



# **Quand introduire l'allemand au primaire ?**

Rapport d'experts

Susanne Wokusch  
avec la collaboration de Gabriela Erni

Avril 2000

Dans le cadre des missions de l'URSP, ses travaux sont publiés sous l'égide du Département de la Formation et de la Jeunesse. Les publications expriment l'avis de leurs auteurs et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.

© URSP – Unité de recherche en système de pilotage, 2000

CADEV 64033

ISBN 2-607-02017-4

Imprimé en Suisse

## SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
Objectifs du rapport	5
Démarche	6
ANALYSE GLOBALE	9
■ Les caractéristiques des apprenants de 8 à 9 ans et l'apprentissage d'une langue 2	9
■ L'enseignement des langues 2	12
♦ La situation de l'enseignement dit «précoce» en Europe et en Suisse	12
♦ Les langues 2 au primaire : sensibilisation ou initiation ?	14
♦ Quels modèles pour la sensibilisation/initiation à une langue étrangère ?	15
♦ Pourquoi un enseignement d'initiation et non un enseignement bilingue ?	17
♦ Le temps consacré à l'allemand en Europe : aspects quantitatifs	18
♦ Quelle méthodologie pour l'initiation à l'allemand ?	20
ANALYSE SPÉCIFIQUE	23
■ L'enseignement de l'allemand au niveau primaire dans le canton de Vaud	23
♦ Du point de vue des structures scolaires	23
♦ Du point de vue du type d'enseignement d'une langue 2	24
♦ Du point de vue du moyen d'enseignement	25
♦ Le temps consacré à l'enseignement de l'allemand : aspects quantitatifs et qualitatifs	28
SYNTHÈSE	29
■ L'allemand au début du 2 <sup>e</sup> cycle primaire : préavis, conditions de réussite et problèmes éventuels	29
♦ Arguments pour l'introduction de l'allemand au début du 2 <sup>e</sup> cycle primaire	29
♦ Conditions de réussite	30
♦ Sources de problèmes	32
♦ Propositions de recherches et d'investigations	34
BIBLIOGRAPHIE	37



## INTRODUCTION

### Objectifs du rapport

Dans le cadre de la réforme scolaire qui est en train d'être réalisée dans le canton de Vaud (EVM – Ecole vaudoise en mutation), une sensibilisation à l'allemand est prévue pour la deuxième année du 2<sup>e</sup> cycle primaire (cf. Exposé des motifs et projets de loi<sup>1</sup>, Etat de Vaud, 1996). Au vu des expériences faites dans les classes pilotes lors de la mise à l'épreuve en 4<sup>e</sup> année, une introduction en 3<sup>e</sup> année paraît envisageable. De plus, le moyen d'enseignement pressenti pour la 4<sup>e</sup> année, *Tamburin*, est conçu pour des élèves dès l'âge de 7 ans. En 1998/99, *Tamburin* a ainsi été mis à l'épreuve en 3<sup>e</sup> année.

Dans ce contexte, les objectifs de ce rapport peuvent se résumer sous forme de quatre questions :

- Comment concevoir l'enseignement au primaire : sensibilisation, initiation, éveil au langage ?
- Quelles sont les conditions à respecter si l'on veut avancer l'enseignement de l'allemand au début du 2<sup>e</sup> cycle primaire ?
- Quels sont les problèmes éventuels qui risquent de se poser et quels peuvent être les moyens adéquats pour les prévenir ?
- Sur la base de ces réflexions, est-il avantageux de commencer l'enseignement de l'allemand en 3<sup>e</sup> année déjà ?

Le présent rapport d'experts constitue le pendant scientifique aux démarches empiriques entreprises au niveau romand et vaudois<sup>2</sup>. En se référant à des travaux empiriques et théoriques dans le domaine de l'enseignement dit «précoce» des langues, il tentera d'apporter une réponse scientifique à la question de savoir si oui et dans quelles conditions il faut

---

<sup>1</sup> Dans la suite du texte : EMPL.

<sup>2</sup> Nous remercions notre collègue Irene Lys pour les discussions constructives et ses apports précieux en matière de documentation, nous sommes particulièrement reconnaissantes à Danièle Vuilleumier, coordinatrice de la mise à l'épreuve de *Tamburin* dans le canton de Vaud pour les échanges d'idées et d'informations fructueux ainsi que pour sa relecture compétente et critique. Nos remerciements vont également à Dominique Béatrix Köhler, Jörg Sieber et Alex Blanchet pour leur relecture et leurs remarques pertinentes. Un grand merci à Claire-Lise Mottas pour la mise en page.

introduire la sensibilisation à l'allemand dès la troisième année scolaire, c'est-à-dire au début du 2<sup>e</sup> cycle primaire.

Malgré un grand souci d'objectivité, ce travail ne peut être parfaitement neutre. En effet, l'une de ses auteures a été membre du groupe d'étude langues 2 de COROME duquel émane la recommandation de mettre le moyen d'enseignement *Tamburin* à l'épreuve en Suisse romande. Elle est également impliquée activement dans la mise en place de l'enseignement de l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire dans le canton de Vaud, par sa collaboration avec le Burofco (Bureau EVM d'organisation de la formation continue).

Nous sommes toutefois d'avis que l'absence de regard extérieur est compensée par une bonne connaissance tant des structures que des acteurs impliqués. Nous pensons que le succès de l'introduction de l'allemand dépend en premier lieu de la motivation et de la qualification des enseignant(e)s<sup>3</sup> auquel(le)s cet enseignement sera confié. Ce regard «intérior» permettra de tenir compte dans une large mesure du profil de ces personnes.

## Démarche

Afin de pouvoir donner des réponses fondées, il sera nécessaire de procéder, dans un premier temps, à une exploration de l'état de l'enseignement précoce en général. Ce document étant un rapport d'experts, le texte repose en grande partie sur une revue de la littérature; tous les ouvrages et documents consultés se trouvent dans la bibliographie en annexe.

Dans la première partie, nous passerons en revue quelques résultats de recherches et d'expériences pertinentes pour notre analyse. Plus précisément, nous nous intéresserons d'abord aux caractéristiques de jeunes apprenants de 8 à 9 ans afin de déterminer dans quelle mesure l'âge et l'état du développement affectif et cognitif jouent en faveur d'un début précoce de l'enseignement d'une langue seconde.

Ensuite, nous étudierons la situation de l'enseignement précoce dans les pays qui nous entourent, quelques conceptions possibles pour l'enseigne-

---

<sup>3</sup> Dans la suite du texte, nous utiliserons le masculin comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d'alléger le texte.

ment d'une langue seconde à l'école primaire, l'influence du temps à disposition sur les résultats d'apprentissage et la manière optimale d'utiliser le temps d'enseignement imparti à la langue seconde.

Il conviendra alors d'investiguer quelles sont les approches méthodologiques appropriées.

Les résultats de ce tour d'horizon nous fourniront les informations nécessaires pour déterminer, dans la deuxième partie, ce que l'on peut raisonnablement attendre d'un enseignement de l'allemand avancé d'une année dans le cadre structurel préconisé par EVM, dans le canton de Vaud. Dans le cadre de cette analyse plus spécifique, nous nous intéresserons aux structures scolaires, au type de maître chargé de cet enseignement, au moyen d'enseignement et, finalement, au facteur «temps consacré à l'enseignement de l'allemand».

Les éléments pertinents pour élaborer le préavis sur l'introduction de l'allemand en 3<sup>e</sup> année seront signalés par une trame grise. Un résumé de tous ces éléments se trouve à la fin du texte.

Pour des raisons de «confort de lecture», nous avons limité les citations de style académique au strict minimum.





## ANALYSE GLOBALE

### ■ LES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS DE 8 À 9 ANS ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE 2

L'idée qu'il existe peut-être un «moment idéal» pour commencer l'apprentissage d'une langue préoccupe les chercheurs (et, dans leur sillage, les didacticiens de langue) depuis fort longtemps. Toutefois, pour notre contexte précis, il convient d'élargir quelque peu la perspective et de nous intéresser au développement affectif et cognitif des enfants afin de tenir compte du domaine des attitudes et de la motivation, domaine évidemment primordial pour l'enseignement et l'apprentissage.

Y a-t-il un moment idéal pour commencer l'enseignement d'une langue à l'école ? La réponse à cette question n'est ni simple ni univoque, puisqu'elle est tributaire de la conception de la langue et de son acquisition. Pour abréger la discussion et en simplifiant presque à l'extrême<sup>4</sup>, nous dirons que deux réponses sont possibles :

- «Non», si on adhère à une théorie nativiste de l'acquisition, plus précisément à l'hypothèse de la «période critique». De cette notion empruntée à la biologie, qui insiste sur les processus de maturation neurobiologique particuliers impliqués, découle l'idée qu'un apprentissage spécifique doit se dérouler à un moment précis du développement; si ce n'est pas le cas, soit l'apprentissage est imparfait, soit il ne peut plus y avoir d'apprentissage du tout. Pour l'acquisition d'une langue, cette période critique se situe très tôt dans l'enfance : c'est naturellement la période pendant laquelle se déroule la plus grande partie de l'apprentissage de la première langue<sup>5</sup>. Comme la scolarisation des enfants intervient après cette période, il n'y a plus de moment idéal pour commencer l'enseignement d'une langue. Ceci ne veut évidemment pas dire que l'acquisition d'une langue après cette période critique ne soit plus possible, mais les processus d'apprentissage sont alors différents et moins efficaces (on n'atteindra plus une compétence

---

<sup>4</sup> Pour une discussion plus détaillée des différentes conceptions de l'acquisition, cf. Wokusch (1999).

