

L'ALLEMAND AU CYP2

SITUATION, ENJEUX ET PERSPECTIVES

Jörg Sieber
Avec la collaboration d'Irène Lys et de
Gabriella Gieruc

145 / Avril 2010



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
STRUCTURE DU RAPPORT	7
QUESTIONS DE RECHERCHE	7
MÉTHODE	8
PARTIE A : CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON	11
Importance numérique de l'échantillon et représentativité	11
Organisation de l'enseignement (mono-âge <i>versus</i> multi-âge, duos pédagogiques)	11
Expérience d'enseignement et formation des enseignantes	12
Effectif et composition linguistique des classes	14
Localisation géographique des établissements représentés	19
Taille des établissements	19
En quelques mots ...	20
PARTIE B : ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND	21
Répartition du temps consacré à l'enseignement de l'allemand	21
Décloisonnement et échange de classes	25
Disciplines donatrices	26
Dotation horaire et intégration de l'allemand	28
En quelques mots...	29
PARTIE C : EFFETS DE LA SENSIBILISATION A L'ALLEMAND	31
Effets sur d'autres branches scolaires	31
Effets sur différents « types » d'élèves	32
Effets sur les attitudes des élèves et sur leur comportement	34
Les enseignant(e)s face à l'enseignement de l'allemand	35
En quelques mots...	37
PARTIE D : LE MOYEN D'ENSEIGNEMENT ET LE MATÉRIEL SUPPLÉMENTAIRE	39

En quelques mots...	41
PARTIE E : LE STATUT DE L'ENSEIGNEMENT AU CYP2 ET LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LE CYCLE DE TRANSITION	43
Statut de l'enseignement de l'allemand au CYP2	43
Objectifs de l'enseignement de l'allemand au CYP2 et la transition	44
La transition CYP2-CYT	46
En quelques mots...	49
PROBLÈMES ET RÉFLEXIONS CRITIQUES	51
PERSPECTIVES D'AVENIR	55
TABLE DES ILLUSTRATIONS	57
BIBLIOGRAPHIE	59
ANNEXES	61

INTRODUCTION

L'introduction de l'enseignement de l'allemand a été, et est encore, un objet de débat. À quel moment faut-il introduire cette langue ? Comment en débiter l'apprentissage ? En 1997, le canton de Vaud a décidé que l'âge de l'exposition des élèves à l'allemand serait avancé de 2 ans et débiterait en 3^e année primaire. Cette décision a suscité plusieurs questions et différentes recherches.

Ce rapport constitue l'aboutissement de la 2^e étape dans la recherche menée par l'URSP. Commencée en l'an 2000 par un rapport d'experts sur l'introduction de l'allemand au degré primaire (Wokusch, 2000), la première étape de la recherche avait dressé un bilan des transitions entre degrés primaire et secondaire tant au niveau suisse qu'europpéen (Lys, 2001), puis élaboré un outil de recherche utilisable à petite échelle permettant de répondre à certaines questions importantes détaillées ci-dessous (Sieber, 2005) en relation avec le statut de l'enseignement de l'allemand au primaire. L'objet de la présente recherche est de vérifier à plus large échelle si les réponses que nous avons obtenues au cours de l'enquête préliminaire correspondent à ce que pensent les personnes qui enseignent l'allemand au CYP2. Au vu des enjeux, il nous paraissait en effet indispensable de consulter un grand nombre d'enseignants pour valider nos premiers résultats.

STRUCTURE DU RAPPORT

Après une brève introduction sur la méthode employée dans la conduite de la recherche, chacune des cinq grandes parties du questionnaire utilisé dans ce travail est brièvement décrite, puis analysée dans le détail. À la fin de chacune de ces parties, les principaux résultats sont tout d'abord *résumés*, puis ils sont brièvement *comparés* avec les résultats de l'étude précédente (Sieber, *op. cit.*). Enfin, ils sont *commentés*, en relation avec la situation actuelle ou avec un futur plus ou moins proche. Ces commentaires, qui sont parfois un peu tranchés, sont clairement signalés dans le corps du texte par une trame grisée; ils n'engagent que leurs auteurs et se veulent les points de départ d'une réflexion de base sur la problématique de l'allemand dans les classes vaudoises dans le passé, le présent et surtout dans l'avenir.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche, dont certaines apparaissaient déjà dans notre enquête préliminaire, sont :

- Qui enseigne l'allemand au CYP2 ?
- Comment cet enseignement est-il réparti et combien de temps lui consacre-t-on en moyenne ?
- À quelles pratiques spécifiques donne-t-il lieu ?
- La sensibilisation à l'allemand pose-t-elle un problème d'organisation différent en 3P et en 4P ?

- Comment l'intégration dans la grille-horaire se fait-elle ?
- Quel impact la sensibilisation de l'allemand a-t-il sur différents types d'élèves ?
- La sensibilisation à l'allemand prétérite-t-elle les élèves allophones ?
- Quels sont les effets de cette sensibilisation sur d'autres disciplines ?
- Affecte-t-elle la qualité ou la quantité des enseignements dispensés dans d'autres branches ?
- Quel est l'impact de la sensibilisation à l'allemand sur les élèves en fonction de leurs difficultés dans les autres branches ou en fonction de leur personnalité ?
- Le moyen d'enseignement utilisé donne-t-il satisfaction ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées dans son utilisation ?
- Quel est le statut de l'allemand au CYP2 : sensibilisation ou enseignement ?
- Qu'en est-il des objectifs poursuivis par cet enseignement ?

MÉTHODE

Un questionnaire, élaboré au cours d'une phase préliminaire grâce à une équipe d'une dizaine d'enseignantes, a été envoyé au printemps 2005 à toutes les enseignantes¹ du CYP2 qui enseignaient réellement à *ce moment-là au CYP2* et qui enseignaient *l'allemand*. Ce questionnaire est donc le résultat de nombreux échanges entre les chercheurs, ces praticiennes et de quelques-unes de leurs collègues (Sieber, *op. cit.*). Pour nous assurer d'atteindre les bonnes personnes, nous avons d'abord demandé aux directeurs de nous faire parvenir la liste de toutes les personnes qui enseignaient l'allemand dans leur établissement, puis nous avons renvoyé le nombre de questionnaires correspondant dans chaque établissement, en priant la direction de transmettre les documents aux personnes concernées.

Nous avons utilisé les réponses au questionnaire pour la description de notre échantillon ainsi que pour les analyses globales de chacune des autres parties du questionnaire. Pour approfondir notre compréhension des données recueillies, nous avons croisé certaines variables entre elles en effectuant un test du chi-carré de Pearson.

¹ Comme dans notre précédent travail (*op. cit.*), nous utiliserons systématiquement la forme féminine pour désigner ces personnes étant donné la très large majorité d'enseignantes au CYP2; nous prions nos collègues masculins de ne pas y voir d'autres intentions que celles mentionnées ici.

Les questions ouvertes (ainsi que les possibilités offertes aux enseignantes d'inscrire un commentaire) ont fait l'objet d'une première lecture globale, puis d'un classement en diverses catégories pour faciliter leur interprétation.

PARTIE A : CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

IMPORTANCE NUMÉRIQUE DE L'ÉCHANTILLON ET REPRÉSENTATIVITÉ

Sur les 850 questionnaires que nous avons envoyés, 562 nous ont été renvoyés, ce qui correspond à un taux de réponse très satisfaisant de 66%. Après vérification des données, nous disposons de 559 questionnaires valides. La quasi-totalité des répondantes enseignent au CYP2, les autres personnes œuvrant dans des structures particulières, comme par exemple une classe de développement, une classe ER (= à effectif réduit) ou une classe d'intégration primaire. Un très faible pourcentage enseigne simultanément dans deux degrés (CYP1 ou CYT) (*Tableau 1*). Notre échantillon couvre de manière satisfaisante notre population-cible, tant du point de vue de l'importance numérique (deux tiers de la population-cible totale) que de sa composition du point de vue de son activité professionnelle.

Tableau 1 : Où les enseignantes enseignent-elles ?/ ont-elles enseigné ? Dans quel type de classes ? Selon quelles modalités ?

	J'enseigne actuellement :	J'ai déjà enseigné :		J'enseigne actuellement :	J'ai déjà enseigné :
1	au CYP 1 2%	32.6%	6	en classe mono-âge 81.2%	31.8%
2	au CYP 2 98.9%	39.9%	7	en classe multi-âge 19.4%	31.2%
3	au CYT 0.5%		8	en classes mono-âge et en classes multi-âge 1.4%	7.7%
4	dans une classe D 1.1%	5.2%	9.1	Autre (actuellement) : 1.1%	
5	dans une classe ER 1.1%	3.8%	9.2	(auparavant) : 3.4%	
10	J'ai déjà enseigné en classe multi-âge auparavant (mais pas l'allemand) :				31.5%
11	J'enseigne cette année en duo pédagogique				55.6%
12	Dans mon duo pédagogique, nous nous partageons l'enseignement de l'allemand				22%
13	Dans mon duo pédagogique, je suis seul(e) à enseigner l'allemand				32.9%
14	Je n'enseigne que l'allemand sur mes ____ périodes hebdomadaires				6.8%

N.B. : Les totaux des questions 1 à 5 dépassent 100% du fait que certaines enseignantes travaillent simultanément dans plusieurs degrés. Idem pour les questions 6 à 9.

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT (MONO-ÂGE VERSUS MULTI-ÂGE, DUOS PÉDAGOGIQUES)

En référence au tableau ci-dessus, on constate que la majorité des personnes interrogées travaillent dans une classe de type mono-âge² (81.2%), tandis qu'une

² On appelle *classe mono-âge* une classe qui n'est composée que d'élèves suivant le programme de la même année scolaire (par exemple que des élèves de 3^e année ou que de 4^e année). À l'inverse, dans une classe multi-âge, on trouvera – dans la même salle de classe – des élèves qui sont en 3^e année et d'autres qui sont en 4^e année. Dans la pratique, la distinction est loin d'être aisée, du moins à niveau cantonal car, dans les statistiques fournies par la DGEO, il n'est pas mentionné de manière explicite s'il s'agit de classes mono- ou multi-âges. Pour obtenir le chiffre dont il est question dans le corps du texte, nous avons retenu comme critère qu'il fallait au moins trois élèves d'un autre âge dans la même classe pour que l'on puisse considérer ladite classe comme multi-âge (nous remercions Mme Laure Dessemontet-Berthoud, collaboratrice de la DOP de nous avoir fourni toutes ces informations).

personne sur 5 enseigne en classe de type multi-âge, mais environ un tiers des enseignantes ont déjà enseigné dans ce type de classe. La proportion de classes multi-âges dans le canton étant de 17.8% pour l'année scolaire 2004-2005, notre échantillon semble également représentatif de ce point de vue.

Un peu plus de la moitié des enseignantes travaillent en duo pédagogique (55.6%), mais seulement 1 duo sur 5 se partage l'enseignement de l'allemand. Ceci revient à dire que, malgré une proportion importante de duos, c'est souvent une seule enseignante qui prend en charge l'enseignement de cette matière. La majorité des personnes interrogées enseignent cependant d'autres matières (93.2%); les 6.8% que représentent les « spécialistes » de l'allemand, donc celles qui n'enseignent que cette matière, ne sont pas à proprement parler déterminants, mais si l'on retient que 32.9% des personnes travaillant en duo pédagogique sont seules à enseigner l'allemand dans le duo, on obtient une idée plus précise de la manière dont les enseignantes s'organisent : on l'aura compris, on assiste à une sorte de semi-spécialisation de cet enseignement qui correspond vraisemblablement à une adaptation à cette nouvelle contrainte que constitue l'enseignement de l'allemand au niveau primaire.

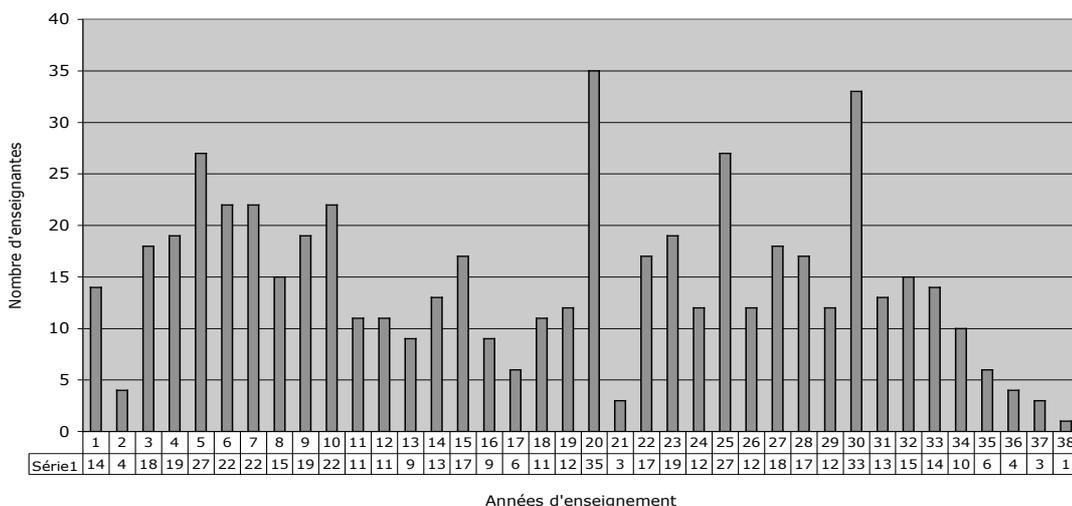
EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTES

Tableau 2 : Depuis quand les enseignantes enseignent-elles ? Quelle est leur formation initiale ?

15	Je suis enseignant(e) depuis ____ années	
16	Je suis breveté(e) (Ecole Normale)	88.4 %
17	Je suis licencié(e) ès Lettres (avec l'allemand comme branche de licence)	1.4%
18	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse généraliste, mention cycle initial et premier cycle primaire).	0.4%
19	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse généraliste, mention cycles primaires et cycle de transition).	4.1%
20	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse secondaire semi-généraliste, avec indication des options de compétences).	0%
21	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse secondaire spécialiste).	0.4%
22	Autre (préciser SVP) :	5.3%

La moyenne du nombre d'années d'enseignement effectuées par les enseignantes de notre échantillon est de 17 ans environ. L'histogramme (graphique 1) montre que certaines catégories d'années d'expérience sont plus fréquentes (5 et 10 ans ainsi que 20, 25 et 30 ans), alors que d'autres sont plus rares (2, 17 et 21 ans). Ces variations correspondent vraisemblablement aux variations démographiques usuelles, notamment celles, fréquentes dans cette profession, dues aux congés-maternités d'une corporation essentiellement féminine dans cet ordre d'enseignement.

Graphique 1 : Nombre d'années d'enseignement au CYP2 (n = 552)

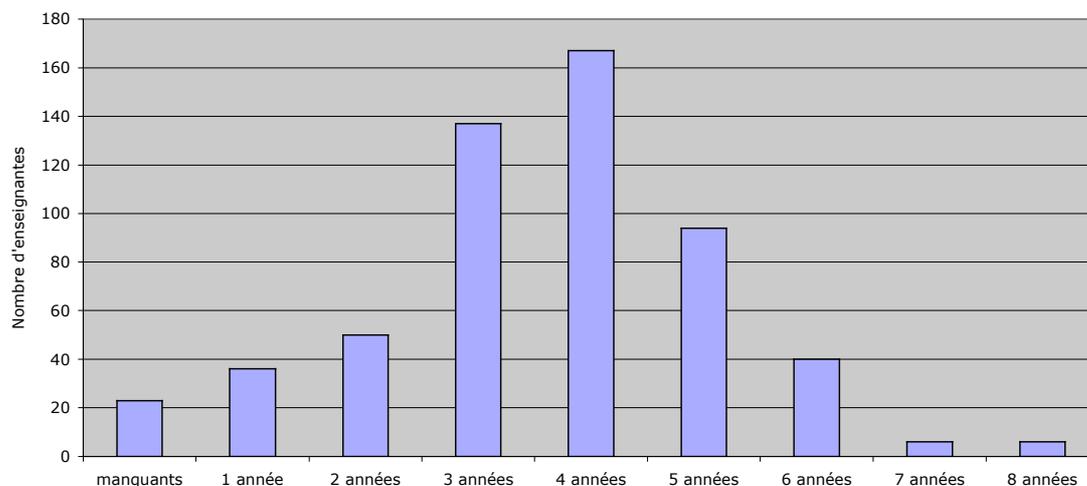


La très grande majorité de nos informatrices ont une formation de type Ecole normale (88.4%), suivie d'un petit pourcentage (5.3%) issu d'une formation de type CFP (= Cours de formation pédagogique) et enfin d'une plus petite proportion encore de personnes ayant bénéficié de la nouvelle filière de formation HEP, maître-sse généraliste, mention CYP-CYT (4.1%). Les 1.6% restants sont constitués de personnes ayant eu des formations diverses, ailleurs en Suisse ou à l'étranger ou de personnes ayant eu un parcours de formation particulier (p. ex. séjour de plusieurs années en Allemagne, école de pédagogie, Brevet de formation complémentaire, etc.).

Le graphique 2 montre que notre échantillon est composé de personnes qui ne disposent, par la force des choses³, que de peu d'années d'expérience de l'enseignement de l'allemand au CYP2 (les enseignantes qui enseignent depuis 8 ans sont exclusivement des praticiennes-formatrices, des maîtresses-hôtes ou encore des animatrices didactiques qui ont facilité l'introduction de l'allemand au CYP2). La plupart de nos informatrices enseignent l'allemand au CYP2 depuis 3 ans (24.3%), 4 ans (29.3%) ou 5 ans (15.2%).

³ Rappelons que l'enseignement de l'allemand a été généralisé en 2002 dans notre canton. Au moment de la prise de nos informations (avril 2005), nos informatrices ne pouvaient donc pas avoir beaucoup d'années d'expérience.

Graphique 2 : Nombre d'années d'enseignement de l'allemand au CYP2 (n = 536)



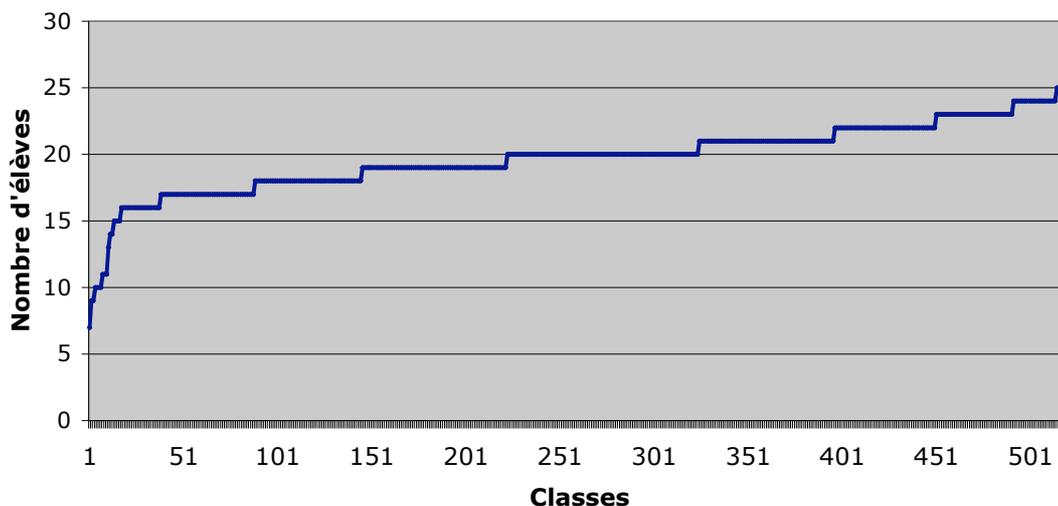
La majeure partie des personnes qui répondent (soit 85.2%) n'occupent pas de fonctions particulières, officielles, en rapport avec l'allemand. Les 15% restants se différencient par leur qualité de maîtresse-hôte (29 personnes), de praticienne-formatrice (46 personnes), ou d'animatrice (pour 8 d'entre elles); quelques personnes cumulent du reste parfois deux fonctions. Enfin, quelques enseignantes accueillent les stagiaires de la HEP zurichoise.

