence du CECR, *lingualevel* distingue un niveau de base et un niveau supérieur, dont voici les appellations : A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2. Pour ces niveaux détaillés, *lingualevel* contient donc 1. une série de descripteurs de compétences, 2. des items de tests et 3. des exemples de compétences enregistrés ou transcrits, dites « compétences de référence », en expression orale et écrite. Les descripteurs des cinq compétences du CECR – écouter, lire, écrire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu – sont adaptées à l'âge des apprenants de 11 à 15 ans. Les critères d'évaluation appliqués à l'expression orale touchent les aspects suivants : *interaction, étendue, correction, aisance* ; ceux de l'évaluation de l'expression écrite concernent les domaines *vocabulaire, grammaire, orthographe, texte* ; *lingualevel* porte sur le français et l'anglais en tant que L2 et L3. A l'heure où sont écrites ces lignes, la publication d'une version française est en préparation<sup>148</sup>.

Un enjeu important dans la transition entre ordres d'enseignement est la méthode d'enseignement-apprentissage. Elle devrait être adaptée à l'âge des élèves et éventuellement commune aux degrés de la transition. La tendance à l'école primaire est de se centrer sur les compétences communicatives, notamment les activités orales et les activités centrées sur l'entourage proche de l'élève ; à l'école secondaire, la communication est orale *et* écrite, l'analyse de la langue est explicite (on fait de la grammaire), l'exactitude est recherchée, les objectifs portent aussi sur des compétences culturelles, l'horizon thématique s'élargit, le curriculum est conçu en spirale revenant sur des sujets et des formes pour être appréhendés à un niveau de complexité plus grande<sup>149</sup>. Si l'on étudie les théories d'apprentissage (Piaget, Bruner, Vygotsky), selon Engelhardt, une rupture de méthode pédagogique et de contenus d'apprentissage au moment de la transition (qui peut, selon les pays, avoir lieu après la 4<sup>e</sup>, la 6<sup>e</sup> ou la 7<sup>e</sup> année scolaire) ne se justifie pas. Tout en ayant connaissance des charnières que représentent les stades du développement cognitif, une planification méthodologique et didactique du curriculum doit compter avec la progression graduelle des compétences cognitives des élèves. Une évaluation écossaise impliquant au total 2000 élèves affirme par exemple qu'en expression orale, les élèves qui ont étudié la L2 à l'école primaire dépendent encore à l'école secondaire (8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés) largement de *chunks* appris, et ce n'est qu'en 9<sup>e</sup> année qu'ils commencent à aller au-delà et utiliser la langue de manière plus créative<sup>150</sup>. L'étude genevoise de Diehl et al., à partir de productions écrites de 300 élèves, a également montré l'évolution successive de l'interlangue dans le domaine du verbe, en ce qui concerne la phrase et les cas<sup>151</sup>.

Pour assurer une continuité pédagogique à travers les différents ordres scolaires, Blondin et al. recommandent de former les enseignants afin qu'ils sachent observer le développement des enfants

---

<sup>145</sup> Sundin, 2003, p. 181.

<sup>146</sup> Edelenbos et al., 2006, p. 72.

<sup>147</sup> Lenz & Studer, 2007.

<sup>148</sup> Information de Michel Nicolet du secrétariat de la CIIP.

<sup>149</sup> Engelhart, 2005, p. 36.

<sup>150</sup> McPake, Conacher & Johnstone, 2003, p. 17.

<sup>151</sup> Diehl et al., 2000 ; Diehl, 1999 ; Département de l'instruction publique, 1998.

durant une scolarité de manière compétente et qu'ils puissent en communiquer et collaborer avec les collègues en amont et en aval<sup>152</sup>. S'il est recommandé de travailler avec des méthodes adéquates à chaque âge des apprenants, ceci ne contredit pas la nécessité d'une continuité de l'enseignement, puisque celle-ci consiste en la bonne compréhension des différences qui, au fur et à mesure des étapes du jardin d'enfants et de l'école obligatoire apparaissent et doivent être comprises et respectées<sup>153</sup>.

D'autres moyens encore pour harmoniser la transition ont été évoquées lors d'un colloque en France sur « Les langues, de l'école au collège »<sup>154</sup>. Pour favoriser la réutilisation des acquis et les méthodes de travail de l'école primaire à l'école secondaire, la reconnaissance des acquis des élèves et « un dialogue honnête et sincère en matière d'apprentissage et d'évaluation » entre les degrés, tout un groupe de « professeurs-ressources en langues vivantes étrangères » est actif au sein de l'Académie de Dijon. Ces personnes œuvrent pour une meilleure continuité dans l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais par des actions de formation (surtout au niveau primaire) et d'information, l'organisation de visites mutuelles et de stages de liaison, la production et la mutualisation de ressources pédagogiques, la promotion de projets interdisciplinaires et inter-écoles.

Plusieurs idées qui faciliteraient la transition entre l'école primaire et l'école secondaire sont aussi évoquées dans une étude zurichoise de 1996. Selon les enseignants des deux ordres, la transition en français L2 serait plus harmonieuse si l'on intervenait sur les conditions qui favorisent la qualité de l'enseignement dispensé à l'école primaire, mais aussi sur le moyen d'enseignement qui pourrait constituer un pont très concret entre ordres d'enseignement. Les principales propositions sont alors de :

- fixer des objectifs minimaux de fin de 6P en compétences orales,
- créer la possibilité d'un échange de disciplines entre enseignants primaires,
- pratiquer l'écrit à l'école primaire,
- introduire un manuel couvrant l'école obligatoire<sup>155</sup>.

Un autre sondage sur l'enseignement du français L2 à l'école primaire dans le canton de Lucerne a montré que plus les élèves pensent pouvoir se débrouiller en L2 et meilleures sont leurs notes, plus la transition entre l'école primaire et l'école secondaire s'effectue sans problèmes<sup>156</sup>. On peut en conclure que les élèves plus faibles nécessitent une attention particulière lors de la phase de transition.

Pour finir, évoquons une hypothèse psychosociale sur un phénomène qui a été observé auprès de jeunes enfants. Erhart constate qu'à l'entrée à l'école primaire, lorsque l'enseignant accueille ses nouveaux élèves, il lui est parfois difficile de reconnaître les enfants qui ont des compétences préalables acquises au jardin d'enfants<sup>157</sup>. Erhart pense être face à un phénomène de régression collective qui a lieu lorsque les enfants n'entrent pas en tant que groupe-classe constitué dans l'école et qu'ils ont des compétences hétérogènes. Les enfants (de 5 à 7 ans) s'orientent d'après une norme nivelée dans le nouveau groupe. On parle alors « d'effet-caméléon » : pour ne pas se dissocier de la masse, le savoir n'est pas montré. Un phénomène semblable pourrait se produire lors de la prochaine grande transition. A l'âge de 12 ans, un tel effet peut toujours être motivé par un conformisme identitaire<sup>158</sup>, et l'alignement sur un (ou le plus petit) dénominateur commun fait certainement partie

---

<sup>152</sup> Blondin et al., 2001, p. 71, recommandation 3.

<sup>153</sup> Blondin et al., 2001, p. 76, recommandation 7.

<sup>154</sup> Bulletin d'information du CRDP de Bourgogne, 2005.

<sup>155</sup> Fink, Goetze & Burri, 1996, p. 37.

<sup>156</sup> Bieri & Forer, 2001, p. 52.

<sup>157</sup> Erhart, 2003, p. 68.

<sup>158</sup> A 12 ans, la formation de l'identité n'est pas terminée, ce que montrent par exemple les recherches sur l'identité de genre. Selon A. Dafflon Nouvelle, le développement de l'identité de genre est caractérisé par une nouvelle phase de rigidité après une phase de flexibilité qui s'étend de 7 à 12 ans (conférence du 19 février 2008 au SRED). Voir aussi : Dafflon Nouvelle, A. (Ed.) (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

de la constitution du nouveau groupe-classe et pourrait aussi relever d'une tactique des élèves (consciente ou non) pour alléger le pensum.

## 8.4. Les ressources

### 8.4.1. Les compétences linguistiques demandées aux enseignants de l'école primaire

Dans l'enseignement primaire, diverses intensités d'exposition et d'apprentissage sont connues, allant de contacts sporadiques avec une L2 à l'enseignement bilingue ou immersif<sup>159</sup>. Les compétences linguistiques et didactiques des enseignants doivent être adaptées à la charge que représente cet enseignement. Pour dispenser l'enseignement de langue étrangère, on peut concevoir que d'autres personnes interviennent à la place ou en plus de l'enseignant de classe, telle une maîtresse généraliste autre que la titulaire, une maîtresse primaire semi-généraliste, une enseignante du degré primaire qui serait assistée par une enseignante du secondaire ou une enseignante spécialiste<sup>160</sup>.

Selon les recteurs des Hautes écoles pédagogiques de Suisse occidentale, le statu quo dans la formation des enseignants de l'école primaire paraît difficilement défendable si deux langues étrangères doivent être enseignées. Plusieurs solutions sont à l'étude : la limitation du champ d'habilitation à une division (enfantine : -2 à +2, ou moyenne : +3 à +6), l'introduction d'un système de semi-généralistes ou celle d'un diplôme post-grade universitaire (Master)<sup>161</sup>. Au niveau genevois, une augmentation de la dotation en maîtres spécialistes dès 2012 a été évoquée pour faire face à l'introduction de l'enseignement obligatoire de l'anglais à l'école primaire<sup>162</sup>.

En Allemagne, dans certains *Länder*, les futurs enseignants de l'école primaire peuvent choisir la L2 en tant que matière principale et l'étudier à un niveau universitaire ; ce type de formation (souvent réalisée en partie à l'étranger ou complétée par un séjour à l'étranger) dure sept à huit semestres. Une qualification supplémentaire, appelée « Euregio », permet d'enseigner dans les pays voisins<sup>163</sup>.

En Suisse romande, la Conférence intercantonale de l'instruction publique préconise dans sa déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues pour la formation des enseignants :

« A l'entrée en formation pédagogique, un niveau de maîtrise linguistique et culturelle minimum est exigé (niveau C1 pour les spécialistes et les semi-généralistes en charge de l'enseignement de l'allemand, et B2 pour les généralistes), des offres de formation complémentaire sont proposées en cours de formation pédagogique aux étudiants ne l'ayant pas atteint »<sup>164</sup>.

Dans un projet mis en consultation en 2007, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique envisage d'exiger des niveaux égaux de compétences en deux langues (allemand et anglais dans le cas des Romands). Pour enseigner à l'école primaire, ce serait le niveau C1 (B2.2 en expression écrite), à l'école secondaire C2 (C1.2 pour l'expression écrite). Selon le même document, s'y ajouteront des connaissances spécifiques orientées sur la profession, qui devront encore être définies sous forme de profil linguistique<sup>165</sup>. On estime par ailleurs qu'une maturité amène à un niveau B2.2 en langues secondes.

---

<sup>159</sup> Elmiger, 2006, p. 25 s.

<sup>160</sup> Elmiger, 2006, p. 20 s.

<sup>161</sup> Petitpierre, 2007, p. 28.

<sup>162</sup> Conférence de l'instruction publique, 2006, p. 7.

<sup>163</sup> Kubanek-German, 2003, p. 74.

