



ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE À PROPOS DE L'INTRODUCTION DE L'ALLEMAND AU CYP2

Jörg SIEBER
avec la collaboration d'Irene LYS

119 / Janvier 2005



Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
POURQUOI CETTE RECHERCHE ?	3
QUESTIONS DE RECHERCHE	4
DÉMARCHE	5
PREMIERS CONSTATS	8
Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur différents types d'élèves	8
• <i>Les élèves ayant de la facilité à l'école et ceux en difficulté scolaire</i>	8
• <i>Les élèves ayant des problèmes spécifiques</i>	9
• <i>Les élèves de diverses origines</i>	9
• <i>Les styles d'apprentissage</i>	11
• <i>La personnalité des élèves</i>	12
Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur les autres disciplines	13
• <i>Les suggestions du Département</i>	13
• <i>Branches «donatrices»</i>	16
• <i>Organisation de l'enseignement</i>	17
• <i>Impact de l'allemand sur les autres branches</i>	18
• <i>Problèmes rencontrés</i>	20
Enseignement de l'allemand par cycles	21
• <i>Problèmes d'organisation dans les établissements</i>	21
• <i>Mono-âge versus multi-âge</i>	22
• <i>Problèmes d'ordre pédagogique et/ou didactique</i>	23
• <i>Activités orales</i>	23
• <i>Mono-âge versus multi-âge et évolution de l'apprentissage</i>	24
• <i>Matériel d'enseignement</i>	25
CONCLUSION PROVISOIRE	27
BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXE 1 : Composition du groupe d'enseignantes-informatrices	I
ANNEXE 2 : Liste de contrôle	II
ANNEXE 3 : Mode d'emploi de la liste de contrôle	XIV

*Nous aimerions remercier très vivement
les enseignantes qui nous ont permis
de collecter toutes ces informations.*

Les auteurs

© Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), 2005
Route du Signal 11, 1014 Lausanne

Imprimé en Suisse

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans un processus d'exploration qui a débuté en 2000 avec la publication d'un rapport d'experts intitulé : «Quand introduire l'allemand au primaire ?» (Wokusch, 2000). Comme le titre le laisse entendre, il s'agissait alors de déterminer s'il était judicieux d'anticiper la sensibilisation à l'allemand¹ d'une année, donc de débiter en 3^e année au lieu de la 4^e année scolaire, solution qui a finalement été retenue par les décideurs.

Un second rapport, publié en 2001, était consacré à une première approche de la transition² des apprentissages entre les degrés primaire et secondaire (Lys, 2001). En effet, l'expérience de nombreux pays européens, mais aussi de cantons voisins a montré que cette transition était loin d'être exempte de problèmes. Essentiellement basé sur une revue fouillée de la littérature, ce rapport formule donc un certain nombre de propositions pour faciliter cette transition.

Les enjeux sont importants, car si l'on introduit l'allemand (ou toute autre langue 2) de manière de plus en plus précoce dans les systèmes scolaires européens, c'est parce que l'on espère qu'en débutant plus tôt cet apprentissage, il sera plus efficace. L'expérience montre que, si la transition entre les deux degrés n'est pas assurée de manière adéquate, les effets d'un apprentissage «précoce» s'estompent, voire disparaissent, contribuant parfois même à démotiver les enfants par rapport à l'apprentissage d'une langue.

POURQUOI CETTE RECHERCHE?

La recherche actuellement en cours – dont le présent document constitue la première étape – a pour but de cerner précisément le statut de l'allemand L2 dans nos écoles primaires, tant du point de vue des objectifs poursuivis que de son importance dans la grille-horaire. Les deux dernières étapes de la recherche s'attacheront, quant à elles, à proposer des

¹ Il est d'usage de distinguer les termes de «sensibilisation», d'«initiation» et d'«enseignement/apprentissage». Dans le contexte actuel, il conviendrait de parler de sensibilisation uniquement, bien que l'un des problèmes en relation avec l'allemand au CYP2 soit son statut. Le second volet de notre recherche s'attachera, entre autres, à clarifier la situation.

² Certains auteurs préfèrent utiliser le terme de «continuité». Nous emploierons indifféremment les deux vocables, car, pour nous, ils recouvrent une même réalité.

moyens concrets et opérationnalisables pour que la transition de ces apprentissages se fasse de la manière la plus harmonieuse possible.

A la fin de son rapport sur la transition entre degré primaire et degré secondaire, Lys (*op. cit.*) propose, dans le cadre de l'enseignement d'une langue seconde, une série de recommandations permettant de faciliter la transition entre les deux degrés scolaires. Deux de ces recommandations au moins sont en relation directe avec la présente recherche. Il s'agit en effet de préciser les objectifs d'apprentissage prioritaires dans les divers cycles de la scolarité obligatoire (2^e recommandation), mais aussi «d'assurer l'encadrement de la transition entre l'école primaire et l'école secondaire en associant la recherche dès les travaux préliminaires et durant toutes les étapes» (7^e recommandation), ceci dans le but d'optimiser la sensibilisation à la L2.

Par ailleurs, suite à l'intervention d'un groupe de travail³, la DGEO a adressé aux chercheurs une série de questions auxquelles notre étude se propose de répondre (cf. partie B ci-après).

Enfin, dans le cadre des recherches sur l'enseignement de l'allemand, cette étude s'inscrit dans la logique du suivi des innovations pédagogiques introduites par EVM, une des missions de l'URSP.

QUESTIONS DE RECHERCHE

La première partie de notre étude se propose de faire un bref «tour d'horizon» de la sensibilisation à l'allemand au CYP2 – une sorte d'état des lieux.

Nous tentons notamment de trouver des réponses (provisoires) aux trois questions suivantes, posées par le DGEO⁴ à l'URSP :

- Quel impact la sensibilisation à l'allemand a-t-il sur différents types d'élèves ?
- Quels sont les effets de cette sensibilisation sur d'autres disciplines ?
- Comment réaliser la sensibilisation à l'allemand à l'intérieur d'un cycle ?

³ En l'occurrence le GRAL CYP2, Groupe de réflexion sur l'Allemand au CYP2, présidé par Mme S. Wokusch.

⁴ DGEO = Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire.

Ces questions sont complétées et nuancées par une série d'interrogations complémentaires plus ou moins directement en rapport avec les trois premières :

- Quel est l'impact de la sensibilisation à l'allemand sur les élèves en fonction de leurs difficultés dans les autres branches ou de leur personnalité ?
- La sensibilisation à l'allemand prétérite-t-elle les élèves allophones ?
- Affecte-t-elle la qualité ou la quantité des enseignements dispensés dans d'autres branches ?
- Pose-t-elle un problème d'organisation, notamment dans les établissements où l'on pratique un enseignement en multi-âges ?

DÉMARCHE

Cette première phase est à considérer comme une pré-enquête auprès d'un échantillon restreint mais varié d'enseignantes⁵, dans la mesure où les résultats de notre analyse nous serviront à élaborer un questionnaire distribué à large échelle aux enseignantes du CYP 2.

Il s'agit d'une enquête qualitative, car les outils utilisés, ainsi que la limite de notre échantillon, ne nous permettent pas de procéder à une évaluation de type quantitatif, ce qui n'est d'ailleurs pas notre but à ce stade de l'étude. Pratiquement, nous nous intéressons à la manière dont les enseignantes interprètent leurs observations sur l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand et formulent les effets sur les facteurs mentionnés dans nos questions de recherche.

En outre, le dispositif que nous avons mis en place pour la récolte des données privilégie l'interaction entre les participantes et les chercheurs; il ne sert donc pas seulement à la production de connaissance. Les enseignantes influent, comme nous allons le voir, sur le processus de la recherche (élaboration des outils et leur utilisation). C'est dans ce sens que nous avons évoqué notre intervention comme faisant partie du suivi des innovations pédagogiques.

⁵ A partir de maintenant, pour alléger la lecture et pour être en conformité avec une certaine réalité du monde de l'enseignement au CYP2, nous emploierons la forme féminine du mot «enseignant»; que nos collègues masculins n'y voient pas là d'intentions autres que celles évoquées ici.

Groupe des informatrices

Nous avons souhaité la participation de différentes catégories d'enseignantes, afin d'assurer une certaine variété des points de vue sur les questions de recherche. Ainsi, nous étions d'avis qu'il nous fallait plusieurs enseignantes déjà engagées dans des activités de formation ou d'animation, un certain nombre d'enseignantes disposant au moins de deux ans d'expérience de l'enseignement de l'allemand ainsi que quelques enseignantes qui débutaient dans cette branche.

Pour refléter la diversité des compétences linguistiques des enseignantes, il nous semblait important qu'il y ait également des niveaux de maîtrise différents de la langue allemande. En accord avec les distinctions établies par le Conseil de l'Europe en matière de compétences linguistiques, nous souhaitons donc avoir comme informatrices des personnes disposant d'une compétence linguistique «minimale» pour assurer l'enseignement de l'allemand, de personnes disposant d'une compétence linguistique «adéquate» et enfin de personnes disposant d'une compétence linguistique «idéale»⁶.

