

**L'EXPÉRIENCE DE
L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND
EN PARTENARIAT
À L'ÉCOLE PRIMAIRE À GENÈVE**

LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANT-E-S

Rapport intermédiaire

Irène SCHWOB

Mars 2001

Service de la Recherche en Education

12, Quai du Rhône

1205 Genève

☎ (022) 327 57 11

📠 (022) 327 57 18

Compléments d'information : Irène SCHWOB
Tél. (41 22) 327 74 16
irene.schwob@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (41 22) 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://agora.unige.ch/sred/>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (41 22) 327 57 11
Fax (41 22) 327 57 18

Je remercie vivement les enseignantes et enseignants du partenariat pour leur enthousiasme lors des entretiens. Pour leur relecture et leurs commentaires, je remercie également Mmes Lucrezia Marti, Chantal Andenmatten, Dagmar Hexel, Anne Soussi, Maria-Paz El Hindi et MM. Matthias Marschall et Norberto Bottani.

Préface

Le document présenté ici fournit des renseignements sur un cas de coopération entre les directions générales des trois ordres d'enseignement du Département de l'instruction publique.

L'enseignement de l'allemand en général, et plus particulièrement dans l'enseignement primaire, constitue un défi pour les enseignants concernés qui sont confrontés à des problèmes d'ordre multiple : didactiques, pédagogiques, organisationnels et linguistiques. L'expérience de l'enseignement en partenariat est une innovation originale, inspirée par l'hypothèse du bénéfice sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage qu'on peut tirer de la coopération entre professionnels ayant des expertises complémentaires : les enseignants du primaire, dans le domaine de la gestion de la classe ; les enseignants d'allemand du secondaire, dans la connaissance des enjeux linguistiques et plus simplement dans la maîtrise de la langue 2.

A vrai dire, nous ne savons pas si cette hypothèse est valable et fonctionne. Le but de la recherche est l'identification des facteurs qui conditionnent le fonctionnement de l'enseignement en partenariat. Pour le moment il ne s'agit pas d'apprécier les résultats de cette innovation, mais plutôt de repérer les éléments qui peuvent favoriser ou contrecarrer la coopération entre enseignants ayant une histoire et une expérience professionnelles différentes.

Ce document n'est qu'un rapport intermédiaire qui résume les observations recueillies après 7 mois d'expérience sur les représentations des enseignant-e-s de l'enseignement primaire et secondaire concernés. Nous avons pensé qu'il était utile de rassembler presque à chaud les impressions des personnes qui se sont engagées avec passion et courage dans une innovation peu commune. Il aurait été dommage de perdre ces réactions qui permettent de cadrer les conditions de départ d'une aventure pédagogique nouvelle, qui donne à explorer des territoires peu fréquentés.

La présentation de ce dossier sert aussi à faire connaître l'expérience au-delà du cercle restreint des personnes directement concernées. Ce faisant, nous espérons pouvoir encourager des volontaires prêts à se lancer dans une démarche de ce type et, plus encore, susciter des commentaires et des avis permettant de mieux cibler cette démarche.

Norberto Bottani
Directeur du SRED

Table des matières

1. Introduction.....	7
Le contexte de l'enseignement de l'allemand à Genève.....	7
L'évaluation de l'expérience par le SRED	8
L'entretien avec les enseignant-e-s du partenariat.....	9
2. L'expérience du partenariat	11
3. Public touché par l'expérience.....	12
3.1. <i>Caractéristiques des écoles primaires concernées par le partenariat</i>	<i>12</i>
3.2. <i>Les enseignant-e-s participant à l'expérience pendant l'année scolaire 1999/2000</i>	<i>15</i>
Enseignant-e-s de l'école primaire	15
Enseignant-e-s de l'école secondaire	16
4. Fonctionnement du partenariat	18
4.1. <i>Les préparations</i>	<i>18</i>
Préparations individuelles.....	18
Préparations et réflexions en commun.....	19
4.2. <i>La prise en charge des leçons.....</i>	<i>20</i>
4.3. <i>Motivations personnelles pour le partenariat</i>	<i>21</i>
4.4. <i>La collaboration entre personnes, problèmes et commentaires des enseignantes</i>	<i>22</i>
4.5. <i>L'insertion de l'expérience du partenariat dans l'institution scolaire.....</i>	<i>24</i>
Le jumelage des personnes intéressées au partenariat	24
Contacts dans les écoles.....	24
Les séances d'information et de régulation du partenariat au Service de l'allemand.....	25
Appréciation des entretiens.....	26
5. Finalités et programme d'allemand à l'école primaire, appréciation de la nouvelle méthode <i>Tamburin</i>	27
5.1. <i>Les finalités mises en évidence par les enseignantes.....</i>	<i>27</i>
5.2. <i>Le programme d'allemand à l'école primaire.....</i>	<i>28</i>
5.3. <i>Appréciation de la méthode <i>Tamburin</i></i>	<i>29</i>
Comparaison avec le Cours romand	30
Critiques de la nouvelle méthode	30
6. Enseignement et apprentissage en leçon d'allemand.....	32
6.1. <i>Les relations avec les élèves</i>	<i>32</i>
6.2. <i>Les activités orales en classe.....</i>	<i>33</i>
L'importance de la compréhension.....	33
La langue parlée par l'enseignante	33
L'expression orale	34

6.3. <i>Sur l'acquisition</i>	35
Le rôle de l'écrit.....	35
« Fixer » les savoirs	36
Le temps de travail à domicile.....	37
Motiver les élèves pour l'apprentissage de l'allemand.....	37
6.4. <i>L'évaluation des élèves</i>	39
7. L'apport du partenariat	41
Satisfactions des enseignantes de l'école secondaire	41
Satisfactions des enseignantes de l'école primaire	42
Critiques et propositions de changement	43
8. Commentaires	46
Le fonctionnement du partenariat	46
Différences entre les écoles	47
Limites des entretiens	48
Le statut de l'allemand à l'école primaire	49
Réflexions sur la didactique.....	50
Continuation du partenariat en 2000/2001.....	52
Annexe : Cahier des charges	58

1. Introduction

Le contexte de l'enseignement de l'allemand à Genève

L'enseignement de l'allemand à Genève a des défis majeurs à relever en ce qui concerne la valeur attribuée à l'apprentissage scolaire de l'allemand, l'amélioration de l'enseignement et la coordination entre les différents ordres d'enseignement¹.