<sup>164</sup> Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2003, p. 4.

<sup>165</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007a, p. 5.

Une étude de Suisse centrale sur les causes probables de l'impossibilité des étudiants d'attester d'un niveau de compétence C1 en L2 (français et/ou anglais) au terme de leur formation en Haute école pédagogique conclut que celles-ci sont multiples et se conjuguent. Il convient de mieux informer sur les exigences en langues à la HEP, d'éventuellement attribuer plus de crédits à ces disciplines exigeant plus de temps, d'étudier la possibilité de diminuer le nombre de disciplines enseignées ou même d'offrir la possibilité de renoncer à la formation (et à l'exercice de la profession) en L2 (Wicki & Engeli, 2007, p. 43).

En Suisse centrale, dans le concept global pour l'introduction de l'anglais à l'école primaire<sup>166</sup>, les directeurs de l'instruction publique estiment que la formation continue pour acquérir un niveau supérieur en anglais (p. ex. de A2 à B1 ou de B1 à B2) nécessite environ 120 heures de cours de langue (ce qui représente trois leçons par semaine durant une année), en comptant en plus un temps de travail personnel d'une durée équivalente. L'élévation, par contre, de la qualification du niveau B2 au niveau C1 – niveau qui est estimé nécessaire pour pouvoir enseigner l'anglais à l'école primaire – requiert 200 heures de cours ; pour passer le *Certificate of Advanced English* s'ajoutent encore 80 heures de cours de préparation. Les compétences linguistiques sont complétées par des séjours de plusieurs semaines en pays anglophone et par la formation en didactique qui dure 10 jours.

Dans un rapport d'experts sur l'enseignement précoce des langues<sup>167</sup>, quelques mesures innovatrices en matière de formation des enseignants sont recommandées :

- une formation linguistique portant sur la prononciation, la fluidité, les expressions courantes, un vocabulaire étendu et des compétences narratives,
- un échange avec des enseignants de la région de la langue-cible,
- des offres de certification et de séjours à l'étranger (minimum trois mois),
- des offres de formation continue ciblées (didactique spécifique à l'âge des apprenants, didactique du jeu, changement dans la conception du statut de l'erreur, différenciation, apprentissage sans pression).

Les compétences didactiques nécessaires pour l'enseignement des langues sont décrites dans un nouveau Portfolio européen « pour les enseignants en langues en formation initiale »<sup>168</sup>. Cet outil pour la réflexion des futurs professionnels propose des descripteurs de compétences en sept catégories (contexte de l'enseignement, méthodologie, ressources, préparation du cours, faire cours, apprentissage autonome, évaluation de l'apprentissage).

#### 8.4.2. Effets-enseignants

Le rôle essentiel des enseignants ressort toujours des analyses de la situation de l'enseignement des langues vivantes aux jeunes apprenants en Europe : « Le cœur du problème est la compétence linguistique de l'enseignant et l'adéquation de sa méthode [d'enseignement] »<sup>169</sup>, tous deux étant d'égale importance. Si une bonne compétence linguistique d'un enseignant à l'école primaire semble un préalable évident, fort peu de travaux d'observation sur le terrain ou d'études empiriques sur la pertinence présumée des méthodes pédagogiques employées avec de jeunes enfants sont réalisés.

Une étude française sur l'enseignement de l'anglais et de l'allemand<sup>170</sup> confirme, pour l'enseignement de l'allemand, la relation positive entre de bons résultats à des tests (compréhension et expression écrite) et le fait d'avoir comme enseignant d'allemand l'enseignant de la classe ou un autre enseignant de l'école. Trois quarts des élèves aux meilleures performances ont suivi des cours dispensés par un

---

<sup>166</sup> Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz, 2001, p. 5.

<sup>167</sup> Roncoroni-Waser, Le Pape Racine & Werlen, 2002, p. 50 s.

<sup>168</sup> Newby et al., 2007.

<sup>169</sup> Nikolov & Curtain, 2003, p. 8.

<sup>170</sup> Marquis & Gibert, 2007, p. 202 s. L'étude, réalisée en fin d'école primaire (CM2, soit 5P), porte sur plus de 3000 élèves qui étudient l'allemand, et près de 6000 élèves qui étudient l'anglais.

enseignant de l'école et non par un spécialiste qui pouvait être un professeur du second degré, un intervenant extérieur ou un assistant<sup>171</sup>. On peut en conclure qu'il ne suffit pas de bien parler une langue pour bien l'enseigner.

### 8.4.3. Dotations horaires en Europe

Un inventaire de « l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe » a été publié en 2001<sup>172</sup>. Certaines données sont intéressantes, bien qu'elles portent sur la situation d'il y a dix ans. La dotation horaire pour la première langue étrangère obligatoire de la majorité des pays européens ressemble à celle que nous connaissons : deux périodes à l'école primaire et trois ou quatre périodes à l'école secondaire I<sup>173</sup>. La part de l'enseignement des langues étrangères dans le curriculum peut toutefois varier à niveau scolaire égal, ceci en fonction de la langue du pays, « grande ou petite » (p. ex. anglais ou suédois), du plurilinguisme du pays et des options en politique d'enseignement de langues étrangères.

Selon un relevé réalisé en 2005<sup>174</sup>, Genève comptait à l'école primaire la plus basse dotation horaire pour l'allemand de tous les cantons romands. Entretemps, 30 minutes hebdomadaires de sensibilisation ont été ajoutées au programme des degrés 1P et 2P. En français L1 en revanche, juste après le canton de Neuchâtel, Genève a la plus forte dotation horaire, ce qui est évidemment en lien avec sa population multilingue. Au secondaire I, la dotation genevoise pour les langues étrangères est parmi les plus élevées des cantons romands (6.6 périodes), mais elle est moindre que celles que Bâle-Ville (8.7 périodes) ou Zurich (8.2 périodes), par exemple, consacrent aux L2 et L3 (anglais et français).

### 8.4.4. Effets de la dotation horaire

Parmi les facteurs contextuels qui favorisent l'apprentissage scolaire des langues, le temps passé à apprendre est toujours signalé comme extrêmement important. Il ressort même comme ressource-clé. Pourtant, à défaut d'études multivariées, nous ne pouvons pas estimer son importance par rapport à d'autres facteurs.

Selon l'étude française citée plus haut, les compétences des élèves en fin d'école primaire en allemand sont proportionnelles aux années d'études ainsi qu'à la dotation horaire hebdomadaire<sup>175</sup>. Cette linéarité de la relation entre nombre d'années d'enseignement et résultats à la fin de la 9<sup>e</sup> année scolaire apparaît clairement en compréhension écrite, mais non en compréhension orale<sup>176</sup>.

En Croatie, un enseignement expérimental de langues vivantes à l'école primaire a débuté en 1991. Regroupés par 12 à 15, les élèves ont bénéficié de 5 leçons de 45 minutes en 1P et 2P, de 4 leçons en 3P et 4P, et de 3 leçons en classe entière dès la 5<sup>e</sup> année au secondaire<sup>177</sup>. A l'issue de la 8<sup>e</sup> année scolaire, la comparaison avec des élèves qui ont débuté l'étude seulement en 4P montre une meilleure performance des élèves qui ont commencé l'étude en 1P en prononciation, orthographe, vocabulaire et au test lacunaire demandant des connaissances implicites. Toutefois les résultats entre classes

---

<sup>171</sup> Dans le cas de l'anglais, par contre, la relation entre résultats des élèves et type d'enseignant (interne ou externe à l'école) ne montre pas d'avantage net pour une de ces catégories d'enseignant (qui sont elles-mêmes très hétérogènes) !

<sup>172</sup> Eurydice, 2001, p. 100 s.

<sup>173</sup> A l'exception de l'Angleterre où la dotation horaire pour les langues étrangères est beaucoup plus faible.

<sup>174</sup> Elmiger & Forster, 2005.

<sup>175</sup> Marquis & Gibert, 2007, p. 202 s.

<sup>176</sup> Dos Santos, Levy & Trosseille, 2005, p. 5.

<sup>177</sup> Stokic & Mihaljevic Djigunovic, 2003, p. 55.

expérimentales varient également de manière significative, ce que les chercheurs attribuent à de grandes différences dans les compétences des enseignants<sup>178</sup>.

Une comparaison des compétences en anglais L2 de 470 élèves en Croatie avec celles de 247 élèves en Hongrie, au terme de la 8<sup>e</sup> année scolaire, montre une relation significative entre le nombre d'années d'apprentissage et les performances dans cette langue. Ce lien est néanmoins nettement moins important pour les Croates qui ont de meilleurs résultats dans les quatre compétences et dans un test de pragmatique (centré sur l'usage du langage), bien qu'ils bénéficient en moyenne d'une demi-leçon d'anglais de moins par semaine (3 leçons comparées à 3.5) et que l'apprentissage se fait dans de plus grands groupes (22 élèves en Croatie *versus* 14 en Hongrie). Tout en se demandant si la distance linguistique différente entre les premières langues et l'anglais importe, les chercheurs expliquent l'avantage des Croates par la qualité de l'enseignement reçu et par le meilleur accès extrascolaire à la langue anglaise en Croatie<sup>179</sup>. Ainsi, cette recherche montre bien qu'à côté de la dotation horaire, d'autres facteurs peuvent puissamment influencer les résultats.

Une plus grande exposition à la langue-cible est clairement réalisée dans l'enseignement bilingue. L'avantage qu'un tel enseignement peut procurer en termes de compétences réceptives a pu être mesuré dans le cadre de la recherche DESI : les occasions supplémentaires d'apprentissage de l'anglais L2 (un enseignement en anglais pendant trois ans dans au maximum trois disciplines telles que la géographie, l'histoire ou la biologie) résultent en un gain de progression de l'ordre de deux ans d'apprentissage classique (Klieme, 2006, p. 8).

---

<sup>178</sup> Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2006, p. 248, citent Mihaljevic Djigunovic & Vilke, 2000. Dans les recherches portant sur la Croatie et la Hongrie, les avantages d'un début plus précoce de l'étude de L2 sont considérées comme assez modestes. Nikolov et Mihaljevic Djigunovic (2006, p. 248) citent aussi des résultats de Hongrie qui montrent que le début plus précoce n'explique que 3% de la variance, alors que le niveau socio-culturel en explique 18% dans le cas de l'allemand L2 et 25% dans le cas de l'anglais L2, et la dotation horaire hebdomadaire 10%, respectivement 13%, cf. Joza, K. & Nikolov, M. (2003). *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből à 6. és 10. évfolyamon à 2002/2003-as tanévben* [Levels of performances in English and German in years 6 and 10]. Budapest : OKEV.

<sup>179</sup> Mihaljevic Djigunovic, Nikolov & Otto, 2003, p. 20. Pour les deux populations, c'est l'expression orale qui montre le plus de lien avec la durée de l'apprentissage. Dans le cas de la Hongrie, les mesures des compétences en L1 sont toutes significativement liées aux performances en L2, alors que chez les Croates seule la lecture en L1 y est liée (les auteurs supposent que de meilleurs lecteurs ont notamment un meilleur accès aux films sous-titrés). Le lien linéaire entre L1 et L2, trouvé par ailleurs dans les deux groupes, va plutôt dans le sens de l'hypothèse de l'interdépendance que de celle d'un niveau seuil nécessaire en L1 pour développer la L2.