Nous avons aussi estimé qu'une certaine diversité des lieux géographiques et des milieux socio-culturels dans lesquels ces enseignantes exercent leur profession était souhaitable, ces distinctions pouvant éventuellement expliquer la diversité des points de vue exprimés.

Enfin, il nous semblait important de pouvoir obtenir la collaboration d'une ou de deux personnes ayant travaillé dans des classes en modèle «multi-âge».

Nous avons donc fait un «appel d'offres» dans les établissements en précisant quelques-uns des critères de participation énumérés ci-dessus. Douze enseignantes ont répondu positivement à notre demande; elles réunissent la quasi-totalité des critères que nous avons définis⁷.

Mais, comme nous le verrons ci-après, les informations que nous avons traitées proviennent d'un nombre plus élevé d'enseignantes, dont nous ne savons rien, par exemple, sur leurs compétences linguistiques ou sur leur expérience d'enseignement de l'allemand.

⁶ Conseil de l'Europe (1996). Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Guide à l'usage des Formateurs d'Enseignants de l'Ecole Primaire. CC-LANG (96) 14 rév.

⁷ cf. annexe 1, Composition de notre échantillon.

Récolte des informations

Nous avons tout d'abord réuni les douze enseignantes en une séance plénière pour les informer du contexte et de l'objet de notre étude ainsi que des aspects méthodologiques que nous avons prévus de mettre en œuvre pour répondre aux trois questions générales de recherche.

La discussion semi-dirigée qui a suivi cette présentation de la recherche (que nous avons enregistrée) devait fournir les éléments constitutifs d'une «liste de contrôle⁸» destinée à conduire un entretien semi-dirigé qui a été élaborée ensuite par les chercheurs.

Munie d'un mode d'emploi⁹, cette liste a été mise à disposition des enseignantes participantes afin qu'elles collectent des informations auprès de trois ou quatre de leurs collègues lors d'un entretien semi-dirigé, pour les transmettre ensuite aux chercheurs. Si certaines des enseignantes ont effectivement procédé de la sorte, d'autres ont en revanche adopté d'autres méthodes de récolte d'information, ce qui porte le total des personnes interrogées à 85¹⁰; la diversité des méthodes de récolte a introduit un certain biais dont il faut tenir compte, notamment en considérant les résultats de notre étude comme une tendance que la seconde étape se chargera de confirmer (ou non).

Nous avons procédé ensuite à une série d'entretiens individuels – également enregistrés – avec chaque participante. L'objectif était double : il s'agissait, d'une part, de contrôler que nous avons bien compris toutes les informations reçues par écrit et, d'autre part, de vérifier la pertinence des questions que nous avons posées, afin d'aboutir à un questionnaire amélioré pour la seconde phase de la recherche.

Enfin, dans une dernière étape avant la rédaction de ce rapport, les listes de contrôle et les enregistrements ont été analysés et les informations supplémentaires introduites dans une base de données fondée sur la liste de contrôle. Celle-ci a été enrichie (pour chacune des sous-rubriques) d'un

⁸ cf. annexe 2, Liste de contrôle.

⁹ cf. annexe 3, Mode d'emploi de la Liste de contrôle.

¹⁰ Une personne a par exemple consulté 19 collègues en élaborant une version du canevas d'entretien laissant moins de place pour les commentaires, mais comportant les mêmes items. Elle a ensuite photocopié ce qui est devenu un véritable petit questionnaire qu'elle a envoyé à toutes les collègues de son établissement et même d'une partie de l'arrondissement. Elle a ensuite synthétisé toutes les réponses de ses collègues dans un document final qu'elle nous a fait parvenir.

espace «Commentaires écrits», «Commentaires oraux» ainsi que «Améliorations», l'idée étant d'organiser de manière rationnelle la somme d'informations complémentaires obtenues au cours de ces entretiens.

L'analyse de ces informations fait l'objet de la partie suivante de ce document.

PREMIERS CONSTATS

Rappelons en préambule que les résultats auxquels nous allons aboutir ici ne sont que des indicateurs de tendance. Nous nous contenterons dès lors d'indiquer la direction vers laquelle tendent les réponses aux diverses questions, notamment en utilisant des expressions telles que : «la plupart des enseignantes », «une majorité», «plus de la moitié», etc.

Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur différents types d'élèves

Les élèves ayant de la facilité à l'école et ceux éprouvant des difficultés scolaires

L'enseignement de l'allemand semble ne pas avoir d'impact négatif sur les élèves ayant de la facilité à l'école aux yeux des enseignantes interrogées (aucune réponse négative). Par contre, il est estimé soit qu'il n'a pas d'impact du tout sur ces mêmes élèves (environ 1/3 des réponses), soit qu'il a au contraire un impact positif (2/3 des réponses). Si nous considérons la réponse à cette question comme un indicateur de la satisfaction globale vis-à-vis de l'introduction de l'allemand au primaire, nous retrouvons, tant dans les chiffres eux-mêmes que dans les discussions avec les enseignantes, ce qu'un rapport récent de l'URSP mettait déjà en évidence : «L'introduction de l'allemand dès le CYP2 remporte l'adhésion des enseignants concernés, 83% d'entre eux la jugeant plutôt positive ou tout à fait positive.» (Leutwyler, 2004).

Les enseignantes relèvent tout de même qu'en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés à l'école, le bilan est un peu plus mitigé. Il semblerait – globalement – que deux cas de figure se présentent : soit les difficultés de l'élève se trouvent renforcées (concrètement, l'allemand devient une nouvelle branche dans laquelle l'élève n'a pas ou que peu de succès), soit au contraire c'est l'occasion pour lui de commencer quelque chose sur un pied d'égalité avec ses camarades, la matière étant nouvelle pour tout le monde.

Les élèves ayant des problèmes spécifiques

Cette même diversité des points de vue se retrouve dans le cas de problèmes d'ordre logopédique, puisqu'un quart de nos enseignantes estiment que l'allemand peut être une source de problèmes pour ces élèves, contrebalancé par un autre quart qui pense que l'allemand a au contraire un effet positif sur ces élèves (notamment parce que la méthode utilisée met l'accent sur l'oral). La moitié restante des enseignantes estime, elle, que l'allemand n'a que peu, voire pas d'influence sur ce type d'élèves.

Enfin, deux enseignantes ont de leur propre chef proposé d'ajouter deux catégories supplémentaires¹¹ : d'une part, il s'agit des élèves «mal dans leur peau» (auquel cas l'allemand exerce une influence plutôt négative, car ces élèves n'ont pas l'envie de s'exprimer et de s'impliquer dans une activité ludique et/ou de groupe) et, d'autre part, des élèves ayant une «bonne oreille» (dans ce cas, la pratique de l'allemand met évidemment cette compétence en exergue et valorise l'élève qui la possède).

De manière générale, le message que les enseignantes ont tenu à faire passer, en rapport avec cette première série de questions, mais aussi avec d'autres qui apparaissent plus tard dans le canevas, c'est que l'allemand est ressenti positivement, tant par les élèves que par les enseignantes, mais à la condition expresse que cette sensibilisation ne donne en aucun cas lieu à une évaluation chiffrée sous forme de notes. Ainsi, elles relèvent que ce qui importe à ce stade, c'est que les élèves aient du plaisir à faire de l'allemand, qu'ils connaissent des difficultés à l'école ou non, qu'ils aient des problèmes d'ordre logopédique ou non, qu'ils mémorisent la matière aisément ou non, ou encore qu'ils aient une bonne oreille ou non. Encore faut-il que ce plaisir dure, car quelques enseignantes relèvent qu'il semble diminuer un peu, après les trois premiers mois.

Les élèves de diverses origines

De manière assez nette, nous pouvons constater que l'origine des élèves ne semble pas poser de problèmes pour l'apprentissage de l'allemand¹². Cependant, un peu paradoxalement, les enseignantes considèrent que cet

¹¹ On notera le caractère quelque peu subjectif et difficile à opérationnaliser de ces deux catégories.

¹² Précisons que les 5 catégories que nous avons choisies pour distinguer les origines diverses des élèves qui fréquentent les classes vaudoises ne semblent pas donner satisfaction. Elles sont en effet soit trop restreintes (par exemple la catégorie «élèves vaudois», soit au contraire beaucoup trop vastes (élèves étrangers, autres que pays de l'Est ou anglophones). Les enseignantes nous l'ont d'ailleurs fait remarquer à plusieurs reprises.

apprentissage peut être problématique pour certains élèves vaudois, suisses allemand et anglophones. Les ressortissants des pays de l'Est ainsi que les élèves originaires d'autres pays du monde sont un peu moins concernés – mais ils le sont tout de même.