La langue allemande et son apprentissage scolaire sont traditionnellement plutôt mal aimés à Genève². Il serait important que les représentations changent, même dans le grand public, que l'avènement d'une nouvelle ère de besoins linguistiques (plus étendus, mais parfois plus partiels aussi, CDIP, 1998) soit reconnue et que l'on admette que l'apprentissage des langues, dont l'allemand, se passe dans tous les domaines de la vie, l'école jetant néanmoins des bases importantes (Grin, 1999). Tout en composant avec ces phénomènes de société et avec l'héritage de l'institution, l'école se propose de rénover l'enseignement des langues dans le sens annoncé par Tschoumy : il va être « plus précoce encore, plus naturel et plus cohérent » (1993).

En effet, des efforts considérables et conjoints ont été entrepris ces dernières années pour améliorer l'enseignement de l'allemand à Genève, surtout dans le domaine du renouvellement des méthodes d'enseignement et des collaborations entre les écoles.

- ♦ Après des phases d'expérimentation, le Cycle d'orientation a adopté en 1998 une nouvelle méthode, *Sowieso*, destiné aux élèves adolescent-e-s (Hexel, 1996 ; COROME, 1998b), et l'école primaire a introduit la même année *Tamburin*, une méthode destinée aux élèves de 7 à 12 ans (COROME, 1998a ; Bregy et Revaz, 1999). Ce sont deux manuels pour apprenants débutants qui viennent de paraître et qui se ressemblent en ce qui concerne les thèmes abordés. La méthodologie de chacun de ces manuels se veut adaptée à l'âge et centrée sur l'activité de l'élève.
- ♦ De 1995 à 1998, une recherche cofinancée par le Département de l'instruction publique genevois a porté sur les phases d'acquisition de la grammaire allemande par des élèves de tous les niveaux de l'enseignement, de l'école primaire jusqu'à la maturité (Diehl, 1999 ; Diehl et al., 2000). Aussitôt connus, les résultats de la recherche ont été traduits en recommandations (DIP, 1998) et répercutés auprès du corps enseignant en formation continue.
- ♦ Durant l'année 1999/2000, Genève a participé avec 10 classes (de secondaire I et II) à l'expérimentation du Portfolio européen des langues, version suisse, afin de soutenir les efforts cantonaux, suisses et européens pour une plus grande cohérence et transparence dans l'évaluation des compétences en langues et afin de favoriser les pratiques d'auto-évaluation des élèves (Schneider et al., 1999 ; Lenz, 2000).
- ♦ Depuis plusieurs années, les enseignant-e-s de l'école primaire ont l'occasion de faire des visites ou des stages au Cycle d'orientation, et des rencontres entre des écoles primaires et secondaires ont lieu³.
- ♦ A la fin de la pause estivale de 1999, une *Journée des langues* ouverte aux enseignant-e-s de toutes les écoles a permis à 120 personnes d'assister à un exposé du principal auteur du Concept suisse des langues, le professeur Georges Lüdi, et de s'informer et discuter des efforts entrepris dans quatre domaines : la didactique coordonnée et l'éveil aux langages/l'ouverture aux langues (EOLE), l'enseignement bilingue, les échanges linguistiques, le Portfolio européen des langues (Journée des langues, 1999).

¹ Une réflexion plus approfondie sur l'enseignement des langues secondes se trouve dans Schwob, 1998a et Schwob, 1998b.

² La description du statut de l'allemand dans le canton nous paraît toujours valable (Hexel et Schwob, 1993, p. 5).

³ Un sondage sur les divers contacts des écoles primaires avec les 17 collèges du Cycle d'orientation (réalisé auprès de 37 écoles primaires parmi les 110 du canton qui accueillent des élèves de 6P) se trouve dans Bain et al., 2000, p. 116 s.

Afin de pousser encore plus loin et de concrétiser le projet d'un enseignement cohérent de l'allemand au sein de l'école genevoise, une expérience inédite pour l'allemand a commencé en 1999/2000. Son nom officiel est « Collaboration EP-CO-PO pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire »⁴. Elle est appelée brièvement « le partenariat ». L'idée est de « permettre à des enseignants de l'école primaire, du CO et du PO de travailler ensemble » sur le terrain de l'école primaire (cahier des charges en annexe). Chaque enseignant-e du CO ou du PO travaille avec deux titulaires de l'école primaire durant une heure par semaine dans une classe de 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e primaire (ci-après 3P, 4P, 5P et 6P). De plus, « les enseignants de l'école primaire peuvent assister et contribuer à des cours donnés par leurs correspondants dans des classes du CO et du PO, s'ils le désirent » (*id.*). L'objectif de cette collaboration, à savoir d'engager une réflexion « sur les questions de la didactique de l'enseignement de l'allemand en regard des spécificités des publics scolaires et des méthodes utilisées (*Tamburin et Sowieso*) » (*id.*) va au-delà de l'hypothèse comme quoi il suffirait de promouvoir l'enseignement de l'allemand par des spécialistes (des enseignant-e-s d'allemand) pour améliorer les acquis des élèves de l'école primaire⁵. L'expérience du partenariat tente, en effet, de lier les compétences actuelles des enseignant-e-s de l'école primaire avec celles apportées par les enseignant-e-s de l'école secondaire et de contribuer ainsi au développement didactique et au développement des représentations de l'enseignement aux différents niveaux et par les différents partenaires.

A l'école primaire, des collaborations semblables entre enseignant-e-s généralistes et spécialistes ont eu lieu par le passé en vue d'une formation continue du corps enseignant. Pour le dessin par exemple, des spécialistes de dessin de l'école primaire (formé-e-s aux Beaux-arts et par une année de stage avec un cours sur l'évolution graphique chez l'enfant) ont collaboré pour des périodes de six semaines avec un ou une titulaire. Pour d'autres branches, telles la rythmique, les enseignant-e-s peuvent faire des demandes *ad hoc* pour une série d'interventions par un-e spécialiste⁶.

Les enseignant-e-s de l'école secondaire qui interviennent dans le cadre du partenariat à l'école primaire sont des spécialistes de l'allemand qui n'ont pas bénéficié d'une préparation particulière pour l'enseignement dans les degrés 3P à 6P.