EFFECTIF ET COMPOSITION LINGUISTIQUE DES CLASSES

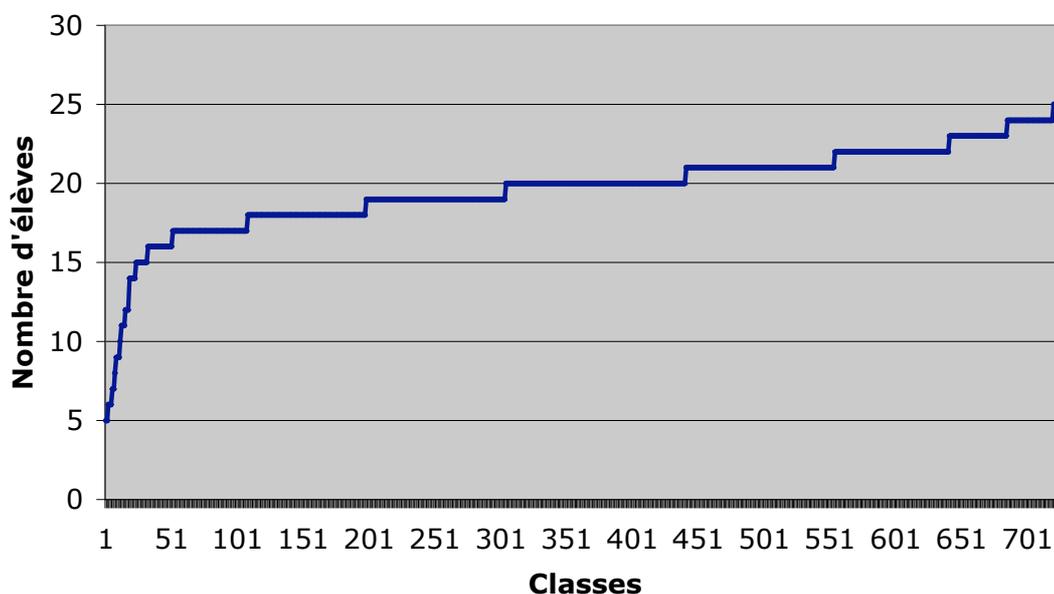
Les informations que nous allons traiter proviennent de 522 classes. Nous avons dû exclure 37 classes dont le nombre total d'élèves (rubrique n° 1) ne correspondait pas à la somme des nombres indiqués dans les rubriques n° 2 à 5 (voir tableau 3).

Tableau 3 : Effectif et langue(s) d'origine(s) des élèves

	Langue d'origine des élèves	Nombre
1	TOTAL des élèves dont :	10'312
2	Elèves dont la langue des deux parents est le français	4'713
3	Elèves germanophones	290
4	Elèves avec une ou d'autres langue(s) d'origine	2'891
5	Elèves en cours intensifs de français (CIF)	89

Graphique 3 : Effectif des classes de CYP2 de notre échantillon ($n = 10'312$)

L'effectif moyen des classes de CYP2 de notre échantillon est de 19.8 élèves (avec un écart-type de 2.63). La comparaison du graphique 3 avec la distribution cantonale (cf. graphique 4) montre la similitude des deux courbes.

Graphique 4 : Effectif dans les classes du canton de Vaud ($n = 14'375$)

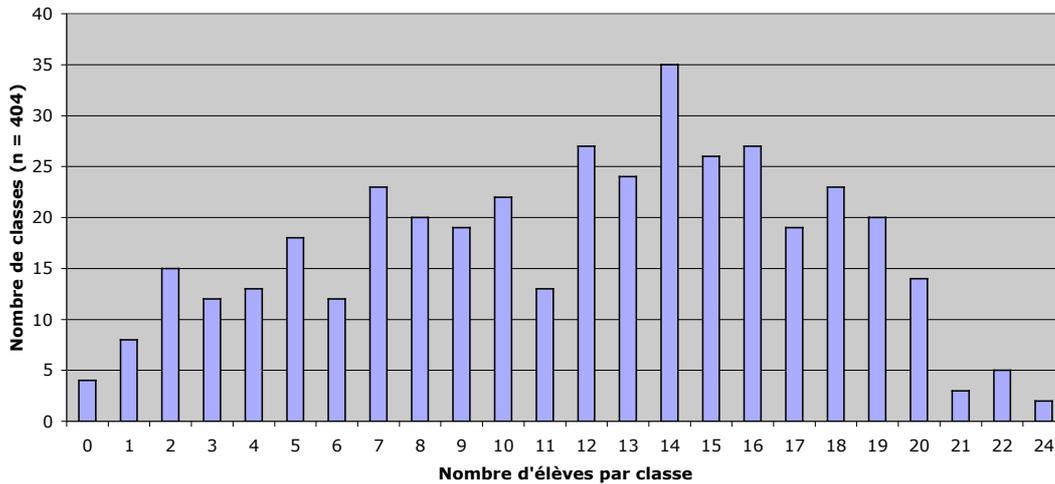
Sources : SCRIS

Cette similitude est confirmée par des valeurs très proches pour l'effectif cantonal moyen, de 19.8 élèves, et l'écart-type de 2.8.

Nous avons demandé aux enseignantes de nous décrire de manière sommaire la composition de leur classe du point de vue linguistique. Nous considérons comme strictement francophones les enfants dont les deux parents parlent le français à la maison. Nous distinguons les élèves germanophones (ou bilingues français + allemand) des élèves avec une ou d'autres langue(s) d'origine (cette catégorie inclut

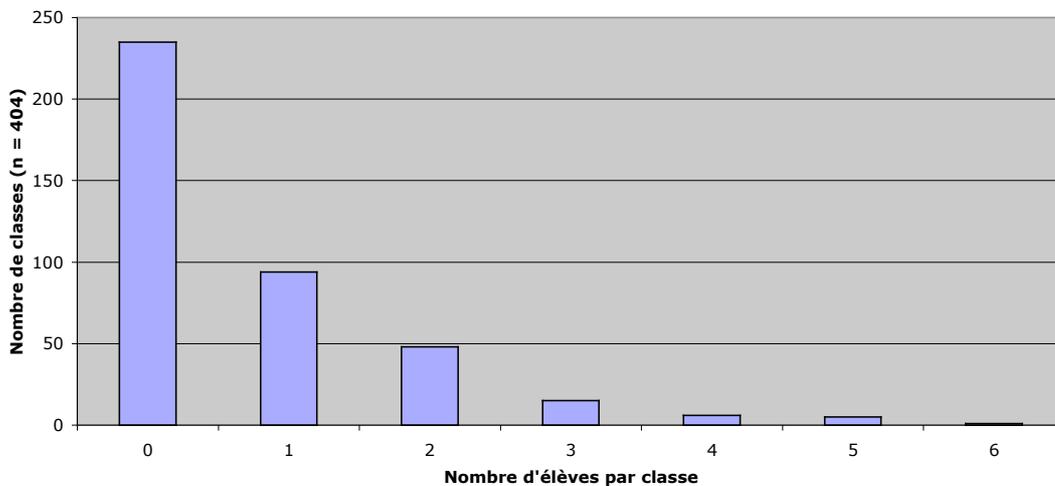
donc tous les élèves bilingues français + une (ou d'autres) langue(s) ainsi que les allophones capables néanmoins de s'exprimer suffisamment bien en français pour ne pas devoir suivre les CIF (Cours Intensifs de Français). Ceux qui bénéficient de ces cours ont été regroupés dans une catégorie spécifique.

Graphique 5 : Elèves strictement francophones par classe



Le graphique 5 nous indique que nous trouvons quelques classes aux deux extrémités du graphique aux situations particulières : tout à gauche, tous les enfants sont allophones (4 classes), tout à droite, tous les enfants sont francophones (2 classes). Mais un examen des quartiles révèle que, dans notre échantillon, la moitié des classes sont constituées de moins de 50% de francophones. En comparant les moyennes des élèves francophones par classe et par région (tableau 4, page 17), on remarque que, parmi les dix régions scolaires vaudoises, certaines ont un taux de parents francophones particulièrement faible (Lausanne et sa banlieue Ouest et Nord-Ouest), alors que d'autres ont un taux beaucoup plus marqué (La Broye, Jura Gros-de-Vaud, Lavaux et Venoge-Lac).

Graphique 6 : Elèves germanophones par classe



Le graphique 6 met en évidence que, dans plus de la moitié des cas, il n'y a aucun élève germanophone par classe. Dans moins d'une classe sur 5, il y a un seul élève parlant l'allemand et cette proportion tombe à moins d'une classe sur 10 pour celles où se trouvent deux élèves germanophones. Il y a tout de même quelques (rares) classes où l'on trouve 3, 4, 5 et même 6 élèves bilingues français – allemand.

Tableau 4 : Moyennes du nombre d'élèves avec deux parents francophones par classe, selon les régions scolaires

Région	Moyenne	N	Ecart-type
Jura Gros-de-Vaud	16.23	35	3.163
Lavaux	14.32	22	3.329
Venoge-Lac	13.12	42	4.407
Broye	13.11	27	4.610
La Dôle	12.45	58	4.758
Jura-Lac	11.54	39	5.889
Riviera	11.10	50	6.192
Alpes vaudoises	10.79	24	5.429
Crénol	9.48	58	5.832
Lausanne	7.86	49	5.021
Total	11.66	404	5.529

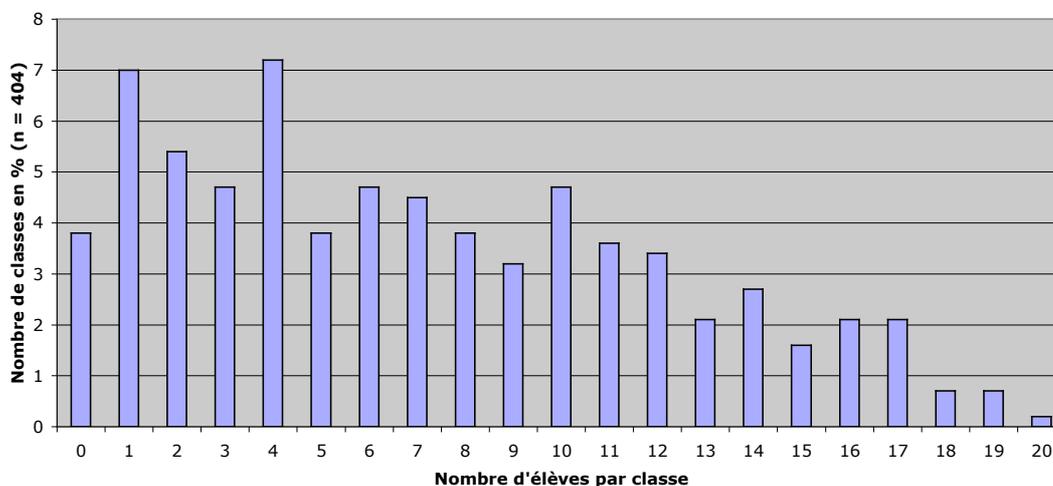
Tableau 5 : Moyennes du nombre d'élèves germanophones par classe, selon les régions scolaires

Région	Moyenne	N	Ecart-type	Classe sans germanophone	En % (par rapport à N)
La Dôle	1.31	58	1.158	17	29
Broye	1.19	27	1.882	16	59
Venoge-Lac	.83	42	.881	19	45
Riviera	.78	50	1.234	30	60
Jura Gros-de-Vaud	.74	35	1.067	21	60
Lavaux	.59	22	.503	9	40
Crénol	.43	58	.840	42	72
Lausanne	.41	49	.888	36	73
Jura-Lac	.41	39	.677	27	69
Alpes vaudoises	.33	24	.702	18	75
Total	.72	404	1.080	235	58

Le tableau 5 nous indique que Lausanne et sa banlieue Ouest et Nord-Ouest ainsi que les Alpes Vaudoises, Lavaux et Jura-Lac sont clairement en dessous de la moyenne,

tandis que La Broye, Venoge-Lac et surtout La Dôle sont au-dessus de la moyenne. Cependant, les fortes valeurs des écarts-types montrent également que ces moyennes ne sont pas très représentatives à elles seules; c'est pourquoi nous ajoutons une 4^e et une 5^e colonne qui indique le nombre de classes sans aucun germanophone, en chiffres bruts et en pour cent respectivement. On peut comprendre, à la lecture de ces deux colonnes supplémentaires, que La Dôle et Venoge-Lac ont effectivement une part plus élevée d'élèves germanophones répartis dans un grand nombre de classes, alors que dans Lavaux, ces élèves sont concentrés dans un nombre plus faible de classes tout comme la Broye, qui a pourtant une moyenne relativement élevée. Les régions où l'on trouve le plus d'élèves germanophones se situent donc autour du bassin lémanique (à l'exception de Lausanne et de sa banlieue) et – de manière moins marquée – dans la Broye⁴.

Graphique 7 : Elèves allophones ou élèves bilingues français + une autre langue par classe



La figure 7 montre la répartition des élèves allophones ou bilingues français + une autre langue. On voit nettement que les classes à élèves monolingues sont rares, de même que celles composées entièrement d'allophones. En règle générale, nos classes contiennent entre 1 et 12 élèves allophones ou bilingues, ce qui correspond bien à la diversité linguistique actuelle du canton de Vaud (Stocker, 2004, p. 65). Cette distribution révèle que la moitié des classes comportent entre 0 et 6 élèves allophones ou bilingues français + une autre langue, l'autre moitié en comptant un maximum de 20 élèves, la plus forte fréquence de cette seconde moitié étant située à 10 élèves sur 20, soit 50%.

Enfin, 1 classe sur 10 (9.3%) accueille un élève qui bénéficie des Cours Intensifs de Français, cette proportion tombant à 1.8% avec deux élèves par classe.

⁴ Les opportunités d'emplois supérieurs que l'on trouve dans le bassin lémanique alliées au cadre de vie agréable de l'arc lémanique, ainsi que la proximité de la frontière linguistique pour la Broye expliquent sans doute ces observations.

LOCALISATION GÉOGRAPHIQUE DES ÉTABLISSEMENTS REPRÉSENTÉS

Tableau 6 Localisation des établissements scolaires de notre échantillon par rapport à la scolarisation des élèves du CYP2 dans les divers établissements primaires du canton (par région scolaire et en pourcent)

Région	Échantillon	Canton
Alpes vaudoises	5.2	5.0
Crénol	13.8	13.7
Broye	5.9	7.2
Jura Gros-de-Vaud	8.5	8.0
La Dôle	14.8	14.6
Lausanne	13.3	15.1
Lavaux	5.9	6.9
Riviera	12.3	10.7
Venoge-Lac	10.9	10.4
Jura-Lac	9.4	8.4
Total	100	100

Le tableau 6 montre que, sauf pour les régions de la Broye, Lausanne et Lavaux (toutes trois légèrement sous-représentés) ainsi que celles de la Riviera et de Jura-Lac (toutes deux légèrement surreprésentées), les variations sont minimales (0.5% au maximum).

TAILLE DES ÉTABLISSEMENTS

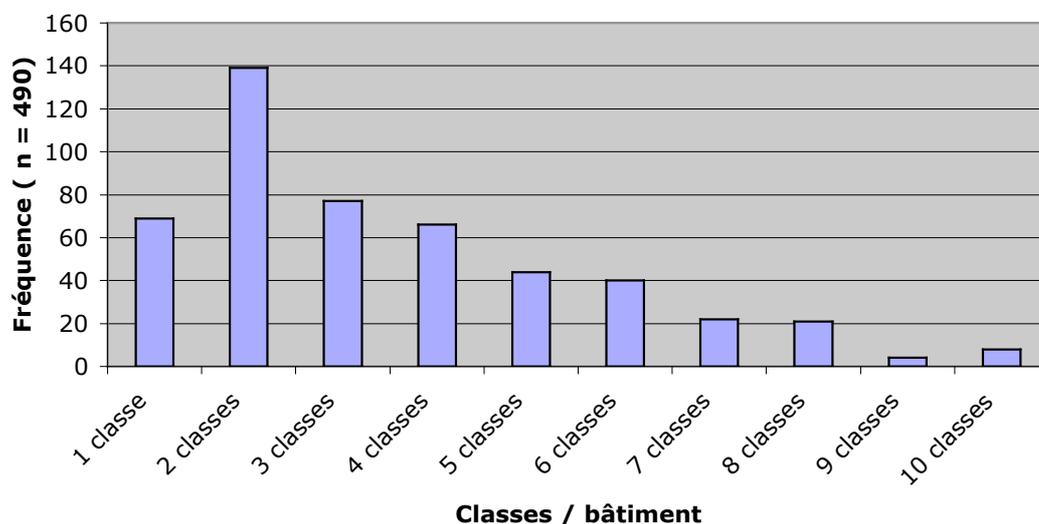
Enfin, concernant la taille relative de l'établissement scolaire, nous voulions savoir si les répondantes enseignaient dans de grandes structures scolaires, composées de plusieurs bâtiments ou au contraire dans de petites structures composées d'une ou de deux classes de CYP2. Autrement dit : les personnes qui nous ont répondu officient-elles dans un cadre dont la masse critique favorise, par exemple, des pratiques de décloisonnement⁵ et/ou d'échanges de classes ?

La question que nous avons posée, (« Dans le **bâtiment** scolaire où j'enseigne, il y a ___ classes de CYP2. »), a parfois été comprise comme non spécifique au CYP2 (nombre de classes dans tout l'établissement). Nous avons donc vérifié le nombre de classes maximales par site (qui s'élève à 10) et considéré les informations qui indiquent un nombre plus élevé de classes par bâtiment comme non utilisables (1.57% de toutes les réponses). On constate par ailleurs un nombre élevé de non-réponses. L'histogramme du graphique 8 montre que notre échantillon est constitué pour un quart de bâtiments scolaires de petite taille puisque l'on n'y trouve que deux classes; ceux occupés par une seule classe représentent 12.3%, ce qui revient à dire

⁵ Nous appelons *décloisonnement* le fait de regrouper une partie des élèves de différentes classes dans une seule et même salle de classe pendant une période pour une activité particulière, l'allemand par exemple.

que plus d'un tiers (37.3%) de nos enseignantes travaillent dans de petites structures scolaires.

Graphique 8 : Nombre de classes présentes dans les divers bâtiments scolaires de notre échantillon



EN QUELQUES MOTS ...

Selon les différentes variables observées, nous pouvons affirmer que les diverses sous-populations de notre échantillon sont représentées de manière satisfaisante, avec quelques exceptions, signalées plus haut et rappelées brièvement ci-après. Concourent ainsi à une bonne représentation de l'ensemble : l'importance numérique de l'échantillon, les données sur la façon d'organiser l'enseignement en général, l'expérience d'enseignement, la formation des enseignantes, l'effectif moyen ainsi que la localisation géographique des classes. Nous prendrons avec plus de prudence les informations relatives à la composition linguistique des classes ainsi que celles en rapport avec la taille des établissements.

Si l'on compare nos résultats dans ce volet de la recherche avec ceux obtenus au cours de l'enquête préliminaire (Sieber, 2005), on retiendra que la façon d'organiser l'enseignement en général est identique dans les deux sous-groupes, à savoir que l'on privilégie les classes mono-âges. Il n'y aurait pas grand sens, dans cette partie, de procéder à d'autres comparaisons au vu de la petite taille du groupe d'informatrices ayant participé à la première phase de la recherche.

On relèvera deux traits dominants en lien avec l'enseignement de l'allemand au CYP2. Premièrement, cet enseignement, pour près de 40% des enseignantes, est assuré par une semi-spécialiste au sein d'un duo pédagogique, ou en responsabilité unique de la classe. Cette part importante répond à l'obligation récente d'enseigner l'allemand au CYP2, mais elle correspond aussi à une tendance de plus en plus forte. Deuxièmement, les personnes qui enseignent l'allemand ont très majoritairement une formation du type Ecole normale. On verra plus loin qu'un tiers de ces mêmes personnes reconnaissent ne pas être suffisamment à l'aise d'un point de vue linguistique (cf. partie C, page 35).

PARTIE B : ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à 4 questions importantes concernant l'organisation de l'enseignement :

- Comment les enseignantes répartissent-elles cet enseignement et pendant combien de temps l'allemand est-il pratiqué en classe ?
- Existe-t-il des pratiques spécifiques à l'allemand telles le décloisonnement et l'échange de classes ?
- Sur quelles disciplines les enseignantes prélèvent-elles du temps pour le consacrer à l'allemand ?
- Et enfin, le statut particulier de l'allemand par rapport à la grille-horaire donne-t-il satisfaction ?