Pour nos informatrices, ceci s'explique de plusieurs manières. Parmi tous les cas de figure, il semble tout de même possible de dégager quelques constantes. Ainsi :

- les élèves qui maîtrisent encore mal le français connaissent quelques difficultés avec l'apprentissage de l'allemand également, mais ceci ne porte pas vraiment à conséquence immédiate dans leur cursus actuel, car il n'y a pas d'évaluation (comme évoqué précédemment);
- les «bons» élèves qui parlent une autre langue à la maison semblent favorisés dans la mesure où ils ont apparemment déjà acquis des stratégies d'écoute et de recherche du sens avec une autre langue. En règle générale, ces élèves ont beaucoup de facilité avec l'allemand à l'école;
- à l'inverse, les élèves monolingues français ont, à ce qu'il semble, passablement de difficultés avec les subtilités de la prononciation allemande;
- les élèves suisses allemands ont d'une part également un problème de prononciation (pour des raisons évidentes), mais ils sont parfois confrontés aux manières différentes d'exprimer les choses en *Hochdeutsch* et en *Schwyzerdütsch* («En suisse allemand, on ne dit pas les choses comme ça !»);
- les élèves ayant suivi des cours d'anglais privés ont apparemment plus de peine que les autres à assimiler l'allemand, notamment au niveau du vocabulaire et de la prononciation de certains phonèmes (en particulier le son «w»);
- les problèmes de prononciation que rencontrent les ressortissants des Balkans ne sont pas liés à la langue allemande – bien au contraire, selon les dires de certaines enseignantes, puisque certains sons de ces langues se retrouvent en allemand.

La complexité de tous ces cas de figure fait que certaines enseignantes refusent catégoriquement d'établir un quelconque lien entre l'origine des élèves et leurs performances en allemand. Citons pour exemple cette réponse : «Je ne veux pas répondre à cette question à cet égard, car ça dépend des élèves. Leur origine ne veut rien dire».

Relevons pour finir qu'à part deux établissements (où c'est très exactement le contraire), nous avons été frappés par le très faible nombre d'élèves d'origine étrangère. Notre échantillon n'est sans doute pas représentatif à ce niveau, mais pour l'enquête à large échelle, la variable «origine des élèves» sera prise en compte.

Les styles d'apprentissage

Ce volet de notre canevas d'entretien est apparu spontanément lors de la toute première discussion en plénum, et – semblait-il d'un point de vue enseignant – de manière naturelle et justifiée. Nous avons donc estimé dans un premier temps que ces distinctions très présentes dans les milieux concernés par la pédagogie devaient être prises en considération. Or, les questions qui s'y rapportent se sont révélées soit incomprises, soit ressenties comme inutiles par la plupart des enseignantes ! Raison pour laquelle ce volet sera abandonné dans le questionnaire final.

Il est toutefois intéressant de constater que les élèves «auditifs» semblent favorisés – du moins dans l'esprit de certaines enseignantes – du fait que la méthode *Tamburín* est une méthode basée davantage sur l'oral que sur l'écrit. Ainsi, la majorité des enseignantes pensent que les élèves plutôt auditifs n'ont pas de problèmes particuliers par rapport à l'apprentissage de l'allemand. En revanche, elles sont nettement plus nombreuses à estimer que cet apprentissage pose quelques problèmes aux élèves plutôt visuels. Dans les commentaires tant écrits qu'oraux que nous avons pu récolter, ressort le constant souci d'offrir des supports visuels là où ils manquent. Les enseignantes croient donc à la nécessité de fournir plusieurs vecteurs de transmission de la matière à assimiler, mais elles ne sont généralement pas convaincues de la distinction trop tranchée entre auditifs et visuels. Elles relèvent d'ailleurs l'extrême difficulté de déterminer de manière fiable qui est réellement auditif et qui visuel dans la classe. Cette distinction ne paraît donc pas suffisamment opérationnelle pour être retenue, tant dans la pratique scolaire que dans notre recherche, c'est pourquoi nous l'abandonnerons.

De manière similaire, nous avons retenu une troisième catégorie de style d'apprentissage qui nous avait été suggérée au cours des discussions en plénum, celle des élèves «matheux», qui ont été assimilés à des élèves plutôt cognitifs¹³.

¹³ Nous sommes conscients du côté très imparfait de cette appellation, mais nous n'avons pas réussi à en trouver de plus satisfaisante – même après les entretiens individuels que nous avons eus avec nos informatrices. Le lecteur comprendra que le terme

La détermination exacte de ce que recouvrent ces termes est difficile et explique peut-être les scores assez mitigés de cette question. Là encore, nous y renoncerons dans le futur. Dans les commentaires qu'elle a suscités, nous avons recensé trois réactions que nous rapportons ici dans leur intégralité pour montrer l'intérêt de cette question, malgré son aspect très intuitif : «Ce sont des élèves structurés qui ont davantage de ressources»; «Les élèves 'matheux' n'ont pas beaucoup d'intérêt pour l'allemand»; «Les 'matheux' sont un petit peu perdus là-dedans. Ils ne trouvent pas assez de repères. Le fait que ce soit une sensibilisation ne les aide pas». On voit bien l'intérêt de ces prises de position. La traditionnelle opposition entre élèves «matheux» et «lettreux» est-elle déjà présente à ce stade précoce du parcours scolaire ? Si les élèves «matheux» ne manifestent pas d'intérêt pour l'allemand au CYP2 déjà, est-ce parce que l'approche retenue pour la sensibilisation à la langue ne leur convient pas ou bien est-ce une réaction qui touche à leur définition identitaire face à une langue qui leur est étrangère ?

La personnalité des élèves

Si le rôle que joue la personnalité de l'apprenant dans ce qu'il est censé apprendre est important, cette notion, recouvre cependant une réalité complexe¹⁴. Nous nous sommes donc contentés de reprendre la distinction qui nous a été proposée entre les élèves dits «extravertis» et ceux dits «introvertis». Cette distinction n'a pas posé de problèmes particuliers à nos informatrices et les résultats que nous obtenons sont assez éloquents : la très grande majorité des personnes consultées sont d'avis que les extravertis ont beaucoup de facilité par rapport à l'apprentissage de l'allemand. Au contraire, et assez logiquement d'ailleurs, elles considèrent que les élèves introvertis ont plus ou moins, ou pas, de facilité par rapport à cet apprentissage¹⁵.

¹³ «cognitif» se réfère ici vraisemblablement à des apprentissages structurés, avec un raisonnement de type grammatical auquel on peut opposer un apprentissage par sensibilisation / imprégnation tel que le propose la méthode *Tamburin*.

¹⁴ «*Despite the inconclusive results and the problems involved in carrying out research in the area of personality characteristics, many researchers believe that personality will be shown to have an important influence on success in language learning. This relationship is a complex one, however, in that it is probably not personality alone, but the way in which it combines with other factors that contribute to second language learning.*» (Lightbrown & Spada, 1993)

¹⁵ On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure il n'y a pas interaction (ou recouplement) entre les «introvertis», les «extravertis», les «auditifs» et les «visuels». La question pouvait d'ailleurs se poser également à propos des élèves «mal dans leur peau» et ceux «ayant une bonne oreille». Du reste, ces appellations tiennent de toute manière plus du stéréotype que d'une catégorisation rationnelle et scientifiquement fondée.

Les explications avancées par les enseignantes ont généralement en commun le fait que les élèves extravertis s'expriment plus facilement, qu'ils ont moins peur de faire des erreurs. A l'inverse, se taire est assimilé à «avoir peur de faire des fautes». Cependant, quelques enseignantes ne croient pas à ces affirmations, estimant qu'elles ne peuvent pas se prononcer («Je refuse de répondre à cette question. Cela varie d'un enfant à l'autre.»). D'autres les nuancent parce qu'elles estiment que, même si certains élèves sont introvertis, cela ne les empêche pas – grâce au fait qu'il s'agit d'une langue étrangère, donc non maîtrisée par la majorité des élèves de la classe – d'apprendre à s'exprimer dans le groupe, même si c'est quantitativement un peu moins facile que pour d'autres («Méthode bénéfique pour les introvertis justement, car cela les encourage à s'extravertir un peu plus»).

Nous avons voulu savoir si les élèves jugés introvertis étaient préterités d'une manière ou d'une autre par rapport à leur apprentissage de l'allemand. Sans qu'il soit possible d'affirmer avec certitude que ce n'est pas le cas pour tous ces élèves, l'image générale que nous parvenons à dégager semble aller dans le sens contraire. Il ressort que la dimension ludique de la méthode *Tamburin* œuvre positivement sur ces élèves, car ils en viennent parfois à oublier un peu leur timidité en participant aux divers jeux proposés par le manuel. Encore faut-il accorder un soin tout particulier à la formation des groupes, nous rappelle-t-on. Mais, dans l'ensemble, l'image est apparemment plutôt positive.

Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur les autres disciplines

Les suggestions du Département

Lorsque le Département de la Formation et de la Jeunesse a décidé de généraliser la sensibilisation à l'allemand en 2^e année du CYP dans l'Est vaudois, il a accompagné sa décision d'une directive statuant que les 90 minutes hebdomadaires dévolues à l'allemand devaient être prises sur une période de français et sur une période de connaissance de l'environnement. Il précisait qu'il serait souhaitable de dispenser cette matière par «petits moments d'enseignement répartis tout au long de la semaine»¹⁶. La décision d'amputer le français et la connaissance de l'environnement de ces 90 minutes n'a pas été très bien accueillie, notamment par l'AMVP

¹⁶ Reprenant par là les propositions formulées dans l'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, document paru en mai 1996.

(= Association vaudoise des maîtres primaires) qui est intervenue officiellement auprès du Département en demandant que celui-ci fasse une proposition concrète d'aménagement de la grille-horaire.

Le Département a donc publié, le 14 juin 2002, un document¹⁷ dans lequel il stipule une nouvelle fois que «le DFJ privilégie une intégration souple des périodes dévolues à l'allemand et laisse les enseignant(e)s libres d'adapter ce nouvel enseignement à leur grille-horaire en fractionnant ces deux périodes hebdomadaires en 'moments' d'allemand qu'ils répartiront sur leur semaine de la manière qui leur paraîtra la plus judicieuse. Ils l'intégreront dans la mesure du possible dans les activités des autres domaines, mais en aucun cas une discipline ne verra sa dotation diminuée sur l'ensemble d'une année scolaire» (*op. cit.*, p. 1). Le Département avance ensuite une proposition concrète d'aménagement, que «chaque établissement est libre d'adopter ou de moduler selon ses propres besoins et spécificités locales. Cette planification n'est donc pas obligatoire». (*Ibid.*).

Nous reproduisons ci-contre cette proposition.

Précisons, pour la bonne compréhension du tableau, qu'en 3P, Période 1, l'allemand est lui-même «donateur de périodes» dans la mesure où il est recommandé aux enseignantes de ne commencer à l'enseigner qu'en automne, «moment plus propice à la nouveauté puisque les autres disciplines sont déjà mises en route» (*op. cit.*, p. 2). Signalons encore que, dans une circulaire datée du 24 août 2004, le DFJ proroge les mesures prises pour l'introduction de l'allemand en juin 2002 pour l'année scolaire 2004-2005. Il y aura en effet vraisemblablement des modifications dans le cadre de l'harmonisation romande des programmes, modifications qui doivent «s'inscrire dans une réflexion portant sur la continuité de l'enseignement de l'allemand en scolarité obligatoire, et s'articuler favorablement avec l'enseignement de toutes les disciplines figurant au CYP2».

Nous avons voulu vérifier si les personnes consultées étaient au courant de l'existence du document du 14 juin 2002, avant de savoir si elles ont suivi (ou non) les suggestions proposées par le Département. Plus des trois quarts des enseignantes répondent par l'affirmative à la première question, mais une enseignante sur cinq n'était pas au courant de l'existence de ce document, ce qui montre qu'il y a parfois un problème non négligeable d'information.

¹⁷ Intitulé «Allemand au CYP2, dispositions d'introduction valables jusqu'au 31 juillet 2004».

	PERIODE 1 de l'année scolaire	PERIODE 2 de l'année scolaire	PERIODE 2 de l'année scolaire
3P	Activités langagières (allemand) : <i>2 périodes</i>	Activités mathématiques : <i>1 période</i> Approches du monde (connaissance de l'environnement) : <i>1 période</i>	Approches du monde (histoire biblique) : <i>1 période</i> Activités langagières (français) : <i>1 période</i>
4P	Activités artistiques (combinaison de disciplines à choix) : <i>2 périodes</i>	Activités mathématiques : <i>1 période</i> Approches du monde (connaissance de l'environnement) : <i>1 période</i>	Approches du monde (histoire biblique) : <i>1 période</i> Activités langagières (français) : <i>1 période</i>

Les enseignantes ne suivent que peu ces suggestions de répartition de l'enseignement sur l'année scolaire, puisque 50% environ d'entre elles adoptent leur propre schéma (contre un peu plus d'un tiers qui s'y conforment). Les enseignantes restantes ne se prononcent pas, dès lors qu'elles ignorent l'existence de ce document. Nous pouvons nuancer ces affirmations, car nous avons d'abord demandé si elles avaient suivi ces suggestions, puis si elles les suivaient toujours. Le résultat est univoque : plus de la moitié des enseignantes qui tenaient compte de ces suggestions ont cessé de le faire par la suite.

Jusqu'ici, il ressort clairement que la solution proposée pour l'introduction de l'allemand n'est pas ressentie comme satisfaisante. Les enseignantes ont exprimé, par le biais des commentaires écrits et oraux, les griefs ou vœux suivants :

- la majorité trouvent qu'il est inadmissible de prélever du temps sur les autres matières (en particulier le français et la connaissance de l'environnement où les programmes sont déjà très chargés)¹⁸;
- certaines enseignantes pensent qu'avant d'enseigner une langue 2, on ferait probablement mieux d'enseigner davantage de français afin que les élèves le maîtrisent mieux;
- l'idée de répartir l'enseignement de l'allemand par petits moments dans la semaine est généralement bien acceptée, même si cela semble

¹⁸ Citons à ce propos ce commentaire écrit représentatif de ce type d'arguments : «Si nous introduisons la langue 2, faisons-le correctement en ayant une grille-horaire avec 90 minutes d'allemand, mais pas au détriment des autres branches».

poser des problèmes concrets, notamment aux personnes qui travaillent en duo pédagogique (problèmes d'organisation et de répartition de la matière à enseigner);

- certaines enseignantes considèrent ces suggestions comme utiles, surtout si on se contente de les considérer comme une proposition de répartition; pour d'autres, elles n'ont d'utilité que de leur laisser la liberté la plus totale, ce qu'elles apprécient beaucoup d'ailleurs;
- quelques enseignantes relèvent la difficulté de mettre en pratique ces propositions dans des classes multi-âges (problèmes d'organisation);
- certaines enseignantes font remarquer que ces propositions sont inutiles dès lors que l'on travaille avec des plans de semaine, la notion même de période d'enseignement n'étant plus d'actualité;
- finalement, bon nombre d'enseignantes pensent que ces suggestions sont surtout utiles pour les jeunes collègues qui manquent un peu d'expérience. Ce genre de documents est là pour les rassurer, estiment-elles.

Relevons enfin que nombre d'enseignantes n'ont pas suivi ces suggestions parce qu'elles ont préféré commencer la sensibilisation dès la rentrée, principalement parce qu'elles (ou les enfants) en avaient envie.

Branches «donatrices»

Les enseignantes empruntent régulièrement du temps à certaines branches pour pouvoir enseigner l'allemand : nous les avons appelées les «branches donatrices». En revanche, il y a un certain nombre de branches auxquelles elles ne touchent pas, et d'autres auxquelles elles ne toucheraient jamais.

Le tableau suivant recense ces diverses branches dans les trois catégories énumérées :

Branches donatrices régulières	Branches généralement non donatrices	Branches jamais donatrices
gymnastique chant français II CE histoire biblique ACM	français I mathématiques dessin gymnastique ¹⁹ ACM ²⁰	français I mathématiques

¹⁹ Là où les personnes travaillent en duo pédagogique et où cette matière est exclusivement enseignée par une personne, car cela constitue une heure fixe à l'horaire.

²⁰ Pour la même raison que celle évoquée dans la note ci-dessus.

Les enseignantes qui n'empruntent pas ou n'emprunteraient jamais du temps au français I et aux mathématiques en indiquent clairement les raisons : le programme est trop chargé, les objectifs trop nombreux, les branches sont trop essentielles pour un passage harmonieux en 5^e. Comme le formule sans équivoque une enseignante : «Les parents sont très au clair sur ce qu'ils attendent de nous en français et en maths.»

Par contre, notre étude fait ressortir un malaise profond à l'égard de l'histoire biblique. Bon nombre d'enseignantes ne se gênent pas de prendre du temps sur cette matière, soit parce qu'elles estiment que la méthode dont elles disposent est complètement dépassée²¹, soit parce qu'elles estiment que l'histoire biblique n'a pas sa place à l'école obligatoire.

Un autre aspect a été mis en évidence par notre étude : les établissements scolaires ne disposent pas toujours de la salle de gymnastique nécessaire pour pouvoir enseigner la 3^e période d'éducation physique prévue à l'horaire. C'est donc assez souvent l'allemand qui en profite, mais pas toujours, certaines enseignantes refusant de sacrifier cette troisième période.

Les commentaires oraux de nos enseignantes dans cette partie sont généralement assez critiques, car elles reprochent précisément au Département (nous l'avons relevé plus haut à propos des suggestions) d'avoir introduit une nouvelle matière à enseigner sans modifier la grille-horaire (ou plus exactement le temps total d'enseignement).