L'évaluation de l'expérience par le SRED

En automne 1999, les directions des trois ordres d'enseignement ont fait appel au Service de la recherche en éducation (SRED) pour évaluer l'expérience du partenariat qui venait de débiter. Le SRED a proposé d'établir dans un premier temps un bilan de la première année de fonctionnement avec les enseignant-e-s par des entretiens de groupe (groupe composé des trois enseignant-e-s collaborant dans une même école, appelé une *équipe* ou un *trio*) et de rédiger un rapport pour la fin de l'automne 2000.

Pour mener une deuxième phase d'évaluation centrée plus particulièrement sur les acquis des élèves, le SRED a proposé de créer un dispositif avec des classes témoins afin de pouvoir comparer les résultats des élèves ayant profité du partenariat avec une population semblable qui a suivi un enseignement régulier avec le ou la titulaire. Un contrôle des performances des élèves peut être réalisé en fin de 4P avec un test appelé « balise », et en fin de 6P par le test obligatoire de fin de cycle. Afin de pouvoir observer un maximum de classes durant les trois années restantes de l'expérience du partenariat, le SRED suggère que les classes de 6P sortant de l'expérience en 2000 soient remplacées par des classes de 4P.

Ce projet d'évaluation, notamment l'entretien qui tient lieu de l'évaluation prévue par le cahier des charges, tout en l'étendant par l'entrée en fonction d'une chercheuse, a été présenté aux enseignant-e-s

⁴ CO = Cycle d'orientation ; PO = postobligatoire.

⁵ Hypothèse que nous ne partageons pas telle quelle, puisqu'une étude française (Genelot, 1997) a montré que les élèves des enseignant-e-s de l'école primaire ont eu de meilleurs résultats en anglais que les élèves instruits par des personnes venant de l'extérieur de l'école ; la formation des instituteurs-trices de l'école primaire en anglais a tout de même été un facteur influençant la réussite, mais de manière moins importante.

⁶ D'autres formes de collaboration sans prétention formative explicite seront mentionnées sous 3.2.

du partenariat lors de leur séance du 2 mars 2000. Cette rencontre a permis d'exposer les thèmes de l'entretien (en encadré ci-dessous) qui se sont dégagés après plusieurs discussions avec des acteurs et après notamment la lecture d'un rapport traitant du travail en binômes de professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel dans des lycées professionnels en France (Lazar et Santolini, 1988).

Thèmes de l'entretien

1. Le fonctionnement du partenariat

L'organisation concrète de la collaboration
Les relations personnelles
Les relations en trio, avec l'école, avec les accompagnantes

2. L'enseignement et les savoirs

Le programme, le manuel, les finalités
Les méthodes
Les discussions de thèmes didactiques
Les considérations pédagogiques, par rapport à la classe
L'apport de la collaboration

3. Les élèves

Les relations avec les élèves
L'évaluation des élèves

4. L'évaluation du partenariat

Satisfactions et insatisfactions
Evolution personnelle
Les conditions du partenariat
Les erreurs de parcours et les risques

L'entretien avec les enseignant-e-s du partenariat

Dix entretiens ont été menés par l'auteure de ce rapport entre le 17 mars et le 19 mai 2000. Ils se sont déroulés dans les écoles et ont duré de 60 à 90 minutes. Les questions figurant sur un canevas remis aux enseignant-e-s au début de l'entretien ont été abordées selon une dynamique propre à chaque entretien, en suivant plutôt les intérêts des interlocuteurs-trices et le flux de la discussion.

Chaque entretien a été enregistré et retranscrit de manière résumée dans un protocole comportant une colonne pour chaque personne interviewée. Cette façon de faire permet d'identifier l'énonciateur-trice et de suivre les tours de paroles par rapport à un sujet de discussion. Les thèmes abordés par les enseignant-e-s n'ont pas toujours pu être placés de manière univoque sous l'une des rubriques prévues par le canevas. Ainsi, quelques énoncés ont été notés à deux endroits, ou des renvois dans le texte ont été nécessaires. Le fait de résumer les propos échangés dans un rapport portant sur des thèmes distincts permet de réunir les avis des divers acteurs sur un sujet, mais, inévitablement, l'extraction d'éléments insérés dans la continuité d'une discussion comporte une certaine distorsion : on perd certains liens que les acteurs font par la suite de leurs associations.

Les retranscriptions des entretiens, longues de 8 à 21 pages, ont été remises à chaque enseignant-e entre fin mai et mi-juin pour relecture et correction. Quatre personnes ont rendu un exemplaire annoté ou ont contacté la chercheuse du SRED afin de faire tracer quelques propos, d'élucider un malentendu ou d'apporter une précision. La chercheuse, à son tour, a téléphoné à deux enseignantes pour compléter des données sur leur personne.

Le présent rapport propose un résumé des 10 entretiens. L'option qualitative prise, à savoir un entretien semi-directif, est propice à la génération d'idées. C'est l'éventail des pratiques et des points de vue qui nous intéresse avant tout, et non leur relevé systématique. Ainsi, **les différentes contributions ont été intégrées dans le rapport, sans pour autant refléter forcément la majorité des opinions.**

Les propos des enseignant-e-s de l'école primaire et ceux des enseignant-e-s de l'école secondaire se sont souvent rejoins, ou les opinions ont « traversé » les deux groupes d'enseignant-e-s. Ainsi, leurs contributions ne sont séparées que lorsqu'elles se sont avérées nettement distinctes ou pour les besoins de la description des deux groupes.

On trouvera une synthèse dans une plage grisée à chaque fin de section ou chapitre.

2. L'expérience du partenariat

L'initiative du projet émane des directions générales des trois ordres d'enseignement qui ont négocié l'expérience telle qu'elle est présentée dans le cahier des charges en annexe⁷. Le partenariat, prévu initialement pour une durée de trois ans, puis de quatre ans⁸, poursuit les buts suivants :

- permettre aux enseignants d'appréhender toute l'étendue de l'apprentissage scolaire et d'acquérir une représentation commune de l'enseignement de l'allemand favorisant une progression cohérente de l'apprentissage ;
- permettre une réflexion sur des questions didactiques ;
- favoriser l'apprentissage des élèves.