<sup>5</sup> En effet, si un enfant n'a pas commencé l'acquisition de sa langue maternelle tôt dans sa vie, celle-ci ne sera jamais acquise tout à fait. La limite absolue semble se situer à la puberté; bien des chercheurs partent de l'idée que la «période critique» se termine bien avant.

de natif, de *native speaker*). Au mieux, dans une telle perspective, on pourrait recommander de commencer l'enseignement d'une langue au plus tôt afin de se rapprocher le plus possible de la période critique d'acquisition.

- «Oui et non», si l'on n'adhère pas à une conception de l'acquisition d'une langue qui présuppose une «intelligence linguistique spécifique» liée à un certain état de développement – telle que nous venons de la décrire.

La réponse sera «non» si on parle de la langue ou du langage comme d'une entité homogène. Or le langage se caractérise par une grande hétérogénéité. Le fait de maîtriser une langue est une combinaison de plusieurs savoirs et savoir-faire : savoir lexical, grammatical et phonologique, savoir culturel, savoir discursif et pragmatique, savoir stratégique...; à cela s'ajoutent les savoir-faire concernant la mise en œuvre de ces ressources telles que l'articulation, l'adaptation du discours à une situation et des interlocuteurs spécifiques, la lecture, l'écriture, etc.

Mais la réponse sera «oui» si l'on considère chaque domaine de savoir ou de compétence séparément; à ce moment-là, on arrive à une image différenciée. Ainsi, on peut affirmer que, dans le domaine des structures, le moment propice à l'apprentissage se situe au delà de 10 ans chez les enfants parce que l'apprentissage des structures est tributaire d'une certaine capacité cognitive. Il en est autrement par exemple de l'apprentissage de la prononciation où d'autres facteurs sont impliqués. Il en va de même si l'on tient compte du domaine de la culture et des attitudes par rapport à celle-ci.

Pour ce qui suit, nous allons nous situer dans cette deuxième perspective différenciée :

En l'absence de consensus, nous partons de l'idée qu'il n'y a pas de «moment idéal» pour commencer avec l'enseignement d'une langue à l'école.

Le début de l'enseignement doit alors être fixé en fonction du profil des compétences que l'on veut obtenir chez les apprenants.

Il convient dès lors de décrire ce profil qui découle des caractéristiques spécifiques des jeunes apprenants. Du point de vue des recherches en acquisition (cf. Maier, 1993), les avantages pour des apprenants âgés de 8 à 9 ans sont les suivants :

- Sur la durée, le pronostic pour atteindre une bonne compétence communicative est meilleur chez des apprenants qui commencent l'apprentissage d'une langue relativement jeunes.
- Des apprenants jeunes ont plus de facilité dans l'acquisition de la prononciation et de l'intonation.

Opposons à cela quelques domaines où des apprenants plus âgés sont avantagés (Vogel, 1991) :

- Plus grande différenciation dans le domaine du vocabulaire car le sens est saisi plus spécifiquement.
- Plus grand contrôle cognitif pour la production et la compréhension du langage.
- Maîtrise plus sûre des stratégies en général, ainsi qu'un savoir méta-linguistique plus développé.
- Plus grande capacité d'un apprentissage déductif des structures grammaticales.
- Meilleure exploitation des connaissances de la langue 1 pour la langue 2.
- Meilleure connaissance du monde qui permet de mieux interpréter les énoncés.

Même si la liste n'est pas exhaustive, elle ne laisse pas de doute : en ce qui concerne les dimensions purement cognitives de l'apprentissage d'une langue, les apprenants plus âgés apprennent à la fois plus vite et de manière plus efficace.

Mais il ne faut pas négliger les dimensions psychologiques de l'enseignement/apprentissage d'une langue à l'école. En effet, c'est à ce niveau que l'enseignement « précoc » se justifie particulièrement. Ainsi, plusieurs auteurs soulignent l'absence d'inhibitions qui gênent souvent les enfants plus âgés, proches de la puberté (Gauthier, 1996; Satchwell, 1996; Bertè, 1996). Un autre argument avancé dans ce contexte relève aussi du domaine du développement psycho-affectif; c'est le concept de la « perméabilité du moi » (Maier, 1993) qui se traduit par le fait que les enfants sont très ouverts à d'autres langues et cultures. C'est par ailleurs un des arguments en faveur d'approches de type EOLE<sup>6</sup>. En résumé, l'âge de 8-9 ans semble

---

<sup>6</sup> EOLE : Eveil au langage/Ouverture aux Langues à l'Ecole; cf. ici note 7 et Perregaux (1999).

être une période pendant laquelle une autre langue a une chance d'être ressentie de manière positive et non comme une menace.

Du point de vue du développement psycho-affectif et social de l'enfant, la 3<sup>e</sup> année semble une période appropriée pour commencer l'enseignement de l'allemand.

Toutefois, il faut garder en mémoire que, dans le domaine des compétences linguistiques, le gain sera limité par rapport à un début d'enseignement au secondaire.

Le seul avancement du début d'enseignement ne rendra pas les enfants bilingues (!). Comme nous l'avons vu, le bénéfice principal se situe au niveau des attitudes et de la motivation, facteurs dont les effets positifs sur l'apprentissage sont connus.

Commencer le plus tôt possible l'initiation à une langue ne peut donc correspondre qu'à la volonté de privilégier la construction d'attitudes positives envers la langue 2 et sa culture, visant un bénéfice linguistique surtout à long terme.

## ■ L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES 2<sup>7</sup>

### ◆ *La situation de l'enseignement dit «précoce» en Europe et en Suisse*

Si on s'intéresse à l'évolution de l'enseignement des langues en Europe, on se rend vite compte que l'avancement du début de l'enseignement d'une langue 2 à l'école de manière systématique est une tendance récente (Porcher & Groux, 1998). En effet, c'est seulement dès la deuxième moitié des années 80 qu'on observe une volonté politique de mettre les enfants de plus en plus tôt en contact avec une langue 2 (d'où le qualificatif de «précoce» qui se réfère alors au début «normal» vers 10 -11 ans). La tendance est de confier cet enseignement à des enseignants généralistes (Blondin & al., 1998, p. 73). Par ailleurs, une grande étude française (Genlot, 1996) démontre que l'efficacité des enseignants du primaire est supérieure à celle de leurs collègues du secondaire, en particulier quand les premiers possèdent des compétences linguistiques élevées (op. cit., p. 93).

---

<sup>7</sup> Le terme «langue 2» ou «L2» désigne une langue dont l'enseignement à l'école commence après la langue locale ou la langue de l'école. Nous préférons les termes «L1» et «L2» à ceux de «langue maternelle» et de «langue étrangère» pour mieux tenir compte de la réalité sociale.

Parallèlement, on constate une transformation des objectifs de l'enseignement des langues; on vise de plus en plus une réelle maîtrise de la langue 2 dans des situations de la vie quotidienne; les objectifs de nature culturelle (dans le sens de culture générale) ou esthétique ainsi que les connaissances sur la langue (notamment dans le domaine de la grammaire) passent à l'arrière-plan. Les arguments avancés en faveur de cette transformation profonde des objectifs de l'enseignement des langues à l'école sont de nature sociale et politique : on évoque souvent la nécessité d'une mobilité accrue.

Cette évolution, bien évidemment, a son pendant dans le domaine de la didactique et de la méthodologie. En simplifiant, on peut dégager deux grandes tendances. D'une part, on essaie de rapprocher l'enseignement des langues le plus possible d'une situation d'acquisition naturelle : l'avancement du début de l'enseignement ainsi que les modèles d'enseignement bilingue illustrent cette approche. D'autre part, on vise à rendre les apprenants plus autonomes et l'apprentissage plus efficace : le grand intérêt manifesté actuellement pour les stratégies d'apprentissage et la métacognition en témoignent. Enfin, et au fur et à mesure que la langue 2 est réellement utilisée pour communiquer, une connaissance de la culture qui sous-tend cette langue s'avère indispensable; l'interculturalité devient alors une dimension constitutive de l'enseignement des langues : l'enseignement d'une langue-culture selon la terminologie du Conseil de l'Europe.

Concernant l'enseignement «précoce», on peut relever, comme le font Porcher & Groux (1998), trois stratégies :

- allonger le temps d'enseignement de la langue,
- profiter des capacités spécifiques de très jeunes apprenants,
- sensibiliser les enfants à l'altérité à un moment où l'ethnocentrisme n'est pas encore ancré dans les représentations.

Ces mêmes principes ont déjà fait l'objet d'une analyse critique dans le chapitre précédent.

Concrètement, en Europe, la plupart des pays offrent l'enseignement d'une deuxième langue dès 8 ans. Cet enseignement est obligatoire ou facultatif. En effet, quelques pays sont encore dans une phase de mise à l'épreuve ou de généralisation (Porcher & Groux, 1998; les informations datent de 1994). Quant à la dotation horaire, le nombre d'heures annuelles varie considérablement; ainsi, les enfants de 9 ans ont, suivant le pays où ils sont scolarisés, entre 26 et 381 heures annuelles de langue 2.