RÉPARTITION DU TEMPS CONSACRÉ À L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

La question de la répartition dans le temps, ainsi que du temps total pendant lequel on est exposé à une langue est au centre de nombreuses recherches ou ouvrages sur l'acquisition d'une langue 2.

Sans entrer dans le détail des processus d'acquisition d'une langue, les recherches laissent à penser qu'il existe un lien entre la durée d'exposition à une langue et les performances de l'apprenant (p. ex. Lightbown, 1999 ou Maier, 1993), mais cette assertion ne fait pas l'unanimité (cf. p. ex. McLaughlin, 1992). Il n'est donc pas possible de répondre de manière univoque à cette importante question. Rappelons que, dans le canton de Vaud, les enseignantes devraient en principe consacrer 90 minutes à l'allemand par semaine, tant en 3P qu'en 4P. Il est également recommandé de répartir cet enseignement sur plusieurs petits moments plutôt que, par exemple, sur deux périodes hebdomadaires de 45 minutes (voir à ce propos Genelot, 1996). Dans le cas idéal, un élève vaudois aurait donc bénéficié de quelque 3240 minutes par année, soit 54 heures pleines d'exposition à la langue allemande⁶. Rapporté sur deux ans, nous atteignons à peu près le « seuil » souhaitable de 120 heures décrit par Genelot dans sa recherche.

Dans les entretiens que nous avons menés dans la première phase de notre recherche, nous posons deux questions auxquelles nous ne pouvions apporter que des réponses partielles, faute d'un échantillon suffisant. Ces questions étaient les suivantes :

1. le temps effectif consacré à l'allemand varie-t-il de manière très importante d'une classe à l'autre, avec une variation telle que certains élèves seraient pratiquement privés d'un tel enseignement ?
2. les enseignantes consacrent-elles les 90 minutes « réglementaires » à l'allemand de manière régulière ?

Les données recueillies dans la présente étude permettent d'y répondre.

⁶ En se basant sur 36 semaines d'école pour tenir compte des heures qui tombent pour diverses raisons.

Le graphique ci-dessous⁷ montre clairement que les variations que l'on peut observer sont considérables (surtout dans les extrêmes, à savoir moins de 30 minutes). Plus de 80% des enseignantes sont en dessous des prestations attendues. Nous ne pouvons pas affirmer, dans le sens de la première question, que certains élèves sont privés d'allemand, les 8.6% des enseignantes qui disent consacrer moins de 30 minutes à l'allemand, l'enseignent probablement un peu. Mais on peut s'inquiéter du fait que plus d'un quart (27%) en privent les élèves parfois pendant plusieurs semaines.

Graphique 9 : Nombre de minutes d'enseignement de l'allemand

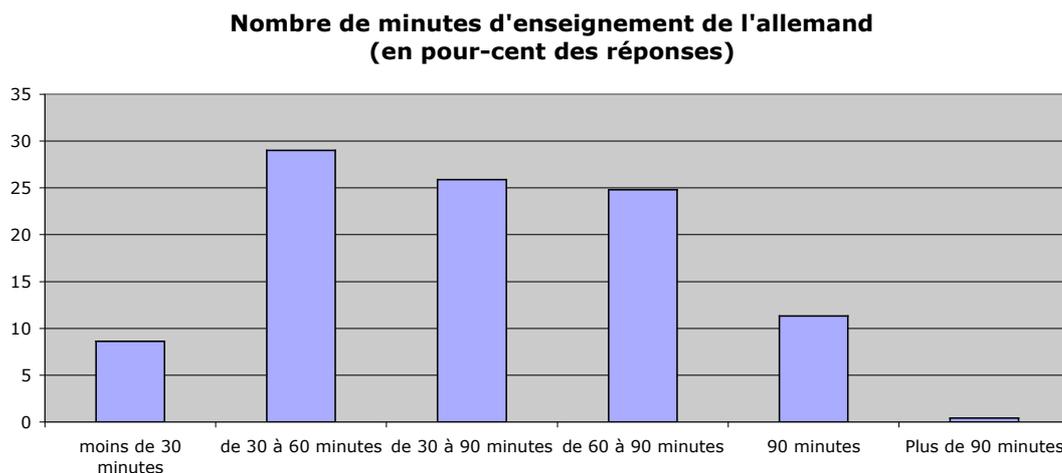


Tableau 7 : Temps moyen consacré à l'enseignement de l'allemand de manière régulière

Dans la classe où j'enseigne, le temps consacré à l'enseignement de l'allemand de manière régulière est en moyenne de :		
1.1	plus de 90 minutes hebdomadaires	9%
1.2	90 minutes hebdomadaires	12.0%
1.3	entre 60 et 90 minutes hebdomadaires	25.9%
1.4	entre 30 et 90 minutes hebdomadaires	27.5%
1.5	entre 30 et 60 minutes hebdomadaires	29.9%
1.6	moins que 30 minutes hebdomadaires	10.0%
2	Parfois, je n'arrive pas à enseigner l'allemand durant plusieurs semaines	26.8%

Les catégories les plus représentées sont celles de 30 à 60 minutes, de 30 à 90 minutes et de 60 à 90 minutes; il est donc probable que la moyenne du temps d'enseignement oscille entre 30 et 90 minutes, avec une tendance à se situer en dessous de 60 minutes. Si l'on tient compte également des 26.8% qui répondent positivement à l'affirmation : « Parfois, je n'arrive pas à enseigner l'allemand durant

⁷ Elaboré uniquement à partir des réponses des personnes ayant coché une seule réponse parmi les propositions faites, ce qui était bien notre souhait. Les données dont nous avons tenu compte représentent donc 91% de notre échantillon.

⁸ Total supérieur à 100% du fait des réponses multiples fournies par certaines personnes.

plusieurs semaines. », on est en droit de penser que, dans bon nombre de cas, l'exposition à la langue allemande est située en deçà, ou même très en deçà de ce qui est prescrit.

Tableau 8 : Moments consacrés à l'enseignement de l'allemand

3	J'enseigne l'allemand de préférence aux mêmes moments de la journée.	37.2%
4	J'enseigne l'allemand de préférence aux mêmes moments de la semaine.	64.0%
5	Généralement, j'enseigne l'allemand durant environ _____ minutes consécutives.	

Les enseignantes préfèrent généralement varier les moments de la journée pendant lesquels elles enseignent l'allemand, plutôt que de choisir par exemple systématiquement le début de la matinée ou la période 2. On relèvera que le taux de réponses manquantes est élevé, environ 20%. Elles sont par contre plus nombreuses à dispenser leur enseignement de l'allemand aux mêmes moments de la semaine (64%, et un taux nettement plus faible de réponses manquantes)⁹.

L'enseignement de l'allemand se fait en règle générale pendant 20 à 30 minutes consécutives pour 63.9% des enseignantes, 15.1% y consacrent 40 à 45 minutes de suite. Une personne sur 10 (9.7%) ne répond pas à cette question. Les 11.3% restants consacrent 10 à 20 minutes ou plus 30 minutes ininterrompues à l'allemand dans leur classe.

Tableau 9 : Début de l'enseignement de l'allemand et satisfaction avec la répartition de cet enseignement

6	En 3 P, j'ai préféré commencer l'enseignement de l'allemand à la rentrée d'août déjà.		79.7%
6.1	Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?	En réponse à la demande des élèves.	16.2%
6.2		En réponse à la demande des parents.	0.9%
6.3		Pour avoir assez de temps pour parcourir le programme.	54.2%
6.4		Autres (<i>précisez SVP</i>) :	28.7%
7	Je suis satisfait(e) de ma façon de répartir l'enseignement.		55.3%

Contrairement au dispositif prévu par la DGEO¹⁰, environ 4 personnes sur 5 ont commencé à enseigner l'allemand directement à la rentrée d'août, avec pour principale raison (54% des réponses) de pouvoir disposer d'assez de temps pour parcourir le programme. On voit que la demande des parents ne joue qu'un rôle négligeable dans cette décision, celle des élèves ayant un peu plus de poids. D'autres raisons sont évoquées : décision du directeur, choix de la collègue précédente, ou encore intérêt pour l'allemand et souhait d'en faire profiter les élèves. Une raison également citée un bon nombre de fois est qu'en classe multi-âge, les élèves de 3P écoutent les leçons des élèves de 4^e année, et ont envie de faire de l'allemand. Enfin,

⁹ Au cours des entretiens que nous avons menés lors de notre préenquête, certaines informatrices nous ont dit qu'elles avaient intentionnellement placé les périodes d'allemand à intervalle fixe et régulier, afin d'être sûres de dispenser l'enseignement de cette branche.

¹⁰ DGEO = Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire.

la venue des stagiaires de la HEP zurichoise a souvent incité les enseignantes à anticiper l'introduction de l'allemand en 3P¹¹.

De manière générale, un peu plus de la moitié des enseignantes se déclarent satisfaites de leur façon de répartir l'enseignement de l'allemand. Ceci laisse tout de même quelque 30% d'insatisfaites et environ 10% de non-réponses. Nous verrons plus loin que l'ajout de cette matière à la grille-horaire existante est une source de problèmes.

Tableau 10 : Facilité d'organisation de son enseignement en 3P-4P

8	Il est plus facile d'organiser l'enseignement de l'allemand en 3 ^e année qu'en 4 ^e année.	25.9%	
8.1	Si oui, pourquoi ?	8.2	Si non, pourquoi pas ?

Contrairement à ce qui apparaissait lors de nos entretiens, il semblerait que la plupart de nos informatrices (70%) ne trouvent pas plus facile d'organiser leur enseignement de l'allemand en 3P qu'en 4P. Parmi les nombreuses remarques à ce propos, on peut retenir principalement qu'en 3P, le programme de connaissance de l'environnement (CE ci-après), et, partant, le programme dans son ensemble, est un peu moins chargé, ce qui permet de dégager un peu de temps pour l'allemand. Il ressort également de ces remarques que les maîtresses apprécient généralement le fait que l'allemand débute en 3^e année déjà, ce qui leur permet de répartir la matière à parcourir sur deux années plutôt que sur une seule. Les deux mots qui apparaissent le plus fréquemment dans tous ces commentaires sont « stress » et « temps », déclinés avec les expressions « plus de » et « moins de ». Un troisième mot omniprésent est celui de « programme », accompagné soit d'une liste de termes à connotation positive (plus de temps pour, moins lourd, ...) soit négative (trop chargé, exigences, contraignant, ...). Par ailleurs, un certain nombre d'enseignantes estiment qu'il n'y a pas de différences entre la 3P et la 4P, (c'est pareil ou pareillement difficile). Certaines enseignantes estiment en revanche qu'il est plus difficile de débiter avec l'allemand en 3P, parce qu'il faut faire connaissance avec les élèves, organiser le travail de la classe, et introduire beaucoup de nouveautés au début du CYP, etc., alors que d'autres sont d'avis que la 3^e année est dans la continuation logique des choses. On remarque fréquemment la mention de difficulté à organiser l'enseignement de l'allemand en classe multi-âge.

On ne peut être que surpris par l'abondance et la richesse des remarques faites par les enseignantes en relation avec cette question de la facilité (ou non) d'organiser son enseignement. Ainsi, nous comptabilisons un total général de 401 commentaires sur 559 questionnaires, ce qui est un taux de réponse étonnant pour une question ouverte. Il semble bien que le « nœud » du problème se situe effectivement au niveau de l'organisation de l'enseignement de l'allemand. Nous verrons plus loin que cette tendance se trouve confirmée (notamment dans la partie intitulée « dotation horaire et intégration de l'allemand »).

¹¹ Il y a eu beaucoup d'autres raisons évoquées, mais nous n'avons retenu que les plus fréquemment mentionnées.

DÉCLOISONNEMENT ET ÉCHANGE DE CLASSES

Au cours de l'élaboration du premier canevas d'entretien utilisé lors de l'enquête préliminaire, il est apparu que certaines enseignantes pratiquaient ce qu'elles ont appelé spontanément le « décloisonnement » (voir note 5, en page 19). En effet, dans les établissements scolaires qui disposent d'au moins deux classes multi-âges situées dans le même bâtiment scolaire, certaines enseignantes ont surmonté la difficulté d'enseigner l'allemand dans une classe composée d'élèves de 3P et de 4P en alignant les heures (ou minutes) d'enseignement de l'allemand des deux classes et en regroupant les élèves de même degré dans deux classes différentes.

Nous avons voulu savoir si ces pratiques étaient fréquentes. On pouvait aussi imaginer que des décloisonnements se feraient en regroupant les élèves en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue allemande ou encore selon d'autres critères de regroupement (p. ex. par type d'activité, par niveau de compétences générales, etc.). Plus généralement, on peut également pratiquer l'échange de classe, à savoir qu'une enseignante confie l'ensemble de sa classe à une collègue peut-être plus désireuse d'enseigner l'allemand qu'elle, ou encore un échange de classes entières entre collègues pendant un certain temps pour confronter les élèves à une autre personne et, partant, à un autre style d'enseignement.

Nous avons voulu savoir si ces pratiques étaient monnaie courante et, si oui, quelles variantes étaient les plus fréquentes.

Tableau 11 : Décloisonnements et échanges de classes (réponses positives en pourcent des réponses totales)

1	Pratiquez-vous le décloisonnement des classes pour l'enseignement de l'allemand ?	7.3%	
1.1	Si oui, de quelle manière ?	regroupement selon l'année de parcours (P3; P4)	63.3%
1.2		regroupement selon le niveau des élèves	15.6%
1.3		autres (préciser SVP) :	21.1%
	Total :	100%	
2	Si vous ne décloisonnez pas, souhaiteriez-vous néanmoins pouvoir le faire ?	35.6%	
3	Pratiquez-vous pour l'allemand l'échange des classes de votre établissement ?	5.5%	
3.1	Si oui selon quel(s) critère(s) ?	compétences linguistiques des deux enseignant(e)s	75%
3.2		semaines « thématiques » ou « hors cadre »	23.5%
3.3		autres (préciser SVP) :	1.5%
	Total :	100%	
4	Si vous ne pratiquez pas l'échange de classes pour l'allemand, voudriez-vous néanmoins pouvoir le faire ?	31%	

Le tableau 11 montre clairement que le décloisonnement n'est que peu pratiqué, puisqu'il ne représente qu'un peu plus de 7% de l'ensemble des réponses (n = 546) et qu'une majorité ne souhaite pas augmenter ces échanges. En croisant cette variable

avec celle de la taille des établissements, on s'aperçoit que le décloisonnement est le fait de petites structures scolaires, de bâtiments qui ne comportent que de 2 à 4 classes. Les personnes qui enseignent dans des bâtiments scolaires bien pourvus en classes (6 et plus) ne pratiquent que peu cette forme d'enseignement, alors même qu'elles auraient plus de facilité pour les organiser à l'interne au vu du nombre plus grand de classes disponibles. Les décloisonnements semblent donc plus liés aux relations que l'on tisse entre collègues qu'au nombre de classes dont dispose l'établissement, ces relations étant peut-être plus faciles à établir dans les petites structures.

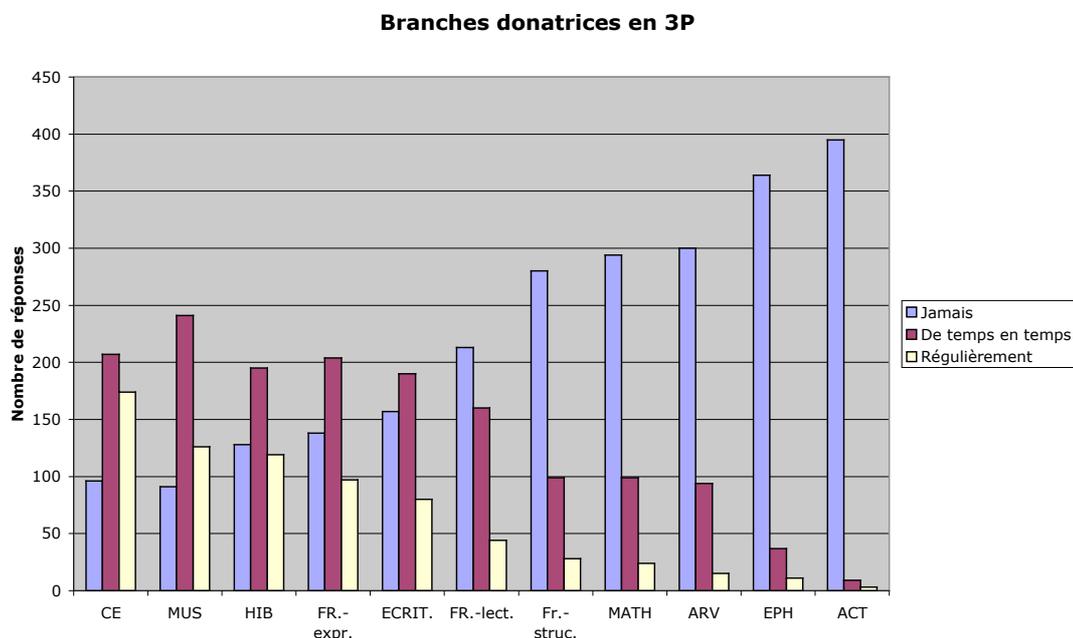
La forme principale (63.3% pour n = 49) que prend ce décloisonnement concerne sans grande surprise le regroupement par année de parcours (les 3P d'un côté, les 4P de l'autre), suivi de loin (15.6% pour n = 32) par le regroupement par niveau de compétences des élèves (les « forts » avec les « forts », les « faibles » avec les « faibles »). Nous avons laissé une catégorie « Autres » pour cette question et obtenu une dizaine de réponses, dont un tiers environ précisent que certaines enseignantes décloisonnent parfois occasionnellement, par exemple pour préparer un projet particulier : (spectacles divers, gymnastique) alors que, pendant ce temps, une autre personne enseigne l'allemand. Mais, de manière générale, cette manière de faire peut être considérée comme marginale. À la question de savoir si les enseignantes souhaiteraient décloisonner, elles sont plus d'un tiers à répondre positivement.

Les enseignantes échangent leurs classes (5.4%), principalement pour des raisons de compétence linguistique : 75% des personnes qui échangent leur classe avec une collègue (n = 24) indiquent qu'elles le font parce qu'elles se sentent moins à l'aise en allemand que leur collègue. Un pourcentage plus faible (23.5% pour n = 17) procède à de tels échanges lors de semaines thématiques spéciales. Là encore, 31% des enseignantes souhaiteraient bénéficier de plus d'opportunités d'échange, mais 69% s'y opposeraient. Dans les raisons évoquées pour pratiquer ces échanges, citons notamment la remarque suivante : « intervention d'une spécialiste 30 min./semaine super ! » ou encore « richesse pour les élèves de travailler avec 2 enseignants ... ».