Dans les régions prévues pour l'implantation de l'expérience, les enseignant-e-s des écoles respectives ont reçu un appel d'offres à la fin mars 1999. 10 enseignant-e-s de l'école secondaire (5 du secondaire I et 5 du secondaire II) ont été choisi-e-s, ainsi que 20 titulaires de classes primaires de 3P à 6P qui se trouvent dans 9 écoles (dans une école, 4 enseignant-e-s participent). Lors d'une séance en juin 1999, les enseignant-e-s se sont regroupé-e-s en 10 trios sur ces 9 sites. Après cette séance, une enseignante de l'école secondaire a renoncé à participer à l'expérience et elle a été remplacée par une collègue. Dans quatre écoles primaires, il manquait un-e enseignant-e volontaire ; ainsi 4 enseignantes débutantes ont dû accepter d'entrer dans l'expérience en début d'année scolaire pour permettre l'intervention d'un-e enseignant-e secondaire dans deux classes d'une même école.

Le mandat des enseignant-e-s est défini dans le cahier des charges par les objectifs très larges déjà cités et par les contraintes horaires, de régulation et d'évaluation. Le Service de l'allemand de l'école primaire et une personne chargée de mission du postobligatoire ont assuré le suivi de l'expérience.

Le mandat des directions générales fixe une première structure de l'expérience. Le suivi par les formatrices et la démarche d'évaluation doivent permettre d'observer où s'oriente la collaboration et de procéder aux régulations nécessaires.

⁷ Le concours de plusieurs circonstances (possibilité de choisir l'italien à la place de l'allemand au Collège, modifications des grilles horaires pour l'allemand à l'école secondaire), qui ont libéré des postes d'enseignant-e-s d'allemand, a peut-être favorisé le démarrage de l'expérience.

⁸ Avec le projet d'évaluation des élèves sur trois ans survenu lors de la première année de l'expérience.

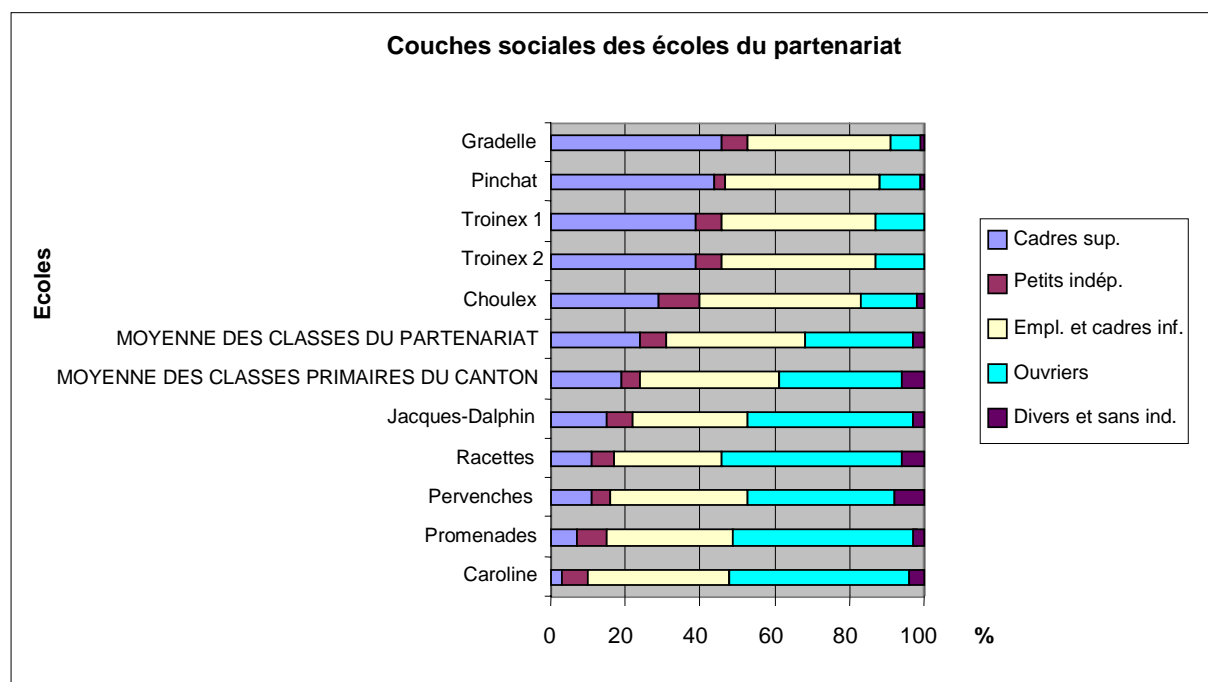
3. Public touché par l'expérience

3.1. Caractéristiques des écoles primaires concernées par le partenariat

Les écoles primaires avec partenariat se situent, pour une moitié, dans de grandes communes près de la ville de Genève, et pour l'autre moitié dans de plus petites communes. Ce sont 9 écoles qui ne sont pas encore impliquées activement dans la rénovation de l'école primaire genevoise. Les degrés suivants ont été touchés en 1999/2000 : 6 classes de 6P, 5 classes de 5P/6P, 4 classes de 5P, 3 classes de 4P, une classe de 3P/4P et une classe de 3P.

En ce qui concerne les couches sociales des élèves accueillis dans les écoles du partenariat, nous pouvons constater que 5 écoles comportent plus d'enfants de cadres supérieurs que la moyenne du canton et 5 en comptent moins (Annuaire statistique de l'enseignement à Genève, 2000)⁹. Prises ensemble, les écoles du partenariat comportent près d'un tiers d'élèves provenant de classes supérieures (cadres supérieurs et petits indépendants), alors que le canton n'en compte en moyenne qu'un quart (voir graphique 1).