Si on fait le calcul pour le canton de Vaud, on arrive, à raison de 90 minutes par semaine, sur 36 semaines d'école, à 54 heures ou 72 périodes par année.

Sur la base de ce qui précède, on peut dire que :

le début de l'enseignement des langues à l'école primaire vers 8 ans, donc en troisième année, correspond à un modèle standard européen, de même que le fait de confier cet enseignement à un maître généraliste.

Au niveau suisse, la CDIP a approuvé à une forte majorité le principe de l'enseignement précoce préconisé dans le Concept général pour l'enseignement des langues. Il convient de préciser que la thèse 5 qui s'y réfère va encore plus loin dans la mesure où elle exige que la première langue étrangère soit introduite en 2<sup>e</sup> année d'école primaire au plus tard; notons que cette recommandation est liée à la volonté d'introduire la deuxième langue étrangère en 5<sup>e</sup> année déjà et non en 7<sup>e</sup> année comme c'est actuellement le cas dans notre canton.

#### ♦ **Les langues 2 au primaire : sensibilisation ou initiation ?**

Après avoir résumé les données structurelles de l'enseignement des langues à l'école primaire, il s'agit d'examiner les contenus et les objectifs de celui-ci. Commençons également par un tour d'horizon de la situation dans d'autres pays européens. A notre connaissance, c'est surtout en France que le terme de «sensibilisation» a été utilisé de manière officielle avant d'être remplacé par celui d'«initiation». Il est intéressant de retracer ce changement d'orientation et d'en tirer les conclusions qui s'imposent. Girard (1995, p. 26) cite un texte du Ministère de l'Education nationale français de 1989, qui définit, dans le cadre de l'enseignement expérimental de l'anglais, les objectifs d'une sensibilisation :

*[...] préparer les enfants à l'apprentissage d'une langue étrangère d'un point de vue psychologique, culturel et linguistique, en développant leur aptitude à écouter et à parler, en leur faisant prendre conscience de différences significatives entre leur langue maternelle et la langue étrangère, à utiliser en contexte des phrases simples avec des mots de la vie quotidienne, en créant chez eux une attitude positive à l'égard de l'autre langue reconnue comme un autre moyen de communication avec autrui, en ouvrant leur esprit à quelques réalités d'une autre culture qu'ils apprennent à comprendre et à aimer.*

On voit que l'expérience française vise surtout à créer des attitudes positives et une prise de conscience; il s'agit bel et bien d'une préparation à l'apprentissage d'une langue et moins de commencer l'apprentissage de celle-ci. Mais l'analyse des résultats de cette mise à l'épreuve ont dépassé ces objectifs modestes; en effet, les enfants sont arrivés à des acquis. Suite à ces constats, un curriculum comprenant des compétences linguistiques à acquérir fut élaboré et le terme de «sensibilisation» fut abandonné; en France, on parle maintenant d'un «enseignement d'initiation aux langues étrangères» (EILE; Porcher & Groux, 1998 pp. 49 ss; Gauthier, 1996). L'expérience française nous apprend donc que l'on peut viser certaines compétences linguistiques à l'école primaire même avec une dotation limitée d'heures; à ce moment-là, on peut effectivement préférer le terme d'«initiation» à celui de «sensibilisation».

♦ **Quels modèles pour la sensibilisation/initiation à une langue étrangère ? L'exemple de l'Allemagne**

Afin de compléter le tableau, nous présenterons rapidement quelques formes d'enseignement particulières pratiquées dans différents Etats allemands. Même si les systèmes de formation sont de la compétence des différents Etats, comme c'est le cas en Suisse, on peut parler d'un consensus en Allemagne (Meyer, 1996) que l'on peut présenter comme suit :

- L'enseignement se déroule sur les deux dernières années de l'école élémentaire (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année de la *Grundschule*).
- La dotation horaire est d'une à deux heures par semaine, réparties en brèves phases d'enseignement.
- Les enseignants peuvent se référer à des instructions officielles.
- En général, on dispose d'aides et de matériel pédagogique.
- L'enseignement est conçu spécifiquement pour l'école élémentaire<sup>8</sup>.
- Il s'agit d'un enseignement d'initiation où la priorité revient à la compréhension de l'oral et à la prise de parole, la lecture et l'écriture ayant une fonction auxiliaire ou de soutien.

---

<sup>8</sup> Le texte auquel nous nous référons ici (Meyer, 1996) ne donne pas d'indication par rapport à la qualification des enseignants amenés à donner cet enseignement. En effet, la situation est contrastée : quelques Etats allemands font appel à des échanges d'enseignants, d'éducateurs ou des assistants de langue; dans d'autres, l'enseignement est confié à des maîtres généralistes et, dans certains Etats, l'intervention de maîtres spécialistes est possible (Gompf & Karbe, 1995).

- Il n'existe ni devoirs à domicile ni évaluation.

Malgré ces points communs, on peut identifier quatre grands modèles d'enseignement des langues au primaire qui se distinguent selon un axe «éveil au langage<sup>9</sup> – sensibilisation à l'apprentissage ultérieur» – «initiation à une langue 2».

- *Apprends la langue de ton voisin !* (Bade-Wurtemberg). Il ne s'agit pas d'enseignement proprement dit puisque les activités se déroulent en dehors des cours et reposent sur huit à neuf rencontres organisées entre élèves francophones et germanophones. Pour préparer ces rencontres, les enseignants mettent des moyens d'expression à disposition des enfants. Ce modèle est utilisable uniquement dans des régions limitrophes et se caractérise par une grande liberté d'organisation.
- *La langue étrangère comme moyen de rencontre* (Rhénanie-du-Nord–Westphalie). La particularité de cette approche unique en Europe est que l'on confronte les enfants à plusieurs autres langues (cinq en général) à travers des phases d'enseignement occasionnel. L'apprentissage linguistique est incidentel dans cette conception transdisciplinaire. Les objectifs se situent surtout dans le domaine de la sensibilisation à l'apprentissage ultérieur des langues étrangères et dans le domaine des attitudes : on cherche à promouvoir la tolérance et la compréhension interculturelle. On voit aisément la proximité de cette approche avec un enseignement d'ouverture aux langues et d'éveil au langage.
- *Activités en langue étrangère intégrées à l'enseignement des écoles élémentaires* (Rhénanie–Palatinat). Il s'agit d'un enseignement de type «initiation à la langue 2» (en général, la langue enseignée est le français). La dotation horaire est de deux heures par semaine, réparties en petites séquences quotidiennes. Le cadre est donné par un curriculum qui définit les thèmes à aborder, les intentions énonciatives et les moyens d'expression à acquérir. Les enseignants disposent d'une grande liberté par rapport à la mise en œuvre de ce curriculum. Les objectifs relèvent autant de la sensibilisation/ préparation à un apprentissage ultérieur d'autres langues que du domaine linguistique proprement dit dans la mesure où on vise l'acquisition de compétences communicatives de base.

---

<sup>9</sup> Nous entendons par «éveil au langage» un enseignement ayant pour but de sensibiliser les enfants à la diversité des langues et de développer leur capacité à réfléchir sur la ou les langues, ceci dans l'objectif de préparer tout apprentissage linguistique ultérieur (cf. Perregaux, 1999 et Bonnet, communication orale).



- *Anglais dès la 3<sup>e</sup> année* (Hesse; en réalité, la décision d'enseigner soit l'anglais soit le français, voire de ne pas offrir cet enseignement, est de la compétence de chaque école). C'est un enseignement d'initiation organisé selon une progression communicative avec de véritables objectifs; l'enseignement peut être confié à des maîtres spécialistes.

En comparant les options prises par les différents Etats allemands, on constate que l'enseignement des langues à l'école primaire oscille entre deux pôles :

- l'idée de préparer les enfants à l'apprentissage ultérieur d'une ou de plusieurs autres langues; dans une telle perspective, on travaille plus dans le sens de l'éveil au langage et de l'ouverture aux langues (cf. ci-dessus le modèle 2), mais on ne vise pas de réelles compétences linguistiques;
- l'idée d'initier les enfants à une langue 2 spécifique (modèles 3 et 4) selon un curriculum clair qui comprend des objectifs linguistiques sans pour autant négliger les objectifs au niveau des attitudes.

◆ ***Pourquoi un enseignement d'initiation et non un enseignement bilingue ?***

Le raisonnement à la base de l'enseignement bilingue (modèle d'immersion partielle) peut être résumé comme suit : il faut multiplier les occasions pour les enfants d'être en contact avec la langue, et il faut que la langue soit réellement utilisée («enseigner en allemand» plutôt qu'«enseigner l'allemand»). De cette manière, on espère stimuler les processus d'acquisition. S'il est indéniable que les facteurs «contact avec la langue» et «authenticité de la situation» sont très importants dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, il ne faut pas s'attendre à des miracles. En effet, on pense que la situation d'apprentissage optimale est l'interaction en face à face, le dialogue direct avec un locuteur compétent de la langue dans une situation qui rend son emploi indispensable, en d'autres termes, l'utilisation de la langue à des fins de communication. C'est donc le facteur «qualité» du contact qui est déterminant pour optimiser l'apprentissage.