Organisation de l'enseignement

Dans cette partie du canevas, nous nous sommes intéressés à la manière dont les enseignantes s'organisent pour dispenser leur enseignement de l'allemand. Malheureusement, l'expression (cf. annexe 2, question 1, «schéma fixe») que nous avons employée pour recueillir ces informations n'était pas claire pour tout le monde, et nous ne pouvons pas être sûrs de leur sens. Ce que nous savons, c'est que les enseignantes ont tendance à ne pas adopter de schéma fixe, c'est-à-dire qu'elles n'enseignent l'allemand ni durant les mêmes moments de la journée, ni en prélevant du temps sur les mêmes branches. Mais il y a bien sûr des exceptions à cela : ainsi, certaines enseignantes placent assez volontiers l'allemand en fin de matinée ou juste avant la récréation, soit pour des raisons pédagogiques (côté ludique et attractif de la leçon), soit parce que, selon leurs dires,

²¹ A l'époque où nous avons recolté nos informations, le Département préparait un matériel nouveau, susceptible de changer l'état des choses.

elles auraient tendance à dépasser le temps imparti pour l'allemand – ou au contraire, elles oublieraient de l'enseigner régulièrement.

Les pratiques diffèrent aussi passablement. A la lecture des commentaires écrits ou des transcriptions des commentaires oraux, on se rend compte que certaines enseignantes adoptent un schéma plutôt fixe (par exemple, en enseignant de l'allemand tous les jours, mais pas nécessairement aux mêmes heures), alors que d'autres procèdent de manière plus libre – allant parfois même jusqu'à ne pas enseigner cette branche pendant plusieurs semaines pour diverses raisons (par exemple à cause de l'organisation d'un spectacle ou des manifestations liées au bicentenaire vaudois). Les enseignantes qui pratiquent le duo pédagogique relèvent que l'organisation de l'enseignement de l'allemand a tout du casse-tête, mais elles ont souvent trouvé des solutions adaptées à chaque situation.

Dans les faits, cette grande variation se traduit également au niveau du nombre total de minutes hebdomadaires enseignées en allemand. Là encore, les pratiques sont très diverses puisqu'elles varient entre 90 et 0 minute (une enseignante ayant estimé qu'il était impossible d'introduire l'allemand dans sa classe). Nous nous permettons d'exprimer ici une certaine crainte par rapport aux inégalités qu'une telle variation va entraîner inmanquablement. De manière générale, les enseignantes (plus des 2/3) s'accordent à dire qu'elles enseignent plutôt moins que 90 minutes d'allemand par semaine. Là encore, on peut craindre qu'à terme, les acquis des élèves ne soient pas à la hauteur des attentes des divers acteurs.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la majorité des enseignantes ont préféré commencer l'enseignement de l'allemand à la rentrée d'août déjà. Certaines n'ont pas pu le faire, alors qu'elles l'auraient voulu, en raison du manque de matériel, livré trop tard.

Enfin, pour clore cette partie, il faut relever que les enseignantes ont eu généralement moins de difficultés à organiser leur enseignement en 3P qu'en 4P, notamment parce que le programme est moins chargé (surtout en français et en connaissance de l'environnement).

Impact de l'enseignement de l'allemand sur les autres branches

Dans ce volet de notre canevas, nous nous sommes demandés si l'allemand pouvait exercer une quelconque influence, et, si oui, laquelle (négative ou positive ?). Malheureusement, le mot «impact» utilisé dans le

canevas a été source de problèmes puisque plusieurs enseignantes nous ont reproché le manque de clarté de ce terme. Quoi qu'il en soit, les avis semblent assez partagés, car une moitié des enseignantes estiment que l'enseignement de l'allemand a effectivement un impact sur les autres branches, et l'autre moitié pense le contraire. Dans les commentaires écrits et oraux, il ressort que cet impact est avant tout lié au fait que l'enseignement de l'allemand emprunte du temps aux autres branches – on pourrait donc en conclure que cet impact est plutôt négatif. Par contre, les réponses à la question suivante montrent que les choses ne sont pas aussi simples : en effet, une moitié des enseignantes est d'avis que cet impact est positif, l'autre ne se prononçant pas sur son caractère négatif ou positif. Finalement, 7 personnes seulement (sur un total de 50 qui ont répondu à cette question) estiment que l'enseignement de l'allemand a un impact négatif sur les autres branches scolaires.

Pour les maîtresses, les influences négatives sont essentiellement liées au fait que, faire de l'allemand, c'est faire un peu moins de français II, de mathématiques (parfois) et surtout un peu moins de branches «secondaires» (chant, géographie, histoire biblique, ...), ce qui induit un stress sur ces branches par rapport au programme que l'on ne peut plus parcourir. C'est le cas de toute manière, mais c'est encore plus flagrant à cause de l'allemand. Une seule personne estime que l'allemand exerce une nette influence négative sur le français, car, constate-t-elle, «les élèves ont de plus en plus de difficulté à écrire en français. Avec l'allemand en plus, la confusion augmente». Enfin, une autre personne estime que «les élèves ne manifestent pas ou peu de plaisir à pratiquer l'allemand. Si une leçon de dessin est donnée en allemand, l'impact pédagogique est moins bon ».

En ce qui concerne les commentaires positifs, l'enseignement de l'allemand :

- pousse l'élève à s'exprimer, l'aide à se sortir de sa timidité et peut ainsi l'influencer positivement par rapport à l'expression en français;
- contribue à créer une atmosphère agréable dans la classe grâce au côté «bon enfant» de la méthode;
- favorise l'éveil aux autres langues ainsi qu'aux autres cultures;
- entraîne la faculté de mémorisation, la sensibilité aux rythmes et aux intonations, l'expression théâtrale;
- favorise la coopération et l'entraide .

Enfin, certaines enseignantes se montrent très prudentes par rapport à l'influence que peut exercer l'allemand sur les autres disciplines. Elles

sont d'avis qu'il est «difficile de dire ce que cela amène à d'autres branches. Pas moyen de mesurer cela concrètement», mais elles ajoutent qu'il «n'y a pas d'impact direct sur une branche précise, mais bien un impact sur la classe, surtout par rapport aux moments de plaisir que procure l'enseignement / apprentissage de l'allemand. L'allemand amène un plus. Idem pour les maths. La notion de plaisir est importante. L'enseignant participe, il joue avec les enfants».

Problèmes rencontrés

Un quart des enseignantes consultées disent avoir eu des problèmes à organiser leur enseignement de l'allemand, principalement pour deux raisons déjà évoquées plus haut, à savoir :

- le manque de temps en général, et
- les problèmes de gestion si l'on enseigne en duo pédagogique.

Ce phénomène se retrouve clairement à la question suivante puisque plus de la moitié (presque les deux tiers) des personnes interrogées confirment que le fait de prélever 90 minutes dans la grille-horaire est une source de difficultés. Les autres branches sont suffisamment chronophages pour ne pas surcharger davantage l'emploi du temps des maîtres et des élèves. Quelques enseignantes relèvent d'ailleurs que le manque chronique de temps prêterite les aspects relationnels.

Comme nous l'avons relevé à propos de l'organisation de l'enseignement, nous pouvons d'ores et déjà formuler quelques craintes liées à la diversité des pratiques à travers le canton et, par conséquent, à l'hétérogénéité des acquis des élèves d'une classe à l'autre. Le second volet de notre recherche étudiera ce problème plus en détails.

Nos questions font ressortir également les problèmes que rencontrent les enseignantes face à la discrédance entre les objectifs et les programmes, et ceci pour toutes les branches (sauf pour l'allemand). Il apparaît en effet que les objectifs fondamentaux prévus par le PEV dans les diverses disciplines sont ressentis comme trop élémentaires et pas assez exigeants. A l'inverse, les programmes sont trop chargés et fixent souvent des objectifs situés bien au-delà des objectifs fondamentaux. Les enseignantes en tirent la conclusion qu'il ne faut en aucun cas baisser les exigences des objectifs fondamentaux, mais elles seraient plutôt favorables à un allègement des programmes, notamment en connaissance de l'environnement (voire en français ou en mathématiques pour certaines). Pour résumer,

nous citerons cette enseignante qui écrit : «C'est frustrant de ne pas arriver au bout des programmes, on court sans cesse après le temps, on aimerait faire de l'informatique, de l'éducation à la santé, vérifier que chaque enfant suive le rythme et on finit par tout faire 'à moitié'». D'autres personnes estiment qu'il faut «diminuer les exigences des enseignants de 5° : elles sont très élevées et n'ont pas changé... et le niveau des élèves est de plus en plus bas».

Malgré ces problèmes, nos informatrices s'accordent à dire qu'en dépit de la surcharge occasionnée par l'allemand, il n'est pas souhaitable de renoncer à cet enseignement, vu le plaisir qu'éprouvent les élèves à son contact. Pour ces enseignantes, il s'agirait plutôt de trouver une solution plus réaliste, en modifiant la dotation horaire en conséquence (par exemple, comme le suggèrent plusieurs personnes, en supprimant l'enseignement de l'histoire biblique).