Graphique 1

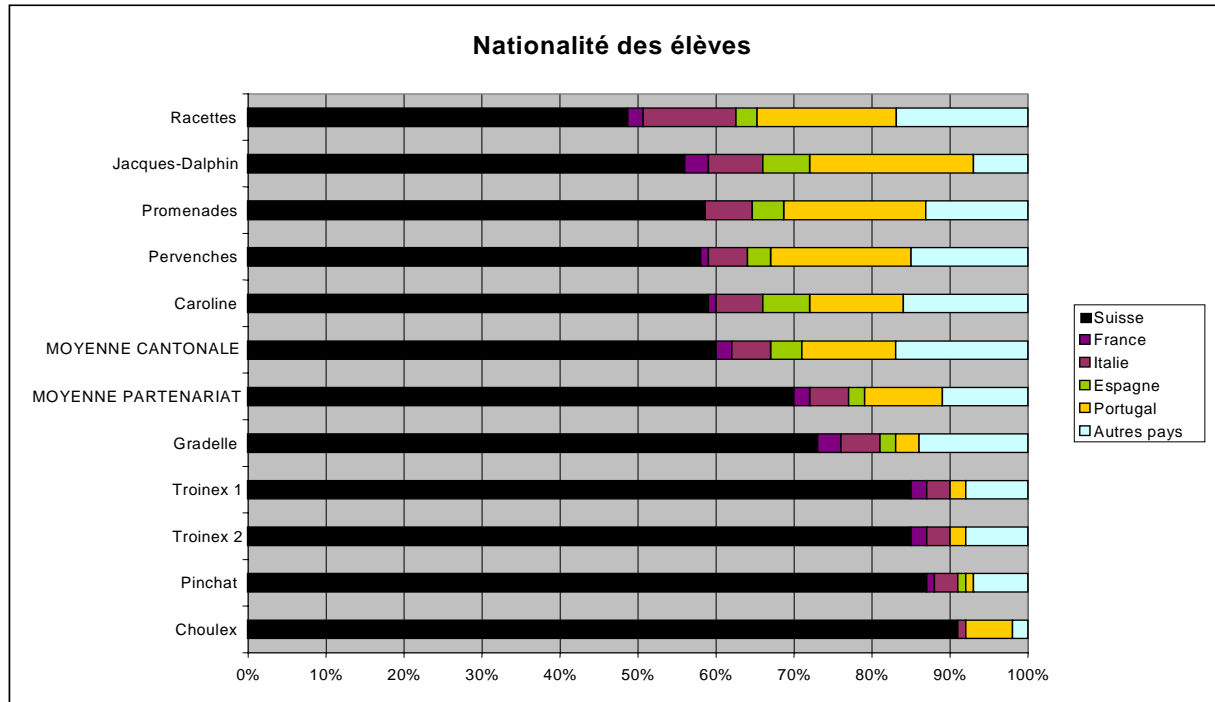


Source : SRED. Etat au 31.12.1999

⁹ L'école où deux trios fonctionnent (Troinex) figure deux fois pour ces comparaisons.

Les écoles du partenariat accueillent aussi proportionnellement plus d'élèves de nationalité suisse que la moyenne cantonale (70% au lieu de 60%). Dans les écoles de campagne et de plus petites communes, le taux d'élèves d'autres nationalités oscille entre 9 et 27%, alors que dans les écoles des grandes communes ce taux est de 41 à 51%. Le taux de ce deuxième groupe d'écoles se situe plus proche de la moyenne des écoles primaires du canton qui s'élève à 40% (voir graphique 2).

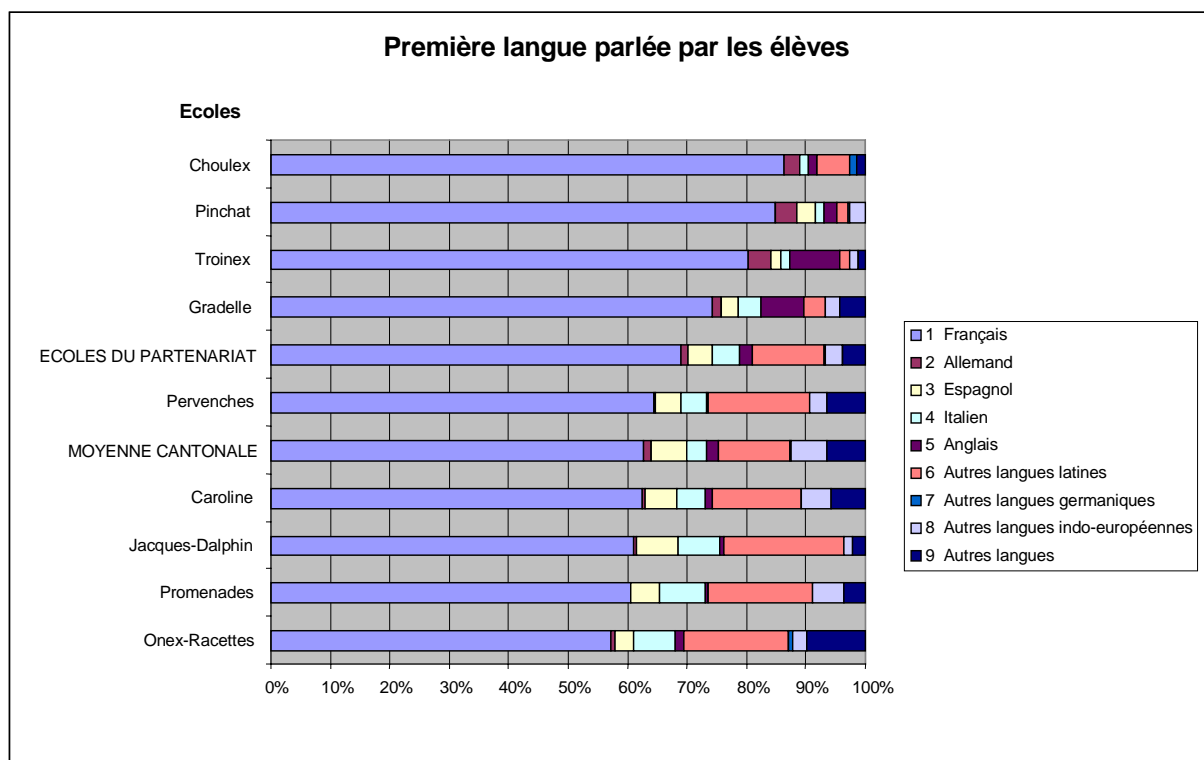
Graphique 2



Source : SRED. Etat au 31.12.1999

Le tri des écoles du partenariat selon les premières langues parlées par les élèves (langues indiquées par les parents) montre une distribution très semblable à celle réalisée à partir des deux autres facteurs : les écoles les plus éloignées de la ville et de plus petites communes sont aussi celles qui accueillent le plus d'élèves francophones. A nouveau, on voit bien, dans le graphique 3, que les écoles situées dans les grandes communes près de la ville sont plus représentatives de la population de l'école primaire genevoise.