En situation d'immersion, l'attention du locuteur compétent doit être partagée entre une vingtaine d'enfants en moyenne; si les compétences de compréhension des élèves suivant un enseignement bilingue sont souvent excellentes, les compétences productives sont en général bien moins développées à cause de la situation d'enseignement «à sens unique». A

cela s'ajoute le fait que la langue 2 n'a que très rarement une place dans la vie des enfants en dehors de l'école. On ne peut donc pas s'attendre à ce que l'enseignement bilingue rende les enfants bilingues si l'on entend par là des compétences équilibrées dans tous les domaines. Pour arriver à une véritable compétence bilingue et biculturelle, il faudrait une scolarisation complète dans les deux langues où chaque langue est non seulement utilisée dans sa fonction communicative mais aussi comme moyen de structuration mentale.

Un autre argument en faveur de l'enseignement d'initiation est le fait que les classes sont de plus en plus multiculturelles, et qu'il est très important que chaque enfant ait des compétences solides et stables dans le domaine de l'écrit dans une langue au moins; ce sera en général la langue de l'école (pour ne pas utiliser le terme de langue maternelle ou première). Si ce n'est pas le cas, il existe le risque, que le didacticien allemand Butzkamm appelle «double semi-linguisme» (*doppelte Halbsprachigkeit*), d'avoir des compétences incomplètes dans deux langues ayant pour résultat que chacune n'est maîtrisée qu'à moitié (Butzkamm, 1993).

Et finalement, pour que l'enseignement bilingue déploie tous les effets bénéfiques qu'il peut avoir, il faut des enseignants disposant de qualifications particulières dans le domaine linguistique et didactique/ méthodologique.

L'enseignement bilingue ne constitue donc pas nécessairement un «remède miracle»; l'enseignement de langue «conventionnel», s'il est bien conçu, garde alors toute sa valeur.

♦ ***Le temps consacré à l'allemand en Europe : aspects quantitatifs***

Concernant la dotation horaire, la comparaison avec les pays voisins montre que, dans la plupart des cas, le temps d'enseignement varie entre 90 et 100 minutes par semaine. Mais il faut être conscient du fait que ceci constitue une limite inférieure si on vise des acquis linguistiques concrets; en effet, la durée de contact avec la langue doit être suffisamment longue pour que des processus d'acquisition puissent se mettre en route chez les enfants (Maier, 1993), et ceci d'autant plus que l'école est très souvent le seul lieu de contact avec l'allemand. Par rapport au découpage des séquences d'enseignement, Genelot a montré (op. cit., 1996) que les enfants profitent de manière optimale de tranches courtes d'enseignement, d'une durée de 20 minutes environ; cette durée semble permettre

une bonne concentration de la part d'enfants de 8-10 ans. Ceci nécessite évidemment une grande souplesse dans l'organisation de l'enseignement. C'est un argument supplémentaire pour confirmer le bien-fondé de la décision de confier l'initiation à l'allemand aux enseignants du primaire.

Jusqu'ici, nous avons parlé de temps d'enseignement par semaine. Dans l'étude que nous avons déjà mentionnée, Genelot a étudié l'impact de la durée totale de l'initiation sur les compétences des élèves (il s'agit d'une initiation à l'anglais). Même si de tels résultats sont toujours à considérer avec précaution<sup>10</sup>, il semble y avoir une relation claire entre les performances des élèves et la durée totale de l'initiation. La durée optimale (mesurée par rapport à une situation de référence de 30 heures) semble se situer entre 120 et 150 heures. Ajoutons ici que Genelot relève le fait que l'allongement du temps d'enseignement semble profiter en premier lieu à des élèves forts.

Toutefois, comme le rappellent Blondin & al. (1998, pp. 55-56), il faut se méfier «d'un niveau d'attente trop élevé». Les auteurs relèvent aussi «le besoin d'être clair et réaliste en ce qui concerne les buts à poursuivre dans des contextes où la quantité de temps pour apprendre est limitée. «En ce qui concerne la mise en garde par rapport aux objectifs, il nous semble que les objectifs romands en voie d'élaboration tiennent parfaitement compte de ce facteur (Bieri, Mack & Vuilleumier, mai 1999).

Même si le temps global à disposition est évidemment de première importance pour le succès de l'initiation, on ne saurait en rester là. En effet, si l'on veut arriver à des compétences linguistiques réelles (et non seulement se limiter à un travail sur les attitudes), il faut savoir utiliser ce temps de manière optimale. C'est le facteur «qualité du contact avec la langue».

Quelle doit être la qualité du «contact avec la langue» pour créer des conditions d'apprentissage optimales ? Rappelons d'abord que la situation d'apprentissage idéale est une situation où la langue est réellement utilisée, en général à des fins communicatives et avec un partenaire compétent. En linguistique acquisitionnelle, on parle de situations de «communication exolingue»; dans un contexte plus large, on reconnaît la parenté avec la notion de «zone proximale de développement» du socio-constructivisme. En effet, c'est dans l'interaction avec un partenaire (l'enseignant en l'occurrence) qui adapte son langage au niveau actuel de l'enfant et qui l'aide tout en le

---

<sup>10</sup> En effet, les conditions d'enseignement sont rarement tout à fait comparables.

«poussant un peu plus loin» que les processus d'acquisition d'une langue sont particulièrement efficaces. La bonne utilisation du temps d'enseignement constitue évidemment une condition de réussite essentielle pour l'initiation à l'allemand. En effet, tant la formation linguistique et didactique/méthodologique des enseignants que le moyen d'enseignement (si on veut en utiliser) doivent permettre aux enseignants de proposer à leurs élèves des situations d'apprentissage appropriées. Dans la partie suivante, nous poursuivons notre analyse en nous intéressant aux caractéristiques d'une méthodologie adaptée à l'enseignement s'adressant à des enfants de 8 à 9 ans.

#### ♦ *Quelle méthodologie pour l'initiation à l'allemand ?*

Une méthodologie adaptée à l'initiation à l'allemand doit être choisie en fonction des objectifs visés. Deux types d'objectifs sont généralement avancés : ceux qui ont trait au domaine des attitudes et de la motivation et ceux qui concernent les compétences linguistiques, à savoir des «facultés de compréhension et d'expression au travers de situations de communication correspondant au monde des enfants.» (EMPL, loc. cit.). Trois aspects doivent être considérés pour le choix de l'approche méthodologique :

- la méthodologie devra être vivante, motivante et intégrer des notions de culture intéressant les enfants;
- la méthodologie devra être basée en premier lieu sur la langue orale (situations de communication correspondant au monde des enfants);
- la méthodologie devra tenir compte du «monde des enfants».

Le fait de privilégier une approche fondée sur la communication orale permet aussi de mettre les enfants le plus possible dans des situations d'utilisation réelle de la langue. Il va de soi que, pour porter ses fruits, une telle méthodologie implique une excellente maîtrise de l'allemand parlé par les enseignants.

Dans la littérature, on relève souvent le fait qu'en règle générale, les enfants n'ont pas de motivation réelle (cf. Wokusch, 1999) pour apprendre une autre langue que la leur (dont l'acquisition n'est par ailleurs pas terminée à l'âge qui nous intéresse ici; cf. Bonnet, 1999). Cette motivation doit alors être créée par les enseignants au moyen d'une didactique appropriée. Nous pensons que l'absence d'un réel besoin risque d'être plus forte encore en 3<sup>e</sup> année qu'en 4<sup>e</sup> chez des enfants qui voient l'école secondaire avec ses exigences se dessiner à l'horizon et qui

possèdent déjà davantage de capacités de raisonnement. Mais cette absence de besoin, qui peut paraître à première vue comme un désavantage, n'en est pas nécessairement un. En effet – nous l'avons déjà mentionné –, cette situation laisse une grande liberté car il n'y a pas d'enjeux institutionnels pour les enfants et, notamment, pas d'évaluation. En cela, elle ressemble à une situation de jeu qui peut être exploitée pour l'enseignement, comme le décrit Mallet (1991b, p. 34) :

*Une des fonctions essentielles du jeu est en effet de modéliser des situations par ailleurs inaccessibles ou dangereuses dans la vie courante. Il permet de substituer à une situation réelle, non conventionnelle, une situation ludique, reconstituée conventionnellement.*

Le jeu peut donc pallier, du moins partiellement, le manque de motivation immédiate et intrinsèque constaté ci-dessus. Mallet (op. cit., p. 35) souligne encore d'autres avantages liés au jeu, notamment la notion de plaisir, de sécurité (puisqu'on peut arrêter un jeu à tout instant) et le fait que le jeu soit régi par des règles qui lui confèrent un caractère de modèle et le rendent donc reproductible. Le fait que le jeu permet de simuler des situations réelles ainsi que le rôle important qu'il joue dans le développement de l'enfant sont des arguments forts en faveur d'une approche ludique de la langue, au sein de laquelle la langue est un moyen et non une fin. Dans ce qui suit, nous examinerons dans quelle mesure le moyen d'enseignement *Tamburin*, déjà utilisé en 4<sup>e</sup> année, répond à ces exigences et se prête par là à une utilisation en 3<sup>e</sup> année.



## ANALYSE SPÉCIFIQUE

### ■ L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND AU NIVEAU PRIMAIRE DANS LE CANTON DE VAUD

#### ◆ *Du point de vue des structures scolaires*

Parmi les innovations pédagogiques de la réforme EVM 96 touchant l'école primaire, «l'introduction d'une sensibilisation à l'allemand, dans la perspective d'une coopération romande étendue» est l'une des «trois grandes orientations» (cf. EMPL, p. 9).