Enseignement de l'allemand par cycles

Problèmes d'organisation dans les établissements

Hormis les problèmes qu'ont rencontrés les enseignantes dans la mise sur pied de l'enseignement de l'allemand dans leur classe, nous avons voulu savoir si cet enseignement soulevait des problèmes particuliers au sein de l'établissement. Malheureusement, les informations obtenues ne sont pas très fiables dans la mesure où nous n'avons pas assez précisé ce que nous entendions par «établissement». En effet, ce terme peut être compris soit comme «bâtiment scolaire dans lequel se déroule l'enseignement» soit comme «l'ensemble des bâtiments scolaires placés sous l'autorité d'un même directeur». Dans notre idée, nous pensions plutôt au premier sens du terme, mais quelques-unes des réponses reçues montrent que ce terme a aussi été compris dans le second sens.

Ceci dit, les personnes interrogées disent ne pas avoir rencontré de problèmes particuliers dans l'organisation de l'enseignement de l'allemand. Une seule personne mentionne tout de même que le manque de compétences linguistiques de la part des enseignantes peut créer un problème d'organisation s'il faut y pallier en confiant cet enseignement à des semi-spécialistes.

L'expression «taille de l'établissement» a donné lieu à quelques critiques dans la mesure où l'on pouvait comprendre le mot «taille» comme «le nombre de classes», mais aussi l'étendue géographique». Les personnes qui ont soulevé cette objection estiment que la taille en tant que telle est

moins importante que les possibilités de collaboration existant en un lieu scolaire donné. Ainsi, il est plus facile de «décloisonner»²² lorsqu'il y a plusieurs classes dans le même bâtiment, car c'est à la fois une question de proximité et de masse critique. Il nous a été dit à ce propos qu'avant la modification de la carte scolaire du canton pour des raisons budgétaires, les collaborations étaient plus simples et mises en pratique. Dans la situation actuelle, avec l'élargissement de certains arrondissements, ces collaborations ont tendance à disparaître du fait de la multiplicité des enseignants concernés.

Mono-âge versus multi-âge

La question du cycle mono-âge *versus* multi-âge est assurément une question qui divise le corps enseignant. Il faut dire que ces divergences d'opinion reposent souvent sur des représentations plutôt que sur des faits réels, car, selon les dires des enseignantes elles-mêmes, elles n'ont souvent pas pratiqué réellement l'enseignement en classe multi-âge et leurs réponses sont en réalité des extrapolations.

En règle générale, celles qui n'ont pas eu l'opportunité de (ou pas voulu) pratiquer cette forme d'enseignement y sont opposées, car elles considèrent qu'EVM a déjà introduit suffisamment de nouveautés et de difficultés. Par ailleurs, elles signalent la difficulté qu'il y a de gérer un enseignement tel que celui de l'allemand, par essence basé sur la communication et l'interaction, dans une classe multi-âge. Finalement, les enseignantes pensent en majorité qu'un tel enseignement est rendu plus difficile dans ce genre de classes, l'autre partie des enseignantes ne se prononçant pas, du moment qu'elles n'ont jamais enseigné en classe multi-âge.

Les quelques enseignantes qui ont déjà pratiqué un tel enseignement se divisent en deux catégories. Les premières estiment que le multi-âge est inefficace, difficile à gérer et fatigant. Au niveau de l'enseignement de l'allemand, les solutions adoptées sont soit le décloisonnement (avec tous les problèmes d'organisation que cela sous-entend), soit l'enseignement que les enseignantes appellent «intégré» (c'est-à-dire que tout le monde apprend la même chose en même temps, sans différenciation en fonction de l'âge des enfants). Cette dernière façon de faire est d'ailleurs souvent justifiée par le fait que nombre d'activités proposées par la méthode

²² On comprendra ce terme comme le fait de regrouper les élèves de deux classes en deux groupes distincts. Par exemple dans deux classes multi-âges, on regroupera tous les élèves de 3P dans une classe, et tous ceux de 4P dans une autre pour une durée temporaire.

Tamburin sont des activités orales et qu'il n'est pas aisé de différencier son enseignement. Mais la solution du «tout le monde la même chose en même temps» soulève le problème de la logique de la progression au sein de la méthode, les 3P commençant une année sur deux l'allemand avec le chapitre 4 ou 5. La deuxième catégorie regroupe les quelques enseignantes ayant pratiqué (ou pratiquant encore) le multi-âge et qui disent ne pas avoir de problèmes particuliers, dans la mesure où elles parviennent à différencier très fortement leur enseignement. Mais, ajoutent-elles, cela nécessite une organisation sans faille et constitue une expérience plus fatigante que le mono-âge.

Problèmes d'ordre pédagogique et/ou didactique

A la question de savoir s'il est envisageable de revoir la matière présentée dans *Tamburin* une deuxième fois en 4P, la réponse est très partagée : un peu plus d'un tiers des interrogées estiment que c'est possible, la moitié étant d'avis contraire et le reste dans l'incapacité de s'exprimer ou refusant de le faire. Celles qui voient la chose comme possible sont d'avis qu'il faudra revoir la matière sous une forme différente, tout en revoyant les principales structures et en révisant le vocabulaire afin que les connaissances soient mieux ancrées avant le passage au CYT. Les enseignantes considérant une telle répétition comme impossible pensent que les élèves seraient vite lassés, que leur soif de découverte ne serait pas étanchée, que cela serait une perte de temps.

Le KitDiffAll (= Kit de Différenciation de l'Allemand), élaboré par un groupe de travail, est une solution envisagée par le Département pour faciliter l'enseignement différencié de l'allemand en 3P-4P; cependant, même si le moyen convainc par ses qualités intrinsèques, il semble vraisemblablement plus adapté à la différenciation en classe multi-âge et devrait, selon les souhaits des enseignantes, être accompagné d'une formation adéquate pour en faciliter l'utilisation.

Activités orales

Comme nous l'avons relevé plus haut, le fait que *Tamburin* soit en grande partie basé sur des activités orales pose un certain nombre de problèmes. Pour les élèves tout d'abord, car, si l'on prend la méthode au pied de la lettre, «les enfants semblent oublier très vite ce qu'ils ont appris», d'où la tendance des enseignantes de «compenser instinctivement en rajoutant le support écrit». Sans retomber dans la distinction précédemment abordée entre «visuels» et «auditifs», bon nombre d'enseignantes

s'accordent à dire ici que certains élèves ont plus de peine que d'autres à comprendre ce qui est dit sur les CD de la méthode, d'autant plus que la qualité des enregistrements (mots «mangés») est remise en cause. Mais *Tamburin* peut aussi être problématique pour les enseignantes. Comme le relèvent certaines d'entre elles, enseigner uniquement par oral peut poser des problèmes aux jeunes stagiaires, car «il est vrai qu'animer une leçon essentiellement basée sur l'oral est un exercice difficile, voire périlleux suivant les élèves»²³. Enfin, cet accent sur l'oral peut mettre dans une situation périlleuse les enseignantes qui ne disposent pas des compétences linguistiques nécessaires.

La question du caractère très oral de la méthode a donné lieu à une série de réponses auxquelles nous ne nous attendions pas. La question semble en effet avoir déclenché une réflexion sur le statut et le rôle de l'enseignante par rapport à la gestion du savoir, la gestion de l'élève en classe et les formes sociales du travail. Ainsi nous avons pu lire (ou entendre) des commentaires du type «cela²⁴, empêche l'élève d'être autonome», ou une réflexion sur les maîtres plus «cadrants» et le rapport qu'ils entretiennent avec la méthode et les élèves.

Mono-âge versus multi-âge et évolution de l'apprentissage

L'avant-dernière question de notre canevas abordait une nouvelle fois la problématique du modèle mono-âge *versus* multi-âge, cette fois non du point de vue organisationnel, mais des compétences des élèves. Nous voulions vérifier si, dans l'esprit des enseignantes, les classes «mono-âges» se caractérisaient par des compétences plus élevées chez les élèves ou non. Il ressort de notre enquête que la différence est faible entre celles qui estiment que les compétences des élèves de classes «mono-âges» sont meilleures et celles qui sont d'avis contraire. Il est plus intéressant de noter que la proportion des enseignantes qui ne se prononcent pas est très élevée, soit plus de la moitié. Renseignements pris auprès de nos informatrices, c'est bien souvent parce que les enseignantes n'ont pas pratiqué l'enseignement en classe multi-âge qu'elles ne veulent ou ne peuvent pas se prononcer.

Dans les explications avancées par certaines enseignantes pour justifier une meilleure performance des élèves dans les classes à un seul niveau,

²³ Citations prises chez des personnes différentes.

²⁴ Le fait que *Tamburin* soit fortement basé sur les activités orales.

on mentionne assez souvent le volume sonore moindre, permettant à l'élève de mieux se concentrer, mais aussi une meilleure structuration de l'enseignement ainsi que la possibilité d'offrir un soutien accru aux élèves puisque l'enseignante est moins sollicitée qu'elle ne le serait en classe multi-âge.