## 9. Conclusions

Inspirée par le premier des objectifs prioritaires du Département de l'instruction publique, « Renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire », cette recherche s'est focalisée sur la continuité de l'enseignement de l'allemand durant l'école obligatoire. Rappelons qu'elle devait répondre à trois grandes questions :

- Les résultats des élèves de l'école primaire correspondent-ils aux attentes futures d'ores et déjà exprimées ?
- Quels sont les processus à l'œuvre dans l'enseignement de l'allemand à l'école primaire et lors de la transition à l'école secondaire ?
- De quelles ressources l'école dispose-t-elle pour l'enseignement de l'allemand ?

Dans ces trois domaines, elle se propose d'étudier la situation actuelle à Genève et de la comparer aux objectifs, prévisions et résultats de recherche disponibles pour esquisser des mesures qui permettraient de rapprocher l'état du « *Ist* » de celui du « *Soll* ».

### 9.1. Les résultats des élèves

A la charnière entre l'école primaire et secondaire, nous disposons de quatre sources d'information sur les compétences des élèves : les résultats de l'épreuve cantonale d'allemand de 6P en 2007 ; ceux du *Diagnose-Test* passé par les mêmes élèves en septembre 2007 au début de leur 7<sup>e</sup> année au CO ; ceux de l'épreuve commune de 7<sup>e</sup> en 2008 ; et enfin, les résultats d'une passation expérimentale à un test international, en juin 2007, auprès d'un petit échantillon d'élèves de 6P. Les quatre épreuves ont été conçues selon des optiques différentes et contribuent donc à divers titres à informer sur le *Ist-Zustand* des compétences des élèves.

L'épreuve cantonale d'allemand est une épreuve de maîtrise et doit attester l'atteinte des objectifs du plan d'études de l'école primaire qui met les compétences réceptives en avant. Malgré un plafonnement des résultats, cette épreuve permet de constater de grandes différences de rendement entre les classes de 6P. Les différences sont aussi considérables entre les élèves qui sont par la suite orientés au CO en regroupement A et ceux orientés en regroupement B. Un écart de même ampleur entre regroupements apparaît à nouveau dans le *Diagnose-Test* et il est encore accentué en fin de 7<sup>e</sup> année dans l'épreuve commune (pourtant adaptée pour les regroupements B et C).

Selon une expertise demandée par le SRED, les caractéristiques de l'épreuve cantonale de 6P en question (qui reflète les objectifs fixés par le plan d'études) ne permettent pas de définir le niveau de compétences des élèves en termes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). C'est une passation expérimentale d'un test international évaluant le niveau A1 des compétences en allemand qui offre alors quelques indices. Le petit échantillon de classes genevoises de 6P testées montre que les compétences des élèves en compréhension orale et écrite se situent bien au niveau A1 du CECR, mais seulement la moitié d'entre eux atteignent ce niveau en expression écrite. De même, les compétences en expression orale, testées auprès d'un petit nombre d'élèves plutôt à l'aise en allemand, se situent à peine au-dessus du seuil de réussite, ce qui permet l'hypothèse qu'à l'échelle de tous les élèves, cette compétence est encore insuffisamment développée à l'heure actuelle.

Sachant qu'au niveau intercantonal et régional la définition des standards de formation dans les disciplines des langues va s'orienter d'après le CECR, c'est avant tout le poids donné à l'expression

orale et écrite qui devrait être revu à la hausse, c'est-à-dire que les compétences productives devraient faire partie intégrante des objectifs, des activités en classe et des évaluations.

Du côté des enseignants questionnés sur la possibilité d'atteindre en fin d'école primaire des compétences en allemand au niveau A1, la majorité estime qu'à l'horizon 2010, cet objectif n'est réalisable que sous certaines conditions. Ce seraient principalement l'augmentation des compétences du corps enseignant et l'adoption de méthodes qui favorisent l'acquisition du vocabulaire et la systématisation. Cette dernière proposition didactique est certainement plus pertinente pour les degrés 5 et 6. Elle n'implique pas forcément une opposition aux approches pédagogiques en vogue (qui sont plutôt de l'ordre de l'implication de l'élève dans un maximum de communication, d'interaction et de découverte).

En regard des quelques résultats de recherche disponibles à ce jour, la possibilité que chaque élève atteigne en L2 un niveau A1 en fin d'école primaire et un niveau A2 en fin d'école secondaire I place assurément l'école face à un grand défi.

## **9.2. L'organisation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire**

L'enquête que nous avons menée par questionnaire auprès des responsables d'école/maîtres principaux des écoles primaires donne une vue générale sur l'organisation de l'enseignement de l'allemand. Presque partout, cet enseignement est assuré par les titulaires de la classe, majoritairement à horaires fixes. Des arrangements sont trouvés pour les classes à double degré et pour le rattrapage des élèves venant d'ailleurs. Une sensibilisation à l'allemand a débuté dans les classes de 2P et 1P.

Plus de vingt ans après la généralisation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire, la discipline a pris sa place, mais celle-ci ressemble encore à un strapontin au regard de certains processus qui pourraient favoriser une dynamique autour de l'allemand et qui sont encore embryonnaires. On peut identifier des processus et des moyens qui soutiennent clairement cet enseignement : d'abord les apports du Centre de formation de l'enseignement primaire et notamment son matériel largement utilisé par les enseignants ; la collaboration étroite entre enseignants et la présence d'une personne de référence pour l'allemand au sein de l'école ; enfin, la préparation de la transition entre la 6P et le CO par des contacts directs entre enseignants des diverses écoles concernées.

Que leur dynamisme soit considérable ou moins important, dans de nombreuses écoles l'enseignement de l'allemand est un sujet de préoccupation. Les enseignants mettent en cause l'efficacité de cet enseignement et se soucient des conditions d'enseignement trop lourdes en 5P et 6P. Le rythme d'avancement dans le programme, préconisé par les formateurs, peut être tenu avec toutes les classes dans un tiers des écoles primaires seulement. Cette estimation des responsables d'école/maîtres principaux ne varie guère en fonction du milieu social des élèves de l'école.

Si les titulaires des classes primaires devaient continuer à assumer l'enseignement de l'allemand, il faudrait davantage les soutenir et répondre à leurs besoins. En poursuivant les objectifs annoncés par la CIIP, il semble aussi indispensable que la mise en place de semi-généralistes aboutisse rapidement.

## **9.3. Les premières semaines au Cycle d'orientation**

Les observations du début de l'enseignement de l'allemand au CO ont montré que la transition représente une rupture modérée et stimulante pour les élèves : ils arrivent à suivre l'enseignement qui se donne pour partie en allemand et montrent leur intérêt en posant des questions à leur nouvel enseignant. Le travail en classe avec le nouveau moyen d'enseignement et sa première unité

*Willkommen* ne correspond clairement pas à une simple révision des connaissances acquises à l'école primaire et ne se fait pas à l'aide d'activités et de supports connus. Dans le nouveau cadre, les anciennes connaissances ne sont pas forcément applicables telles quelles ; chaque élève doit vérifier la signification des composantes des expressions qu'il connaît et consolider les notions grammaticales, à défaut les apprendre à ce moment-là. La simple observation ne permet d'ailleurs pas de se rendre bien compte de ce que les élèves apportent comme connaissances de l'école primaire et de ce qu'ils acquièrent sur le moment.

Les éléments qui peuvent représenter une rupture avec l'enseignement reçu à l'école primaire sont ceux qui font partie d'un enseignement classique de langues ; une leçon d'allemand au CO ne consiste que rarement en la seule exposition à des moyens langagiers et la simulation d'actes de communication ; les énoncés sont également analysés et une systématisation se fait par l'explicitation des structures de la langue. La dotation horaire de l'allemand est doublée par rapport à l'école primaire et permet un *input* presque quotidien. A chaque leçon, de nouveaux mots et expressions sont introduits et on demande à l'élève un effort personnel de mémorisation du vocabulaire ainsi qu'un travail régulier à domicile. En général, les contenus travaillés à l'oral sont revus à l'écrit, et la maîtrise attendue contient les deux modes. La recherche de la précision, en commençant par l'orthographe et la prononciation, est toujours présente.

Les élèves du regroupement B sollicitent davantage l'enseignant pour accéder à la signification de mots allemands, mais aussi de mots français. Comprendre ce qui est demandé dans un exercice du manuel leur est souvent difficile, et l'enseignant tente alors (et auparavant) de préparer exercices et explications afin de se centrer sur un seul thème à la fois et sur les structures de base. Le rythme imposé par le parcours de l'unité *Willkommen* pour respecter le calendrier semble trop élevé pour les élèves de ce regroupement. Les élèves qui peuvent moins tabler sur des connaissances bien ancrées ont besoin d'une introduction progressive, et d'une clarté extrême de l'enseignement pour bien comprendre les objectifs visés et les procédés qui doivent y mener. De plus, il ne faut pas les décourager dès le départ au CO, ce à quoi les enseignants observés veillent avec beaucoup de sensibilité.

L'utilisation prépondérante de l'allemand pendant les leçons, un rythme soutenu d'activités, l'intégration des devoirs aux leçons, l'insistance sur l'exactitude, l'utilisation des erreurs pour l'apprentissage sont des pratiques reconnues efficaces qui font partie du quotidien des cours d'allemand au CO que nous avons pu observer. Une interrogation persiste quant à la bonne cohabitation entre exigence d'exactitude et déploiement de l'interlangue de chaque élève qui révèle où il en est lorsqu'il commence lui-même à composer des énoncés. C'est bien à l'enseignant de créer le bon dosage entre rigueur et initiative afin que s'opère cette jonction délicate entre essais et erreurs de l'élève et l'acquisition correcte.

#### **9.4. Les enseignants – une ressource qui fait la différence**

Les exigences en compétences linguistiques pour les enseignants primaires ont clairement tendance à augmenter. Avec la création d'une description des compétences en langues (au profit de plus de cohérence et de transparence dans ce domaine), on a commencé à parler d'une compétence nécessaire au niveau B1, puis B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Actuellement, un projet de formation initiale des enseignants prévoit même une compétence linguistique au niveau C1 pour pouvoir enseigner les langues étrangères à l'école primaire.

A Genève, selon leurs propres évaluations, environ 40% des enseignants primaires n'atteignent pas le niveau B2 en allemand, avec quelques variations selon les compétences réceptives et productives. A l'autre extrême, ce sont presque uniquement les enseignants germanophones (13% des répondants) qui estiment pouvoir très facilement réaliser les actes langagiers décrits. Les capacités d'expression orale notamment d'une forte proportion des enseignants sont limitées, ce que l'on peut considérer comme un handicap important puisque le jeune élève dépend des « prestations » de son enseignant. En effet,

l'objectif-noyau préconisé à l'école primaire, à savoir « agir dans des situations de communication », exigerait plutôt une bonne maîtrise de la langue orale et aussi l'existence d'une « culture enfantine » dans la langue-cible.

La compétence linguistique en allemand est tout à fait reconnue comme une ressource-clé par les enseignants. Sans rejeter des propositions favorisant la formation initiale et continue des généralistes, plus de 60% des répondants, généralistes, considèrent que « confier l'enseignement de l'allemand à un-e spécialiste ou un-e semi-spécialiste » serait un moyen approprié pour amener dans un futur proche les élèves à un niveau de compétences A1 en 6P.

