

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

Dagmar HEXEL
dagmar.hexel@gmail.com

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. +41/0 22 327 74 28
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

Résumé	7
Introduction	9
1. Le projet ALLÉVAL.....	11
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
2. La transition entre l'école primaire et le Cycle d'orientation : un problème récurrent	19
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
3. Dispositifs de formation pour les enseignants primaires	23
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
4. L'allemand dans les écoles primaires - Organisation et processus de l'enseignement.....	29
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

5. Auto-évaluation des compétences linguistiques des enseignants primaires	41
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
6. Résultats des élèves.....	47
6.1. L'épreuve cantonale d'allemand	47
6.2. Le <i>Diagnose-Test</i> en début de 7 ^e année au Cycle d'orientation.....	50
6.3. L'épreuve commune du 7 ^e degré en 2008	51
6.4. <i>Österreichisches Sprachdiplom</i>	53
7. Observation des premières leçons d'allemand au Cycle d'orientation.....	55
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
8. Le <i>Soll-Zustand</i> : déclarations d'objectifs et résultats empiriques	65
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
9. Conclusions	79
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

Annexes	85
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
Bibliographie.....	99

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^e 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^e 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^e à 6^e 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 langues¹, 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 enseignants², 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.

¹ 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.

² Le générique masculin employé dans ce rapport intègre aussi le féminin.

1. Le projet ALLÉVAL

1.1. Cadre général de la recherche³

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^e 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^e 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.

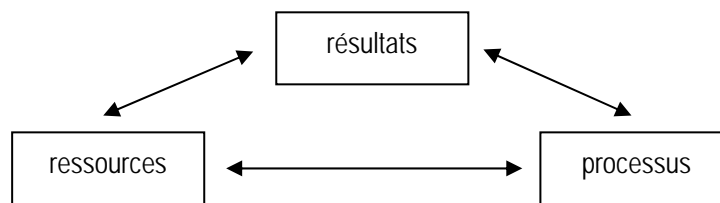
Le *Soll-Zustand* n'est définissable qu'à partir de prescriptions à caractère politique et programmatique (documents CDIP et CIIP en particulier). Les conditions, en termes de ressources et de processus,

³ 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-apprentissage⁴, 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^e et 4^e années) et les « grands » (5^e et 6^e 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^e 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

⁴ 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^e 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^e 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^e 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^e (3P) au 6^e 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 principaux⁵, 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 personnes⁶ 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^e degré au CO, ainsi que l'épreuve commune passée en fin de 7^e. 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*.

⁵ 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.

⁶ 482 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 élèves⁷. 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 raccordement⁸ 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 préconisée⁹. Les enseignants constataient qu'une révision sérieuse était nécessaire pour les élèves plus performants, ceux des sections pré-gymnasiales¹⁰ et, pour ne pas mettre en péril leur scolarité, qu'un départ à zéro s'imposait pour les élèves des sections non gymnasiales¹¹. 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.

⁷ Deux zones expérimentales existaient déjà dans le canton de Vaud.

⁸ *Wegweiser* d'abord, puis *Unterwegs*.

⁹ Voir le rapport Golette, 1987a, cité par Hexel, 1988, p. 21.

¹⁰ A l'époque les sections Latine et Scientifique.

¹¹ 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 prévue¹². 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 »¹³.

Bien que les acquisitions à l'école primaire paraissent minces aux enseignants du CO et se résument en effet à une sensibilisation¹⁴, 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^e, sur des prérequis en termes de vocabulaire ou de grammaire »¹⁵.

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^e.

Dix ans durant, tous les cas de figure pour assurer une transition harmonieuse ont été essayés et évalués par les enseignants et les chercheurs¹⁶ :

- 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^e degré ;
- reprise à zéro, avec matériel complémentaire pour offrir un enseignement enrichi ;
- reprise à zéro pure et simple.

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

¹³ Maspero & Schmid, 1988, 30-34.

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

¹⁵ Maspero, 1989, Editorial ; Schmid, 1989, Editorial.

¹⁶ 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^e 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 continuité¹⁷.

2.2. De nouvelles conditions

En 2000, suivant les orientations du Concept général pour l'enseignement des langues publié par la CDIP¹⁸, 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'enseignement¹⁹. 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 obligatoire²⁰, 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^e 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^e 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 temps²¹.

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* A2²²,
- 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 genevoise²³. Une expérimentation de *Geni@l* à l'école primaire semble totalement

¹⁷ 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*.

¹⁸ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1998.

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

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

²¹ Grin, Hexel & Schwob, 2006, p. 24.

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

²³ 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.

inacceptable²⁴. 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 ans²⁵. 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 compte²⁶.

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^e année. Il ne sera vraisemblablement atteint qu'à la fin de la 7^e année, et uniquement par les élèves du regroupement A et par les bons élèves des classes hétérogènes... »²⁷. 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^e qui ne pourra être que qualitatif. En effet, adapté spécifiquement aux besoins genevois²⁸ et appelé *Geni@l A1 plus*²⁹, 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 2010³⁰. 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.

²⁴ Prise de position de la SPG, 25 mars 2004.

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

²⁶ PV de la CEA du 11 mars 2005.

²⁷ Groupe d'allemand, 2006, p. 12.

²⁸ 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.

²⁹ Funk et al., 2007.

³⁰ 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 ans³¹. 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 semestre³² 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 élémentaires³³.

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.

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

³² 14 semaines.

³³ 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'allemand³⁴. 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 genevois³⁵, 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 rares³⁶.

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.

³⁴ 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.

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

³⁶ 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 maturité³⁷ 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 scolarité³⁸. 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 méthodologie³⁹.

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 formation⁴⁰.

³⁷ En discipline fondamentale.

³⁸ Cf. Lys, 2001, p. 26.

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

⁴⁰ 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 longtemps⁴¹. 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'allemand⁴². 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 participations⁴³ 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 accréditées⁴⁴. 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

⁴¹ 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.

⁴² 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.

⁴³ 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.

⁴⁴ 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 enseignants⁴⁵. 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.

⁴⁵ 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 « rocades » 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* »⁴⁶. 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).

⁴⁶ 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 questionnaire⁴⁷, 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 répondants⁴⁸.

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 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)⁴⁹, 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.

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

⁴⁸ 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.

⁴⁹ 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 officiel⁵⁰, il existe un document qui fixe l'avancement dans le programme à l'école primaire⁵¹. 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 socioprofessionnel de l'école	respect de l'avancement prévu			effectif des écoles
	dans toutes les classes sans trop de difficulté	avec difficulté dans certaines classes	très difficilement dans la 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/mâtres 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'AJETA⁵² 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).

⁵⁰ Département de l'instruction publique, 2000.

⁵¹ Département de l'instruction publique, 2006.

⁵² 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*⁵³, 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 langues⁵⁴ 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 6P⁵⁵ 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 seulement⁵⁶ ; l'expérience « partenariat », associant maîtres primaires et maîtres secondaires, spécialistes de l'allemand⁵⁷ ; 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)⁵⁸, 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

⁵³ Maspero, 1989, Editorial ; Schmid, 1989, Editorial.

⁵⁴ Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, 1998.

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

⁵⁶ La formation continue existe depuis la fermeture des Etudes pédagogiques primaires en 1995.

⁵⁷ Schwob, 2004.

⁵⁸ 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)⁵⁹.

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.

⁵⁹ 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 CO⁶⁰.

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)⁶¹. 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 Genève⁶², 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.* »

⁶⁰ 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.

⁶¹ 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.

⁶² 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 importante⁶³ 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 formés⁶⁴.

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.

⁶³ 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.

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