Matériel d'enseignement

La dernière question de notre canevas portait sur le matériel. Nous voulions en effet savoir si les enseignantes ressentaient le besoin de disposer de matériel complémentaire ou bien si celui dont elles disposent leur suffit (y compris le moyen déjà mentionné KitDiffAll). La réponse est une nouvelle fois assez mitigée : un peu plus de la moitié estiment qu'il faut du matériel supplémentaire et un peu moins de la moitié sont d'avis contraire. Parmi le matériel complémentaire jugé souhaitable figurent plus de boîtes²⁵, des marionnettes et surtout des jeux pour renforcer encore la dimension ludique de la méthode. Quelques enseignantes qui travaillent en duo pédagogique aimeraient disposer de leur propre matériel.

Relevons, pour conclure sur ce point, la remarque d'une enseignante qui se demande si ce sentiment (manque de matériel) ne s'explique pas par un manque de formation, alors qu'une autre estime qu'il y a presque trop de matériel.

²⁵ «Il s'agit (...) d'une boîte format A3 contenant soit des agrandissements d'illustrations tirées de *Tamburin* (supports visuels pour les *Hörtex*, *Spielbrett*) soit de jeux (dominos, Mémoire) en lien direct avec *Tamburin*.», information fournie par courriel le 30.09.2004 par M. Olivier Mack, formateur HEP que nous remercions ici pour ses informations.

CONCLUSION PROVISOIRE

De manière générale, on peut dire que l'enseignement de l'allemand au CYP2 est ressenti de manière positive par les enseignantes. Selon elles, même les élèves en difficultés scolaires ou ceux qui ont un problème d'ordre logopédique ont une attitude favorable face à cette branche, mais il y a bien sûr des exceptions (certains élèves «mal dans leur peau» par exemple). Cette attitude favorable est cependant fortement liée au statut de l'allemand au CYP2, qui doit rester un «enseignement-plaisir» – nous y reviendrons plus loin.

L'origine des élèves ne semble pas être un facteur déterminant pour le succès (ou non) des apprentissages en allemand, tout comme leur style d'apprentissage, notion d'ailleurs complexe et difficile à opérationnaliser. Quant à la personnalité des élèves, on sait assurément qu'elle joue un rôle, mais, là encore, il nous est impossible de déterminer son rôle précis dans l'apprentissage proprement dit. Tout au plus pouvons-nous affirmer que les élèves dits introvertis ne semblent pas préférencés par cette sensibilisation à l'allemand.

L'impact sur les autres branches de la sensibilisation à l'allemand au CYP2 est, de manière générale, positif par rapport à l'enrichissement qu'il amène, mais négatif – et c'est là le principal reproche qui lui est généralement adressé – par rapport au temps qu'il emprunte aux autres matières. L'allemand peut aussi être une source de problèmes en raison de l'organisation de l'enseignement, surtout dans les cas où les enseignantes travaillent en duo pédagogique ou dans les classes où l'on pratique un enseignement multi-âge. Malgré cela, les enseignantes consultées se prononcent en très grande majorité pour un maintien de la sensibilisation à l'allemand au CYP2.

Arrivés au terme de ce premier volet de notre recherche, nous aimerions esquisser, de manière très sommaire, les problèmes que nous avons mis en évidence jusqu'ici et pour lesquels il s'agira, dans des phases ultérieures, de trouver une solution. Les difficultés d'organisation que rencontrent les enseignantes pour mettre sur pied leur sensibilisation à l'allemand vont sans conteste à l'encontre d'une harmonisation de l'enseignement de cette matière. Si l'on songe aux contraintes imposées par les autres matières (en termes d'objectifs à atteindre et en termes de compétences à acquérir) ou par la structure organisationnelle et administrative de l'école elle-même (classes multi-âges, duos pédagogiques), on peut aisément comprendre que les «moments» consacrés à l'enseignement de

cette branche soient caractérisés par une très forte variation. Pour le dire plus simplement, nous pensons que, dans certaines classes, cet enseignement est finalement relativement proche des 90 minutes prévues, alors que, dans d'autres, ce temps pourrait se rapprocher de zéro, comme nous l'avons vu dans le cas d'une enseignante.

Si ceci est vrai, se pose alors la question de l'hétérogénéité des savoirs et des acquis des élèves au sortir de l'école primaire et, partant, des problèmes de transition que cela engendre.

Le second volet de notre recherche s'attachera donc tout particulièrement à répondre de manière claire à cette question (en se basant sur un échantillon représentatif des enseignantes), mais il se penchera aussi plus longuement sur la question du statut de l'allemand au CYP2, à nos yeux une question centrale en la matière. En effet, il s'agira dans un avenir proche de se positionner sur l'importance que l'on veut réellement accorder à cette branche (notamment en l'inscrivant officiellement ou non dans la grille-horaire du CYP) et en proposant une solution réaliste à l'opposition entre un enseignement de l'allemand conçu comme une sensibilisation, essentiellement basé sur le plaisir d'apprendre et échappant à toute contrainte d'évaluation d'un côté, et de l'autre un enseignement de l'allemand poursuivant des objectifs d'apprentissage clairement définis, répertoriés, opérationnalisables et donc, le cas échéant, évaluables.

La présente recherche n'est qu'un préalable à la réponse à cette question difficile. Seule une investigation plus poussée, basée sur les représentations d'un large échantillon de personnes concernées permettra de comprendre tous les enjeux et sera en mesure de proposer des solutions auxquelles elles pourront adhérer.

BIBLIOGRAPHIE

- Conseil de l'Europe (1996). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*. Un Cadre européen commun de référence. Guide à l'usage des Formateurs d'Enseignants de l'Ecole Primaire. CC-LANG (96) 14 rév.
- Etat de Vaud (mai 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 Jaqueline 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.
- Leutwyler, J. (2004). *Bilan de l'exploration aux cycles primaires*. Lausanne : URSP.
- Lightbrown, P., & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford : Oxford University Press.
- Lys, I. (avec la collaboration de Sieber, J.) (2001). *Transition entre l'école primaire et l'école secondaire pour l'enseignement d'une langue seconde*. Lausanne : URSP.
- Prévost, A. (1996). *Problématique de la formation-action*. Mémoire de Diplôme d'études approfondies soutenu à l'Université de Paris. Paris : sn.
- Wokusch, S. (avec la collaboration de Erni, G.) (2000). *Quand introduire l'allemand au primaire ?* Rapport d'experts. Lausanne : URSP.

ANNEXE 1 :

COMPOSITION DU GROUPE D'ENSEIGNANTES-INFORMATRICES

Etablissements concernés (par ordre alphabétique) :

(1) Collège du 24 Janvier (Renens) – (2) Collège de Ballaigues – (3) Collège de Bavois (2 x) – (4) Collège de Corcelles-près-Payerne – (5) Collège d'Eysin – (6) Collège de Jouxens-Mézery (Prilly) – (7) Collège de Montriond (Lausanne) – (8) Collège des Planchettes (Aigle) – (9) Collège de Villars-Ste-Croix – (10) Collège de Vucherens (Mézières) – (11) Collège de Yens

Caractéristiques des enseignantes-informatrices (dans le désordre par rapport à la liste des établissements) :

Début 2 ^e cycle	Fin 2 ^e cycle	Multi-âge	Quelques semaines	Plus d'un an	Plus de 2 ans	Plus de 3 ans	Pas très à l'aise	À l'aise	Très à l'aise	Bilingue
X				X					X	X
X				X					X	X
X				X			X			
	X					X		X		
		X				X			X	X
X						X		X		
X						X		X		
	X			X				X		
X			X				X			
X						X		X		
	X			X				X		

Légende :

Début 2^e cycle : cette enseignante enseigne en 3P (classe mono-âge seulement)

Fin du 2^e cycle : cette enseignante enseigne en 4P (classe mono-âge)

Multi-âge : il s'agit d'une classe multi-âge

Quelques semaines : cette enseignante enseigne l'allemand pour la première fois et ce depuis quelques semaines seulement

Plus d'un an : cette enseignante enseigne l'allemand pour la deuxième fois

Plus de 2 ans : enseignante expérimentée qui enseigne cette matière depuis plus de 2 ans

Plus de 3 ans : enseignante très expérimentée qui enseigne l'allemand depuis plus de 3 ans

Pas très à l'aise : cette enseignante estime qu'elle n'est pas très à l'aise en allemand

À l'aise : cette enseignante estime qu'elle est à l'aise en allemand

Très à l'aise : cette enseignante est d'avis qu'elle est très à l'aise en allemand, sans pour autant être bilingue

Bilingue : enseignante bilingue, donc évidemment très à l'aise en allemand

ANNEXE 2 : LISTE DE CONTROLE

Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur différents types d'élèves

Facilités et difficultés

L'enseignement de l'allemand a un impact positif (+), négatif (-) ou pas d'impact (o) sur :

- 1) Les élèves ayant de la facilité à l'école
- 2) Les élèves en difficultés scolaires
- 3) Les élèves ayant des problèmes d'ordre logopédique
- 4) Les élèves ayant des difficultés de mémorisation
- 5)
- 6)

+	o	-

Commentaires

Origine des élèves

Les élèves originaires de ces pays / régions ont beaucoup (+) , quelques (+/-) ou pas (-) de problèmes particuliers par rapport à l'apprentissage de l'allemand :