Graphique 3



Source : SRED. Etat au 31.12.1999

En résumé, nous constatons que les écoles du partenariat ont une population plus privilégiée du point de vue socio-économique et moins multiculturelle que la moyenne du canton. Les écoles de campagne et des plus petites communes périphériques accueillent plus d'élèves francophones, de nationalité suisse et de couche sociale plus élevée que la moyenne cantonale. Le groupe des écoles se situant dans les quartiers plus populaires des grandes communes autour de Genève est plus représentatif de la situation des écoles primaires du canton et constitue un réel contreponds à ce premier groupe. Les propos des enseignant-e-s de ces dernières écoles mériteront de ce fait un intérêt particulier.

3.2. Les enseignant-e-s participant à l'expérience pendant l'année scolaire 1999/2000

Enseignant-e-s de l'école primaire

21 enseignant-e-s de l'école primaire, dont un « duo »¹⁰, participent au partenariat :

- ♦ Ce sont 6 hommes et 15 femmes¹¹.
- ♦ Leur expérience de l'enseignement de l'allemand peut être résumée en trois catégories :
 - 6 personnes sont débutantes dans l'enseignement de l'allemand (1^{ère} à 3^e année) ; parmi elles, une personne a une expérience professionnelle recoupée par une autre fonction,
 - 4 personnes ont entre 6 et 15 ans d'expérience professionnelle et de l'enseignement de l'allemand,
 - 11 personnes enseignent l'allemand à l'école primaire depuis son introduction (16 ans pour certaines qui avaient participé à l'expérimentation du Cours romand) et leur expérience professionnelle est supérieure à 15 ans.
- ♦ 9 EP indiquent qu'elles enseignent régulièrement dans les degrés concernés par l'enseignement de l'allemand (4P-6P) mais surtout dans les degrés 5P et 6P¹².
- ♦ La formation et les expériences en allemand des EP impliquées dans le partenariat permettent de définir quatre niveaux de maîtrise de la langue :
 - 3 enseignantes sont bilingues, de par leur origine familiale ou une scolarité en Suisse allemande ;
 - 5 enseignantes ont complété leur formation habituelle en allemand par un séjour de 6 mois en Allemagne, par un an d'études universitaires, par des cours d'été et la réussite d'un diplôme du *Goethe-Institut*, par plusieurs séjours de courte durée, par un intérêt particulier pour la culture allemande et des contacts personnels ;
 - 10 personnes n'ont pas mentionné de formation complémentaire à leur formation initiale (maturité, puis études pédagogiques ou licence mention « enseignement » à l'Université) et la formation continue au sein du Département ;
 - 3 enseignantes n'ont pas eu d'enseignement de l'allemand durant leur scolarité (ou n'ont pas un niveau de maturité) et ont dû apprendre (et sont encore en train d'apprendre) l'allemand afin de pouvoir l'enseigner.

Plusieurs enseignantes ne commentent pas leurs compétences en allemand ou affirment que celles-ci vont de soi après tant d'années d'enseignement de l'allemand ou en ayant choisi la profession en connaissant ses exigences. « Les enseignants de l'école primaire avec une licence en sciences de l'éducation ont un [bagage] de départ en allemand qui est frais », dit une EP qui vient de terminer sa licence. Les enseignantes qui n'ont pas étudié l'allemand jusqu'au niveau de la maturité disent que c'est la branche dans laquelle elles se sentent le moins à l'aise. Certaines enseignantes avec un cursus de formation régulier estiment que leurs compétences sont insuffisantes pour bien enseigner l'allemand (raison, entre autres, pour laquelle elles se sont intéressées au partenariat). S'il arrive que les EP rencontrent en formation continue des collègues qui ont beaucoup de peine avec l'expression orale, les réflexions suivantes sont faites : « Certains enseignants plus âgés ont été mis devant le fait

¹⁰ C'est-à-dire deux enseignant-e-s qui se partagent l'enseignement de 26 périodes par semaine.

¹¹ Vu que les femmes sont en majorité dans ce groupe d'enseignant-e-s et pour assurer une plus grande discrétion, le féminin est utilisé dans ce rapport pour les désigner toutes et tous. Par la suite, l'abréviation « EP » désigne une ou des enseignante(s) de l'école primaire et « ES » une ou des enseignante(s) de l'école secondaire.

¹² Une EP remarque que le fait d'enseigner systématiquement dans un ou deux mêmes degrés (et de ne jamais ou de toujours être titulaire d'une classe de 6P) peut avoir une influence tant sur le professionnalisme de la personne que sur la dynamique du corps enseignant d'une école.

accompli de l'enseignement de l'allemand et il y en a toujours qui ont un faible niveau de compétences. Il faudrait trouver des solutions adaptées de fonctionnement ou de formation continue pour ces personnes. Il faudrait aussi adapter l'offre de formation continue aux divers niveaux de compétences des enseignants. » L'opinion existe aussi que les enseignants de l'école primaire parlent l'allemand « comme des Genevois » et qu'il n'y a pas de mal à cela.

A l'école primaire, il existe une culture de la collaboration de plus en plus diversifiée. Tous les titulaires ont l'expérience de fonctionner avec des enseignant-e-s de disciplines spéciales (« les satellites », tels les maîtres et maîtresses de travaux manuels, de dessin, de gymnastique, de musique). D'autres expériences de collaboration concrète avec une autre personne en classe (« Equipe stricto sensu avec coresponsabilité des élèves », selon Perrenoud, 1997, p. 27) sont nombreuses et se sont étendues souvent sur des années : le travail comme généraliste non titulaire (GNT) ou maîtresse d'appui, comme maîtresse de stage ou praticienne formatrice (9 mentions). De nombreuses enseignantes ont également l'expérience d'une insertion dans une équipe pédagogique ou dans un projet d'école comportant entre autres le décroisement ; certaines collaborent avec des collègues qui enseignent dans le même degré¹³, ou bien ont travaillé pendant des années en duo (15 mentions). Le total de 24 expériences de coresponsabilité des élèves pour 16 personnes non-débutantes dans le métier montre qu'il y a cumul d'expériences pour environ un tiers des personnes.

En résumé, parmi les enseignantes de l'école primaire participant au partenariat, il y a beaucoup de personnes très intéressées par l'allemand et près de la moitié ont des compléments de formation linguistique¹⁴. Malgré le recrutement de volontaires pour cette expérience, celle-ci a pu intégrer une moitié de personnes avec un parcours de formation classique. La moitié également des EP ont une longue expérience professionnelle et les expériences de collaboration des EP expérimentées sont très fréquentes et particulièrement longues, ce qui constitue certainement un atout pour le partenariat.