En effet, contrairement à d'autres cantons romands et malgré une formation initiale des enseignants du primaire à l'École normale comprenant l'allemand, l'enseignement de cette langue nationale a débuté jusqu'à maintenant en 5<sup>e</sup> année, première année de l'école secondaire. Dans ce contexte, il est important de noter que l'enseignement de l'allemand au primaire est confié à des maîtres généralistes, décision à la fois conforme aux pratiques européennes et romandes, et permettant de mettre en œuvre les compétences de ces enseignants acquises lors de la formation initiale, ce qui témoigne de la volonté d'intégrer cette nouvelle langue dans la classe, dans la vie de l'école. Soulignons encore que l'EMPL (p. 33-34) précise aussi la nécessité d'une formation linguistique et didactique des enseignants primaires dans ce domaine et fait allusion au dispositif de formation concrétisé par la suite (*Plan de formation* de mai 1998).

Par rapport à la «carrière scolaire» des enfants, la 3<sup>e</sup> année correspond également à une période plus calme que la 4<sup>e</sup>. En effet, l'enfant se trouve au milieu de son cursus à l'école primaire, bien habitué à la vie scolaire; l'apprentissage de base de la lecture et de l'écrit devrait être complet au terme de la 2<sup>e</sup> année. Par ailleurs, les enjeux de l'orientation sont encore loin. D'un point de vue pédagogique, un tel moment semble parfaitement approprié pour introduire l'allemand, nouveauté qui n'a pas d'incidence sur la carrière scolaire de l'enfant. Dans ces conditions, on peut raisonnablement espérer un effet bénéfique tant sur la motivation d'apprendre cette langue que sur les attitudes par rapport à la culture qui la sous-tend. Finalement, la perspective de «vivre» avec cette langue pendant deux ans au lieu d'une seule année (comme le prévoit encore l'EMPL) permet d'envisager une véritable construction de compétences avec les élèves, perspective qui peut s'avérer stimulante et motivante pour les enseignants. De plus, au moment où le début de l'initiation à l'allemand est avancé en

3<sup>e</sup> année, la décision de confier cette tâche aux maîtres généralistes revêt toute son importance, car ce sont eux qui sont le mieux à même de calibrer leur enseignement aux enfants de cet âge.

D'un point de vue pédagogique, la 3<sup>e</sup> année semble une période appropriée pour introduire l'allemand. De plus, la nouvelle structure scolaire primaire étant découpée en deux cycles de deux ans, il paraît d'emblée cohérent de commencer l'enseignement de l'allemand au début du deuxième cycle primaire et de ne pas attendre la 4<sup>e</sup> année.

Outre cet argument de nature structurelle, le rapport du groupe de travail romand Concorde primaire recommande une mise à l'épreuve du moyen d'enseignement pressenti pour la 4<sup>e</sup> année (*Tamburin*, Hueber-Verlag) en troisième année déjà (Rapport de février 1998, pp. 11, 13 et 14). C'est aujourd'hui chose faite; la mise à l'épreuve de *Tamburin* en troisième année et en classe multi-âges troisième/quatrième au niveau romand et vaudois est entrée dans la dernière phase<sup>11</sup>.

#### ♦ *Du point de vue du type d'enseignement d'une langue 2*

L'EMPL mentionne l'allemand au primaire à plusieurs endroits (ce sont les auteures qui soulignent) :

(...) **sensibilisation** à l'allemand (EMPL, p.9)

**L'objectif de l'introduction de l'allemand est d'éveiller l'intérêt des jeunes élèves pour la langue et la culture allemandes et de développer des facultés de compréhension et d'expression au travers de situations de communication correspondant au monde des enfants.** (EMPL, p. 33)

**Afin de mieux intégrer l'allemand et son enseignement dans la vie de la classe, et d'utiliser éventuellement cette langue seconde dans d'autres disciplines, l'enseignement en sera confié au maître de classe généraliste (...)** (EMPL, p. 34).

Sur la base de ces citations, on peut dire que «l'allemand au deuxième cycle primaire» tel qu'il est évoqué dans l'EMPL est bien un enseignement de type «initiation» puisque l'on vise non seulement des objectifs au niveau des attitudes et de la motivation mais encore des compétences lin-

---

<sup>11</sup> Le traitement des données empiriques et la synthèse des expériences sur le terrain sont confiés à Danièle Vuilleumier, personne-relais pour le canton au niveau romand et coordinatrice de la mise à l'épreuve pour le canton de Vaud; ce travail est en cours.



guistiques réelles. Ceci est confirmé par le fait que le moyen d'enseignement *Tamburin*, maintenant en phase de généralisation, est un moyen qui privilégie l'apprentissage de la langue et qui ne contient pour ainsi dire pas d'activités métalinguistiques allant dans le sens de l'éveil au langage. Les objectifs pour l'allemand au primaire, qui sont actuellement en voie d'élaboration en Suisse romande et dans le canton de Vaud, vont dans ce même sens : on y cherchera en vain le terme de «sensibilisation», qui a été remplacé par celui d'«initiation». Toutefois, la notion de «sensibilisation» dans le sens de préparation et ouverture à l'apprentissage ultérieur de l'allemand ou d'une autre langue garde à nos yeux toute sa valeur; en effet, il correspond à l'objectif «éveiller l'intérêt pour la langue et la culture» (EMPL, p 33). Dans ce sens, nous pouvons parler d'un double objectif de «sensibilisation/initiation à l'allemand» dans notre canton; c'est aussi ce double objectif qui est explicité dans le *Plan de formation* du Burofco (Lys, 1998).

L'option pour un enseignement de type «sensibilisation/initiation» sur deux ans (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année primaire), doté de deux heures par semaine et organisé en petites séquences correspond également à un modèle largement adopté chez nos voisins européens.

De plus, nous pensons qu'il est nécessaire de viser des acquis linguistiques concrets chez les enfants, et ceci pour au moins deux raisons : premièrement, le fait de tendre vers des objectifs «tangibles» donne du sens au travail des enseignants et peut augmenter la satisfaction qu'ils y trouvent et, partant, la qualité de leur enseignement. De plus, la déclaration d'objectifs linguistiques précis est un facteur important en vue de la continuité de l'enseignement de l'allemand au secondaire; nous y reviendrons plus en détail dans la section qui traite des conditions de réussite.

Deuxièmement, dans le cadre de l'observation de l'allemand au primaire dans le canton de Genève, Schwob (1992) a constaté qu'il existe une relation positive entre les acquis des élèves et leurs attitudes : plus les élèves sont «forts en allemand», meilleures sont leurs attitudes. On peut donc penser que le succès de l'apprentissage linguistique influence les attitudes de manière positive.

#### ♦ *Du point de vue du moyen d'enseignement*

Avant de répondre à cette question, rappelons ici que la question du moyen d'enseignement doit, à notre avis, être d'une importance secondaire. En effet, le choix d'un moyen d'enseignement, ou la décision de tra-

vaiquer de manière libre, dépend en premier lieu des objectifs et du curriculum donnés. Il est certain que le fait d'opter pour un moyen d'enseignement comporte certains avantages : la coordination aux niveaux romand et local s'en trouve facilitée, le livre du maître fournit une aide pour la conception méthodologique et didactique des leçons concrètes, la préparation des cours est accélérée, le «bagage linguistique» à viser et à utiliser est clairement signalé, etc.

Mais le recours à un moyen d'enseignement entraîne aussi des inconvénients : moindre liberté pour les enseignants, confrontation à des points faibles éventuels, incompatibilité du moyen avec des préférences personnelles des enseignants, etc... Naturellement, le moyen d'enseignement idéal n'existe pas. Pour cette raison, nous pensons qu'il est très important de former les enseignants de manière souple, en fonction des objectifs et d'un éventuel curriculum (qui serait à créer) définissant les démarches. Dans cette perspective, il est souhaitable de concevoir une formation méthodologique et didactique générale et d'éviter de limiter les offres de formation à une «formation à l'utilisation de *Tamburin*».

Par rapport à la situation concrète qu'est l'introduction de l'allemand dans notre canton, il nous semble judicieux de profiter des avantages d'un moyen d'enseignement dont on sait qu'il répond à un grand nombre d'exigences. Comme l'enseignement de l'allemand constitue une première pour les enseignants du primaire (même s'ils bénéficient d'une formation initiale comprenant l'allemand), le recours à un moyen d'enseignement paraît indispensable pour le succès de l'opération dans la mesure où il facilite grandement le travail des enseignants. En préstructurant la progression et l'organisation des leçons, le moyen permet à l'enseignant (souvent pas ou peu habitué à se servir de l'allemand dans son enseignement) de se concentrer sur la langue, tout en le rassurant quant aux exigences linguistiques. Un autre aspect important est la continuité avec l'enseignement de l'allemand à l'école secondaire. Dans un premier temps, la transition entre le primaire et le secondaire sera probablement facilitée si les enseignants du secondaire peuvent se faire une idée de ce qui se passe au primaire à travers «la matière» consignée dans un moyen d'enseignement.