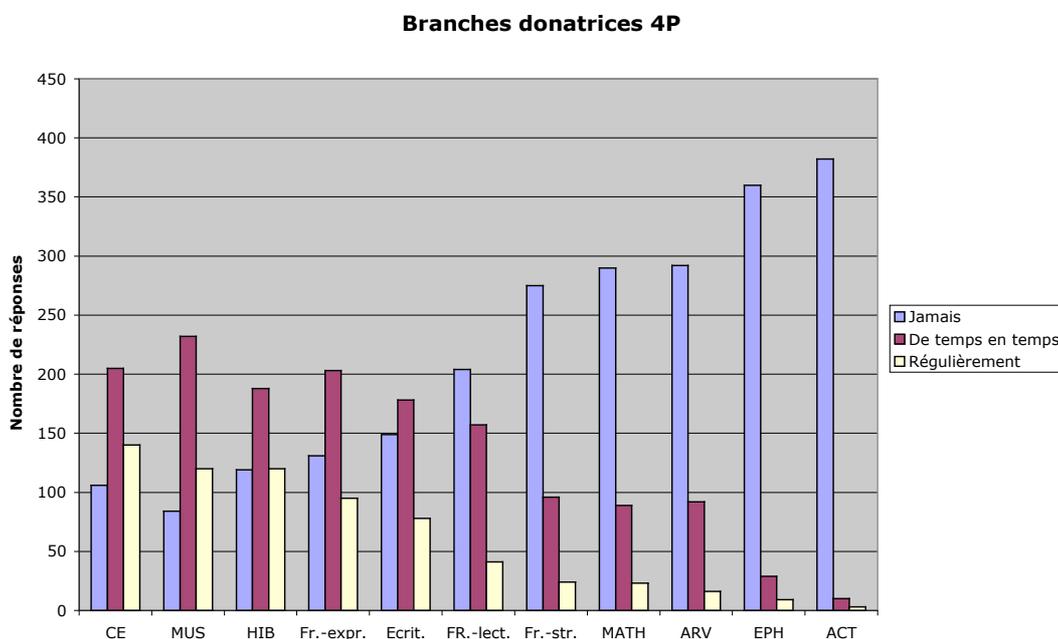
DISCIPLINES DONATRICES

La question des branches « donatrices », c'est-à-dire celles sur lesquelles les enseignantes prélèvent du temps pour enseigner l'allemand, est des plus délicates. Nous ne reviendrons pas plus en détail sur les raisons qui ont poussé les enseignantes vaudoises à prélever du temps sur une branche plutôt que sur une autre. Le lecteur intéressé se référera à notre enquête préliminaire (*op. cit.*, pp. 13-17). Rappelons cependant brièvement que le Département avait suggéré aux enseignantes de prélever du temps sur les mathématiques, la connaissance de l'environnement, l'histoire biblique et le français en 3P et sur une activité artistique, les mathématiques, la CE, l'histoire biblique et le français en 4P. Comme nous l'avons montré dans notre étude précédente, les enseignantes abandonnent vite ce schéma au profit d'une répartition qui leur est propre – et souvent plus variée. D'autres ne l'ont pas utilisé. Il nous importait donc de savoir si, à plus large échelle, l'image était la même.

Graphique 10 : Branches donatrices en 3P (en chiffres absolus, classement par ordre décroissant de fréquence pour la catégorie « régulièrement »)



Graphique 11 : Branches donatrices en 4P (en chiffres absolus, classement par ordre décroissant de fréquence pour la catégorie « régulièrement »)



Les graphiques 10 et 11 ci-dessus nous renseignent sur les branches qui donnent du temps au profit de l'allemand. Il est intéressant de constater que la situation est pour ainsi dire la même en 3P qu'en 4P. On ne peut donc pas dire qu'en raison des programmes plus chargés en 4P, les enseignantes prélèvent plus de temps sur telle branche plutôt que sur telle autre.

Par contre, on voit clairement – en ne retenant que la catégorie « régulièrement » – que la CE, la musique¹², l'histoire biblique, le français (expression) et les leçons d'écriture contribuent fortement à la présence de l'allemand dans les classes. En additionnant les catégories « de temps en temps » et « régulièrement », l'apport respectif de chacune de ces matières reste identique.

DOTATION HORAIRE ET INTÉGRATION DE L'ALLEMAND

Tableau 12 : Dotation horaire de l'allemand et intégration dans l'horaire

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
1	Prélever du temps sur d'autres branches pour l'enseignement de l'allemand me convient parfaitement.	7.2%	29.1%	33.1%	26.9%	3.7%
2	Enseigner l'allemand par petits moments répartis dans la semaine me convient parfaitement.	32.7%	40.7%	15.8%	8.4%	2.4%
3	Il faudrait ajouter 2 périodes supplémentaires pour l'allemand à la grille-horaire actuelle.	12.3%	16.3%	16.9%	47.2%	7.3%
4	On devrait diminuer la dotation horaire d'autres branches en faveur de l'allemand pour ne pas surcharger l'horaire des élèves.	20.7%	27.9%	15.9%	27.1%	8.4%

Au vu des chiffres qui précèdent, il semble légitime de se poser la question de l'intégration de l'allemand dans la « grille-horaire¹³ » des classes vaudoises. Les réponses à cette question parlent d'elles-mêmes, 60% des enseignantes sont « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'idée de prélever du temps sur d'autres branches pour l'enseignement de l'allemand. La préenquête nous l'avait déjà montré, mais nous en avons ici la confirmation : la question du statut de la branche « allemand » dans la grille-horaire pose problème. Tant que cette question ne sera pas réglée de manière satisfaisante, les fluctuations dans l'enseignement de cette matière seront probablement importantes. Même si la grande majorité des enseignantes répartissent leur enseignement sur plusieurs petits moments dans la semaine (73.4%), elles ne sont pas prêtes pour autant à alourdir la semaine de travail des élèves (et des maîtresses ?) de deux périodes hebdomadaires supplémentaires (64.1% d'opposantes à cette proposition). Enfin, la situation est un peu plus mitigée en ce qui concerne la question de savoir s'il convient de diminuer officiellement la

¹² Si nous nous référons aux informations obtenues lors de la préenquête, la musique est souvent donatrice, car les enseignantes aiment chanter avec les élèves en allemand, notamment en utilisant les chansons de la méthode.

¹³ Nous mettons ce terme entre guillemets, car il ne reflète que très partiellement la réalité en 3P-4P. En effet, depuis l'introduction d'EVM (Ecole vaudoise en Mutation), la notion de « grille-horaire » a été passablement chamboulée avec l'introduction des « plans de travail » ou des « plans de semaine ». Nous rappelons ici que les enseignantes doivent élaborer une grille-horaire qu'elles remettent à leur directeur, mais elles sont ensuite libres d'organiser leur enseignement comme elles le veulent pour atteindre leurs objectifs.

dotation horaire d'autres branches en faveur de l'allemand : 48.6% sont favorables à cette proposition, 43% la rejettent, les 8.4% restants étant indécises.

EN QUELQUES MOTS...

Comme on pouvait le penser, le temps d'exposition des élèves à la langue allemande est extrêmement variable, allant vraisemblablement dans le pire des cas, jusqu'à l'absence presque complète d'enseignement. De manière générale, les enseignantes ne consacrent pas à l'allemand les 90 minutes prévues, mais elles l'enseignent en principe dans les mêmes plages horaires hebdomadaires (tout en variant l'agencement de ces plages dans la semaine). L'enseignement est découpé en tranches de 20 à 30 minutes par leçon. Cette liberté d'organisation convient à un peu plus de la moitié des enseignantes, même si elles sont une majorité à déplorer le fait qu'elles doivent « jongler » pour trouver une place à l'allemand. Les problèmes sont d'ailleurs à peu de choses près les mêmes en 3P qu'en 4P, sauf pendant cette dernière année, où les contraintes du programme sont ressenties comme plus fortes. Par contre, les enseignantes commencent généralement à enseigner l'allemand dès la rentrée d'août afin de disposer d'assez de temps pour parcourir le programme.

Les diverses possibilités de regrouper des classes afin de faciliter l'organisation de l'enseignement de l'allemand ne sont pour ainsi dire pas employées et, si elles le sont, c'est seulement dans les petits établissements d'une part, et par année de parcours (3P/4P) du cycle d'autre part. Les échanges inter-classes sont eux aussi le fait d'une très petite minorité.

L'allemand n'étant pas inscrit dans la grille-horaire, il a fallu prélever du temps sur les autres branches du curriculum. Ce sont, par ordre décroissant d'importance, la CE, la musique, l'histoire biblique et le français (expression) qui laissent un peu de place à l'allemand. Cette situation est ressentie comme conflictuelle par les enseignantes, ce qui repose la question du statut de cette matière dans le cursus primaire vaudois. Les enseignantes ne savent cependant pas vraiment comment améliorer cette situation, puisqu'elles ne souscrivent ni à une augmentation du nombre d'heures enseignées hebdomadairement, ni à une diminution de la dotation horaire d'autres branches en faveur de l'allemand.

Les informations recueillies par notre questionnaire confirment donc largement celles obtenues au cours de notre enquête préliminaire, et ce dans tous les domaines.

Dans ce second chapitre, nous avons mis en évidence une autre caractéristique importante de l'enseignement de l'allemand dans notre canton. Le fait d'avoir généralisé cet enseignement sans avoir défini clairement au préalable la place qui lui serait accordée dans la grille-horaire ne pouvait que générer des difficultés. L'attitude ambiguë des enseignantes à cet égard est révélatrice, car d'un côté elles critiquent cet état de fait, de l'autre, elles se déclarent satisfaites de leur très grande liberté d'organisation. La situation actuelle, même si elle déplaît, a l'avantage de permettre aux enseignantes de faire ce qu'elles veulent, y compris de varier très fortement le temps consacré à l'allemand, ce qui a sans aucun doute des conséquences sur les compétences des élèves au sortir du CYP2. Ceci pose évidemment un problème d'égalité de traitement pour l'institution.

PARTIE C : EFFETS DE LA SENSIBILISATION A L'ALLEMAND

Lors de la généralisation de l'enseignement de l'allemand au CYP, une des grandes interrogations a été de savoir quels effets celui-ci aurait sur les autres branches. On craignait en effet la surcharge qui pourrait résulter d'un ajout à la grille-horaire et le retard que cela pourrait entraîner sur le programme à parcourir. On s'interrogeait également sur les effets éventuels de ce nouvel enseignement sur les élèves, en fonction de leurs caractéristiques et/ou de leur comportement. Enfin, on pouvait se demander comment les enseignantes se positionnaient par rapport à cet enseignement, en relation avec leurs compétences linguistiques notamment.

EFFETS SUR D'AUTRES BRANCHES SCOLAIRES

Tableau 13 : L'enseignement de l'allemand et ses effets sur les objectifs et les programmes

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
1	À cause du temps que prend la sensibilisation à l'allemand, plusieurs élèves de ma classe n'atteignent pas, en fin de cycle, les objectifs fixés pour certaines branches scolaires.	1.3%	5.1%	30.9%	55.4%	7.4%
1.1	Si vous êtes « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord », quelles branches sont concernées ?					
2	En raison du temps que prend la sensibilisation à l'allemand, je n'arrive pas à parcourir le programme de certaines branches scolaires.	11.2%	28.3%	29.8%	27.6%	3.1%
2.1	Si vous êtes « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord », quelles branches sont concernées ?					

Le tableau 13 montre que 86.3% des enseignantes sont d'avis que, si plusieurs élèves de leur classe n'atteignent pas, en fin de cycle, les objectifs fixés pour certaines branches scolaires, ceci n'est pas imputable au temps pris par la sensibilisation à l'allemand. Pour la grande majorité de nos informatrices, l'allemand n'est donc pas tenu pour responsable de lacunes éventuelles dans d'autres branches. Cependant, en croisant cette variable avec celle du temps consacré à l'enseignement de l'allemand, on met en évidence un lien entre le temps consacré à l'allemand et le fait de penser que certains élèves n'atteignent pas les objectifs prévus dans d'autres branches. En d'autres termes, moins on déclare faire d'allemand en classe et plus on pense que les objectifs ne sont pas atteints. On peut donc supposer, en se basant sur la question 1,

qu'une proportion d'enseignantes (un peu plus de 5%) ne consacrent intentionnellement pas le temps préconisé par le DFJC à l'allemand par crainte que certains élèves n'atteignent pas les objectifs fixés dans d'autres branches. Si on regarde les branches concernées, on voit que les enseignantes disent que les objectifs ne sont pas atteints en français, en mathématiques, en connaissance de l'environnement (les branches « principales »), ainsi qu'en histoire biblique et en musique¹⁴, (les branches donatrices).

La question 2 permet de dégager un lien entre le temps consacré à l'allemand et la difficulté à parcourir le programme de certaines branches scolaires (39.5% sont de cet avis), mais ce lien n'est pas significatif (χ^2 , $p > .05$). En d'autres termes, ce ne sont pas forcément les personnes qui consacrent moins de temps à l'allemand qui répondent qu'elles n'ont pas réussi à parcourir les autres programmes dans leur intégralité. En regardant les branches concernées, on constate que les enseignantes citent, par ordre décroissant, l'histoire biblique, le français, la connaissance de l'environnement, le chant, et enfin les mathématiques¹⁵.

On peut remarquer une différence considérable dans les pourcentages indiquant qu'à cause de l'allemand, plusieurs élèves n'atteignent pas les objectifs (6.7%) ou n'arrivent pas à parcourir le programme (39.5%). Cela laisse à penser que les enseignantes raisonnent plus en termes de programme à parcourir qu'en termes d'objectifs à atteindre. Lors de notre enquête préliminaire, nous avons déjà établi que les enseignantes vivent une certaine contradiction, car elles estiment que les objectifs minimaux tels qu'ils apparaissent dans le PEV (Plan d'études vaudois) ne sont pas assez exigeants, mais aussi que les programmes sont surchargés et que, même sans l'allemand, il est illusoire de vouloir les parcourir dans leur intégralité, particulièrement pour des matières comme le français, les mathématiques et surtout la connaissance de l'environnement.

EFFETS SUR DIFFÉRENTS « TYPES » D'ÉLÈVES

Le tableau 14 met en évidence que, pour 85% des enseignantes, l'allemand *convient aux élèves qui ont de la facilité à l'école*. Elles sont 35,7% à se déclarer tout à fait ou plutôt d'accord (contre 53,3% de plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord) avec l'idée que *l'allemand convient bien aux élèves en difficultés dans d'autres branches*. On le voit, dans l'esprit d'un tiers de nos enseignantes, l'allemand n'est pas complètement lié à la capacité des élèves de maîtriser les autres branches. De manière générale, nous partons donc du point de vue que les difficultés que peuvent connaître les élèves ne sont pas automatiquement liées à celles qu'ils pourraient avoir en allemand.

Cependant, de manière plus spécifique, les enseignantes pensent majoritairement que l'allemand constitue une difficulté supplémentaire pour les élèves ayant des *difficultés de mémorisation* (82.8%) ou des *problèmes d'ordre logopédique* (63.9%), mais elles sont divisées lorsque l'on parle des *problèmes de lecture en français* (45.2% d'accord contre 47.6% pas d'accord). Elles ne considèrent pas que les *problèmes d'écriture en français* interfèrent avec l'allemand (70.7%). Les élèves qui ont le plus de facilité en allemand sont, à leurs yeux, également ceux qui *s'expriment*

¹⁴ Matières scolaires classées par ordre décroissant d'importance en fonction de la fréquence d'apparition dans les réponses. Mais les fréquences sont faibles (maximum : 21 occurrences, minimum : 2 occurrences).

¹⁵ Sauf que, cette fois, les fréquences sont bien plus importantes, surtout dans les maxima : 80 occurrences pour la CE, 25 pour les maths.

volontiers (87.5%), mais pour deux enseignantes sur trois (59%), l'allemand ne contribue pas véritablement à aider les élèves à « sortir de leur coquille ».

Tableau 14 : Effets de l'enseignement de l'allemand sur divers types d'élèves

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
1	La sensibilisation à l'allemand convient bien aux élèves qui ont, de manière générale, de la facilité à l'école.	48.6%	36.2%	8.8%	4.1%	2.3%
2	La sensibilisation à l'allemand convient bien aux élèves en difficulté scolaire dans d'autres branches que l'allemand.	5.1%	30.6%	33.3%	20%	10.9%
3	La sensibilisation à l'allemand est difficile pour les élèves ayant des difficultés de mémorisation.	35%	47.8%	12.1%	1.8%	3.2%
4	La sensibilisation à l'allemand est difficile pour les élèves ayant des problèmes d'ordre logopédique.	29.5%	34.4%	17.1%	3.4%	15.5%
5	La sensibilisation à l'allemand est difficile pour les élèves ayant des problèmes de lecture en français.	13.6%	31.6%	36.8%	10.8%	7.2%
6	La sensibilisation à l'allemand crée des difficultés supplémentaires pour les élèves ayant des problèmes d'écriture en français.	6.8%	14%	44.9%	25.8%	8.6%
7	Les élèves qui s'expriment volontiers ont de la facilité à suivre l'enseignement de l'allemand.	38.6%	48.9%	9.1%	1.4%	2%
8	Pour les élèves qui ont généralement peu confiance en eux, la sensibilisation à l'allemand les aide à s'exprimer (à « sortir de leur coquille »).	3.4%	28.7%	41.4%	17.6%	9%
9	Les élèves parlant une autre langue d'origine que le français ou l'allemand arrivent, aussi bien que les autres, à suivre l'enseignement de l'allemand.	34.2%	52.1%	5.9%	0.9%	7%
10	Les élèves qui suivent les cours intensifs de français (CIF) arrivent, aussi bien que les autres, à suivre l'enseignement de l'allemand.	9.6%	22.2%	12.5%	5.2%	50.5%

Une très grande majorité (86.3%) sont d'avis que les *élèves parlant une autre langue d'origine que le français ou l'allemand arrivent, aussi bien que les autres*, à suivre l'enseignement de l'allemand, et 31.8% (contre 17.7%) estiment que les élèves inscrits

aux *cours intensifs de français* (CIF) arrivent à suivre l'enseignement de l'allemand aussi bien que les autres, ces élèves étant confrontés à l'apprentissage simultané et intensif du français. Les enseignantes qui ne sont pas confrontées à ces situations particulières liées au CIF ne se sont probablement pas exprimées, au vu du taux élevé de non-réponses.

Nous avons enfin croisé la variable « influence de l'allemand sur les élèves en difficulté » avec toutes celles qui sont en relation avec les difficultés mentionnées ci-dessus (logopédiques, de lecture, etc.). Nous avons constaté que, pour les enseignantes qui considèrent que l'allemand convient aux élèves en difficulté (35.7%), il ne constitue pas une charge supplémentaire¹⁶. Pour elles, la sensibilisation à l'allemand convient aux élèves, même s'ils sont en difficulté ailleurs, même s'ils ont une autre langue d'origine, même s'ils suivent les CIF; en revanche, s'ils connaissent des problèmes de lecture en français, de problèmes d'ordre logopédique ou de mémorisation, elles sont un peu plus dubitatives sur le bien-fondé de les confronter à l'allemand.

EFFETS SUR LES ATTITUDES DES ÉLÈVES ET SUR LEUR COMPORTEMENT

Tableau 15 : Effets de l'enseignement de l'allemand sur les attitudes des élèves

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
La sensibilisation à l'allemand favorise le plaisir d'apprendre les langues « étrangères ».	33.6%	48.6%	4%	0.9%	12.9%
La sensibilisation à l'allemand favorise la participation active des élèves en classe.	24.2%	58.7%	11.8%	1.1%	4.3%
La sensibilisation à l'allemand augmente la curiosité des élèves par rapport au fonctionnement des langues en général.	15.2%	40.4%	20.7%	4.5%	19.3%
La sensibilisation à l'allemand augmente la curiosité des élèves par rapport à d'autres cultures.	12.6%	40%	23%	3.8%	20.6%
La sensibilisation à l'allemand favorise le respect envers les camarades d'autres origines.	10.3%	36.7%	18.9%	5.2%	29%
La sensibilisation à l'allemand favorise la coopération entre les élèves dans la classe.	9.2%	49.5%	21.9%	5.8%	13.6%
La sensibilisation à l'allemand crée une ambiance détendue dans la classe.	26.5%	59.2%	7.1%	2%	5.3%

¹⁶ Pour tous les croisements de la variable « allemand pour élèves en difficultés » avec « difficultés de mémorisation », « problèmes logopédiques », « problèmes lecture », « problèmes d'écriture » et « élèves CIF », le χ^2 est significatif à $p < .05$.

Globalement, les enseignantes estiment que la sensibilisation à l'allemand *favorise le plaisir d'apprendre les langues dites « étrangères »* (82.2%), et que cette sensibilisation *favorise la participation active des élèves en classe* (82.9). Du reste, aussi bien dans les entretiens que nous avons menés au cours de la phase précédente de notre recherche que dans les informations récoltées par les questionnaires, la notion de **plaisir** est récurrente et centrale. Il semble bien que l'effet principal d'une sensibilisation à l'allemand soit – selon les dires de nos informatrices – dans l'intérêt et la motivation qu'elle suscite. Les enseignantes s'accordent en tout cas à dire que, dans l'ensemble, la sensibilisation à l'allemand crée une ambiance détendue dans la classe (85.7% ont un avis positif contre 9.1% d'avis inverses et 5.3% de non-réponses).