- 1) Les élèves originaires des pays de l'Est
- 2) Les élèves suisses allemands
- 3) Les élèves anglophones
- 4) Les élèves vaudois
- 5) Les élèves étrangers (autres que pays de l'Est ou anglophones)
- 6)
- 7)

+	+/-	-

Commentaires

Style d'apprentissage des élèves

Les élèves qui ont ces styles d'apprentissage ont beaucoup (+) , quelques (+/-) ou pas (-) de problèmes particuliers par rapport à l'apprentissage de l'allemand :

- 1) Les élèves auditifs
- 2) Les élèves visuels
- 3) Les élèves « matheux » à savoir plutôt cognitifs
- 4)
- 5)
- 6)

+	+/-	-

Commentaires

Personnalité des élèves

Les élèves qui ont cette personnalité ont beaucoup (+), plus ou moins (+/-) ou pas (-) de facilité par rapport à l'apprentissage de l'allemand

- 1) Les élèves extravertis
- 2) Les élèves introvertis
- 3)
- 4)
- 5)

+	+/-	-

Commentaires

Synthèse (facultative)

Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur les autres disciplines

Les suggestions du Département

- 1) Avez-vous eu connaissance des suggestions par rapport à la répartition des domaines / disciplines qui cèdent des périodes hebdomadaires à l'allemand, suggestions émises par le Département dans le document intitulé «Allemand au CYP2 – Dispositions d'introduction valables jusqu'au 31 juillet 2004» daté du 14 juin 2002 ?
- 2) Si oui, avez-vous suivi les suggestions proposées dans ce document ?
- 3) Les suivez-vous toujours ?
- 4) Que pensez-vous de ces suggestions ?
(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 4)
- 5)
- 6)
- 7)

oui	non	?

Commentaires

Organisation de l'enseignement

- 1) Avez-vous adopté un schéma fixe pour organiser votre enseignement de l'allemand ?
- 2) Si oui, enseignez-vous cette branche toujours aux mêmes moments de la journée ?
- 3) Enseignez-vous l'allemand en prenant toujours sur les mêmes branches ?
- 4) Si oui, lesquelles ?
- 5) Respectez-vous – de manière générale – la dotation horaire prévue (à savoir 90 minutes par semaine) ?
- 6) Si non, enseignez-vous généralement plus de 90 minutes d'allemand par semaine ?
- 7) Avez-vous commencé l'enseignement de l'allemand dès la rentrée d'août ?
- 8) Si non, pourquoi pas ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 8)*
- 9)
- 10)
- 11)

oui	non	?

<p>Commentaires</p>	
---------------------	--

Branches « donatrices »

1) Y a-t-il des branches auxquelles vous empruntez régulièrement du temps pour le consacrer à l'allemand ?

oui	non	?

2) Si oui, lesquelles ?

3) Y a-t-il des branches auxquelles vous n'empruntez pas du temps au profit de l'allemand ?

--	--	--

4) Si oui, lesquelles ?

5) Y a-t-il des branches auxquelles vous n'emprunteriez jamais du temps au profit de l'allemand ?

--	--	--

6) Si oui, lesquelles ?

7) Pourquoi ? (*prière de répondre dans la case « Commentaires » en faisant précéder chacune des réponses d'un 7)*

8) Disposez-vous de la salle de gymnastique pour enseigner vos 3 périodes ?

--	--	--

9) Si non, consacrez-vous cette 3^e période de gymnastique à l'enseignement de l'allemand ?

--	--	--

10)

--	--	--

11)

--	--	--

12)

Commentaires

Impact de l'enseignement de l'allemand sur les autres branches

- 1) En l'état actuel, estimez-vous que l'enseignement de l'allemand a un impact quelconque sur les autres branches ?
- 2) Si oui, cet impact est-il plutôt positif ?
- 3) Quelles branches cet enseignement affecte-t-il à votre avis ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 3)*
- 4) De quelle manière? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 4 puis du nom de la branche)*

oui	non	?

- 5)
- 6)
- 7)

Commentaires

Problèmes rencontrés

oui	non	?

1) Avez-vous eu des problèmes à organiser votre enseignement de l'allemand ?

2) Si oui, lesquels ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 2)*

3) Le fait de prélever 90 minutes dans la grille horaire vous semble-t-il poser des problèmes ?

--	--	--

4) Si oui, lesquels ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 4)*

5) Pensez-vous que les objectifs devraient être revus à la baisse dans d'autres branches que l'allemand ?

--	--	--

6) Si oui, pourquoi ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 6)*

7) A quelles branches en particulier pensez-vous ?

.....

8)

9)

10)

Commentaires

Synthèse (facultative)

Enseignement de l'allemand en cycles

Problèmes d'organisation dans les établissements

	oui	non	?
1) L'organisation de l'enseignement de l'allemand pose-t-il problème dans votre établissement ?			
2) Si oui, le(s)quel(s) ? <i>(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 2)</i>			
3) La taille de l'établissement dans lequel vous enseignez joue-t-elle un rôle dans l'organisation de cet enseignement ?			
4) Si oui, dans quelle mesure ? <i>(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 4)</i>			
5) L'organisation de l'enseignement de l'allemand est-il plus compliqué dans le cas de classes multi-âges ?			
6) Si oui, pourquoi ?			
7)			
8)			
9)			

Commentaires

Problèmes d'ordre pédagogique et / ou didactique

- | oui | non | ? |
|------------|------------|----------|
| | | |
- 1) Pensez-vous qu'il soit envisageable de revoir la matière présentée dans *Tamburin* une deuxième fois en 4P ?
 - 2) Si non, pourquoi ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 2)*
 - 3) Le fait que *Tamburin* est une méthode très basée sur l'oral pose-t-il problème ?
 - 4) Si oui, dans quelle mesure ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 4)*
 - 5) Estimez-vous que les compétences des élèves sont meilleures en classe mono-âge ?
 - 6) Si oui, pourquoi ? *(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 6)*
 - 7) Avez-vous besoin de matériel complémentaire pour enseigner avec *Tamburin* ?
 - 8)
 - 9)
 - 10)
- | | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

Commentaires

Synthèse (facultative)

ANNEXE 3 : MODE D'EMPLOI DE LA LISTE DE CONTROLE

Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur différents types d'élèves

Les suggestions du Département

- 1) Avez-vous eu connaissance des suggestions par rapport à la répartition des domaines / disciplines qui cèdent des périodes hebdomadaires à l'allemand, suggestions émises par le Département dans le document intitulé «Allemand au CYP2 – Dispositions d'introduction valables jusqu'au 31 juillet 2004» daté du 14 juin 2002 ?
- 2) Si oui, avez-vous suivi les suggestions proposées dans ce document ?
- 3) Les suivez-vous toujours ?
- 4) Que pensez-vous de ces suggestions ?
(prière de répondre dans la case «Commentaires» en faisant précéder chacune des réponses d'un 4)
- 5)
- 6)
- 7)

oui	non	?

Inscrivez ici le **nombre** de collègues ayant répondu «oui», le **nombre** de collègues ayant répondu «non» et le **nombre** des indécis.

Commentaires

Ce sont ici des questions ouvertes. Afin de pouvoir pondérer les réponses (donc savoir quel poids elles prennent par rapport à l'ensemble des personnes présentes) et pour savoir à quelle question chaque réponse se rapporte, nous vous demandons de faire précéder chaque réponse individuelle par le chiffre de la question. Si plusieurs personnes répondent de manière identique ou similaire, vous pouvez nous l'indiquer en mettant à la fin de la réponse, le nombre de personnes entre parenthèses qui ont répondu ainsi.

Exemple :

4) Ces suggestions sont très utiles (5)

Liste de contrôle

Impact de l'enseignement / apprentissage de l'allemand sur différents types d'élèves

Facilités et difficultés

L'enseignement de l'allemand a un impact positif (+), négatif (-) ou pas d'impact (0) sur :

- 1) Les élèves ayant de la facilité à l'école
- 2) Les élèves en difficultés scolaires
- 3) Les élèves ayant des problèmes d'ordre logopédique
- 4) Les élèves ayant des difficultés de mémorisation
- 5)
- 6)

+	0	-

Là encore inscrivez ici le **nombre** de collègues ayant répondu «positif», le **nombre** de collègues ayant répondu «pas d'impact» et le **nombre** de collègues ayant répondu «négatif».

Commentaires

Inscrivez ici les questions autres que vous avez posées (ou que quelqu'un d'autre aurait posées).

C'est bien sûr ici que vous répondrez aux questions ouvertes (selon la procédure décrite plus haut), mais vous pouvez aussi profiter de cet espace pour y consigner toute autre remarque en rapport avec les questions posées.

Sur certaines pages, vous pouvez – si vous le désirez – faire une brève synthèse des réponses aux questions, à la fin de chaque chapitre (chacun des trois chapitres est indiqué en tant que tel par un cadre grisé).