Avec le projet d'introduire l'anglais à l'école primaire, la question des compétences linguistiques des enseignants gagne une nouvelle actualité. Pour l'anglais néanmoins, sans qu'il y ait eu lancement d'une campagne de formation auprès des titulaires, il y a par rapport à l'allemand davantage d'enseignants qui estiment pouvoir réaliser les actes langagiers de niveau B2. Plus du tiers des répondants se sentent suffisamment à l'aise en anglais pour envisager d'assurer cet enseignement. Tant pour l'anglais que pour l'allemand d'ailleurs, le sondage révèle que tout de même un quart des enseignants préféreraient ne pas ou ne plus être chargés de ces disciplines.

L'introduction de nouveaux statuts à l'école primaire – semi-généraliste, spécialiste, assistant – est en discussion, de même que des réformes des études en HEP pour créer des dispositifs qui tiennent compte des compétences linguistiques et didactiques nécessaires. Actuellement, la formation initiale des enseignants de l'école primaire à l'Université de Genève n'accorde qu'une dotation minimale à l'allemand et elle certifie uniquement les compétences en didactique. L'aspect des compétences linguistiques n'est pas contrôlé lors de la formation, ni lors de l'admission aux études, ni pendant ou à la fin des études où aucune obligation de perfectionnement en langue allemande n'existe. Par ailleurs, le critère d'une note minimale de 4 en allemand à la maturité lors de l'engagement par le DIP ne peut probablement pas être considéré comme équivalent au niveau B2.

Si tout le corps enseignant de l'école primaire devait répondre aux nouvelles exigences prévues en matière de compétences linguistiques, l'investissement en formation continue serait considérable et supposerait l'envoi d'une grande partie des titulaires sur les bancs d'école ou en séjour linguistique. Jusqu'à présent, une faible fraction des enseignants ayant répondu à notre questionnaire a suivi une formation continue linguistique au cours de l'activité professionnelle récente.

## **9.5. Avons-nous d'autres ressources ?**

Une dotation horaire de deux périodes hebdomadaires pour la L2 est courante dans les pays européens. Certains responsables d'école pensent que l'augmentation du temps d'enseignement, mais également une observation scrupuleuse du temps imparti à l'allemand, pourraient permettre d'atteindre l'objectif de compétences au niveau A1 en 6P. Selon les recherches qui se sont penchées sur la relation entre les performances des élèves d'une part, et le nombre d'années de cours et/ou la dotation horaire de l'autre, une linéarité se dégage en général, mais d'autres facteurs semblent pouvoir atténuer ce déterminisme, dont notamment la compétence des enseignants.

Les enseignants de l'école primaire expriment certaines critiques vis-à-vis du moyen d'enseignement utilisé, le considèrent comme inadapté et pas assez structuré ou désirent le compléter par des moyens audio-visuels et du matériel favorisant la communication. Plus de la moitié des répondants pensent aussi qu'il faudrait pouvoir donner des devoirs. Selon les approches préconisées dans la littérature sur l'enseignement précoce des langues, mais aussi en observant les résultats obtenus avec les élèves du regroupement B au CO, il n'est pas certain que l'insistance sur le vocabulaire soit une bonne solution. Il est impératif que les modalités d'apprentissage évoluent de manière continue au fil de l'école obligatoire et qu'une réelle progression dans l'enseignement ait lieu. Opérer une rupture au niveau du moyen d'enseignement, de l'approche pédagogique et du corps enseignant au même moment, lors de l'entrée au CO, n'est peut-être pas la meilleure solution.

Ce ne sont pas seulement les approches didactiques qui sont en cause pour harmoniser l'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire et au-delà. Avec l'introduction successive de disciplines de langues et leur avancement dans les plus petits degrés, un nouvel équilibre doit être élaboré. Il faut formuler les objectifs de manière évolutive et cohérente par rapport aux âges et par rapport à la durée de l'enseignement, planifier l'utilisation des moyens d'enseignement à travers le cursus qui va de la 3<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année (et idéalement au-delà), favoriser un rapprochement entre enseignants aux formations différentes. Peut-être que l'introduction du Portfolio des langues et la pratique de l'auto-évaluation permettra aussi de prendre davantage conscience de la progression des objectifs de communication dans l'apprentissage. Le projet d'introduire l'anglais dans une école primaire déjà bien chargée exigera que la superposition de trois enseignements de langues n'engendre pas de redondances. En outre, à plus long terme, une exposition plus importante aux deux langues étrangères devrait pouvoir être assurée par un enseignement bilingue dans certaines matières ou à certaines occasions (p. ex. lorsqu'on traite de thèmes en lien avec la langue-cible, lors de la préparation d'un échange linguistique, etc.). Pourquoi ne pas déjà proposer une immersion au cours de l'école obligatoire puisque c'est la seule approche connue qui augmente sensiblement l'acquisition ? Certaines Hautes écoles pédagogiques en Suisse préparent les étudiants à cet enseignement, ce qui n'est pas encore le cas à l'Université de Genève.



## Annexes

**Annexe 1 : Travaux réalisés par des chercheurs du SRED**

**Annexe 2 : Périmètre de la recherche**

**Annexe 3 : Offre de cours du secteur de l'allemand (CeFEP) et participations**

**Annexe 4 : Partie auto-évaluation du questionnaire « enseignant-e-s »**

**Annexe 5 : Expertise de l'épreuve cantonale d'allemand 6P de 2007**

**Annexe 6 : Passation expérimentale d'un test de compétences en allemand au niveau A1**

## Annexe 1 : Travaux réalisés par des chercheurs du SRED

*Les travaux sont classés par ordre chronologique de parution*

Hexel, D. & Pini, G. (1986). *L'enseignement de l'allemand à l'école primaire modifie-t-il l'attitude des élèves du Cycle d'orientation face à l'apprentissage de cette langue ?* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Schwob, I. & Nidegger, Ch. (1987). *L'introduction de l'allemand en quatrième année primaire. Quelques éléments d'évaluation.* Genève : Service de la recherche pédagogique.

Hexel, D. (1988). *Expérimentation de l'allemand à l'école primaire. Conséquences pour cet enseignement au Cycle d'orientation.* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Moëgne, M., Nidegger, Ch. & Schwob, I. (1989). *L'introduction de l'allemand en cinquième primaire. Quelques éléments d'évaluation.* Genève : Service de la recherche pédagogique.

Nidegger, Ch. & Schwob, I. & Moëgne, M. (1990). *L'introduction de l'allemand en sixième année primaire. Quelques éléments d'évaluation.* Genève : Service de la recherche pédagogique.

Hexel, D., Moëgne, M., Nidegger, Ch. & Schwob, I. (1991). *Touche pas à mon allemand.* Genève : Service de la recherche pédagogique et Centre de recherches psychopédagogiques.

Moëgne, M., Nidegger, Ch. & Schwob, I. (1991). *Evaluation des connaissances de l'allemand des élèves en 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation.* Genève : Service de la recherche pédagogique.

Hexel, D. & Schwob, I. (1993). *L'allemand dans la scolarité obligatoire. Une série d'interviews avec des enseignants genevois.* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques et Service de la recherche pédagogique.

Battus, R., Fayolle Dietl, A. & Hexel, D. (1994). *Expérimentation du manuel d'allemand « Das Deutschmobil ».* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Hexel, D. (1996). *Recherches autour d'un manuel.* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

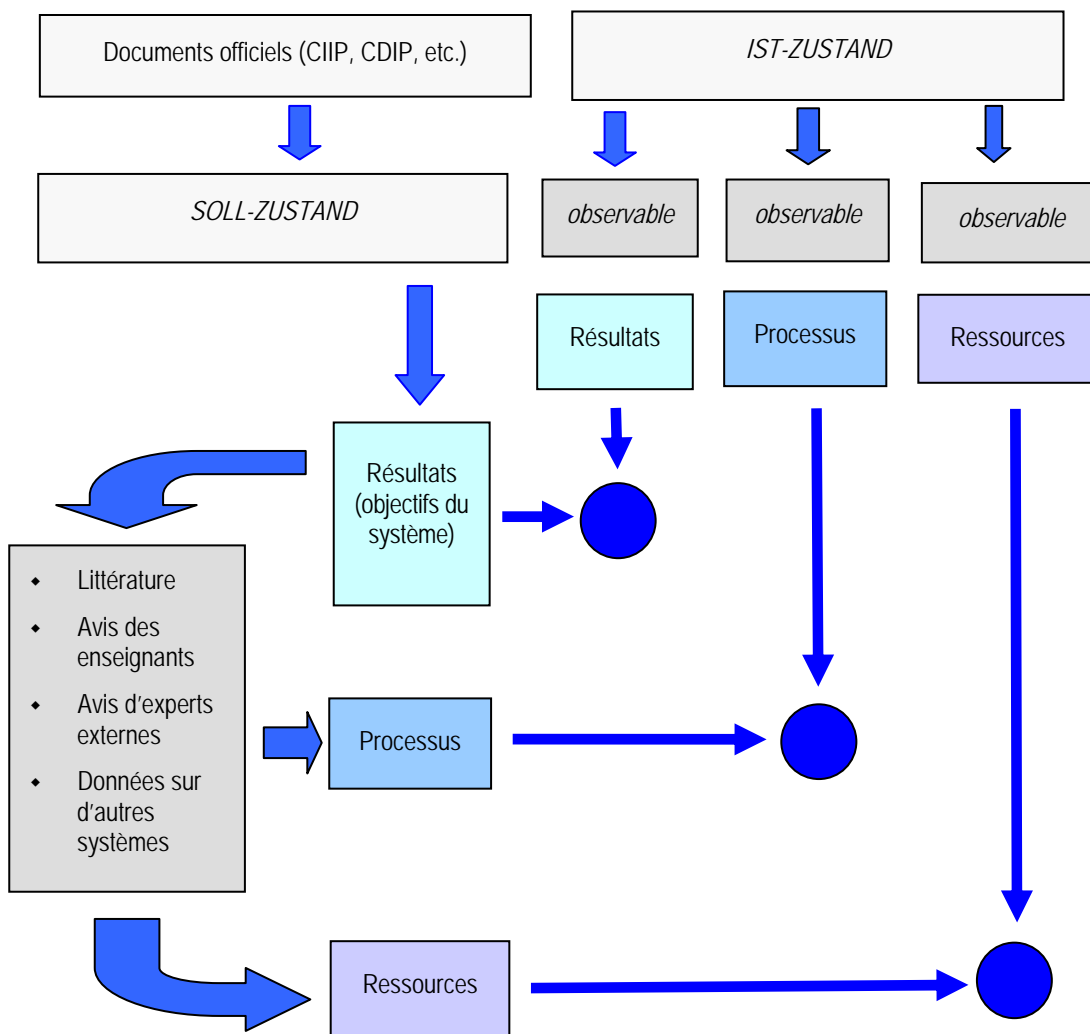
Schwob, I. (2001). *L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. Le point de vue des enseignant-e-s. Rapport intermédiaire.* Genève : SRED.