Elles sont plus partagées lorsqu'il s'agit de décider si la sensibilisation à l'allemand *augmente la curiosité des élèves par rapport au fonctionnement des langues en général*. 55.6% de nos informatrices sont tout à fait ou plutôt d'accord avec cette affirmation, 25.2% pensent le contraire et 19.3% indiquent qu'elles ne savent pas. On observe la même réaction pour la question *la sensibilisation à l'allemand augmente la curiosité des élèves par rapport à d'autres cultures* (52.6% d'accord, 26.8% pas d'accord et 20.6% ne savent pas). Quant à savoir *si la sensibilisation à l'allemand favorise le respect envers les camarades d'autres origines*, les enseignantes semblent très réticentes à se prononcer (29% déclarent ne pas savoir). Elles sont cependant 47% à être favorables alors que 24.1% estiment le contraire. Enfin, la sensibilisation à l'allemand semble favoriser la *coopération entre les élèves* pour 58.7% des enseignantes, 27.7% pensent que non et 13.6% ne se prononcent pas.

Afin de placer ces résultats dans un contexte plus large, rappelons ici que le PEV, dans sa version d'août 2008, assigne comme mission à l'enseignement des langues vivantes d'ouvrir « ... à d'autres modes de pensées, à d'autres valeurs et amène l'élève à mieux les comprendre et les respecter. » (PEV, Partie B, chapitre 11, p. 1). Ou encore : « L'apprentissage des langues renforce la confiance en soi de l'élève et développe son autonomie. Conscient de ses nouvelles compétences, l'élève ose prendre des initiatives. Il élargit ses centres d'intérêt et se familiarise avec des méthodes de travail privilégiant l'écoute d'autrui, l'attention, l'interaction et la coopération ». (*Ibid.*) Le futur Plan d'Études Romand (PER) n'est pas en reste, car il mentionne dans les visées générales de l'enseignement/apprentissage des langues que « la présence d'une multiplicité de langues dans l'école, et, plus largement dans l'environnement quotidien de l'élève implique une approche plurilingue des langues et l'attention aux dimensions culturelles et à leur variété. Elle permet de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues en présence. » (PER 2008, p. 35).

De ce point de vue, nos résultats semblent indiquer que les objectifs de ce type ne sont pas toujours atteints. Les avis positifs sont deux fois plus nombreux que les avis négatifs, mais les taux de non-réponses sont importants.

LES ENSEIGNANT(E)S FACE À L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

On constatera sans surprise (tableau 16, page suivante) que les enseignantes estiment que lorsque l'on enseigne une matière, il est préférable de la maîtriser (91.4%). Elles ne sont pourtant que 59.8% à déclarer qu'elles se sentent à l'aise dans cette langue. 39.3% d'enseignantes expriment le fait qu'elles ne sont pas suffisamment (29.8%), ou pas du tout à l'aise avec cette langue (9.5%), alors même qu'elles doivent l'enseigner. Cette situation est spécifique au canton de Vaud, puisque les personnes en charge de cet enseignement n'ont pas eu nécessairement une formation initiale comportant de

l'allemand. En revanche, elles sont en principe toutes au bénéfice d'une formation complémentaire organisée à large échelle par le DFJC lors de la généralisation de cet enseignement dans le canton. On peut donc supposer que, pour certaines personnes, enseigner cette branche n'est pas forcément un plaisir. Rappelons à ce propos que la proportion d'enseignantes qui déclarent avoir du plaisir à enseigner l'allemand est de 88.5%. Un croisement des deux variables « être à l'aise en allemand » avec « avoir du plaisir à l'enseigner » montre qu'il y a une relation significative entre elles (χ^2 , $p < .05$). Ce sont donc bien celles qui sont à l'aise dans la langue qui ont du plaisir à l'enseigner. En toute cohérence avec ce qui précède, 88.8% des enseignantes sont d'avis que *l'on devrait pouvoir confier l'enseignement de l'allemand à une autre personne si l'on ne se sent pas à l'aise dans la langue*.

Concernant les deux questions ayant trait aux souhaits de formation de nos informatrices, 83.8% souhaiteraient *pouvoir profiter de moments d'animation en allemand* dans leur classe, mais seules 35.3% s'inscriraient à des cours *pour augmenter leurs compétences linguistiques en allemand*. En croisant les variables *Je suis à l'aise en allemand* et *Je souhaiterais augmenter mes compétences linguistiques*, on constate que ce ne sont pas nécessairement les personnes qui en auraient le plus besoin qui désirent le plus se former. Ainsi, le fait de se sentir mal à l'aise dans cette langue n'implique pas automatiquement le besoin d'une formation linguistique. Rappelons que certaines personnes enseignent cette matière par obligation. On peut dès lors émettre l'hypothèse qu'elles considèrent que cette formation n'est pas de leur responsabilité. On peut également se demander si certaines personnes doutent que cette formation apporte véritablement l'aisance nécessaire.

Logiquement, les mêmes personnes déclarent qu'elles aimeraient plus de moments d'animation en allemand dans leur classe. Elles apprécieraient donc de déléguer cet enseignement à des personnes qu'elles estiment non seulement linguistiquement, mais peut-être aussi didactiquement plus compétentes dans cette branche.

Tableau 16 : Les enseignantes et l'allemand : quelle(s) relation(s) ?

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
1	Pour enseigner l'allemand de manière appropriée, il faut être à l'aise dans cette langue.	46.8%	44.6%	6.8%	0.9%	0.9%
2	Je me sens à l'aise en allemand.	18.9%	40.9%	29.8%	9.5%	0.4%
3	On devrait pouvoir confier l'enseignement de l'allemand à une autre personne si l'on ne se sent pas à l'aise dans la langue.	57.1%	31.8%	4.8%	2.5%	3.8%
4	J'ai du plaisir à enseigner l'allemand au 2 ^e cycle primaire.	42.1%	46.4%	9%	1.6%	0.7%
5	Je souhaiterais pouvoir profiter de moments d'animation en allemand dans ma classe.					83.7%
6	Je souhaiterais pouvoir prendre des cours pour augmenter mes compétences linguistiques en allemand.					35.2%

EN QUELQUES MOTS...

Depuis le début de nos travaux menés sur la transition, la question des « effets pervers » éventuels de l'enseignement de l'allemand tant sur les élèves que sur les autres branches a été posée de manière récurrente. Or, l'enquête préliminaire l'a montré et la présente étude le confirme, les « effets secondaires » de l'allemand sur les autres branches scolaires, sur les différents « types » d'élèves, sur leurs attitudes ainsi que sur leur comportement ne sont, somme toute, que très mineurs sauf pour les élèves qui ont des difficultés scolaires. L'allemand, même s'il empiète sur les autres branches, n'est pas tenu pour responsable en tant que tel des lacunes qu'ont certains élèves dans d'autres matières. Cependant, certaines enseignantes renoncent à enseigner l'allemand lorsqu'elles craignent que les objectifs ne soient pas atteints, faute de temps. Par ailleurs, environ 40% des enseignantes du CYP2 déclarent ne pas maîtriser la langue allemande suffisamment pour se sentir à l'aise et elles délégueraient volontiers cette tâche à quelqu'un de plus compétent.

Là encore, on note très peu de différences entre les résultats obtenus par une enquête à petite échelle et la présente enquête à grande échelle. Les seules différences majeures résident dans les compétences linguistiques plus pointues, ainsi que dans le désir manifeste des enseignantes de la première enquête d'enseigner cette matière, ce que l'on ne trouve pas de manière aussi marquée dans le canton.

De par les activités différentes qu'elle propose, mais probablement aussi du fait qu'elle ne suppose aucune évaluation, la sensibilisation à l'allemand séduit. La branche enseignée est ressentie de manière positive, tant par les enseignantes que par leurs élèves, même si 40% des enseignantes ne se sentent pas à l'aise en allemand. Ce n'est donc pas la matière en tant que telle qui pose problème dans le canton de Vaud, mais encore une fois le statut qui lui est conféré. Du manque de clarté de ce statut (voir aussi nos conclusions en partie E à ce propos) ne peut que résulter une situation inconfortable pour les enseignantes. On oscille fréquemment entre « envie » (ou « plaisir », comme nous l'avons mentionné plus haut) et « manque de temps » (ou de place dans l'horaire). Ces attitudes opposées ont pour résultat que le temps d'exposition à la langue est très – vraisemblablement trop – variable. Dans ces conditions, il n'est pas sûr que les effets sur les élèves soient aussi positifs que ceux escomptés. Les objectifs avancés par le PEV de favoriser l'ouverture aux langues autres que celle du lieu d'enseignement et aux autres cultures semblent partiellement atteints selon deux enseignantes sur trois, mais beaucoup s'abstiennent de répondre à ces questions. L'importance des objectifs dévolus à des acquis linguistiques étant relativement modeste, on peut alors se demander si le jeu en vaut la chandelle. Mais l'ambiguïté du statut a aussi ses avantages, notamment pour les enseignantes qui sont peu motivées par l'enseignement de l'allemand du fait de leur maîtrise partielle de la langue. Nous en reparlerons dans la partie E.

PARTIE D : LE MOYEN D'ENSEIGNEMENT ET LE MATÉRIEL SUPPLÉMENTAIRE

Tableau 17 : *Tamburin et matériel supplémentaire*

			Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas	
1.1	La méthode <i>Tamburin</i> convient bien à la sensibilisation à l'allemand.	en 3 ^e année	58.8%	35.2%	3.7%	0.4%	1.9%	100%
1.2		en 4 ^e année	46.3%	42.3%	7.7%	1.2%	2.1%	99.6%
1.3		en classe multi-âge	15.9%	17.6%	9.2%	9.8%	47.3%	99.7%
2.1	Le matériel supplémentaire à disposition (<i>KitDiffAll</i> , ...) convient bien à la sensibilisation à l'allemand.	en 3 ^e année	39.3%	34.4%	3.3%	1.4%	21.5%	100%
2.2		en 4 ^e année	40.6%	35.3%	2.2%	0.6%	21.3%	100%
2.3		en classe multi-âge	20.5%	22%	2.4%	1.5%	53.5%	99.7%
3.1	Nous disposons actuellement d'assez de matériel (<i>Tamburin</i> , <i>KitDiffAll</i> , ...) pour répartir la matière sur deux ans (sans répéter le programme de la 3 ^e année en 4 ^e).	en classe mono-âge	71.1%	21.2%	2.2%	0.2%	5.3%	100%
3.2		en classe multi-âge	29.8%	16.2%	4.3%	2%	47.4%	99.7%
4.1	Nous disposons actuellement d'assez de matériel (<i>Tamburin</i> , <i>KitDiffAll</i> , ...) pour exploiter la matière une 2 ^e fois en 4 ^e année.	en classe mono-âge	33.3%	23.2%	10.5%	7.2%	25.6%	99.8%
4.2		en classe multi-âge	17.3%	12.1%	7.6%	5.5%	57.3%	99.7%
5	Il est préférable de n'utiliser que les ressources à disposition (<i>Tamburin</i> et le matériel complémentaire) pour l'enseignement de l'allemand.		7.5%	25.6%	34.7%	18.9%	13.2%	100%
6	À la fin du 2 ^e cycle primaire, les élèves devraient avoir parcouru les « Lektionen » 1-6 de la méthode <i>Tamburin</i> .		9.6%	36.4%	29.3%	16.9%	7.6%	99.8%
7	Même s'il s'agit d'une sensibilisation, les élèves ont généralement aussi besoin d'écrire en allemand (copier des mots, des expressions et des petites phrases).		34.6%	47.9%	10.8%	3.9%	2.7%	100%
8	Le débit des textes sur les CD est généralement bien adapté aux compétences de compréhension des élèves.		10.5%	46.5%	30.5%	11.1%	1.1%	99.8%

Les totaux sont parfois très légèrement en dessous de 100% à cause des réponses incohérentes.

De manière générale, le moyen d'enseignement de l'allemand choisi par les responsables scolaires – *Tamburin* – semble donner satisfaction, du moins dans les

classes mono-âges (94% de *tout à fait d'accord* ou de *plutôt d'accord* en 3^e année et 88.6% en 4^e année à l'affirmation *La méthode Tamburin convient bien à la sensibilisation à l'allemand*¹⁷). En classe multi-âge, les scores sont nettement moins élevés. Les enseignantes – qu'elles enseignent en multi-âge ou non – ne sont plus que 33.5% à être tout à fait ou plutôt d'accord avec cette affirmation, contre 19% de *plutôt pas* ou *pas du tout d'accord*. Le taux très élevé de *je ne sais pas* (47.7%) transcrit assez clairement le fait que nos informatrices enseignent généralement en classe mono-âge, et, comme elles n'ont pas personnellement fait l'expérience de l'enseignement en classe multi-âge, elles préfèrent s'abstenir. Par contre, en croisant la variable *J'enseigne en mono-âge* avec la variable *Tamburin convient bien en classe multi-âge*, on constate qu'une bonne partie des enseignantes (21.7%) estiment que *Tamburin* fait tout aussi bien l'affaire en classe multi-âge, alors même qu'elles n'enseignent pas dans ces classes, et qu'elles ne l'ont jamais fait auparavant. Celles qui enseignent en multi-âge estiment, elles, à 62% que ce moyen convient bien. En éliminant les nombreuses non-réponses dont nous avons parlé ci-dessus, et en recroisant les mêmes variables, nous constatons qu'il n'y a pas de lien entre le fait d'enseigner en classe multi-âge et celui de considérer que *Tamburin* convient bien en classe multi-âge¹⁸.

On retrouve à peu de choses près la même configuration de réponses en rapport avec le matériel supplémentaire mis à disposition des enseignantes (le *KitDiffAll*), matériel qui satisfait la majorité des personnes qui enseignent en 3^e et en 4^e année (73.7% et 75.9% respectivement). Les scores sont très différents dans les classes multi-âges (42.5% seulement de *tout à fait* et de *plutôt d'accord* et 53.5% de *je ne sais pas*). On peut émettre l'hypothèse qu'elles n'utilisent peut-être pas ce matériel, indépendamment du type de classe et que, ne connaissant pas le matériel, elles préfèrent s'abstenir de prendre position. Le croisement de ces variables montre en tout cas qu'il n'existe pas de lien significatif entre le fait d'enseigner en classe multi-âge (ou non) et celui de considérer ce matériel comme satisfaisant.

Majoritairement (à 92.3% de *tout à fait d'accord* et de *plutôt d'accord*), les enseignantes estiment que le matériel dont elles disposent est suffisamment riche pour répartir la matière du premier volume sur deux ans (solution qui a été retenue dans le canton de Vaud), alors qu'elles ne sont plus que 56.5% à être tout à fait ou plutôt d'accord avec le fait d'exploiter la matière une deuxième fois (sous une autre forme) en 4^e année. La solution retenue par les décideurs semble donc être la meilleure. Mais même si l'on est d'avis que le matériel fourni est suffisant, cela ne veut pas dire que l'on se contente de travailler uniquement avec ce que le Département a choisi. En effet, 53.6% se déclarent *plutôt pas d'accord* ou *pas du tout d'accord* avec l'affirmation qu'il est préférable de n'utiliser que les ressources mises à leur disposition par le DFJC. En croisant cette variable avec d'autres variables comme, par exemple, le nombre d'années d'expérience, ou le fait d'enseigner en classe multi-âge ou encore le nombre d'élèves germanophones dans la classe, on n'obtient aucune corrélation significative, sauf avec la variable *disposer de suffisamment de matériel pour exploiter la matière une deuxième fois en 4^e année*. Les personnes qui estiment qu'il est préférable d'utiliser du matériel autre que le matériel « officiel » sont aussi celles qui pensent que *Tamburin* ne permettrait pas de revisiter la matière une seconde fois en 4^e année.

¹⁷ La légère baisse de satisfaction par rapport au moyen d'enseignement entre la 3^e et la 4^e année pourrait s'expliquer en partie par le fait que les Vaudois travaillent deux ans avec le même manuel. Certaines enseignantes ont souligné l'inadaptation entre, par exemple, les illustrations du livre et l'âge des enfants en 4^e année.

¹⁸ Khi² significatif à $p < .05$.

De manière générale, sur les 4 questions que nous avons posées en différenciant classes mono-âges et classes multi-âges, on constate que les taux de *je ne sais pas* sont élevés pour les classes multi-âges (la variation allant de 47.7% au minimum jusqu'à 57.4% au maximum). Nous avons d'ailleurs systématiquement écarté ces non-réponses dans les croisements que nous avons effectués. Nous pouvons raisonnablement penser que les conditions d'enseignement en classe multi-âge étant inconnues pour la majorité de nos informatrices, elles ont souvent choisi de cocher cette case plutôt qu'une des quatre autres. Ainsi, en croisant par exemple les variables *enseigne en classe mono-âge* (ou *enseigne en classe multi-âge* avec *KitDiffAll convient bien à la sensibilisation à l'allemand en classe multi-âge*, on voit que le taux de *ne sais pas* atteint 66% pour les personnes qui n'enseignent pas en multi-âge, alors qu'il avoisine 19% pour celles qui travaillent dans ces classes, ce qui confirme une évidence : le degré de connaissance que l'on a de ce type de classe est un facteur qui détermine si l'on va pouvoir répondre ou non aux questions posées (voir ci-dessus).

La question du programme à parcourir au CYP2 – à savoir les 6 leçons de *Tamburin 1* – semble diviser les enseignantes. En effet, 46% se déclarent d'accord, alors que 46.2% ne sont pas d'accord avec cette progression. Nous n'avons malheureusement pas posé la question du pourquoi, et nous ne savons par conséquent pas ce que certaines enseignantes reprochent à ce programme : trop modeste ou au contraire trop ambitieux ? Certaines enseignantes estiment que ce programme est trop lourd (10.9% le critiquent et disent ne pas arriver au bout du programme des autres branches). À priori, au vu du statut horaire particulier de l'allemand (comme nous l'avons évoqué plus haut), ce programme est vraisemblablement considéré comme ambitieux plutôt que trop léger. Mais il s'agit là d'une hypothèse que nous ne pouvons pas vérifier.

Nos informatrices sont tout à fait ou plutôt d'accord (82.5%) avec le fait que même s'il s'agit d'une sensibilisation, il est nécessaire de faire écrire les élèves, par exemple en leur faisant copier des mots, des expressions et de petites phrases.

Enfin, nous avons posé une question en rapport avec le débit des textes afin de vérifier une hypothèse apparue lors de nos entretiens préliminaires. Mais nous n'avons hélas pas obtenu une confirmation claire de ce que nous pensions, à savoir que ce débit est ressenti comme généralement trop rapide tant par les enseignantes que par les élèves (57% de d'accord contre 41.6% de pas d'accord). Un résultat certes majoritaire, mais tout de même mitigé.

EN QUELQUES MOTS...

La méthode *Tamburin* convient à la grande majorité des utilisatrices, surtout en première année du CYP2 et dans les classes mono-âges. Le matériel complémentaire proposé par le Département donne, lui, aussi satisfaction. Cependant, même si les enseignantes le jugent adapté et suffisamment riche en activités, elles recourent parfois à du matériel d'autres provenances, vraisemblablement dans le but de diversifier le matériel usuel.

Le programme que les enseignantes sont censées parcourir pose problème à la moitié d'entre elles, probablement parce qu'elles le trouvent trop lourd. Elles pensent qu'il est important de faire écrire de l'allemand aux élèves, et la moitié d'entre elles estiment que le débit des textes oraux est trop rapide.

Par rapport à l'enquête préliminaire, les résultats concordent, à l'exception de la question en rapport avec le matériel supplémentaire, ainsi que celle relative au débit des textes. Dans l'enquête préliminaire, une moitié des enseignantes environ auraient souhaité plus de matériels complémentaires, alors que, dans cette enquête, ce n'est pas du tout le cas. Similairement, les avis sur le débit des documents sonores proposés par la méthode restent mitigés, alors que l'enquête préliminaire laissait penser qu'il y avait un problème à ce propos.

Si l'on peut globalement se réjouir du taux de satisfaction élevé par rapport à la méthode *Tamburin*, on peut également retenir que le matériel complémentaire, riche et varié, semble convenir à la plupart. Cependant, une fois encore, en termes de programme à parcourir et, plus concrètement, de chapitres à étudier, la problématique de la place qu'occupe l'allemand dans la grille-horaire resurgit de manière indirecte, puisqu'il s'agit de dégager le temps nécessaire pour parvenir à la fin du sixième chapitre du manuel.

PARTIE E : LE STATUT DE L'ENSEIGNEMENT AU CYP2 ET LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LE CYCLE DE TRANSITION

Cette dernière partie aborde les questions de statut conféré à l'allemand ainsi que les objectifs visés par son enseignement. Nous avons aussi demandé à nos informatrices si elles estiment que la transition du primaire vers le secondaire s'effectue harmonieusement et si, dans le cas contraire, il conviendrait d'élaborer un document à l'intention des enseignants et enseignantes du CYT pour faciliter cette transition.