La proposition de mettre *Tamburin* à l'épreuve en Suisse romande émane du «Groupe d'étude langue 2» mandaté pour prospecter de nouveaux moyens d'enseignement pour l'allemand. En accord avec l'état des discussions à l'époque en Suisse romande, *Tamburin* a surtout été essayé en 4<sup>e</sup> année. Très rapidement cependant, les différents groupes s'occupant de

L'introduction de l'allemand ont recommandé une mise à l'épreuve de *Tamburin* en 3<sup>e</sup> année. Au-delà des évaluations effectuées sur le terrain pendant la mise à l'épreuve, nous proposons ici une analyse théorique. De ce point de vue, les constats sont les suivants :

- *Tamburin* est conçu pour des enfants de 7 à 10 ans; par conséquent, il devrait mieux convenir à des enfants de 3<sup>e</sup> qu'à des enfants de 4<sup>e</sup>, notamment en ce qui concerne le graphisme et certaines activités (jeux ou chants) qui risquent d'être ressenties comme enfantines par des enfants plus âgés (cf. le rapport de *Concorde primaire*, Bieri et al. 1998);
- *Tamburin* est construit de manière claire et propose un découpage des unités en «petites tranches»; cette organisation permet de tenir compte des capacités de concentration d'enfants de 8-9 ans et permet un enseignement «par moments» comme prévu dans l'EMPL et suggéré par des résultats de recherche;
- plus l'enfant est jeune, plus la situation d'apprentissage doit ressembler à une situation naturelle. Afin de créer des situations proches d'une situation d'acquisition naturelle, les activités doivent être centrées autour de contenus et la langue doit être utilisée à des fins communicatives réelles. Les activités proposées dans *Tamburin* répondent à ce critère dans une large mesure;
- *Tamburin* privilégie une pédagogie du jeu qui fait appel à plusieurs sens et qui permet aux enfants d'être actifs, par exemple en bougeant ou en bricolant. De ce côté aussi, *Tamburin* se prête à une utilisation en 3<sup>e</sup> année;
- de par la qualité de son matériel sonore, *Tamburin* suffit à l'exigence de la prédominance du langage parlé. Ceci peut compenser provisoirement et partiellement d'éventuelles lacunes de compétence linguistique des enseignants<sup>12</sup>;
- par contre, *Tamburin* ne peut pas être considéré comme suffisant du point de vue de l'interculturalité. Même si ce constat vaut tant pour le travail en 4<sup>e</sup> que pour celui de 3<sup>e</sup> année, ce défaut devrait être corrigé ou compensé par un travail en langue maternelle par exemple. Ce manque est d'autant plus regrettable que la «sensibilisation à l'altérité», à un moment du développement de l'enfant où il y a encore une

---

<sup>12</sup> Il est évident que la formation linguistique des enseignants (on vise une compétence «adéquate») doit rester prioritaire dans la mesure où la compétence en L2 de l'enseignant joue un rôle déterminant pour la qualité de son enseignement et, partant, pour le succès des élèves.

grande ouverture, est un des arguments de poids en faveur de l'avancement de l'introduction de l'allemand en 3<sup>e</sup> année.

Sur la base des éléments présentés ci-dessus, on peut dire que *Tamburin* devrait convenir à un enseignement en 3<sup>e</sup> année – sous réserve que le manque dans le domaine de l'interculturalité soit compensé.

♦ ***Le temps consacré à l'enseignement de l'allemand : aspects quantitatifs et qualitatifs***

Le temps d'enseignement à disposition pour l'initiation à l'allemand est en principe de 90 minutes par semaine, (donc environ 72 périodes par année); la grille horaire générale n'est pas touchée parce que ces périodes sont prises sur d'autres branches : une période sur le français et une deuxième sur la connaissance de l'environnement; cette répartition est assortie d'une injonction à la souplesse (selon renseignements oraux du SENEPS). L'EMPL précise que ces 2 périodes seront «de préférence découpées en “moments” d'enseignement répartis tout au long de la semaine» (EMPL, p. 33). Il est important de noter l'ouverture par rapport au temps d'enseignement dans l'exposé des motifs; en effet, on parle «d'utiliser éventuellement cette langue seconde dans d'autres disciplines...». En principe, l'EMPL laisse donc la porte ouverte à des séquences d'enseignement bilingue.

Dans le cas d'un avancement de l'enseignement en 3<sup>e</sup> année, la durée totale de l'initiation serait doublée et passerait à environ 144 périodes, ce qui correspond à une durée d'exposition totale à la langue considérée comme favorable.

## SYNTHÈSE

### ■ L'ALLEMAND AU DÉBUT DU 2<sup>e</sup> CYCLE PRIMAIRE : PRÉAVIS, CONDITIONS DE RÉUSSITE ET PROBLÈMES ÉVENTUELS

Tout au long des parties précédentes, nous avons examiné cette question sous plusieurs angles; les différents éléments de réponse sont signalés par une trame de fond grise. Pour rappel, ces éléments sont les suivants :

#### ◆ *Arguments pour l'introduction de l'allemand au début du 2<sup>e</sup> cycle primaire*

- L'avancement de l'introduction de l'allemand d'une année répond à un critère de logique structurelle et coïncide avec l'organisation de l'enseignement par cycles.
- Le début de l'enseignement des langues à l'école primaire vers 8 ans, donc en troisième année, correspond à un modèle standard européen, de même que le fait de confier cet enseignement à un maître généraliste.
- Un enseignement de type «sensibilisation/initiation» sur deux ans (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année primaire), doté de deux heures par semaine et organisé en petites séquences correspond également à un modèle largement adopté chez nos voisins européens.
- Nous partons de l'idée qu'il n'y a pas de «moment idéal» pour commencer l'enseignement d'une langue à l'école. Le début de l'enseignement doit alors être fixé en fonction du profil des compétences que l'on veut obtenir chez les apprenants.
- Du point de vue du développement psycho-affectif et social de l'enfant, ainsi que du point de vue pédagogique, il paraît judicieux de commencer l'enseignement de l'allemand en 3<sup>e</sup> année.
- Commencer l'initiation à une langue en 3<sup>e</sup> année ou plus tôt correspond à la volonté de privilégier la construction d'attitudes positives envers la langue 2 et sa culture, et d'opter pour un bénéfice linguistique surtout à long terme.
- Un avancement du début de l'initiation en 3<sup>e</sup> année correspond à une durée d'exposition totale à la langue qui peut être considérée comme favorable.

### *En résumé*

A notre avis, il est non seulement possible mais souhaitable d'introduire l'allemand au début du 2<sup>e</sup> cycle primaire, donc d'avancer la sensibilisation/initiation à l'allemand d'une année.

Toutefois, nous avons vu, lors des discussions et des réflexions menées dans les chapitres précédents qu'il convient de tenir compte de certains faits afin de s'assurer que l'introduction de l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire se déroule au mieux. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation de ces conditions de réussite.

#### ◆ **Conditions de réussite**

Afin que la sensibilisation/initiation à l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire atteigne ses objectifs, certaines conditions doivent être remplies.

Dans cette section (du rapport), nous ferons l'inventaire des conditions qui découlent pour la plupart des discussions menées jusqu'ici; chaque condition est assortie d'un bref commentaire explicatif. Nous nous limitons à celles qui sont pertinentes pour l'état actuel des réflexions.

##### + Condition 1 : *Définir des objectifs clairs et réalistes afin d'avoir des attentes réalistes*

La sensibilisation/initiation à l'allemand se déroule dans un cadre donné (notamment par rapport au temps imparti) qui permet de viser un nombre d'objectifs limité. Ces objectifs se situeront surtout dans le domaine des attitudes même si certains acquis peuvent être atteints. A notre connaissance, les objectifs romands, actuellement en voie d'élaboration tiennent compte de ces faits.

##### + Condition 2 : *Les acteurs et les partenaires de l'école doivent être clairement informés de ce que l'on peut attendre de la sensibilisation/initiation à l'allemand*

Il est important d'éviter des attentes trop élevées par rapport aux résultats de l'enseignement présecondaire de l'allemand. En effet, si l'on pense que le simple avancement du début de l'enseignement de l'allemand rend les enfants bilingues, l'échec de cet enseignement est quasi programmé. Il nous semble donc essentiel d'informer de manière exhaustive :

- les enseignants chargés de cet enseignement,

- les parents des élèves touchés par cet enseignement,
- les enfants eux-mêmes, d'une manière adaptée à leur âge,
- les enseignants du secondaire qui devront tenir compte du fait que leurs élèves disposeront désormais de certaines connaissances.

+ Condition 3 : *Confier cet enseignement à des enseignants motivés et bien formés*

La motivation des enfants pour apprendre une langue à l'école primaire n'est que très rarement intrinsèque; il est donc essentiel que l'enseignant soit lui-même suffisamment motivé pour être à même de susciter l'intérêt de ses élèves.

La formation didactique doit mettre les enseignants en accord avec la conception méthodologique sous-jacente à la sensibilisation/initiation à l'allemand et, partant, avec l'approche proposée dans *Tamburin*. Ce moyen se caractérise notamment par une progression claire dans le domaine des structures; ceci pourrait amener les enseignants à privilégier le travail des structures et de la précision (ce qui correspondrait dans une large mesure à l'enseignement scolaire qu'ils ont reçu lors de leur propre scolarité). Or, une telle démarche serait en contradiction avec «l'esprit» de ce moyen (et les objectifs de l'initiation à l'allemand) qui stipule un travail vivant en situation.

Il est important de relever dans ce contexte les effets positifs d'une formation renforcée dans le domaine des sciences de référence, notamment des théories d'acquisition et de la psychologie de l'apprentissage. En effet, les représentations des enseignants par rapport aux processus d'acquisition et d'apprentissage et par rapport à ce qu'il faut apprendre pour maîtriser une langue, exercent une grande influence sur la conception de leur enseignement et, partant, sur les résultats de leurs élèves. De plus, il paraît essentiel que les enseignants soient conscients des différences entre la langue orale et la langue écrite; il ne faut en aucun cas «parler la langue écrite». Ce volet de formation théorique<sup>13</sup>, annoncé dans le Plan de formation, devra à notre sens être plus développé.