Schwob, I. (2004). *L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. Rapport final.* Genève : SRED.



## Annexe 2 : Périmètre de la recherche

### Périmètre de la recherche



## Annexe 3 : Offre de cours du secteur de l'allemand (CeFEP) et participations

### Fréquentation des cours effectivement ouverts

|   |        |                   |
|---|--------|-------------------|
| 9 cours liés à la méthode <i>Tamburin</i>             | code A | 75 participations |
| 4 cours liés à l'enseignement en division élémentaire | code B | 65 participations |
| 4 cours davantage axés sur une information            | code C | 30 participations |
| 3 cours d'accompagnement du matériel didactique       | code D | 23 participations |

### Détail par année scolaire :

#### 2002-2003

|   |   |          |
|---|---|----------|
| L'allemand en division élémentaire                            | B | 13       |
| Allemand : de la lecture à la structuration des connaissances | C | 0        |
| Formation personnelle à <i>Tamburin 3</i>                     | A | 2        |
|   |   | <hr/> 15 |

#### 2003-2004

|  |   |          |
|--|---|----------|
| Allemand : épreuve de fin de 6P (information)      | C | 9        |
| Allemand en 6P - <i>Tamburin 3... Impossible ?</i> | A | 7        |
| L'allemand en division élémentaire                 | B | 5        |
| Allemand : échanges linguistiques                  | C | 0        |
|  |   | <hr/> 21 |

#### 2004-2005

|   |   |          |
|---|---|----------|
| L'allemand en division élémentaire                      | B | 0        |
| L'allemand en 5P avec <i>Tamburin</i>                   | A | 0        |
| Allemand - Préparation de leçons <i>Tamburin 2 et 3</i> | A | 15       |
| Allemand en 6P - <i>Tamburin 3... Impossible ?</i>      | A | 0        |
| Allemand : épreuve de fin de 6P (information)           | C | 6        |
| Allemand : échanges linguistiques                       | C | 0        |
|   |   | <hr/> 21 |

**2005-2006**

|  |   |          |
|--|---|----------|
| Ouverture à l'allemand en division élémentaire                   | B | 23       |
| Comprendre et produire des textes en allemand pour agir          | D | 0        |
| Comprendre des contes en allemand                                | D | 12       |
| Allemand : échanges linguistiques                                | C | 0        |
| Allemand : épreuve de fin de 6P (information)                    | C | 11       |
| Jeu théâtral en allemand   | D | 0        |
| Lire un texte sous forme de BD en allemand                       | D | 0        |
| Allemand - Préparation de leçons <i>Tamburin 2</i>               | A | 11       |
| Allemand - Préparation de leçons <i>Tamburin 3</i>               | A | 4        |
| <i>Tamburin 3...</i> Un moyen pour atteindre le niveau de fin 6P | A | 11       |
|  |   | <hr/> 72 |

**2006-2007**

|  |   |          |
|--|---|----------|
| <i>Tamburin 3...</i> Un moyen pour atteindre le niveau de fin 6P       | A | 0        |
| Es war einmal... ein Märchen   | D | 6        |
| Jeux d'expression  | D | 5        |
| Echanges linguistiques : une clé pour la motivation                    | C | 4        |
| Ouverture à l'allemand en division élémentaire                         | B | 24       |
| Pistes pour varier l'enseignement-apprentissage avec <i>Tamburin 1</i> | A | 11       |
| Préparation de leçons <i>Tamburin 2</i>                                | A | 5        |
| Préparation de leçons <i>Tamburin 3</i>                                | A | 9        |
|  |   | <hr/> 64 |

## Annexe 4 : Partie auto-évaluation du questionnaire « enseignant-e-s »

|  |  | en allemand              |                          |  | en anglais               |                          |  |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--|
|  |  | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout |
| <p><b>VI. LISTE DE REPÉRAGE POUR L'AUTO-ÉVALUATION DES CONNAISSANCES</b></p> <p>Cette grille d'auto-évaluation est tirée du Portfolio européen des langues qui permet à toute personne de décrire ses compétences dans n'importe quelle langue. À l'heure actuelle, personne n'a de vue d'ensemble des compétences en allemand et en anglais dont disposent les enseignant-e-s de l'école primaire genevoise. Nous vous serions donc reconnaissants de bien vouloir vous positionner à l'aide de cet instrument afin de permettre, pour la première fois, un relevé complet de ces compétences.</p> <p><i>Veillez vous situer à l'égard de chaque descripteur en cochant, pour l'allemand et pour l'anglais, la case correspondant le mieux à vos compétences.</i></p> |  |                          |                          |  |                          |                          |  |
|  | <b>ECOUTER</b>   | en allemand              |                          |  | en anglais               |                          |  |
|  |  | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout |
|  | Je peux comprendre en détail ce qu'on me dit dans un langage standard, même dans des conditions auditives difficiles.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux comprendre la plupart des documentaires radiophoniques si la langue utilisée est standard et saisir l'humour, le ton, etc., des gens qui s'expriment.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux comprendre un reportage, une interview, un talk-show et la plupart des films à la télévision, à condition que ce soit en langage standard.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux suivre une présentation ou un cours dans mes domaines de spécialisation et d'intérêt, si le sujet m'en est familier et si la structure en est claire et simple.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | <b>LIRE</b>  | en allemand              |                          |  | en anglais               |                          |  |
|  |  | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout |
|  | Je peux lire et comprendre des articles sur des thèmes d'actualité dans lesquels les auteurs prennent des positions particulières et défendent des attitudes particulières.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux comprendre en détails des textes sur des thèmes qui touchent à mes domaines de spécialisation et d'intérêt.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux comprendre des articles spécialisés qui sortent de mon domaine à condition de recourir de temps en temps à un dictionnaire.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux parcourir rapidement un manuel (p. ex. sur un programme informatique) et je peux y trouver et comprendre les explications nécessaires pour résoudre un problème particulier.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | <b>S'EXPRIMER ORALEMENT</b>  | en allemand              |                          |  | en anglais               |                          |  |
|  |  | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout |
|  | Je peux participer activement à une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des thèmes d'intérêt général.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux échanger un grand nombre d'informations détaillées sur des sujets dans mes domaines de spécialisation ou d'intérêt.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; même si j'hésite en cherchant une structure ou un mot, on remarque peu de longues pauses.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je possède un vocabulaire suffisamment étendu pour m'exprimer dans mes domaines d'intérêt et sur la plupart des sujets d'intérêt général.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux faire une description ou un rapport clair et détaillé sur beaucoup de thèmes dans mes domaines d'intérêt.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux expliquer mon point de vue sur un problème en exposant les avantages et les inconvénients.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | <b>ÉCRIRE</b>  | en allemand              |                          |  | en anglais               |                          |  |
|  |  | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout | très facilement          | avec un certain effort   | avec beaucoup de difficulté ou pas du tout |
|  | Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur différents sujets, dans mes domaines d'intérêt, sous forme de rapport ou d'exposé.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux exprimer, dans une lettre personnelle, différents sentiments et attitudes, raconter les dernières nouvelles et préciser ce qui pour moi est important dans un événement particulier. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux présenter un sujet en soulignant les points essentiels et en donnant des informations qui soutiennent mon argumentation.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |
|  | Je peux écrire avec fluidité sur des faits ou des expériences réelles ou fictives en donnant suffisamment de détails.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   |

## Annexe 5 : Expertise de l'épreuve cantonale d'allemand 6P de 2007

La question posée par les chercheurs du SRED, « *L'épreuve cantonale d'allemand de 6P en 2007 évalue-t-elle le niveau A1 du Cadre européen commun de référence (CECR), et en quoi s'en distancie-t-elle ?* » concerne essentiellement la validité du test en vue d'un but précis (*test usefulness* ; Lenz, 2006, p. 210), le but étant ici de vérifier si les élèves ont atteint le niveau A1.

**Peter Lenz**

Université de Fribourg (traduit de l'allemand et adapté pour les besoins du présent rapport)<sup>180</sup>

Les quelques observations générales du début seront suivies de commentaires sur les différentes parties de l'épreuve. Il est important de ne pas limiter l'examen à la relation de l'épreuve avec le CECR, mais de prendre aussi en considération des aspects de sa construction et les conditions de sa passation. En effet, seuls les résultats obtenus avec un test robuste (fiable) permettent de se prononcer sur les compétences atteintes.

### Remarques générales

L'épreuve est bien accompagnée de consignes de passation, mais celles-ci laissent parfois une assez grande marge d'interprétation aux enseignants. Les aspects suivants pourraient être problématiques pour le test :

- le temps de passation n'est pas clairement défini et le recours à un dictionnaire est admis, ce qui peut créer des conditions inégales pour les classes, susceptibles d'influencer de manière significative la réussite en lecture et en production écrite. Tout jugement sur les compétences réelles des élèves devient de ce fait très difficile. Par exemple, une instruction telle que « *assurer que les élèves comprennent les consignes en évitant dans la mesure du possible de traduire celles qui sont en allemand* » peut être interprétée de manière très différente. On peut alors se demander où s'arrête la consigne et où commence l'épreuve.
- Les tâches de l'épreuve s'inscrivent dans les thèmes : « marché aux puces » et « la vie de Joanne K. Rowling ». Le cahier de l'enseignant spécifie qu'elles présentent une suite logique qui doit être respectée, alors que dans un test, on veille habituellement à ce que les tâches ou du moins des parties consacrées aux différentes compétences ne soient pas liées. Dans l'épreuve en question, une relation d'implication est intentionnelle. La réussite ou l'échec dans une compétence, dans une partie de l'épreuve ou dans une tâche ne peuvent pas être interprétés de manière indépendante, ce qui s'avère problématique si l'on veut établir un profil de compétences dans le sens du CECR.

Ces propriétés générales de l'épreuve en font un instrument plutôt informel, apte à fournir à l'enseignant une information complémentaire à ses propres évaluations.

### Compréhension de l'oral

Dans la partie *compréhension de l'oral*, on remarque d'emblée que les deux dialogues sont très longs pour le niveau concerné mais parlés de manière artificiellement lente. Il est vrai que, selon le CECR, on n'attend pas des apprenants au niveau A1 de pouvoir suivre un texte authentique long et parlé à vitesse normale. Sans aide, ils peuvent comprendre des textes courts et des énoncés familiers, mais ils

<sup>180</sup> L'expertise comprend une deuxième partie qui répond à la question suivante : « Existe-t-il un seuil admis pour décider de la réussite ou de l'échec à un test calibré ? » Cette partie n'est pas reproduite ici.

dépendent encore de répétitions ou de la bienveillance de l'interlocuteur lorsque les énoncés sont moins familiers et plus longs. Dans des textes plus longs, ils comprennent spontanément des mots isolés mais ne peuvent normalement pas saisir le contenu dans son ensemble. Il est pour le moins inhabituel de baser toute la partie *compréhension de l'oral* sur deux textes atypiques pour le niveau A1, de par leur longueur et leur débit peu naturel.