STATUT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND AU CYP2

Tableau 18 : Sensibilisation à l'allemand et évaluation

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
1	L'enseignement de l'allemand au 2 ^e cycle primaire doit garder son statut de « sensibilisation » (le but n'est pas de faire acquérir des compétences linguistiques précises).	72.8%	18.7%	5.8%	0.5%	2.2%
2	La « sensibilisation à l'allemand », ne doit pas donner lieu à une évaluation sommative ou certificative des élèves.	83.5%	12%	2.7%	0.5%	1.3%

À l'instar de ce qu'avait révélé notre enquête préliminaire, une écrasante majorité (soit 91.5% de d'accord) est d'avis que l'enseignement de l'allemand au 2^e cycle primaire doit garder son statut de « sensibilisation » (le but n'étant pas de faire acquérir des compétences linguistiques précises¹⁹). Et, de manière assez logique, cette même majorité (83.3% et 11.7%) pense que la sensibilisation à l'allemand ne doit pas donner lieu à une évaluation sommative ou certificative des élèves, et exclut l'attribution de notes. Nous retrouvons ici ce que nous avons déjà évoqué plus haut, à savoir que l'atout essentiel d'un tel statut est qu'il est associé à la notion de plaisir, de la part des élèves comme de celle des enseignantes²⁰. Assez clairement, elles semblent craindre qu'une évaluation ne vienne gâcher cette situation. On peut se demander aussi si une évaluation des élèves ne serait pas jugée inéquitable au vu des compétences diverses des enseignantes en allemand.

¹⁹ Même si le PEV stipule que « Il [l'élève] construit des éléments de grammaire et de vocabulaire qui, sans être des objectifs en eux-mêmes, sont des outils au service de la pratique de la langue. » *op. cit.*, p. 92. De tels objectifs, appelés « Intentions » dans ce document, vont évidemment bien au-delà de la simple sensibilisation.

²⁰ Toujours dans le PEV, cette notion est même mise explicitement en avant en tant que compétence visée (« Communiquer avec plaisir dans une autre langue »). *op. cit.*, p. 93.

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND AU CYP2 ET LA TRANSITION

Tableau 19 : Rôle du PEV et demande d'informations complémentaires

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
1	Les objectifs et les contenus du PEV me guident dans mon enseignement de l'allemand.	5.1%	31.1%	27.3%	20.2%	16.3%
2	Dans le cadre d'une « sensibilisation », les compétences visées doivent rester générales.	55.3%	38.6%	2.7%	1.1%	2.3%
3.1	J'ai besoin d'informations plus précises sur les compétences visées (PEV) :					
	communiquer avec plaisir dans une autre langue	16.6%	26.7%	24%	23.2%	9.6%
3.2	utiliser ses capacités émotionnelles, sociales, créatrices, cognitives et langagières dans le cadre d'un processus de communication	15.9%	29.2%	20.3%	20.3%	14.2%
4.1	J'ai besoin d'informations plus précises sur les compétences associées à la compétence visée (PEV) :					
	comprendre des énoncés simples	14%	21.8%	27.7%	26.1%	10.3%
4.2	lier message verbal et message non verbal (gestuelle, mimique)	11.2%	24.7%	28%	24.9%	11.4%
4.3	comprendre globalement des textes variés	12.1%	24.5%	27.8%	24.5%	11.2%
4.4	produire des énoncés simples	13.7%	25.2%	26.4%	24%	10.7%
4.5	réagir verbalement et non verbalement dans des situations données	11.7%	28.1%	25%	23.4%	11.7%

Si les enseignantes sont quasi unanimes en ce qui concerne le statut de la branche ainsi que son évaluation, leurs avis divergent quant aux objectifs à atteindre, tels qu'ils sont mentionnés par les documents officiels.

Tout d'abord, seules 36.2% se déclarent d'accord avec l'affirmation que *le PEV les guides dans leur enseignement*, mais elles sont presque la moitié (27.3% et 20.2%) à dire le contraire (avec 16.3% de *ne sais pas*). On peut donc dire que le PEV ne semble jouer qu'un rôle secondaire dans les pratiques en classe d'allemand. On peut aussi émettre l'hypothèse, au vu de ces résultats, que nos informatrices ne connaissent pas toujours ce document. Cette hypothèse est étayée par la réponse qu'elles donnent à l'affirmation *Dans le cadre d'une sensibilisation, les compétences visées doivent rester générales*. Une forte adhésion à cette manière de voir les choses (93.9% y souscrivent) laisse penser que les enseignantes préfèrent ne pas s'encombrer d'une

liste trop détaillée des compétences visées et associées, d'autant plus qu'il s'agit d'une sensibilisation.

Mais les choses sont bien sûr un peu plus nuancées dans la réalité. Les tableaux suivants montrent en effet une répartition assez partagée des besoins en informations par rapport aux compétences visées (tableau 20) et aux compétences associées (tableau 21).

Tableau 20 : Besoin d'informations plus précises sur les compétences visées

			Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
3.1	J'ai besoin d'informations plus précises sur les compétences visées (PEV) :	communiquer avec plaisir dans une autre langue	16.6%	26.7%	24%	23.2%	9.5%
3.2		utiliser ses capacités émotionnelles, sociales, créatrices, cognitives et langagières dans le cadre d'un processus de communication	15.9%	29.2%	20.3%	20.3%	14.3%

Tableau 21 : Besoin d'informations plus précises sur les compétences associées à la compétence visée (en %)

			Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
4.1	J'ai besoin d'informations plus précises sur les compétences associées à la compétence visée (PEV) :	comprendre des énoncés simples	14%	21.8%	27.7%	26.1%	10.4%
4.2		lier message verbal et message non verbal (gestuelle, mimique)	11.2%	24.7%	28%	24.9%	11.2%
4.3		comprendre globalement des textes variés	12.1%	24.5%	27.7%	24.5%	11.2%
4.4		produire des énoncés simples	13.7%	25.2%	26.4%	24%	10.7%
4.5		réagir verbalement et non verbalement dans des situations données	11.7%	28.1%	25%	23.4%	11.8%

Dans ces deux tableaux, on est frappé par la régularité des pourcentages de réponses dans les diverses catégories. Nous avons vérifié, à l'aide de corrélations²¹, que ce sont souvent les mêmes personnes qui sont systématiquement tout à fait d'accord (par

²¹ Corrélation de Pearson significative au seuil de 0.01. La corrélation la plus basse est de 0.626 et la plus élevée est de 0.905.

exemple) avec toutes les compétences associées. Cela est vrai aussi pour les autres catégories. En d'autres termes, moins on a besoin d'informations pour les compétences visées, moins on en a besoin pour les compétences associées.

Nous nous sommes intéressés d'un peu plus près aux relations entre la première affirmation de cette série (*Les objectifs et les contenus du PEV me guident dans mon enseignement de l'allemand*) et les réponses aux questions sur les compétences visées et associées. Nous pensons que les personnes qui s'appuient fortement sur le PEV seraient aussi celles qui en connaissent le mieux le contenu et que, par conséquent, elles seraient peu intéressées par des informations supplémentaires sur ce document. Or, il n'en est rien. Les tables de corrélation et l'analyse des tableaux croisés montrent que l'on ne peut établir aucun lien entre la référence au PEV et le souhait d'informations supplémentaires par rapport aux compétences qui y figurent.

LA TRANSITION CYP2-CYT

La dernière partie de notre questionnaire aborde la question de la transition même, à savoir le passage du CYP2 au CYT tel qu'il est perçu par les enseignantes.

Tableau 22 : Transition CYP-CYT : obstacles et facilitations

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sait pas
Les compétences en allemand des élèves sortant du CYP2 sont actuellement très variables.	71.3%	24.7%	0.9%	0.2%	2.9%
Cette hétérogénéité est un obstacle à un passage harmonieux du CYP2 au CYT.	10.2%	21.4%	28.8%	17.6%	22%
Je connais l'enseignement de l'allemand au CYT (la méthodologie, les objectifs et le programme).	9.2%	21.7%	19.1%	35.7%	14.4%
Les enseignant(e)s qui reprennent mes élèves au CYT sont en général au courant de l'enseignement de l'allemand au CYP 2 (objectifs, méthodologie, programme).	7.9%	18.6%	15.7%	12.4%	45.4%
Pour faciliter la transition, les enseignant(e)s du CYP 2 et du CYT devraient se rencontrer en début d'année scolaire.	23.9%	34.4%	15.8%	17.8%	8.1%
Un document de passage (voir ci-dessous) faciliterait la transition au CYT.	21.1%	28.9%	16%	21.6%	12.4%

Presque toutes les enseignantes du CYP s'accordent à dire que *les compétences en allemand des élèves sortant du CYP2 sont actuellement très variables* (96%). 46% estiment que cette hétérogénéité des savoirs ne représente pas *un obstacle à un passage harmonieux au CYT* (contre 31.6% qui sont d'avis contraire et 22% d'indécises). Elles sont cependant plus de la moitié (54.4%; 14.5% sans avis) à reconnaître qu'elles ne connaissent pas la méthodologie, les objectifs ainsi que le

programme de ce qui est enseigné en allemand au CYT. De plus, leurs avis sont très flous sur le fait que les collègues du CYT, qui vont reprendre leurs élèves, sont au courant de ce qui se fait en allemand au CYP2 (26.5% contre 28.1%, mais surtout 45.4% d'abstentions !).

En croisant ces dernières variables, on constate des corrélations statistiquement significatives, mais de force variable. On voit ainsi que moins on sait de choses sur l'enseignement de l'allemand au CYT et plus on considère cette hétérogénéité comme un obstacle préjudiciable²². Par ailleurs, les personnes qui estiment que les enseignants du CYT ne connaissent pas bien la réalité de l'enseignement de l'allemand au CYP sont aussi celles qui pensent que cette hétérogénéité constitue un obstacle²³. Pour ces deux variables, on peut penser que l'inconnu suscite des réactions de crainte.

On le voit, les enseignants connaissent globalement assez mal le curriculum des élèves et n'ont qu'une idée très vague des exigences et des pratiques d'un autre ordre d'enseignement que le leur. 58.5% de nos informatrices seraient d'accord de rencontrer leurs collègues du CYT en début d'année pour faciliter la transition de leurs élèves²⁴.

Enfin, plus de la moitié des enseignantes (58.3%) seraient favorables à la réalisation d'un document de passage dont la mission serait de faciliter la transition des élèves vers le CYT. En croisant la variable *hétérogénéité = obstacle* avec la variable *document de transition souhaitable* (après exclusion des *ne sais pas*), on constate une forte corrélation : assez logiquement, plus on considère l'hétérogénéité comme un obstacle, plus on est favorable au document de passage (et plus on souhaite d'ailleurs l'organisation de rencontres entre collègues du CYP et du CYT). Mais la plus forte corrélation (0.469 significatif à 0.01) se trouve dans le croisement *document de passage souhaitable* avec *rencontre collègues CYP-CYT*. Nous pensons d'ailleurs qu'une discussion sur l'utilité d'un tel document pourrait servir de base à une rencontre entre enseignant(e)s désireux de faciliter la transition.

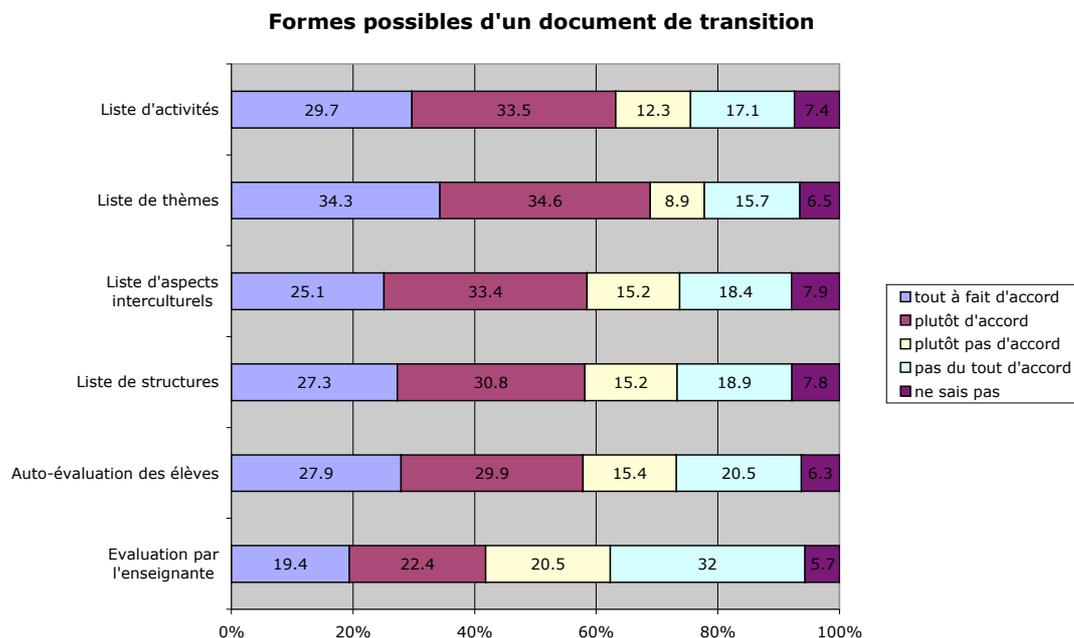
Quant à la forme que devrait prendre ce document, le graphique 12 montre que les variations sont relativement importantes. On ne perçoit pas d'oppositions fondamentales dans les formes que nous proposons (par exemple une forte proportion de personnes qui seraient en faveur de la première proposition au détriment de la dernière). Au contraire, les enseignantes réagissent de manière assez semblable aux diverses formes envisageables pour un tel document.

²² r de Pearson = 0.108, significatif, $p = 0.013$, $n = 529$, corrélation significative, mais faible.

²³ $r = 0.136$, significatif, $p = 0.002$, $n = 526$, corrélation significative, mais faible.

²⁴ À noter que de telles rencontres sont organisées dans certains arrondissements scolaires, mais qu'elles le sont désormais à bien plaisir. Nous écrivons « désormais », car il y eut, à une certaine époque, l'obligation de se rencontrer une fois par année (sous l'impulsion d'un chef de service du Département de l'Instruction publique et des Cultes). Après son départ à la retraite, cette pratique s'est quelque peu essoufflée.

Graphique 12 : Formes diverses que pourrait prendre un document de transition (en %)



Cependant, en additionnant les réponses positives pour chacune des formes possibles (pourcents cumulés entre parenthèses), on obtient le classement suivant (par ordre décroissant) :

- 1) liste de thèmes abordés (68.9%)
- 2) liste des activités les plus fréquentes proposées aux élèves (63.2%)
- 3) liste des aspects interculturels abordés (58.5%)
- 4) liste des structures abordées (58.1%)
- 5) auto-évaluation des élèves (57.8%)
- 6) évaluation de l'enseignante (41.8%)

On remarque d'emblée que la dernière proposition (l'évaluation de l'élève par l'enseignante) se distingue nettement des autres. Cette liste met aussi en évidence deux regroupements opposés : les items 1 à 3 restent relativement vagues et n'engagent que peu la responsabilité de l'enseignante, les items 4 à 6 sont nettement plus contraignants et « mesurables ». Nos informatrices semblent donc d'accord de transmettre des informations générales sur le travail effectué en classe, mais elles sont moins nombreuses à souhaiter s'engager sur le chemin de l'évaluation des performances des élèves. Nous retrouvons ici ce que nous avons déjà mentionné dans la partie C (Effets de la sensibilisation à l'allemand) et dans la partie E (Statut de l'enseignement de l'allemand), à savoir cette insistance sur la notion de plaisir, associée au désir de ne pas évaluer ce qui a été fait en classe.

Enfin, nous avons constaté qu'il existait une corrélation marquée entre le fait de considérer que les objectifs et les contenus du PEV constituent un guide pour faciliter l'enseignement de l'allemand et l'acceptation de l'évaluation de la performance des

élèves comme forme souhaitable de la facilitation de la transition²⁵. En d'autres termes, les enseignantes qui s'appuient sur le PEV sont aussi celles qui verraient d'un bon œil une évaluation par la maîtresse des performances des élèves. On peut donc penser que ce sont également celles qui donnent (ou souhaiteraient donner) une coloration plus « enseignement » que « sensibilisation » au travail qu'elles effectuent en classe.

EN QUELQUES MOTS...

Dans cette dernière partie, nous touchons à la question fondamentale de toute notre étude. Le statut que l'on confère à une matière dans le cursus scolaire est lourd de conséquences. Dans le cas du canton de Vaud, les actrices principales de cet enseignement se sont clairement positionnées en faveur de la sensibilisation. Elles associent à ce statut la notion fondamentale de plaisir suscité par l'allemand auprès des élèves, notion qu'elles assujettissent à la condition de la non-évaluation sommative. Mais les avis divergent quant aux objectifs à envisager. Les divergences apparaissent clairement dans le rôle du PEV, qu'on préfère voir dans son caractère très général. Les enseignantes sont attachées aux libertés qu'elles peuvent conserver à son égard.

Sur la question de la transition plus ou moins harmonieuse entre le CPY2 et le CYT, les enseignantes reconnaissent que les compétences des élèves au sortir du CYP2 sont très variables, mais une moitié parmi elles pensent que cela ne pose pas de problème. On s'aperçoit cependant que les divers acteurs des deux ordres d'enseignement ne se connaissent que très peu et cette méconnaissance contribue sans doute à fausser quelque peu les représentations. Un document de transition facilitant le passage du primaire au secondaire n'est plébiscité que par la moitié des enseignantes interrogées, surtout par celles qui considèrent que la forte variation de compétences des élèves peut leur porter préjudice lors du passage au secondaire. La forme pressentie pour un tel document va dans le sens d'une liste assez générale de thèmes ou d'activités abordés plutôt qu'une liste des structures étudiées ou encore une évaluation quelconque. Les éléments moins contraignants sont donc préférés, puisque les enseignantes, logiques avec elles-mêmes, privilégient un statut de « liberté maximum » pour l'allemand, même s'il semble exister une petite fraction d'enseignantes qui seraient favorables à un enseignement plus tourné vers l'acquisition de compétences linguistiques vérifiables.

Ce second volet de la recherche met clairement en exergue ce que l'enquête préliminaire laissait entrevoir. La question du statut de l'enseignement (sensibilisation ou apprentissage) est à l'évidence, dans les deux études, fondamentale et incontournable, car elle entraîne tout son lot de conséquences sur la manière dont cette branche sera enseignée et réceptionnée par les élèves et les divers partenaires de l'école. Toutes les études menées à ce jour sur la transition montrent en effet que du statut découle les résultats de l'enseignement de l'allemand précoce (p. ex. Lys, 2002). En outre, la formation des maîtresses devrait également être différente selon que l'on privilégie un statut ou un autre.

²⁵ Khi², significatif à $p < .05$

Dans le cas du canton du Vaud, on peut penser que le choix qui a été fait en faveur de la sensibilisation était une manière plus douce d'introduire l'allemand au primaire, une sorte de passage obligé. Avec les changements importants qui se profilent à l'horizon 2012 (HarmoS, le PER, le PEL, ...), la question de ce statut doit être reposée.