Enseignant-e-s de l'école secondaire

Les 10 enseignant-e-s de l'école secondaire¹⁵ impliquées dans le partenariat ont les caractéristiques suivantes :

- ◆ Ce sont 8 femmes et 2 hommes.
- ◆ 5 enseignent au Cycle d'orientation et 5 dans des écoles postobligatoires (Collège, CEPTA).
- ◆ Elles ont une licence universitaire en allemand et ont suivi une formation pédagogique (Etudes pédagogiques) en début de carrière.
- ◆ 7 ES sont d'origine allemande ou sont bilingues de par leur situation familiale.
- ◆ La moitié de ces 10 enseignantes travaillent depuis plus de 15 ans, les autres ont entre 6 et 14 ans d'expérience professionnelle. Plusieurs personnes ont travaillé au niveau du secondaire I et II. Une personne a déjà enseigné l'anglais à des élèves plus jeunes (dès la 5P) en Allemagne.
- ◆ 3 personnes enseignent aussi le latin ou l'anglais, 3 autres désireraient enseigner une autre branche ou varier davantage leur public. Pour l'une d'elles, la formation des enseignant-e-s à Genève prépare à des tranches d'âge trop restreintes.
- ◆ La moitié des 10 personnes travaillent à temps partiel¹⁶.

¹³ Quatre EP du partenariat font partie d'un groupe informel de titulaires de 6P qui existe depuis plusieurs années. Ce groupe se réunit un soir par semaine à 16h30 afin de préparer le programme (thèmes, fiches, évaluations) pour toutes les branches. En 1999/2000, chaque enseignant-e s'est occupé-e plus particulièrement de deux branches. La possibilité de choisir ses collègues qui partagent une certaine manière de travailler et l'adaptation des procédés – évoluant du « groupe d'échange de matériel » à une « coordination des pratiques » (Perrenoud, idem) – sont mentionnées comme des facteurs importants du succès de cette collaboration.

¹⁴ Nous ne savons pas si ces enseignant-e-s sont représentatifs-tives du corps enseignant primaire en ce qui concerne leurs formations acquises en allemand.

¹⁵ Voir note 11.

Les ES ont une connaissance variable du développement des enfants de 9 à 12 ans. Certaines ont, ou ont eu, des enfants de cet âge. D'autres sont étonnées de la différence des possibilités d'appréhension en comparaison avec les élèves du Cycle d'orientation ou du Collège.

A l'école secondaire, les occasions de collaborer se trouvent plutôt au sein de groupes *ad hoc* (conseils de classe, préparation de tests communs à un degré dans le collège, groupe d'étude (théorique) ou de supervision). Six enseignantes ont des expériences de collaboration avec coresponsabilité des élèves (stages, activité comme formatrice, soutien d'une collègue non-voyante, classes passerelles). Si certaines ES sont très acquises à l'idée de collaborer, d'autres sont plus réticentes et voient par exemple mal comment on pourrait partager la maîtrise d'une classe avec une collègue (ce qui se fait de plus en plus) : il leur paraît délicat de se concerter sur l'intervention auprès des élèves et des parents.

En résumé, parmi les enseignantes de l'école secondaire, il n'y a pas de débutantes dans le métier ; la moitié d'entre elles ont une longue expérience professionnelle et des expériences de collaboration en classe. Neuf personnes sur dix n'ont jamais enseigné à l'école primaire.

Au sein du partenariat, des enseignantes avec des expériences professionnelles différentes se rencontrent : les EP s'occupent de l'enseignement de plusieurs matières à un groupe d'élèves et collaborent fréquemment avec des collègues ; les ES utilisent leurs compétences linguistiques et didactiques habituellement avec des groupes d'élèves plus âgés ; leurs expériences professionnelles de collaboration sont plus restreintes.

¹⁶ Les tranches d'engagement à l'école secondaire vont de 10-12 heures hebdomadaires à 13-15, 16-19 et 20-24 heures pour un plein temps.

4. Fonctionnement du partenariat

L'organisation concrète de la collaboration¹⁷

Comment vous êtes-vous organisés pour les leçons, la préparation, la responsabilité des leçons, les séances à trois à l'école (répartition de l'espace et du temps entre partenaires) ?

Comment effectuez-vous la concertation concernant le déroulement des leçons ?

Communiquez-vous par rapport aux leçons données par le-la titulaire seul-e ?

Combien de temps consacrez-vous à la préparation en commun ?

Combien de temps serait idéal ?

Est-ce que le temps nécessaire à la concertation est compensé par des avantages issus du partenariat ?

Les relations en trio

Est-ce que l'organisation en trio par école apparaît bénéfique au fonctionnement quotidien du partenariat ?

Les ES viennent à l'école primaire chaque semaine pour deux leçons consécutives (de 45 minutes) dans deux classes, soit le matin (7 trios) soit l'après-midi (3 trios). Deux équipes ont mentionné qu'elles alternent le moment de l'intervention de l'ES dans les classes, vu que les élèves sont moins réceptifs en fin de matinée. Durant une partie de l'année et quand leur emploi du temps le permettait, 3 ES ont soit ajouté une deuxième leçon hebdomadaire, soit déplacé une des leçons à un autre moment afin de collaborer avec les deux enseignantes du duo ou encore, de travailler avec une partie de la classe.

4.1. Les préparations

Pour 16 EP et pour toutes les ES, la méthode *Tamburin* est nouvelle¹⁸. De ce fait, l'année 1999/2000 était très particulière. Ces partenaires n'ont pas pu se référer à une expérience antérieure avec le manuel et ont dû se l'approprier elles-mêmes d'abord. Cinq ES ont utilisé le même manuel (*Tamburin 2*) pour les deux classes (de 5P ou 6P), les autres ont utilisé *Tamburin 1* pour une classe de 3P ou 4P et *Tamburin 2* pour la classe de 5P ou 6P.