La première partie, composée de trois tâches, privilégie la reconnaissance de mots. Il est tout à fait possible que deux de ces tâches puissent être réussies sur la base de la seule mémorisation formelle de mots, sans en connaître la signification. La capacité de reconnaître des mots dans une chaîne sonore est un prérequis important à la compréhension, mais elle n'est que marginalement liée à la compétence d'utiliser la langue – aussi fragmentaire et limitée soit-elle – qui forme pourtant déjà un élément constitutif du niveau A1. Il est particulièrement regrettable qu'on ne demande à aucun moment une écoute globale ou situationnelle, mais qu'on focalise à un tel point l'attention sur l'équivalence de mots lus et entendus, qu'on empêche littéralement une première orientation dans le message. Dans une des tâches, on demande aux élèves de désigner le type de texte, ce qui n'implique pas une compréhension du long dialogue, vu que la solution est déjà mentionnée dans la consigne donnée par l'enseignant.

A la deuxième partie consacrée à la compréhension de l'oral (deux tâches portant également sur un long dialogue), il suffit à nouveau de repérer des mots dans le message. De plus, on peut aisément éliminer certains distracteurs qui n'appartiennent pas au champ thématique ou qui sont de ce fait improbables. Par contre, la seule lecture de toutes les questions constituerait déjà une performance non négligeable, s'il fallait vraiment la réaliser. Ceci n'est clairement pas le cas, vu que la solution correcte peut être trouvée sans passer par la compréhension des questions.

En résumé, on peut dire que la partie *compréhension orale*, en tant que tâche communicative, s'avère très problématique. Elle évalue essentiellement une seule compétence : celle de la lecture de mots et du repérage des mots correspondants dans la chaîne sonore. Ceci n'exclut toutefois pas une réelle compréhension.

Sur la base de cette partie de l'épreuve, une relation avec un niveau du CECR ne peut être établie.

Remarque sur la compréhension de mots : même si les enseignants étaient soucieux d'employer autant que possible la langue-cible en classe, dans le cas de cette épreuve, le recours au français aurait été justifié pour dépasser un de ses défauts majeurs : le maintien au niveau de la reconnaissance phonologique et morphologique des mots. A ce niveau de compétences on ne peut guère travailler avec des synonymes et le recours à la L1 permettrait des formats comportant le moins de texte possible, précisément pour ne pas encombrer l'écoute par la lecture.

## **Compréhension de l'écrit**

Les critiques apportées à la partie *compréhension de l'oral* sont pour l'essentiel aussi valables pour la *compréhension de l'écrit*. L'épreuve n'inclut pas de textes simples, typiques pour le niveau A1, où il s'agit de comprendre des informations sur des thèmes familiers et traités en classe. Les textes choisis sont trop longs et incontestablement trop complexes. Il est également regrettable qu'ils contiennent quelques gallicismes, comme par exemple *eine Schule konstruieren* au lieu de *bauen* ou *750 Franken gewinnen* au lieu de *verdienen*.

La première partie débute par une discussion en classe sur un texte figurant dans un journal pour jeunes. On introduit les élèves à ce texte en leur faisant prendre connaissance de son organisation, des questions qui s'y rapportent, et on les incite à formuler des hypothèses sur le contenu. Une telle procédure se justifie pleinement dans l'enseignement ; en situation d'évaluation par contre, elle enlève aux élèves qui ont appris certaines stratégies de lecture la possibilité de montrer qu'ils sont capables de se repérer dans un texte ou dans une page. En outre, si l'élaboration préalable avec les élèves aboutit à suffisamment d'hypothèses, on peut considérer que la première des quatre tâches de cette partie, qui consiste à spécifier le lieu de parution, est déjà accomplie. La tâche suivante vise la compréhension globale, ce qui est un objectif adéquat pour le niveau A1, mais elle implique une performance

considérable en lecture et un aller-retour constant entre texte et questions. Les autres tâches ne relèvent pas de la lecture mais de la reconnaissance ou de la connaissance de vocabulaire, soit de mots qui ressemblent au français, soit de mots du vocabulaire de base. Si vraiment il fallait lire et comprendre les détails des textes, certains items seraient à nouveau trop difficiles pour le niveau A1. De telles tâches se justifient en didactique de la lecture, comme tâche propédeutique, mais s'avèrent problématiques dans un test qui veut se prononcer sur la compétence communicative en lecture au sens du CECR.

Dans la deuxième partie, composée de cinq tâches, on trouve d'abord celles qui ne demandent guère de compréhension de l'écrit puisque – comme en compréhension de l'oral – elles sont centrées sur des mots (formation de mots composés, repérage et conjugaison d'un verbe) ou encore destinées à contrôler des aspects grammaticaux de la langue. Les deux tâches qui demandent une réelle compréhension pèchent à nouveau par leur ambition. La première implique une recherche d'information dans un texte extrêmement long, ce qui exige des élèves une vérification plutôt complexe. La deuxième tâche, centrée sur un paragraphe du même texte et faisant appel à la stratégie de lecture sélective, pourrait aussi s'avérer trop exigeante. Ici, ce sont les questions qui constituent la partie la plus difficile, puisqu'elles nécessitent une compréhension assez détaillée.

En somme, la partie dédiée à la compréhension de l'écrit ne contient que très peu d'items qui permettent de mesurer la compétence communicative en lecture. De ce fait, elle n'autorise aucune conclusion sur les compétences des élèves ou sur un niveau de référence atteint.

## Écrire

### *La tâche*

Rédiger une invitation, comme demandé dans le test, se situe à un niveau A2. Les élèves du niveau A1 peuvent bien s'essayer à une telle tâche, mais il faut s'attendre à ce que leurs performances restent fragmentaires du point de vue fonctionnel et formel. Il est à nouveau gênant que la bonne compréhension de tâches antérieures constitue un prérequis.

La tâche est complexe : il faut trouver une formule d'invitation, donner l'information sur le marché aux puces en respectant les éléments énumérés dans la consigne (en s'aidant éventuellement des réponses à la partie de compréhension de l'oral), rédiger quatre phrases en se servant de trois verbes différents et enfin contrôler le texte à l'aide d'une grille figurant à la page suivante. Il est vraisemblable que beaucoup d'élèves de 6P ne parviennent pas à une production évaluable sans l'aide de l'enseignant.

### *Les critères d'évaluation*

Le critère qui précise qu'il faut aussi accepter des informations fragmentaires est tout à fait pertinent pour le niveau A1, de même que celui qui stipule qu'il est suffisant que l'énoncé soit compréhensible, sans plus. Le critère qui se réfère à l'organisation de la lettre d'invitation ne peut être rempli que si le format de lettre a été travaillé en classe (il n'a pas de lien direct avec un niveau de compétence donné). Les deux critères portant sur l'exactitude (accord sujet-verbe, orthographe) ne sont en revanche pas adéquats pour le niveau A1.

Étant donné que les consignes ne contiennent pas d'exemples de correction, l'attribution de points pour des productions équivalentes pourrait varier d'un évaluateur à l'autre, ce qui est inacceptable pour un test.

Pour une évaluation au niveau A1, il serait souhaitable de demander des productions plus simples, puisque des tâches trop difficiles aboutissent souvent à des productions langagières trop lacunaires pour être évaluées. Il serait par contre préférable de proposer un plus grand éventail de tâches.

L'application des critères d'évaluation ne permet pas d'établir une correspondance claire avec les aspects proposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues : étendue (vocabulaire et expressions), correction, aisance, interaction, cohérence (Trim et al., 2001, p. 37).

Les critères d'évaluation devraient s'adapter aux compétences linguistiques des élèves également dans le domaine formel, sinon on risque une influence négative de l'épreuve sur les pratiques en classe (*washback effect*) en favorisant des stratégies d'évitement. De plus, une telle adaptation permettrait de proposer des tâches différentes, qui n'ont pas été directement exercées auparavant.

### **Considérations finales**

Cette analyse montre que l'épreuve en question n'est pas en mesure d'estimer combien d'élèves de 6P ont atteint le niveau A1. Pour des épreuves cantonales ultérieures, il faudrait décider si l'on désire réellement mesurer le niveau A1 selon le CECR (éventuellement aussi des parties du niveau A2) et si l'on veut réellement évaluer la compétence communicative des élèves. L'évaluation de l'acquisition de points centraux du curriculum ou du manuel peut être faite à d'autres moments. Il peut s'agir de connaissances ou compétences linguistiques, mais aussi de connaissances et compétences culturelles, de stratégies d'apprentissage ou autres. Dans tous les cas, les instruments d'évaluation doivent être adaptés aux objectifs visés.



## Annexe 6 : Passation expérimentale d'un test de compétences en allemand au niveau A1

Dans le cadre d'une éventuelle collaboration romande, nous avons été sollicités par l'URSP<sup>181</sup> du canton de Vaud pour appliquer en 6P un test destiné à évaluer les compétences linguistiques en allemand au premier niveau (A1) selon le Cadre européen commun de référence pour les langues. Ce test, *Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD - KID 1)*, a été favorablement apprécié par des chercheurs vaudois. Il se base en effet sur le Cadre européen commun de référence<sup>182</sup>, sur le Portfolio européen des langues suisses<sup>183</sup> et sur *Profile Deutsch*<sup>184</sup>. De facture récente et bien adapté aux connaissances lexicales encore limitées des élèves, il propose des tâches diversifiées pour les quatre compétences : compréhension et expression orales et écrites.

*ÖSD - KID 1* évalue la compréhension de l'écrit et de l'oral à l'aide de trois tâches et l'expression écrite à l'aide d'une seule. Ces sept tâches forment la partie dite « écrite » du test ; la partie « orale » comporte deux tâches d'expression. Pour réussir le test et recevoir le diplôme *ÖSD* du niveau A1, il faut obtenir la moitié des points à chaque partie. Le maximum de points pour l'ensemble du test est de 100, mais les compétences sont pondérées différemment (10 points pour l'expression écrite, 30 pour chacune des trois autres compétences).

En juin 2007, nous avons fait passer ce test dans cinq classes de 6P<sup>185</sup> qui nous ont été signalées par le secteur de l'allemand comme ayant reçu un enseignement d'allemand de bonne qualité ou du moins un enseignement régulier. Ces classes se trouvent dans des établissements différents. Dans une classe, les élèves ont bénéficié en 5P et 6P de trois leçons d'allemand hebdomadaires au lieu de deux.

La partie « écrite » a été passée par une petite centaine d'élèves, la partie « orale » par 20 élèves de ces classes. Ceux-ci ont été sélectionnés par les enseignants sur la base de leur capacité et de leur volonté à s'exprimer : il s'agit donc plutôt de bons élèves en allemand.

En compréhension de l'écrit, le test demande aux élèves :

- d'associer des réponses à des questions ;
- d'établir la chronologie d'une histoire à l'aide de six images et de six phrases courtes ;
- de remplir un texte lacunaire avec des mots donnés.

Ces tâches sont de difficulté variable en ce qui concerne le support par l'image, la longueur du texte et la compréhension détaillée exigée. Les moyennes obtenues en témoignent : elles s'élèvent respectivement à 8.7 points (sur 10) pour la première tâche, à 7.0 points (sur 10) pour la deuxième et à 6.6 points (sur 10) pour la troisième, qui exige de se repérer dans un environnement exclusivement textuel.

En compréhension de l'oral, on demande aux élèves :

- d'associer de courtes conversations doublées de bruitages à des images ;
- de repérer un mot-clé dans un message oral et de l'attribuer à des personnes ;
- de compléter un carton d'invitation d'après des informations données (message laissé sur un répondeur téléphonique).