Ajoutons ici encore que, pour qu'une formation porte ses fruits, elle doit offrir de bonnes conditions aux enseignants, tant du point de vue de la

---

<sup>13</sup> Les exigences par rapport à la formation linguistique et didactique sont décrites dans le *Plan de formation pour l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire* (Burofco, 1998).

qualité de l'offre que du point de vue du temps mis à leur disposition.

+ Condition 4 : Assurer la continuité de l'enseignement de l'allemand à l'école secondaire

Au fur et à mesure que la sensibilisation/initiation à l'allemand se généralise, les enseignants du secondaire seront confrontés à des données changées puisque leurs élèves auront déjà «fait de l'allemand». Les expériences dans d'autres pays montrent que la transition du primaire au secondaire comporte un risque de perte de motivation et de dégradation des compétences chez les élèves si la continuité entre ces deux ordres d'enseignement n'est pas assurée.

En attendant les résultats de la première phase du mandat URSP y relatif<sup>14</sup>, nous recommandons d'élaborer un vademecum à l'intention des enseignants du cycle de transition, comprenant un résumé des objectifs visés au 2<sup>e</sup> cycle primaire et des suggestions pour raccorder l'enseignement de manière efficace et harmonieuse au moyen *Auf Deutsch!* utilisé au cycle de transition.

S'il est important de tenir compte de ces conditions de réussite, on ne saurait s'arrêter là. Il faut aussi tenter d'anticiper les problèmes éventuels que peut poser l'introduction de l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire.

◆ **Sources de problèmes**

Les problèmes potentiels sont pour une part liés au moyen d'enseignement utilisé, *Tamburin*, et pour une autre part inhérents au fait d'introduire une langue 2 à l'école primaire. Nous en avons décelé deux; nous les décrivons en proposant, dans la mesure du possible, des «pistes de prévention» sans pour autant prétendre détenir la solution de ces problèmes.

1<sup>re</sup> source de problème :

*Tamburin en classe multi-âges : quel parcours, quelle différenciation ?*

L'avancement du début de l'enseignement de l'allemand pose un problème fondamental par rapport au programme : il faut en effet décider si le fait de doubler la durée de l'initiation ira de pair avec un ajout quantitatif au programme ou si l'on opte pour un approfondissement qualitatif en

---

<sup>14</sup> Mandat de recherche URSP n° 8 : *Transition entre degré primaire et degré secondaire dans l'enseignement des langues étrangères/enseignement de l'allemand*, Irene Lys & Jörg Sieber.



maintenant le même programme «quantitatif». Selon nos informations, c'est la deuxième variante qui a été adoptée pour le canton de Vaud. Ceci entraîne la nécessité d'organiser l'enseignement sur deux ans, avec le même manuel. En même temps se pose le problème des classes multi-âges comprenant des élèves ayant déjà fait une année d'allemand et d'autres qui en sont à leur début : c'est le problème de la différenciation.

Avec le travail du groupe «*Tamburin* en classe multi-âges», ce problème semble trouver une première réponse viable. Ce concept propose une hiérarchisation des objectifs contenus dans *Tamburin* qui permet un travail avec deux groupes d'âge de manière différenciée et favorise en même temps des formes sociales de travail centrées sur les enfants. Toutefois, ceci revient à parcourir deux fois le même livre; se pose alors la question de savoir quel sera l'effet de «lassitude» pour les élèves plus âgés quand on applique ce double parcours. La solution peut consister en une plus grande liberté par rapport au moyen d'enseignement afin de proposer des activités attrayantes aux élèves plus âgés; on devrait également étudier la possibilité de continuer le travail en utilisant *Tamburin 2*. Mais, à ce moment-là, les enseignants doivent faire preuve d'une très bonne maîtrise de l'allemand, complétée par une compétence didactique et méthodologique élargie et souple. De plus, la continuité avec l'enseignement de l'allemand à l'école secondaire deviendrait primordiale.

2° source de problème :

*L'allemand en 3<sup>e</sup> année : un risque pour les compétences en français ?*

Si on introduit l'allemand au début du deuxième cycle primaire et en prenant, comme c'est le cas actuellement, une période hebdomadaire sur le français et une autre sur la connaissance de l'environnement, on perd 72 périodes d'enseignement de français sur deux ans. Est-ce que cette perte d'heures compromettra les acquis dans cette branche ? C'est ce que semble indiquer l'étude de Genelot (1996, p. 108 ss.) portant sur des élèves français initiés à l'anglais. En ce qui concerne les élèves allophones, le danger risque d'être plus grand encore. Sans être à même de juger du bien-fondé de cette crainte, nous pensons qu'il peut être utile d'informer les enseignants de ce problème éventuel sans en surévaluer l'importance afin de ne pas paraître alarmiste. Le cas échéant, on pourrait prévoir des mesures de différenciation et d'appui en français. Le renforcement d'un enseignement d'éveil au langage pourrait également être bénéfique.

La mise en place de l'introduction de l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire nécessitera un suivi, en tout cas dans un premier temps, afin de déterminer si cet enseignement remplit ses objectifs et quels sont les éventuels

amendements à apporter. Nous terminons ce chapitre par un inventaire des recherches et investigations qui nous semblent indiquées pour assurer un tel suivi.

◆ **Propositions de recherches et d'investigations**

- Afin de vérifier dans quelle mesure les objectifs linguistiques sont atteints par l'initiation à l'allemand, il faudrait élaborer des outils appropriés et évaluer les acquis linguistiques des élèves en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année. Une telle recherche serait nécessaire aussi en vue de l'harmonisation entre l'enseignement de l'allemand au primaire et de l'allemand au secondaire.
- Afin de connaître les effets de l'introduction de l'allemand au primaire sur les compétences linguistiques à long terme, il conviendrait de suivre l'évolution de ces compétences jusqu'à la fin de l'école secondaire.
- Afin de s'assurer que l'initiation à l'allemand ne compromet pas les acquis des élèves en français, il faudrait procéder à une évaluation de leurs compétences en français, en principe en comparaison avec des élèves n'ayant pas été initiés à l'allemand.
- Afin de déterminer dans quelle mesure l'enseignement présecondaire contribue à créer des attitudes positives par rapport à l'apprentissage d'une L2 en général, et de l'allemand en particulier, et de savoir dans quelle mesure ces attitudes sont durables, il conviendrait de dresser un bilan des attitudes au cours de l'enseignement au primaire et de suivre l'évolution des attitudes au cours du secondaire.
- Afin d'adapter au mieux les mesures de formation linguistique et didactique aux besoins des enseignants et aux exigences de l'enseignement de l'allemand, il faudrait étudier le rapport entre les compétences linguistiques des enseignants ainsi que leur conception de l'enseignement d'une langue d'une part et leur motivation pour l'enseignement de l'allemand ainsi que les répercussions sur les acquis et la motivation des élèves d'autre part.
- Afin de déterminer comment se déroule l'utilisation de *Tamburin* en classe multi-âges, il faudrait suivre l'utilisation des propositions *Tamburin* en classe multi-âges tout en explorant d'autres pistes de différenciation. Il faudrait étudier également la possibilité de continuer l'enseignement avec *Tamburin 2*.

- Afin de préparer le remplacement à terme de *Tamburin*, il conviendrait de suivre attentivement l'évolution de la didactique des langues au présecondaire ainsi que l'offre de moyens d'enseignement par les éditeurs; une coordination au niveau européen serait hautement souhaitable.

Sur la base de ce qui précède et sous réserve des conditions de réussite suivantes :

- ◆ définir des objectifs clairs et mesurés afin d'avoir des attentes réalistes;
- ◆ informer clairement les acteurs et les partenaires de l'école de ce que l'on peut attendre de la sensibilisation/initiation à l'allemand;
- ◆ confier cet enseignement à des enseignants motivés et bien formés;
- ◆ assurer la continuité de l'enseignement de l'allemand à l'école secondaire,

**nous recommandons d'avancer la sensibilisation/initiation à l'allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire d'une année et de commencer en 3<sup>e</sup> année.**

**Il conviendra de prendre en considération les difficultés potentielles suivantes :**

- Les différences de parcours et la différenciation pédagogique en classe multi-âges.
- L'évolution des compétences en français.