PROBLÈMES ET RÉFLEXIONS CRITIQUES

Le premier problème que nous mettons en évidence dans cette étude par rapport à l'enseignement de l'allemand au CYP2 est celui du décalage actuel entre les exigences que requiert cet enseignement et les compétences tant linguistiques que culturelles dont disposent les enseignantes. Nous pensons en effet que, malgré les formations dispensées à l'époque par le Burofco²⁶, il n'est pas sûr que la compétence linguistique des enseignantes soit « adéquate », au sens défini par le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 1996). Pour que l'enseignement de l'allemand porte ses fruits en vue d'une amélioration des compétences des élèves – quelles qu'elles soient – nous sommes d'avis qu'une meilleure formation, ou même une spécialisation des enseignantes dans l'enseignement de cette langue sera un passage obligé. Les compétences linguistiques et les connaissances culturelles des enseignantes représentent en effet un facteur important pour les apprentissages des élèves (Peltzer-Karppf & Zangl, 1998; Lys, 2001). Les recherches en linguistique (p. ex. Kramsch & Sullivan, 1996) insistent majoritairement sur la supériorité des effets de l'enseignement d'une L2 en milieu scolaire lorsque l'enseignant est un locuteur « natif »²⁷, pas seulement parce que cet enseignant maîtrise les difficultés de sa langue, mais aussi parce qu'il est, par exemple, plus susceptible de connaître les « normes culturelles » qui vont avec la L2 que son collègue locuteur non natif et qu'il sera donc à même de présenter aux élèves. Mais il existe encore de nombreuses autres différences entre un locuteur natif de la L2 et un locuteur non natif, toutes généralement (mais pas exclusivement !) en faveur du premier (voir en particulier Cook, 1999). Ceci revient à dire que si l'objectif principal d'une sensibilisation à la langue est l'ouverture aux autres langues et, par là, aux autres cultures, il importe tout particulièrement que les compétences linguistiques et culturelles des enseignantes soient les plus élevées possibles et cela : « ... quel que soit le modèle mis en œuvre. » (Lys, *op.cit.*, p. 33). Il est par conséquent à craindre qu'au vu du nombre encore élevé d'enseignantes en service qui disent ne pas disposer des compétences linguistiques et culturelles nécessaires, la situation va perdurer au moins aussi longtemps que la nouvelle génération d'enseignantes n'a pas pris massivement la relève²⁸.

Le second problème est en lien étroit avec la place que l'on accorde à une matière dans un cursus scolaire. Or, cette place (nous avons souvent parlé de statut dans cette étude) se traduit dans les faits d'abord par la reconnaissance de l'importance de l'allemand par la société en général et par ses institutions en particulier. Dans le canton de Vaud, la décision prise par les responsables politiques d'introduire l'allemand au CYP2 peut être interprétée comme l'expression d'une telle reconnaissance. Mais elle doit bien sûr aller au-delà du symbole. Pour nous, la question du statut de l'allemand au CYP2 est primordiale. En effet, toutes les recherches montrent que c'est de ce statut que dépend le succès (ou non) de

²⁶ Le Bureau de la Formation Continue était un organe mis en place pour accompagner le projet de réforme Ecole Vaudoise en Mutation (EVM). Les enseignantes ont pu bénéficier de séjours de courte durée en région germanophone, de cours de didactique ou encore de cours de langue allemande sur place.

²⁷ Traduction littérale de *native speaker*, terme plus approprié que par exemple « langue maternelle ».

²⁸ Rappelons à cet effet que les personnes qui désirent actuellement se former pour enseigner au CYP2 doivent disposer d'un niveau B2 certifié du Portfolio Européen des Langues ainsi que d'une ou de plusieurs attestations de séjours linguistiques d'une durée totale de 6 semaines au minimum, dont 4 consécutives. Signalons aussi qu'au vu de la primarisation du cycle de transition prévue pour ces prochaines années, il se peut que des enseignant-e-s du CYT soient appelé(e)s à – ou intéressé(e)s à – enseigner l'allemand au CYP2, ce qui modifierait passablement la situation. Il se peut également qu'à la suite de cette primarisation, des contacts se créent entre enseignant-e-s du CYP2 et du CYT, ce qui pourrait aboutir à des collaborations.

l'enseignement dit précoce d'une L2. Le statut se décline de plusieurs manières. Ainsi, une façon de marquer l'importance d'une matière, c'est de lui accorder la place qui convient dans la grille-horaire. Nous avons vu que l'allemand, dans le canton de Vaud, n'a pas sa place dans cette grille et nous en avons relevé les conséquences. Dans la logique de l'institution, tant que l'allemand ne figurera pas à la grille-horaire, il ne sera pas pleinement légitimé par les enseignantes qui auront alors toute latitude de varier le nombre de minutes qu'elles y consacrent par semaine, voire de ne pas l'enseigner du tout. Un autre aspect qu'il convient de clarifier de manière urgente est la différence entre une sensibilisation et un enseignement à proprement parler. Dans les faits, la plupart des pays qui pratiquaient l'enseignement précoce des langues ont « opéré un changement de statut de l'apprentissage d'une L2 au primaire, le plus souvent après quelques années d'expérience avec le modèle "sensibilisation" » (Lys, *op. cit.*) pour opter pour un statut plus « musclé ». Plus près de nous, les divers cantons romands qui ont introduit l'allemand au primaire ont depuis quelque temps déjà abandonné (dans les pratiques quotidiennes, mais pas forcément dans les documents officiels, d'ailleurs) la sensibilisation « pure ». Mais cela ne semble pas encore suffire, puisque la société actuelle demande plus d'efficacité en matière d'enseignement des L2. Ces attentes sont régulièrement relayées, sous forme souvent polémique, dans la presse.

Nous pensons donc qu'il est indispensable de revoir le statut et les objectifs de cette matière si l'on veut assurer l'« utilité » de son enseignement au CYP2. Mais la tâche ne sera pas simple car, comme nous l'avons mis en évidence tout au long de cette étude, les représentations et les *desiderata*, mais aussi les compétences de tous les acteurs en présence ne coïncident pas forcément. Par ailleurs, nous sommes aussi conscients que donner un statut à cette matière provoquerait une série de demandes complémentaires de la part des enseignantes. Nous pensons notamment à la formation continue des enseignantes qu'il faudrait rendre obligatoire ou encore à la nécessité de recourir à des semi-spécialistes, voire à des spécialistes. De plus, même là où les conditions semblent remplies, les performances des élèves ont de la peine à convaincre. On peut pour donner, à titre d'exemple, les résultats d'évaluations de compétence orale, recueillis annuellement au New Brunswick (province canadienne à majorité linguistique anglophone) lors d'entrevues individuelles avec les élèves en fin de parcours. Ces résultats montrent que, même avec 30 minutes d'enseignement du français par jour pendant 10 ans, dispensées par des enseignants qui disposent pourtant d'un bon ou d'un très bon niveau linguistique, les élèves « ne peuvent pas communiquer en français ». Cette évaluation sévère communiquée personnellement par un agent pédagogique responsable du français L2 au New Brunswick²⁹ ne peut que laisser songeur sur l'efficacité de l'enseignement d'une L2 en milieu formel, malgré des conditions que l'on pourrait qualifier d'optimales³⁰.

Le troisième problème soulevé par notre étude est celui de l'évaluation. Nous avons montré que les enseignantes vaudoises répugnent à évaluer les prestations de leurs élèves au CYP2 pour diverses raisons, dont la principale est qu'elles craignent de diminuer l'attrait que la langue exerce sur les enfants. Ce qui est singulier dans cette

²⁹ Précisons que nous parlons ici de ce que l'on appelle au New Brunswick le « programme de base ». Il existe aussi dans cet Etat un programme dit « intensif » qui fait appel à l'immersion, dont les résultats sont autrement plus intéressants.

³⁰ Le New Brunswick a d'ailleurs annoncé officiellement (en date du 14 mars 2008) qu'il renonçait au programme de français de base, et même à celui « d'immersion précoce » au profit du programme dit de « français intensif » qui démarre en 5^e année seulement et dont les modalités sont précisées ici : <http://www.gnb.ca/0000/eng-bck-f.asp>. Il s'agit là d'une véritable révolution, non seulement par rapport à l'enseignement dit « traditionnel » d'une L2 (programme de base), mais aussi pour l'enseignement bilingue précoce ! Nous suivrons avec intérêt les travaux des groupes qui doivent évaluer l'efficacité de ces nouvelles mesures...

représentation des choses, c'est que l'on associe « évaluation » à « image négative », comme si la chose était automatique. Nos enseignantes craignent-elles donc que les résultats des enfants ne peuvent être que négatifs ? Nous sommes pourtant d'avis qu'une évaluation bien conçue et valorisante pourrait au contraire stimuler les apprentissages tout en permettant de documenter les acquis des élèves, ce qui serait bien sûr fort utile lors du passage des élèves du CYP2 au CYT. Nous pensons que le statut est une nouvelle fois responsable de cette situation et nous n'aimerions pas qu'à plus ou moins long terme, l'enseignement de l'allemand ne soit pas suffisamment pris au sérieux à ce niveau de la scolarité.

Le quatrième problème, celui de la trop grande variabilité de l'exposition à la langue allemande, nous préoccupe particulièrement, car il pose la question de l'inégalité de traitement et, par conséquent, celle de l'équité. À notre avis, l'institution scolaire doit chercher à assurer un traitement égal pour tous les élèves et doit donc veiller à ce que les opportunités d'apprentissage soient à peu près les mêmes pour toutes et pour tous. La solution actuelle, trop peu contraignante, n'est pas satisfaisante à cet égard.

Enfin, un peu en marge de cette étude, car nous n'en parlons pas ailleurs plus en détail, nous nous permettons d'adopter, en tant que praticien-réflexif ou en qualité d'enseignant-chercheur, une attitude un peu plus critique à l'égard de cette méthode, malgré l'évaluation plutôt positive qu'en font les enseignantes. En effet, un manuel comme *Tamburin* convient-il vraiment à une véritable sensibilisation à l'allemand dès lors qu'il n'offre pas de réelles possibilités d'enseignement en immersion ? Ce premier et unique volume utilisé au CYP2 est bien adapté aux compétences linguistiques des enseignantes, mais ce faisant, il ne va pas au-delà d'un niveau de base assez peu exigeant. Au final, nous obtenons un enseignement de type plutôt formel, dont les objectifs sont plus linguistiques que ceux généralement envisagés par une démarche du type « sensibilisation ». Mais comme, dans le canton de Vaud, nous avons vu que les objectifs sont essentiellement de nature non linguistique, il en résulte une situation d'ambiguïté qui n'améliore en rien la position de l'allemand au CYP2.

PERSPECTIVES D'AVENIR

Arrivés au terme de notre recherche, nous sommes amenés à nous interroger sur la pertinence même d'un enseignement dit « précoce » d'une L2 en milieu scolaire, tel qu'il est pratiqué dans les classes vaudoises. La question n'est pas dans l'enseignement dispensé dès la 3^e année primaire, mais dans la manière dont on le fait. L'existence d'une « période critique » pour l'apprentissage des langues étant encore à démontrer, nous pouvons sans grande hésitation rejoindre Catherine Judell-Dufour lorsqu'elle écrit :

« Néanmoins, il semble pourtant acquis maintenant que c'est à l'école primaire qu'il est le plus pertinent de commencer. Non pas parce que l'on apprend mieux plus jeune – ce qui reste vrai surtout au niveau de la plasticité de l'oreille et de l'aptitude à produire de nouveaux sons – mais tout simplement à cause de la spécificité du savoir que représente une langue : c'est avant tout un outil de communication lié au plaisir de rencontrer l'autre, de l'écouter et de lui répondre. Or, entre la maternelle et la 6e, les enfants se socialisent peu à peu. C'est donc une période privilégiée où la soif d'échanges, le désir de se dire sont intenses, et où tout nouveau mode d'interaction fera partie du "grand jeu" de l'école. » (Judell-Dufour, 2000)

La composante « plaisir » est indéniablement capitale dans l'apprentissage d'une L2, et les enseignantes vaudoises le relèvent d'ailleurs maintes fois. Mais, selon leurs dires, cette notion de plaisir semble aller de pair avec le ludique, le côté peu contraignant, l'aspect « sensibilisation ». À l'opposé, les recommandations de Françoise Diaz, reprenant elle-même les idées de Sylvie Meyer-Dreux, proposent de : « resituer l'enfant dans le cadre d'enseignement de la langue étrangère; donner la priorité à l'apprentissage et non plus à la sensibilisation, au sens et à l'analyse des conditions d'enseignement; choisir avec soin ses supports d'enseignement » (citée par Silva, 2003). Ces conceptions ne sont pas diamétralement opposées. De toute manière, avec l'introduction toute proche de l'anglais en première année du CYT ainsi qu'avec la primarisation du CYT et l'introduction du Portfolio Européen des Langues, la question du temps, de l'effort et bien sûr de l'argent investis dans l'enseignement des langues risque de se reposer une nouvelle fois et d'être répercutée dans les médias. Les résultats obtenus justifient-ils ces investissements ? Les choix opérés par le canton de Vaud sont-ils les bons ? Les élèves vaudois sont-ils aussi performants que ceux des cantons voisins ? Il est difficile de répondre de manière catégorique à ces interrogations, mais il faudra bien y apporter des réponses, au moins partielles, à l'avenir.

Il est nécessaire de continuer à envisager d'autres voies. C'est notamment le cas d'un véritable enseignement bilingue, malgré toutes les difficultés que l'on rencontre dans sa mise en œuvre. Comme nous l'avons dit plus haut, cette approche nous semble la seule capable de produire les résultats escomptés, même si elle n'est pas parfaite.

D'autres solutions commencent à émerger. En France, sous la pression des professeurs d'allemand et d'anglais, ainsi que des parents, et pour faire face aux contraintes d'une grille-horaire de plus en plus occupée par d'autres matières à enseigner, on a créé les classes « bilangues » allemand-anglais (*Le Monde de l'éducation*, Dossier « langues », mars 2008, n° 367, p. 29).

Sans doute pour les mêmes raisons, mais aussi pour favoriser des transferts de savoirs et de savoir-faire d'une langue à une autre, une idée « nouvelle » commence à

faire son chemin, celle de la didactique « intégrée »³¹, dont on attend beaucoup, mais qui en est encore au stade de sa propre définition.

Autant d'idées, de projets, de voies nouvelles ou connues à explorer, à emprunter ou à revisiter.

³¹ Une des définitions possibles étant : didactique visant à trouver des bases communes à l'enseignement des différentes langues.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 :	Où les enseignantes enseignent-elles ?/ ont-elles enseigné ? Dans quel type de classes ? Selon quelles modalités ?	11
Tableau 2 :	Depuis quand les enseignantes enseignent-elles ? Quelle est leur formation initiale ?	12
Graphique 1 :	Nombre d'années d'enseignement au CYP2 (n = 552)	13
Graphique 2 :	Nombre d'années d'enseignement de l'allemand au CYP2 (n = 536)	14
Tableau 3 :	Effectif et langue(s) d'origine(s) des élèves	14
Graphique 3 :	Effectif des classes de CYP2 de notre échantillon (n = 10'312)	15
Graphique 4 :	Effectif dans les classes du canton de Vaud (n = 14'375)	15
Graphique 5 :	Elèves strictement francophones par classe	16
Graphique 6 :	Elèves germanophones par classe	16
Tableau 4 :	Moyennes du nombre d'élèves avec deux parents francophones par classe, selon les régions scolaires	17
Tableau 5 :	Moyennes du nombre d'élèves germanophones par classe, selon les régions scolaires	17
Graphique 7 :	Elèves allophones ou élèves bilingues français + une autre langue par classe	18
Tableau 6	Localisation des établissements scolaires de notre échantillon par rapport à la scolarisation des élèves du CYP2 dans les divers établissements primaires du canton (par région scolaire et en pourcent)	19
Graphique 8 :	Nombre de classes présentes dans les divers bâtiments scolaires de notre échantillon	20
Graphique 9 :	Nombre de minutes d'enseignement de l'allemand	22
Tableau 7 :	Temps moyen consacré à l'enseignement de l'allemand de manière régulière	22
Tableau 8 :	Moments consacrés à l'enseignement de l'allemand	23
Tableau 9 :	Début de l'enseignement de l'allemand et satisfaction avec la répartition de cet enseignement	23
Tableau 10 :	Facilité d'organisation de son enseignement en 3P-4P	24
Tableau 11 :	Décloisonnements et échanges de classes (réponses positives en pourcent des réponses totales)	25
Graphique 10 :	Branches donatrices en 3P (en chiffres absolus, classement par ordre décroissant de fréquence pour la catégorie « régulièrement »)	27
Graphique 11 :	Branches donatrices en 4P (en chiffres absolus, classement par ordre décroissant de fréquence pour la catégorie « régulièrement »)	27
Tableau 12 :	Dotations horaires de l'allemand et intégration dans l'horaire	28
Tableau 13 :	L'enseignement de l'allemand et ses effets sur les objectifs et les programmes	31
Tableau 14 :	Effets de l'enseignement de l'allemand sur divers types d'élèves	33
Tableau 15 :	Effets de l'enseignement de l'allemand sur les attitudes des élèves	34
Tableau 16 :	Les enseignantes et l'allemand : quelle(s) relation(s) ?	36
Tableau 17 :	Tamburin et matériel supplémentaire	39
Tableau 18 :	Sensibilisation à l'allemand et évaluation	43
Tableau 19 :	Rôle du PEV et demande d'informations complémentaires	44
Tableau 20 :	Besoin d'informations plus précises sur les compétences visées	45
Tableau 21 :	Besoin d'informations plus précises sur les compétences associées à la compétence visée (en %)	45
Tableau 22 :	Transition CYP-CYT : obstacles et facilitations	46
Graphique 12 :	Formes diverses que pourrait prendre un document de transition (en %)	48

BIBLIOGRAPHIE

- Bayon, G. *et al.* (1993). *Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire*. Actes du colloque national des 25 et 26 janvier 1993. Clermont-Ferrand : CRDP.
- Brohy, Cl. & Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions*. Neuchâtel : Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL) et Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- 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'école primaire. CC-LANG (96) 14 rév.
- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 22, 2, 185-209.
- Diaz F. (1996) Prise en compte de l'âge, du développement de l'enfant du cycle d'apprentissage. In Cl. Gerbeau (Ed.), *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Nathan.
- Genelot, S. (1996). L'enseignement des langues à l'école primaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Eléments d'évaluation : le cas de l'anglais. Dijon : Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (Coll. Les Notes de l'Irédu).
- Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). The Privilege of the Intercultural Speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds), *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 16-31). Cambridge : CUP.
- Lightbrown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are Learned*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford : Oxford University Press.
- Peltzer-Karpf, A-M. & Zangl, R. *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen : Narr Verlag.
- Maier, W. (1993). Théorie et pratique de l'enseignement primaire des langues vivantes. *Etudes de linguistique appliquée*, 89, 51-71.
- Sieber, J. (avec la collaboration de Lys, I.) (2005). *Enquête préliminaire à propos de l'introduction de l'allemand au CYP2*. Lausanne : URSP.
- Stocker, E. (2004). Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs. Lausanne : URSP.

Sur Internet

- Charpié, N. (2007). Expérimentations d'immersion allemande dans un canton unilingue. Bulletin de la FAPE (= Fédération des Associations des Parents d'Elèves du Canton du Jura).
<http://swe.jura.ch/fape/Bulletin%2006/6-11.pdf>
- Germain, Cl. & Netten, J. (2005). Modèle d'enseignement / apprentissage de la L2 et processus cognitifs. Actes du 1^{er} Colloque International de Didactique cognitive. Toulouse : 2005
<http://www.caslt.org/pdf/12-Toulouse-finale-pr-PDF-janv-05.pdf>
- Judell-Dufour, C. (2000). Quelques réflexions sur l'enseignement précoce des langues à l'école primaire. *Revue pédagogique de la mission laïque française*, n° 40, octobre 2000, pp. 19-23
<http://www.osui.asso.fr/pedagogie/pdf/franc40/cf40p19.pdf>

McLaughlin, B. (1992). Myths and Misconceptions about Second Language Learning : What Every Teacher Needs to Unlearn. Educational Practice Report 5. University of California, Santa Cruz : National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

(<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr5.htm>)

Objectifs pédagogiques de l'enseignement primaire genevois (version 2007)

ftp://ftp.geneve.ch/primaire/brochure_2_07.pdf

Plan d'études vaudois (2008).

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV2007-B-CIN-CYP.pdf

Plan d'études romand (2008).

http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/Langues_commentaires_generaux.pdf

Silva H. (2003). L'acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire. Chemins actuels, n° 64, juin 2003, pp. 9-14

<http://silva8a.googlepages.com/FRPublicationsFr.htm>



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANT(E)S VAUDOIS(E)S QUI ENSEIGNENT L'ALLEMAND AU 2^e CYCLE PRIMAIRE

Sur mandat de la DGEO, l'*Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques* (URSP) mène actuellement une recherche à propos de la sensibilisation à l'allemand au CYP2. Cette étude a deux objectifs principaux : tout d'abord, elle vise à clarifier quel statut les enseignant(e)s concerné(e)s confèrent à l'enseignement de l'allemand. Ensuite, il s'agit d'identifier les moyens à mettre en œuvre pour favoriser une transition harmonieuse entre l'école primaire et l'école secondaire.