---

<sup>181</sup> Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

<sup>182</sup> Conseil de l'Europe, 2000.

<sup>183</sup> Schneider et al., 2000.

<sup>184</sup> Glaboniat et al., 2001.

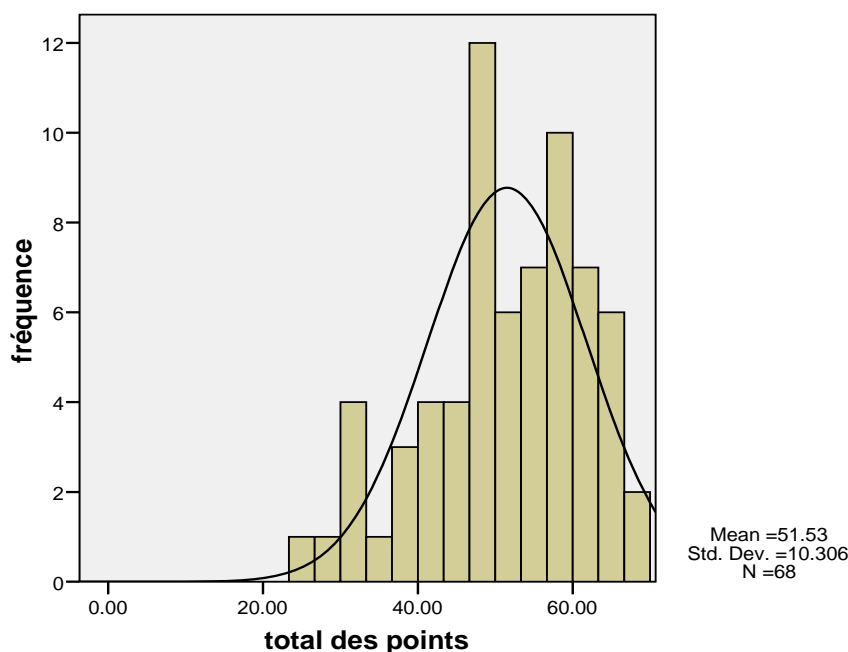
<sup>185</sup> Pour des raisons techniques, une classe a dû être remplacée pour tester les compétences de l'oral. De ce fait, seules quatre classes ont répondu à toute la partie « écrite » du test *ÖSD - KID 1*.

Les tâches d'association et de repérage, pour lesquelles les mots-clés figurent sur la feuille de réponse, sont nettement mieux réussies (moyennes de 8.3 et de 8.1 points sur 10) que la tâche qui demande une transformation de l'information diffusée (moyenne de 6.1 sur 10). A l'intérieur des tâches d'association et de repérage, les items les mieux réussis sont ceux où le bruitage à lui seul permet la réponse correcte (on peut même se demander si de tels items ont leur place dans un test de compétences en langues), suivis des items qui reposent sur le repérage d'un mot « international ».

L'expression écrite consiste en la rédaction semi-dirigée d'une lettre comprenant cinq informations. Dans deux cas, il s'agit de resituer des phrases apprises telles quelles (*chunks*), dans deux autres la tâche se limite à la production de mots, et dans le dernier cas il faut formuler une question. Chacun des énoncés exigés est évalué pour son accomplissement et sa qualité, évaluations qui se combinent ensuite en un seul score<sup>186</sup>. A cet exercice, la moyenne des points obtenus se situe à 4.7 points sur 10. Beaucoup d'élèves ont de la difficulté à compléter un énoncé amorcé pour aboutir à une phrase syntaxiquement correcte (par exemple à la proposition « *In der Schule mag ich...* », l'élève répond « *liebe Math* », ce qui donne la phrase « *In der Schule mag ich liebe Math* »). Formuler librement et correctement une question reste hors de portée de la majorité des élèves. Un tiers seulement se sont acquittés de cette tâche, plus ou moins correctement.

La réussite à la partie « écrite » peut être établie pour quatre classes (68 élèves). La moyenne se situe à 51.5 points sur 70 ; 91% des élèves ont atteint le seuil de suffisance fixé par les constructeurs du test (la moitié des points, 35 sur 70) et 19% ont même obtenu d'excellents résultats (entre 62 et 69 points).

Graphique 5. *Österreichisches Sprachdiplom - KID 1* - Partie « écrite »



On observe des différences assez marquées entre classes. Les taux de rendement les plus élevés s'observent dans la classe à horaire renforcé et dans une classe multiculturelle, de milieu social plutôt défavorisé, tenue par une enseignante particulièrement compétente sur le plan linguistique et didactique.

<sup>186</sup> L'exactitude intervient déjà au niveau A1.

Tableau 26. Résultats à la partie « écrite » de *ÖSD - KID 1* pour quatre classes

|          | moyenne | rendement | effectif | nombre d'élèves qui n'ont pas réussi la partie « écrite » |
|----------|---------|-----------|----------|---|
| classe 1 | 45.3    | 65%       | 14       | 3   |
| classe 2 | 45.5    | 65%       | 16       | 2   |
| classe 3 | 56.2    | 80%       | 20       | 0   |
| classe 4 | 56.6    | 81%       | 18       | 1   |

L'expression orale comporte deux tâches : donner d'abord des informations sur sa personne et son entourage en répondant à des questions figurant sur des cartes remises à l'élève, puis, en interaction avec l'examineur, préparer l'organisation d'une fête. Des 20 élèves qui ont passé la partie « orale », 15 ont obtenu la moitié des points nécessaires pour la réussite (15 sur 30)<sup>187</sup>. L'évaluation tient compte de l'accomplissement de la tâche, de sa qualité en termes de prononciation/intonation ainsi que de l'exactitude grammaticale et lexicale. La première tâche, plus proche des énoncés appris en classe, s'est avérée plus facile que la deuxième.

En résumé, cette passation expérimentale d'un test international dans quelques classes genevoises sélectionnées montre que la majorité des élèves se situe au niveau A1 en compréhension de l'oral et de l'écrit, mais seule une moitié atteint ce même niveau en expression écrite. Il est fort probable que le résultat en expression orale ne serait pas différent de l'expression écrite si tous les élèves avaient pu être testés et non seulement quelques-uns qui sont à l'aise en allemand.

Le seuil de réussite choisi pour ce diplôme de langue, la moitié des points, est certainement « *kundenfreundlich* » mais discutable dans le sens qu'il atteste autant de savoir que de non-savoir<sup>188</sup>. De plus, étant donné l'inégale difficulté des items du test, un élève peut atteindre le seuil en réussissant surtout les items les plus faciles. Ces items font certainement partie de la description du niveau A1, mais ne sont pas sa seule constituante. Si l'on adoptait un seuil plus élevé, comme la réussite de deux tiers des points – seuil dont la justification peut toujours être mise en cause, mais qui est habituellement utilisé pour les épreuves cantonales – la réussite à l'ensemble de la partie « écrite » serait un peu moins spectaculaire et la faiblesse des élèves en production ressortirait plus clairement.

Tableau 27. Récapitulation des résultats de l'essai du test *ÖSD - KID 1*

|                          | maximum de points pour la compétence | effectif | taux d'élèves ayant atteint le seuil de 50% | taux d'élèves ayant atteint le seuil de 67% |
|--------------------------|--------------------------------------|----------|---|---|
| compréhension de l'écrit | 30                                   | 98       | 88%   | 72%   |
| compréhension de l'oral  | 30                                   | 89       | 91%   | 75%   |
| expression écrite        | 10                                   | 94       | 52%   | 15%   |
| total partie « écrite »  | 70                                   | 68       | 91%   | 74%   |
| total partie « orale »   | 30                                   | 20       | 75%   | 30%   |

<sup>187</sup> Deux résultats se situent toutefois à la limite du seuil (à 16 points) ; les autres scores ne dépassent pas, à une exception près, 20 points.

<sup>188</sup> Le problème des seuils bas a été souligné par Peter Lenz dans son expertise de l'épreuve cantonale d'allemand.



## Bibliographie

- Babylonia (2008). La didactique intégrée des langues : expériences et applications. *Babylonia*, 1, 1-76.
- Bader, U. & Schaer, U. (2006). *Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerrhoden 2005. Bericht*. Fachhochschule Nordwestschweiz : <http://www.ai.ch/dl.php/de/20060222170637/Evaluationsbericht.pdf>.
- Bastons, S. & Mirabile, A. (2008). Les appréhensions des étudiants en *Licence mention enseignement* et des enseignants en période probatoire face à l'enseignement de l'allemand : de quelle nature sont-elles ? Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Mémoire de licence en sciences de l'éducation).
- Bersinger, S., Jordi, U. & Tschang, M. (2005). *Portfolio européen des langues, version pour enfants et jeunes*. Berne : Schulverlag bmv AG.
- Bieri, C. & Forer, E. (2001). *Frühfranzösisch in der Primarschule im Kanton Luzern – eine Evaluation im Auftrag des Amtes für Volksschulbildung, Abteilung Unterricht und Entwicklung, Kanton Luzern*. Zürich : Universität Zürich. [http://www.volksschulbildung.lu.ch/fruehfranz\\_wissenschaftl\\_eval.pdf](http://www.volksschulbildung.lu.ch/fruehfranz_wissenschaftl_eval.pdf).
- Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz (2001). *Englisch in der Primarschule. Grobkonzept*. [http://www.beruf-z.ch/upload/Englisch\\_PS\\_Konzept.pdf](http://www.beruf-z.ch/upload/Englisch_PS_Konzept.pdf).
- Blondin, Ch., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (2001, première édition 1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris, Bruxelles : De Boek & Larcier.
- Bulletin d'information du CRDP de Bourgogne (2005). Lettre no 20, Colloque « Les langues, de l'école au collège », [http://crdp.ac-dijon.fr/bull\\_info/langues/all\\_coll\\_05\\_05.htm](http://crdp.ac-dijon.fr/bull_info/langues/all_coll_05_05.htm).
- Codony-Sancey, C. (2007). Nouvelles de la CIIP. *Bulletin de la CIIP*, 21, 48.
- Commission externe d'évaluation des politiques publiques (2006). *Evaluation du chèque annuel de formation*. <http://etat.geneve.ch/cepp/> >Rapports >Rapports d'évaluation >Chèque annuel de formation (2006).
- Conférence de l'instruction publique (2006). *Procès verbal 44*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2007). *Convention scolaire romande, Texte adopté par la CIIP le 21 juin 2007*. Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général, [http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/CSR\\_210607.pdf](http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/CSR_210607.pdf).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un « concept général pour l'enseignement des langues » à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Berne : CDIP (Rapport Lüdi).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Ed.) (2000). *Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes*. Berne : bmv (éditions scolaires du canton de Berne).