## BIBLIOGRAPHIE

- Andreas, R. (1998). *Fremdsprachen in der Grundschule : Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch*. Donauwörth : Auer Verlag.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Eds.). (1995, 3<sup>e</sup> édition). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke Verlag (Coll. UTB Grosse Reihe).
- Bertè, F. (1996). Expérimentations italiennes. *Dossier des langues vivantes à l'école. Revue internationale d'éducation*, 9, 113-118.
- Bieri, C., Bregy, A.-L., Carnal, J.-R., Gough, Ch., Liaudet, F., Marti, L., Pannatier, M., Pittet, M., Simon, P., & Vuilleumier, D. (février 1998). *Mise à l'épreuve de «Tamburin» et de «Auf Deutsch!»* (Rapport du groupe CONCORDE primaire). Neuchâtel : COROME.
- Bieri, C., Mack, O., & Vuilleumier, D. (1999). *Allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire. Compétences visées en fin de 4<sup>e</sup>*. Document Burofco.
- Blondin, Ch., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : Conditions et résultats*. Paris/Bruxelles : De Boeck/Larcier (Coll. Pratiques pédagogiques).
- Bonnet, C. (1999). Et si l'apprentissage d'une deuxième langue dès l'école primaire facilitait l'acquisition de la langue maternelle ? Les acquisitions tardives en français, langue maternelle. In S. Wokusch & C. Bonnet (Eds.), *Une école pour les langues : Expériences, réflexions, propositions* (pp. 29-38). Lausanne : LEP/CVRP (Coll. Recherche).
- Braillard Strehler, B. (février 1997). *Analyse comparative de «Tamburin 2» et «Auf Deutsch! 1.»* (Rapport). Sassel : Auteur.
- Breitung, H., & Kirsch D. (Eds.). (1996). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Köln : Verlag Dürr + Kessler.
- Brohy, C. (1996). Education/enseignement/apprentissage bilingue précoce : modèles et typologies. In G. Merkt (Ed.), *Enseignement précoce des langues étrangères : Quelques éclairages sur un sujet encore controversé* (pp. 39-50). Neuchâtel : IRDP (Coll. Recherche).
- Burofco (avril 1997). *Système de formation des formateurs intervenant dans les opérations de formation continue du secteur enfantin et primaire : Programme-cadre*. Lausanne : Auteur.
- Butzkamm, W. (1993, 2<sup>e</sup> éd.). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit : Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen : Francke Verlag (Coll. UTB).

- Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. In M. Garabédian (Ed.), Enseignements/apprentissages précoces des langues (pp. 48-56). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). (octobre 1998). *Rapport d'évaluation du «Concept général pour l'enseignement des langues» (CEL)*. Berne : IDES.
- Conseil de l'Europe (1995). *Language Learning for European Citizenship. «New-style» international workshops for language teaching and teacher training. Report on Workshop 8 B. Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 – 10/11)*. Velm bei Himberg, Austria, 7-13 May 1995. Council for Cultural Co-operation.
- Dabène, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage. In M. Garabédian (Ed.), Enseignements/apprentissages précoces des langues (pp.57-64). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Dalgalian, G. (1991). De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue. In M. Garabédian (Ed.), Enseignements/apprentissages précoces des langues (pp. 91-94). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Destarac, M.-C. (1989). Enseigner une langue et une culture étrangère à l'école élémentaire. *Le français dans le monde*, août/septembre, 61-66.
- Edmondson, W., & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen : Francke Verlag (Coll. UTB).
- Etat de Vaud (1996). Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur et Rapport sur les motions Luc Recordon et consorts relatives à la cinquième année de l'école secondaire vaudoise et Jacqueline Maurer-Mayor et consorts demandant une étude de la revalorisation de la voie diplôme des gymnases par la création d'une maturité spécialisée. Lausanne : sn.
- Forster, S. (1998). Quelles langues à l'école ? *Educateur Magazine*, 4, 8-10.
- Garabédian, M. (1996). Apprendre une langue quand on en parle déjà une. *Revue internationale d'éducation. Dossier des langues vivantes à l'école*, 9, 119-130, Sèvres : CIEP.
- Garabédian, M. (1991). J'apprends, donc je suis... : Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre. In M. Garabédian (Ed.), Enseignements/apprentissages précoces des langues (pp. 71-79). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Garabédian, M. (1991). Politiques linguistiques et politiques scolaires des langues. In M. Garabédian (Ed.), Enseignements/apprentissages précoces des langues (pp. 6-12). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Gauthier, P.-L. (1996). Perspectives, Mythes et réalités en France. *Revue internationale d'éducation. Dossier des langues vivantes à l'école*, 9, 31-39, Sèvres :

CIEP.

- Genelot, S. (1996). *L'enseignement des langues à l'école primaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais*. Dijon : Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, Coll. Les Notes de l'Irédu.
- Ghisla, G. (1993). Fremdsprachenunterricht in der Primarschule : was bringt's ? *Babylonia*, 2/11, 78-86.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques : Place de la communication, autonomie de l'élève et rôle de l'enseignant dans l'enseignement des langues*. Paris : Bordas (Coll. Pédagogie des langues).
- Gompf, G., & Karbe, U. (1995, 3<sup>e</sup> éd.). Erwerb einer ersten Fremdsprache im Vorschul- und Primaralter. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Franke Verlag (Coll. UTB Grosse Reihe).
- Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. In M. Garabédian (Ed.), *Enseignements/apprentissages précoces des langues* (pp. 65-70). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- IRDP (janvier 1998). *Fiche de dépouillement du questionnaire pour les élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> primaire participant à la mise à l'épreuve*. Neuchâtel : Auteur.
- Kirsch, D. (1990). Deutsch in Primarschulen – theoretische Konzepte hinter dem Schulalltag. *Fremdsprache Deutsch*, (Sondernummer), 74-77.
- Lerasle, M. (1996). L'Enseignement/Apprentissage des langues et le développement de l'enfant. In G. Merkt (Ed.), *Enseignement précoce des langues étrangères : Quelques éclairages sur un sujet encore controversé* (pp. 9-28). Neuchâtel : IRDP (Coll. Recherche).
- Luc, Ch. (1993). Contribution à la mise en place de concepts fondamentaux en tout début d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 89, 73-83.
- Lys, I. (mai 1998). *Allemand au 2<sup>e</sup> cycle primaire : plan de formation*. Lausanne : Burofco.
- Maier, W. (1993). Théorie et pratique de l'enseignement primaire des langues vivantes. *Études de linguistique appliquée*, 89, 57-71.
- Mallet, B. (1991 a). Personnalité enfantine et apprentissage des langues : Une lecture de Vigotsky. In M. Garabédian (Ed.), *Enseignements/apprentissages précoces des langues* (pp. 80-90). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Mallet, B. (1991 b). Babel à l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Lidil : Revue de didactique des langues*, Université de Stendhal, Grenoble, 4, 11-48.

- Marschall, M. (sd). L'entrée dans une nouvelle langue : Analyse comparative de deux méthodes pour l'enseignement de l'allemand langue seconde à l'école primaire (*Auf deutsch!* et *Tamburin*). Carouge : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meyer, E. (1996). Tour d'horizon en Allemagne. Revue internationale d'éducation. Dossier des langues vivantes à l'école, 9, 59-70, Sèvres : CIEP.
- Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2, 26-31.
- Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d'origine : Transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. *Etudes de linguistique appliquée*, 89, 97-106.
- Olds, S.W., & Papalia, D. E. (1996, 4<sup>e</sup> édition). *Le développement de la personne*. Montréal : Editions Etudes Vivantes.
- Perregaux, C. (1999). A l'école, le temps du plurilinguisme s'installe. In S. Wokusch & C. Bonnet (Eds.), *Une école pour les langues : Expériences, réflexions, propositions* (pp. 23-28). Lausanne : LEP/CVRP, Coll. Recherche.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF (Coll. Pédagogies).
- de Pietro, J.F. (1995). Vivre et apprendre les langues autrement à l'école : Une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, 2, 32-36.
- de Pietro, J.F., (sd). *Au-delà des langues maternelle et étrangères : le langage. Ou : Comment un élève suisse francophone peut-il bien apprendre l'allemand ?* sl : sn.
- Porcher, L. (1991). Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants. In M. Garabédian (Ed.), *Enseignements/apprentissages précoces des langues* (pp. 103-109). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. Que-sais-je ?).
- Racine, J. (1996). Mise en œuvre d'une réforme en Suisse. Revue internationale d'éducation. Dossier des langues vivantes à l'école, 9, 91-98, Sèvres : CIEP.
- Reverchon, A. (1994). Pagaille à l'entrée en sixième : Des élèves aux acquis très différents. *Le monde de l'éducation*, 38-42.
- Satchwell, P. (1996). Une carrière mouvementée au Royaume-Uni. Revue internationale d'éducation. Dossier des langues vivantes à l'école, 9, 41-58, Sèvres : CIEP.



- Schwob, I. (1992). Observation de l'enseignement de l'allemand. Apprentissage de l'allemand L2 par des élèves de 9 à 12 ans. SRP No. 44, Service de la Recherche Pédagogique, Genève.
- Sieber, J. (1998). Apprendre une langue à l'école : une chimère ? *L'Éducateur*, 4, 11-13.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. (1995). Handreichungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule : Englisch – Französisch – Italienisch. München : Auteur.
- Tschoumy, J.-A. (1989). *Parler européen demain*. Neuchâtel : IRDP (Coll. Ouvertures).
- Vogel, K. (1991). Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene ? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitsprachenerwerb. *Die neuen Sprachen*, 90 : 5, 539-550.
- Weiss, F. (1991). Vers un curriculum intégré. In M. Garabédian (Ed.), Enseignements/apprentissages précoces des langues (pp. 40-46). *Le français dans le monde, Recherches + Applications*.
- Weinert, F.E. (Ed.). (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim : Belz Psychologie Verlags Union.
- Wokusch, S. (1999). Comment apprend-on une autre langue ?... Ce que les théories d'acquisition expliquent et ce qu'elles n'expliquent pas. In S. Wokusch & C. Bonnet (Eds.), *Une école pour les langues : Expériences, réflexions, propositions* (pp. 103-128). Lausanne : LEP/CVRP (Coll. Recherche).