Le questionnaire que nous vous prions de remplir est anonyme. Une enveloppe-réponse vous permet de nous le renvoyer d'ici le **22 avril 2005 au plus tard**.

Structure du questionnaire

Le questionnaire est composé de cinq parties.

- **La partie A** concerne vos caractéristiques professionnelles, celles de votre classe et de l'établissement dans lequel vous enseignez.
- **La partie B** traite de différents aspects liés à l'organisation de l'enseignement de l'allemand.
- Dans **la partie C**, nous cherchons à identifier les effets que pourrait avoir la sensibilisation à l'allemand sur d'autres branches scolaires (objectifs, programme,...) et sur les élèves.
- Dans **la partie D**, nous posons des questions sur l'adéquation des moyens d'enseignement à l'âge des élèves et sur l'organisation de l'enseignement.
- Finalement, dans **la partie E**, nous vous demandons votre avis sur le statut de l'enseignement au 2^e cycle primaire d'une part, et sur les moyens susceptibles de favoriser une transition harmonieuse entre le CYP2 et le CYT d'autre part.

Dans ce questionnaire, chaque question a son importance. Nous vous prions par conséquent de n'omettre, dans la mesure du possible, aucune des parties du questionnaire.

Nous vous remercions d'ores et déjà de votre collaboration à cette recherche déterminante pour le statut futur de l'enseignement de l'allemand au 2^e cycle primaire et ses répercussions sur l'enseignement au cycle de transition.

Irene Lys
enseignante chercheure

Jörg Sieber
enseignant chercheur

A. CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES

A 1 – Enseignement actuel et passé, formation et expériences (Veuillez cocher la ou les cases adéquates.)

	J'enseigne actuellement :	J'ai déjà enseigné :		J'enseigne actuellement :	J'ai déjà enseigné :
1	au CYP 1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	en classe mono-âge <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	au CYP 2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	en classe multi-âge <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	au CYT <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	en classes mono-âge et en classes multi-âge <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	dans une classe D <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.1	Autre (actuellement) :	
5	dans une classe ER <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.2	(auparavant) :	

10	J'ai déjà enseigné en classe multi-âge auparavant (mais pas l'allemand).	<input type="checkbox"/>
11	J'enseigne cette année en duo pédagogique.	<input type="checkbox"/>
12	Dans mon duo pédagogique, nous nous partageons l'enseignement de l'allemand.	<input type="checkbox"/>
13	Dans mon duo pédagogique, je suis seul(e) à enseigner l'allemand.	<input type="checkbox"/>
14	Je n'enseigne que l'allemand sur mes _____ périodes hebdomadaires.	

15	Je suis enseignant(e) depuis _____ années.	
16	Je suis breveté(e) (Ecole Normale).	<input type="checkbox"/>
17	Je suis licencié(e) ès Lettres (avec l'allemand comme branche de licence).	<input type="checkbox"/>
18	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse généraliste, mention cycle initial et premier cycle primaire)	<input type="checkbox"/>
19	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse généraliste, mention cycles primaires et cycle de transition)	<input type="checkbox"/>
20	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse secondaire semi-généraliste, avec indication des options de compétences)	<input type="checkbox"/>
21	Je suis diplômé(e) HEP (maître-sse secondaire spécialiste)	<input type="checkbox"/>
22	Autre (préciser SVP) :	

A 2 - Enseignement de l'allemand et fonctions particulières (Veuillez cocher la ou les cases adéquates.)

1	J'enseigne l'allemand au deuxième cycle primaire depuis _____ années	
2	Je suis formateur/formatrice à la HEP-VD (formations continues en rapport avec l'allemand)	<input type="checkbox"/>
3	Je suis maître-sse hôte	<input type="checkbox"/>
4	Je suis praticien formateur/praticienne formatrice	<input type="checkbox"/>
5	J'étais animateur/animatrice didactique (all) lors de l'introduction de l'allemand au CYP 2	<input type="checkbox"/>
6	Autre (préciser SVP) :	

A3 - Profil linguistique de la classe actuelle : langue(s) d'origine

Veillez indiquer le nombre d'élèves appartenant aux différents groupes.

	Langue d'origine des élèves	Nombre
1	TOTAL des élèves dont :	_____
2	Elèves dont la langue des deux parents est le français	_____
3	Elèves germanophones	_____
4	Elèves avec une ou d'autres langue(s) d'origine:	_____
5	Elèves en cours intensifs de français (CIF)	_____

A4 - Etablissement scolaire : localisation et taille (Veillez cocher la case adéquate.)

Mon établissement appartient à la région :	
1 Alpes vaudoises <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Aigle, Bex, Château-d'Oex - Pays-d'Enhaut, Les Ormonts – Leysin, Ollon.</i>	6 Lausanne <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Mon-Repos, Prélaz, La Sallaz, Floréal, Entre-Bois.</i>
2 Banlieue Nord-Ouest <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Bussigny et Villars-Ste-Croix, Chavannes-près-Renens et de Saint-Sulpice, Cheseaux-sur-Lausanne - La Chamberonne, Crissier, Ecublens, Epalinges, Mont-sur-Lausanne, Prilly, Romanel-sur-Lausanne et Jouxteins-Mézery, Renens.</i>	7 Lavaux <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Cully et environs, Lutry, Oron-Palézieux, Puidoux-Chexbres, Pully-Paudex-Belmont, Savigny-Forel.</i>
3 Broye <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Avenches et environ, Granges et environ, Lucens et environs, Mézières et environs, Moudon et environs, Payerne et environs, Thierrens - Plateau du Jorat.</i>	8 Riviera <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Blonay - St-Légier, Corsier-sur-Vevey et environs, La Tour-de-Peilz, Montreux-Veytaux, Vevey, Villeneuve et environs.</i>
4 Jura-Gros de Vaud <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Echallens - Poliez-Pittet, Vallée de Joux, Baulmes - Chavornay - Orbe et environs, Bercher-Pailly, Vallorbe, Ballaigues, Vallon du Nozon.</i>	9 Venoge-Lac <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Apples-Bière, Cossonay, La Sarraz - Veyron-Venoge, Morges HautePierre, Morges Prélude, Penthalaz et environs, Préverenges, Saint-Prex et environs.</i>
5 La Dôle <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Aubonne, Begnins - L'Esplanade, Borex - Elisabeth de Portes, Coppet, Genolier et environs, Gimel et environs, Gland, Nyon, Nyon-Roche-Combe, Rolle.</i>	10 Jura-Lac <input type="checkbox"/> <i>Etablissements : Grandson, Sainte-Croix, Edmond-Gilliard, Pestalozzi, Yvonand et environs.</i>

11 Dans le bâtiment scolaire où j'enseigne, il y a _____ classes de CYP2.

B. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

B 1 - Répartition du temps consacré à l'enseignement de l'allemand

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case adéquate.

Le cas échéant, veuillez aussi répondre brièvement aux questions.

Dans la classe où j'enseigne, le temps consacré à l'enseignement de l'allemand de manière régulière est en moyenne de :		Oui	Non
1.1	plus de 90 minutes hebdomadaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	90 minutes hebdomadaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	entre 60 et 90 minutes hebdomadaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	entre 30 et 90 minutes hebdomadaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5	entre 30 et 60 minutes hebdomadaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6	moins que 30 minutes hebdomadaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Parfois, je n'arrive pas à enseigner l'allemand durant plusieurs semaines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	J'enseigne l'allemand de préférence aux mêmes moments de la journée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	J'enseigne l'allemand de préférence aux mêmes moments de la semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Généralement, j'enseigne l'allemand durant environ _____ minutes consécutives		
6	En 3 P, j'ai préféré commencer l'enseignement de l'allemand à la rentrée d'août déjà.		<input type="checkbox"/>
6.1	Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?	en réponse à la demande des élèves	<input type="checkbox"/>
6.2		en réponse à la demande des parents	<input type="checkbox"/>
6.3		Pour avoir assez de temps pour parcourir le programme	<input type="checkbox"/>
6.4		Autres (préciser SVP) :	
7	Je suis satisfait(e) de ma façon de répartir l'enseignement		<input type="checkbox"/>
8	Il est plus facile d'organiser l'enseignement de l'allemand en 3^e année qu'en 4^e année		<input type="checkbox"/>
8.1	Si oui, pourquoi ?	8.2	Si non, pourquoi pas ?

B 2 – Décloisonnement et échange des classes

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case adéquate.

Le cas échéant, veuillez aussi répondre brièvement aux questions.

		Oui	Non
1	Pratiquez-vous le decloisonnement des classes pour l'enseignement de l'allemand ?		<input type="checkbox"/>
1.1	Si oui, de quelle manière ?	regroupement selon l'année de parcours (P3 ; P4)	<input type="checkbox"/>
1.2		regroupement selon le niveau des élèves	<input type="checkbox"/>
1.3		Autres (préciser SVP) :	
2	Si non, souhaiteriez-vous pouvoir decloisonner ?		<input type="checkbox"/>

B 2 – Décloisonnement et échange des classes (suite)

Veuillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case adéquate. Le cas échéant, veuillez aussi répondre brièvement aux questions.			Oui	Non
3	Pratiquez-vous pour l'allemand l'échange des classes de votre établissement ?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1	Si oui selon quel(s) critères?	compétences linguistiques des deux enseignant(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2		semaines « thématiques » ou « hors cadre »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3		Autres (préciser SVP) :		
4	Si non, voudriez-vous pouvoir échanger les classes pour l'allemand ?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B 3 - Disciplines donatrices

Veuillez cocher pour chaque ligne la case qui convient.

Les branches auxquelles j'emprunte du temps au profit de l'allemand :		Jamais		De temps en temps		Régulièrement	
		en 3P	en 4P	en 3P	en 4P	en 3P	en 4P
1	activités créatrices manuelles et textiles	<input type="checkbox"/>					
2	arts visuels	<input type="checkbox"/>					
3	connaissance de l'environnement	<input type="checkbox"/>					
4	écriture	<input type="checkbox"/>					
5	éducation physique et sportive	<input type="checkbox"/>					
6	français - lecture	<input type="checkbox"/>					
7	français - expression	<input type="checkbox"/>					
8	français – structuration	<input type="checkbox"/>					
9	histoire biblique – cultures religieuses	<input type="checkbox"/>					
10	mathématiques	<input type="checkbox"/>					
11	musique	<input type="checkbox"/>					

B 4 - Dotation horaire et intégration de l'allemand

Veuillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case qui convient.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1	Prélever du temps sur d'autres branches pour l'enseignement de l'allemand me convient parfaitement.	<input type="checkbox"/>				
2	Enseigner l'allemand par petits moments répartis dans la semaine me convient parfaitement.	<input type="checkbox"/>				
3	Il faudrait ajouter 2 périodes supplémentaires pour l'allemand à la grille horaire actuelle.	<input type="checkbox"/>				
4	On devrait diminuer la dotation horaire d'autres branches en faveur de l'allemand pour ne pas surcharger l'horaire des élèves.	<input type="checkbox"/>				

C. EFFETS DE LA SENSIBILISATION A L'ALLEMAND

C 1 - Effets sur d'autres branches scolaires

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case qui convient. Le cas échéant, veuillez aussi répondre brièvement aux questions.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1	A cause du temps que prend la sensibilisation à l'allemand, plusieurs élèves de ma classe n'atteignent pas, en fin de cycle, les objectifs fixés pour certaines branches scolaires.	<input type="checkbox"/>				
1.1	Si vous êtes « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord », quelles branches sont concernées ?					
2	En raison du temps que prend la sensibilisation à l'allemand, je n'arrive pas à parcourir le programme de certaines branches scolaires.	<input type="checkbox"/>				
2.1	Si vous êtes « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord », quelles branches sont concernées ?					

C 2 - Effets sur différents « types » d'élèves

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case qui convient.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1	La sensibilisation à l'allemand convient bien aux élèves qui ont, de manière générale, de la facilité à l'école.	<input type="checkbox"/>				
2	La sensibilisation à l'allemand convient bien aux élèves en difficulté scolaire dans d'autres branches que l'allemand.	<input type="checkbox"/>				
3	La sensibilisation à l'allemand est difficile pour les élèves ayant des difficultés de mémorisation.	<input type="checkbox"/>				
4	La sensibilisation à l'allemand est difficile pour les élèves ayant des problèmes d'ordre logopédique.	<input type="checkbox"/>				
5	La sensibilisation à l'allemand est difficile pour les élèves ayant des problèmes de lecture en français.	<input type="checkbox"/>				
6	La sensibilisation à l'allemand crée des difficultés supplémentaires pour les élèves ayant des problèmes d'écriture en français.	<input type="checkbox"/>				
7	Les élèves qui s'expriment volontiers ont de la facilité à suivre l'enseignement de l'allemand.	<input type="checkbox"/>				
8	Pour les élèves qui ont généralement peu confiance en eux, la sensibilisation à l'allemand les aide à s'exprimer (à « sortir de leur coquille »).	<input type="checkbox"/>				
9	Les élèves parlant une autre langue d'origine que le français ou l'allemand arrivent, aussi bien que les autres, à suivre l'enseignement de l'allemand.	<input type="checkbox"/>				
10	Les élèves qui suivent les cours intensifs de français (CIF) arrivent, aussi bien que les autres, à suivre l'enseignement de l'allemand.	<input type="checkbox"/>				

C 3 - Effets sur les attitudes des élèves et sur leur comportement

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1	La sensibilisation à l'allemand favorise le plaisir d'apprendre les langues « étrangères ».	<input type="checkbox"/>				
2	La sensibilisation à l'allemand favorise la participation active des élèves en classe.	<input type="checkbox"/>				
3	La sensibilisation à l'allemand augmente la curiosité des élèves par rapport au fonctionnement des langues en général.	<input type="checkbox"/>				
4	La sensibilisation à l'allemand augmente la curiosité des élèves par rapport à d'autres cultures.	<input type="checkbox"/>				
5	La sensibilisation à l'allemand favorise le respect envers les camarades d'autres origines.	<input type="checkbox"/>				
6	La sensibilisation à l'allemand favorise la coopération entre les élèves dans la classe.	<input type="checkbox"/>				
7	La sensibilisation à l'allemand crée une ambiance détendue dans la classe.	<input type="checkbox"/>				

C 4 - Les enseignant(e)s face à l'enseignement de l'allemand

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Oui	Non
1	Pour enseigner l'allemand de manière appropriée, il faut être à l'aise dans cette langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2	Je me sens à l'aise en allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3	On devrait pouvoir confier l'enseignement de l'allemand à une autre personne si l'on ne se sent pas à l'aise dans la langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4	J'ai du plaisir à enseigner l'allemand au 2 ^e cycle primaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5	Je souhaiterais pouvoir profiter de moments d'animation en allemand dans ma classe.					Oui	Non
						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Je souhaiterais pouvoir prendre des cours pour augmenter mes compétences linguistiques en allemand.					Oui	Non
						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. LE MOYEN D'ENSEIGNEMENT ET LE MATERIEL SUPPLEMENTAIRE

D 1 - A propos de leur adéquation

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case qui convient.

			Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1.1	La méthode <i>Tamburin</i> convient bien à la sensibilisation à l'allemand.	en 3 ^e année	<input type="checkbox"/>				
1.2		en 4 ^e année	<input type="checkbox"/>				
1.3		en classe multi-âge	<input type="checkbox"/>				
2.1	Le matériel supplémentaire à disposition (KitDiffAll,...) convient bien à la sensibilisation à l'allemand.	en 3 ^e année	<input type="checkbox"/>				
2.2		en 4 ^e année	<input type="checkbox"/>				
2.3		en classe multi-âge	<input type="checkbox"/>				
3.1	Nous disposons actuellement d'assez de matériel (<i>Tamburin</i> , KitDiffAll,...) <u>pour répartir la matière sur deux ans</u> (sans répéter le programme de la 3 ^e année en 4 ^e).	en classe mono-âge	<input type="checkbox"/>				
3.2		en classe multi-âge	<input type="checkbox"/>				
4.1	Nous disposons actuellement d'assez de matériel (<i>Tamburin</i> , KitDiffAll, ...) <u>pour exploiter la matière une 2^e fois</u> en 4 ^e année.	en classe mono-âge	<input type="checkbox"/>				
4.2		en classe multi-âge	<input type="checkbox"/>				
5	Il est préférable de n'utiliser que les ressources à disposition (<i>Tamburin</i> et le matériel complémentaire) pour l'enseignement de l'allemand.		<input type="checkbox"/>				
6	A la fin du 2 ^e cycle primaire, les élèves devraient avoir parcouru les « Lektionen » 1 – 6 de la méthode <i>Tamburin</i> .		<input type="checkbox"/>				
7	Même s'il s'agit d'une sensibilisation, les élèves ont généralement aussi besoin d'écrire en allemand (copier des mots, des expressions et des petites phrases).		<input type="checkbox"/>				
8	Le débit des textes sur les CD est généralement bien adapté aux compétences de compréhension des élèves.		<input type="checkbox"/>				

E. LE STATUT DE L'ENSEIGNEMENT AU CYP 2 ET LA TRANSITION ENTRE L'ECOLE PRIMAIRE ET LE CYCLE DE TRANSITION

E 1 – Statut de l'enseignement de l'allemand au CYP2

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case qui convient.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1	L'enseignement de l'allemand au 2 ^e cycle primaire doit garder son statut de « sensibilisation » (le but n'est pas de faire acquérir des compétences linguistiques précises).	<input type="checkbox"/>				
2	La « sensibilisation à l'allemand », ne doit pas donner lieu à une évaluation sommative ou certificative des élèves.	<input type="checkbox"/>				

E 2 – Objectifs de l'enseignement de l'allemand au CYP2 et la transition

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case qui convient.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1	Les objectifs et les contenus du PEV me guident dans mon enseignement de l'allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Dans le cadre d'une « sensibilisation », les compétences visées doivent rester générales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1	J'ai besoin d'informations plus précises sur les compétences visées (PEV):	communiquer avec plaisir dans une autre langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2		utiliser ses capacités émotionnelles, sociales, créatrices, cognitives et langagières dans le cadre d'un processus de communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1	J'ai besoin d'informations plus précises sur les compétences associés à la compétence visé (PEV):	comprendre des énoncés simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2		lier message verbal et message non verbal (gestuelle, mimique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3		comprendre globalement des textes variés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4		produire des énoncés simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5		réagir verbalement et non verbalement dans des situations données	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E 3 – La transition CYP2 - CYT

Veillez donner votre avis sur les affirmations ci-dessous en cochant la case qui convient.

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1	Les compétences en allemand des élèves sortant du CYP2 sont actuellement très variables.	<input type="checkbox"/>				
2	Cette hétérogénéité est un obstacle à un passage harmonieux du CYP2 au CYT.	<input type="checkbox"/>				
3	Je connais l'enseignement de l'allemand au CYT (la méthodologie, les objectifs et le programme).	<input type="checkbox"/>				
4	Les enseignant(e)s qui reprennent mes élèves au CYT sont en général au courant de l'enseignement de l'allemand au CYP 2 (objectifs, méthodologie, programme).	<input type="checkbox"/>				
5	Pour faciliter la transition, les enseignant(e)s du CYP 2 et du CYT devraient se rencontrer en début de l'année scolaire.	<input type="checkbox"/>				
6	Un document de passage (voir ci-dessous) faciliterait la transition au CYT.	<input type="checkbox"/>				

Pour simplifier, ce document de passage comportant les éléments suivants (sous forme de liste à cocher) faciliterait la transition :		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
7.1	une liste des activités les plus fréquentes proposées aux élèves : mémoire, interview, lecture, ...	<input type="checkbox"/>				
7.2	une liste des thèmes abordés : la famille, la maladie, ...	<input type="checkbox"/>				
7.3	une liste des aspects interculturels abordés : Ostern, Weihnachten, ...	<input type="checkbox"/>				
7.4	une liste des structures abordées : ich kann schwimmen, mein Zahn tut weh,...	<input type="checkbox"/>				
7.5	une auto-évaluation des élèves: je sais compter oralement de 1 à 20, je sais présenter ma famille (oralement) en allemand,...	<input type="checkbox"/>				
7.6	une évaluation de l'enseignant(e) : l'élève sait lire un texte simple, sait compter de 1 à 20, sait présenter oralement sa famille, ...	<input type="checkbox"/>				