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne : CDIP, décision du 25 mars 2004.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007a). *Niveaux de compétence en langues dans la formation initiale des enseignants de l'école obligatoire. Lignes directrices de la CDIP. Projet mis en consultation*. Berne : CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007b). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007*. Berne : CDIP. [http://www.cdip.ch/PDF\\_Downloads/Harmos/HarmoS\\_f.pdf](http://www.cdip.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS_f.pdf).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). *Information de base sur les standards de formation HarmoS*. Berne : Secrétariat général de la CDIP, Direction de projet HarmoS.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier ou <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.
- Conti, V. & Grin, F. (dir.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg.
- Davaud, C., Gros, D. & Hexel, D. (2005). *Climat d'établissement : enquête auprès des directrices et directeurs du Cycle d'orientation*. Genève : SRED.
- Département de l'instruction publique (1998). *Recommandations DiGS (Deutsch in Genfer Schulen) : à propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève : DIP.
- Département de l'instruction publique (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : Direction de l'enseignement primaire.
- Département de l'instruction publique (2006). *Planification de l'enseignement : Allemand*. Genève : Service de l'enseignement, secteur des langues.
- Département de l'instruction publique (2007). *Geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Lehrerhandbuch A1+ Willkommen*. Genève : Cycle d'orientation.
- Diehl, E. (1999). Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 70, 7-26.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der (sic) Katz ? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen : Niemeyer.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (2005). Les compétences en allemand des élèves en fin d'école. *Note évaluation*, 05.07. Paris : Ministère éducation nationale, enseignement supérieur, recherche.
- Dos Santos, S., Levy, M. & Trosseille, B. (2005). Les compétences en allemand des élèves en fin de collège. *Note évaluation*, 05.09. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, <http://media.education.gouv.fr/file/24/2/5242.pdf>.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published research, good practice & main principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. European commission : [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf).
- Elmiger, D. & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel : IRDP.
- Elmiger, D. (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande*. Neuchâtel : IRDP.
- Elmiger, D. (2007). Deux langues étrangères au primaire : une réalisation à vitesse variable. *Bulletin de la CIIP*, 21, 20-22.

- Engelhardt, K. (2005). *Der Übergang zwischen Primar- und Sekundarschulen im Fremdsprachenunterricht : Ein Vergleich zwischen Deutschland und Grossbritannien*. Giessen : Justus-Liebig-Universität Giessen, Wissenschaftliche Hausarbeit im Fach Englisch.
- Erhart, S. (2003). Frühfranzösisch im Saarland – ein Erfahrungsbericht. In *Frühes Lernen. Bildung im Kindergarten* (S. 67-70). Saarbrücken : Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland.
- Eurydice (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : <http://www.eurydice.org>.
- Fink, B., Burri, T. & Goetze, W. (1996). *Evaluation des Französischunterrichts an der Primarschule : Übergang von der Primarschule an die Oberstufe. Im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*. Kilchberg : Büro für Bildungsfragen.
- Geyer, I. (1999). *Forschungsergebnisse zum Fremdsprachenunterricht. Gutachten im Auftrage des Amtes für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Bern : Universität Bern.
- Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile Deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin, München, Zürich, New York : Langenscheidt, Hrsg. Europarat, Goethe-Institut Inter Nationes, Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch.
- Grin, F., Hexel, D. & Schwob, I. (2006). *L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : le projet GECKO*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Groupe d'allemand (2006). *Introduction de la méthode Geni@l et reconnaissance des acquis de l'école primaire dans les trois collèges : Bois Caran, Coudriers et Vuillonex. Bilan intermédiaire*. Genève : Cycle d'orientation.
- Haenni Hoti, A. (2006). Die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Zum Forschungsdesign der Zentralschweizer Längsschnittstudie. *Babylonia*, 1, 31-33.
- Hexel, D. (1988). *Expérimentation de l'allemand à l'école primaire. Conséquences pour cet enseignement au Cycle d'orientation*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.
- Hexel, D. (2008). *L'anglais dans les différentes filières de l'enseignement secondaire postobligatoire. Aperçu de la situation en première année*. Document confidentiel à usage interne. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Hexel, D. & Bitton, S. (1999). *Du manuel du maître aux activités en classe. Un chemin à baliser par l'enseignant. Analyse de quelques séquences d'enseignement avec la méthode d'allemand SOWIESO*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.
- Hoti, H. & Heinzmann, S. (2007). *NFP 56-Projekt : Englisch und Französisch auf der Primarstufe 1. Zwischenbericht an die teilnehmenden Schulen, an Bildungsbehörden und weitere Interessierte. Ergebnisse zum Englisch in der dritten Klasse*. Luzern : <http://www.luzern.phz.ch/content.php?link=Projekte%20Sprachen.htm#Fr%FCChenglisch>
- Hufeisen, B. & Gibson, M. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin VALS/ASLA*, 78, 13-33.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U. & Scherling, T. (2007). *Geni@l. Deutsch für Anfänger mit Vorkenntnissen. Kursbuch A1 plus*. Berlin : Langenscheidt.
- Golette (1987a). *Accueil des élèves de 6<sup>e</sup> primaire au CO de la Golette*. Genève : Collège de la Golette.
- Golette (1987b). *Passage du Primaire au Cycle d'orientation. Bilan 1986-1987*. Genève : Collège de la Golette.
- Imgrund, B. (2007). Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. *Babylonia*, 3, 49-57.

- Institut de recherche et de documentation pédagogique (2007). *Grilles horaires officielles. Enseignement primaire et secondaire premier cycle. Suisse romande et Tessin (année scolaire 2006-2007)*. Neuchâtel : IRDP. (Tableaux comparatifs Année scolaire 2007-2008, p. 41, [http://www.irdp.ch/publicat/irdp\\_dossiers\\_comparatifs/grillesecoles/grillesecolesdocumentcomplet0708.pdf](http://www.irdp.ch/publicat/irdp_dossiers_comparatifs/grillesecoles/grillesecolesdocumentcomplet0708.pdf))
- Jaeggi, J.-M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP ? Réflexions sur les zones d'éducation prioritaires à partir de notes de lecture*. Genève : Service de la recherche en éducation. <http://www.geneve.ch/SRED/publications/docsred/2008/ZEP.pdf>.
- Jantscher, E & Landsiedler, I. (2003). L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires en Autriche : aperçu (17-33). In M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Jordi, Ch. (2003). *Analyse des objectifs de l'enseignement des langues étrangères : l'allemand dans le primaire genevois : débats autour de son enseignement (de 1848 à 1923)*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Mémoire de licence en sciences de l'éducation).
- Kanton Zug. *Lehrplan Französisch. 5.-9. Schuljahr* (2000). Ebikon : Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Keller, S., Mariotta, M. & Scherling, T. (2007). *Geni@l. Deutsch für Anfänger mit Vorkenntnissen. Arbeitsbuch A1 plus*. Berlin : Langenscheidt.
- Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. [http://www.dipf.de/desi/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf)
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, [http://www.dipf.de/desi/DESI\\_Zentrale\\_Befunde.pdf](http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf).
- Köck, P. & Ott, H. (2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth : Auer.
- Kubanek-German, A. (2003). Programmes d'apprentissage précoce des langues en Allemagne (p. 73-85). In M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Lenz, P. (2006). Überlegungen zur Sprachkompetenzbeschreibung und Testvalidierung im Projekt HarmoS/Fremdsprachen. *Bulletin VALS/ASLA (Bulletin Suisse de Linguistique appliquée)*, 84, 191-227.
- Lenz, P. & Studer, T. (2007). *lingualevel : Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen, 5. bis 9. Schuljahr*. Bern : BKZ, NW-EDK, EDK-Ost.
- Lys, I. (avec la coll. de J. Sieber) (2001). *Transition. Entre l'école primaire et l'école secondaire pour l'enseignement d'une langue seconde*. Lausanne : Unité de recherche en systèmes de pilotage.
- Maradan, O. (2008). Fahrplan HarmoS-Bildungsstandards. *Éducation<sup>CH</sup> CDIP*, 12, 6.
- Marquis, A. & Gibert, F. (2007). *Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages. Les dossiers, 187*. Paris : Ministère de l'Education nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <http://media.education.gouv.fr/file/73/0/6730.pdf>
- Maspero, J.J. & Schmid, Ch. (1988). Dispositions de coordination pour l'enseignement de l'allemand entre l'école primaire et le Cycle d'orientation. *CO Informations*, 7, 30-34.
- Maspero, J.J. (1989). Editorial. *Journal de l'enseignement primaire*, 16.
- McPake, J., Conacher, J. & Johnstone, R. (2003). *Report of the First Survey of Modern Languages (French and German) 2001*. Scottish Executive Education Department : Assessment of Achievement Programme, <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47176/0023873.pdf>.



- Mihaljevic Djigunovic, J. & Vilke, M. (2000). Eight years after : Wishful thinking vs. the facts of life. In J. Moon & N. Nikolov (Eds.), *Research into teaching English to young learners* (pp. 67-86). Pécs : University Press Pécs.
- Mihaljevic Djigunovic, J., Nikolov, M. & Otto, I. (2005). *A comparative study of Croatian and Hungarian 8<sup>th</sup> graders' performances in English*. Retrieved on March 13 2008 from [http://www.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCIV\\_95\\_paper\\_01.pdf](http://www.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCIV_95_paper_01.pdf).
- Mondria, J.-A. (2007). Myths about vocabulary acquisition. *Babylonia*, 2, 63-68.
- Nardi, A. (2006). *Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Zürich : Universität, Dissertation, <http://www.dissertationen.unizh.ch/2006/nardi/diss.pdf>.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Niggli, A., Cathomas, R. Trautwein, U. & Schnyder I. (2007). Fachdidaktische Massnahmen im Französischunterricht aus Schülersicht. Der Zusammenhang mit Schulleistung und Motivation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 473-505.
- Nikolov, M & Curtain, H (Eds.) (2003). *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Nikolov, M. & Mihaljevic Djigunovic, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, KID 1, Kompetenz in Deutsch 1, PrüferInneninformation zum Modellsatz* (sans date). Wien : ÖSD.
- Petitpierre, C. (2007). L'enseignement des langues : un enjeu stratégique pour la formation des enseignant-e-s. *Bulletin de la CIIP*, 21, 27-29.
- Roncoroni-Waser, F., Le Pape Racine, Ch. & Werlen, I. (2002). *Gutachten Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule. Erstellt im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Bern : Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft.
- Schmid, Ch. (1989). Allemand précoce : accueil des élèves de 6<sup>e</sup> sur la rive droite. *CO informations*, 2, Editorial.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2000). *Portfolio européen des langues, Version pour jeunes et adultes*. Berne : blmv, Ed. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Schwob, I. (2004). *L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. Rapport final*. Genève : SRED.
- Stokic, L. & Mihaljevic Djigunovic, J. (2003). L'enseignement précoce des langues vivantes en Croatie (p. 51-62). In M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Sundin, K. (2003). L'anglais première langue étrangère pour les jeunes apprenants : le cas de la Suède (175-184). In M. Nikolov & H. Curtain (Eds.), *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (in Zusammenarbeit mit J. Sheils)(2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2, Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit*. Berlin : Langenscheidt. (Version française voir sous Conseil de l'Europe.)
- Trinchan, V. & Wütherich, C. (2000). *Attitudes et motivation des futurs enseignants face à l'allemand*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Mémoire de licence en sciences de l'éducation).

Weskamp, R. (2003). *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe*. Hannover : Schroedel Verlag.

Wicki, W. & Engeli, F. (2007). *Erwerb der Fremdsprachenkompetenzen bei den Studierenden und Absolventen/innen des Studiengangs Primarstufe der PHZ (Prozessevaluation)*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Forschungsbericht No. 8.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16.