Préparations individuelles

Les EP ont étudié le manuel individuellement, par exemple pendant un jour en été ou en cours d'année en prenant une à deux heures pour chacune des 8 parties ou leçons du manuel. La préparation personnelle d'une leçon de 45 minutes en classe peut durer jusqu'à 40 minutes, surtout pour une enseignante qui prépare ses interventions par écrit. Les trois EP, qui ont utilisé le même manuel l'an dernier, disent vite reconnaître les activités et utiliser bien moins de temps de préparation que l'an passé. La majorité des enseignantes ont aussi mentionné le soutien apporté par les séances de recyclage qui ont permis un survol du programme, le repérage des récurrences dans les approches et les variations possibles, et l'étude plus approfondie d'une leçon du manuel (venue trop tard dans l'année dans quelques cas).

¹⁷ Les encadrés en début de chapitre contiennent les questions préparées pour l'entretien.

¹⁸ Notons que dans le courant de l'année scolaire, la majorité des EP a suivi quatre demi-journées de recyclage consacrées à l'introduction au nouveau moyen d'enseignement.

Les ES, surtout celles qui utilisent les deux manuels, parlent d'une à deux heures de temps de préparation pour chaque leçon de 45 minutes. Ainsi, la préparation est aussi consommatrice en temps que celle d'un cours à l'école secondaire : « Une heure d'enseignement au Collège, on la double ou triple ». La préparation exige par exemple de « se mettre dedans, avoir le vocabulaire en tête, chercher le matériel », régler la bande sonore. Pour certaines ES, la charge de préparation a diminué au fil de l'année de par les habitudes prises avec *Tamburin* et grâce à une meilleure répartition des préparations entre partenaires (les EP assumant par exemple une part de la fabrication du matériel).

Préparations et réflexions en commun

Une autre partie du travail s'est faite en commun pour le plus long terme et le court terme.

Suite à la répartition des classes en juin 1999, quelques équipes se sont rencontrées de manière informelle afin de se présenter et de parler de leurs façons de travailler. En début d'année, les dix trios ont fixé l'horaire pour les deux classes concernées. Cinq équipes ont en plus planifié une leçon de *Tamburin* ensemble ou elles ont procédé à un bilan en cours d'année. Un trio a exprimé le désir de réaliser une préparation à plus long terme, mais n'en a pas trouvé le temps.

Pour sept classes, une planification de l'enseignement à plus long terme s'est faite à deux (EP et ES) et a pris la forme d'une séance de quatre heures en début d'année, de trois matinées du mercredi réparties sur l'année, d'une séance toutes les six semaines ou avant chaque nouvelle leçon du manuel.

En outre, chaque semaine, les EP informent les ES sur le travail réalisé en leur absence et les partenaires se répartissent les tâches. Ces concertations et préparations se réalisent durant de petites séances à deux (entre 15 et 60 minutes), se déroulent brièvement soit avant et après la leçon, soit pendant la récréation et sont parfois complétées par des contacts téléphoniques. Une équipe a de la peine à être disponible en fin de matinée, au vu des autres obligations professionnelles qui lui incombent au même moment (par exemple une discussion avec des stagiaires).

Deux équipes trouvent qu'elles n'ont pas besoin d'une longue concertation ; l'ES peut s'adapter et les EP apprécient que cette collaboration ne soit jamais lourde. Une équipe trouve que le temps de concertation n'a pas besoin d'être long (10 minutes suffisent), mais qu'il faut absolument le faire. Si c'était à refaire et au vu de sa collègue qui profite des discussions avec l'ES, une EP, pourtant très expérimentée, prendrait plus de temps pour les préparations en commun. Certaines personnes (EP et ES) trouvent difficile de préparer en commun un enseignement avec une nouvelle méthode sans avoir auparavant expérimenté les activités ni connaître les réactions et les difficultés des élèves : « Pour connaître une méthode, il faut l'avoir enseignée. »

En résumé, la concertation entre EP et ES peut avoir lieu brièvement avant et après la leçon ou en séances agendées. Le temps investi pour une concertation et les préparations en commun est en général de 10 à 20 minutes par classe, mais les variations sont grandes d'une équipe à l'autre. Le travail en commun « hors classe » peut durer quelques minutes par semaine jusqu'à plus d'une heure si l'on répercute les séances à intervalle sur les préparations hebdomadaires. La moitié des ES (dont les personnes avec une expérience de formatrice) prennent le temps de discussions plus longues avec leur(s) partenaire(s). Du côté des EP, ce sont les débutantes qui profitent de l'occasion de préparations et réflexions en commun. Par ailleurs, ce n'est pas le niveau des connaissances linguistiques des EP qui influence la durée de préparations et des discussions en commun ; les contacts en dehors des leçons sont liés aux pratiques des personnes, à leur interprétation du partenariat, mais ils dépendent aussi de la classe ; davantage de pression est ressentie en 6P (classes qui passeront un test cantonal en fin d'année) par les titulaires et en présence de nombreux élèves en difficulté.

En général, les enseignant-e-s ont montré une très grande disponibilité dans cette première année de partenariat, investissant souvent plus de temps que celui prévu pour la préparation d'une heure de cours¹⁹. Certaines équipes ont particulièrement valorisé l'aspect de la réflexion sur la pratique.

4.2. La prise en charge des leçons

En général, l'ES prend en charge l'enseignement durant l'heure en partenariat. L'EP, surtout si elle a le plus faible niveau de formation en allemand, prend des notes (en pensant aux besoins des élèves et en prévision de la leçon suivante), profite d'observer ses élèves ou participe « comme une élève », ou encore s'assied dans un « foyer » d'élèves connus pour leur agitation et veille à la discipline.

Dans certaines classes ou à certains moments, l'EP est aussi devant la classe, gère une partie de l'enseignement, aide à la répartition en groupes, tourne dans la classe pour corriger, etc. Les enseignantes parlent alors d'un enseignement concerté et partagé, disent qu'elles se complètent très bien et qu'il y a une réelle collaboration. Dans le cas d'une classe à double degré avec des élèves de compétences très inégales, l'EP bilingue et l'ES ont décidé de prendre en charge les deux degrés séparément, tout en se concertant chaque semaine pendant 20 minutes.

Au moment des entretiens au printemps 2000, les EP affirment se sentir libres d'intervenir durant les leçons. C'est notamment pour ajuster des démarches en fonction de leur connaissance des personnalités présentes ou de l'âge des élèves. Il leur est arrivé, surtout en début d'année, d'intervenir (ou de devoir se retenir) car elles pensaient que l'ES exigeait trop des élèves, qu'il convenait par exemple de faire des plages moins longues, de permettre un transfert plus aisé par une activité intermédiaire ou de s'assurer de la compréhension de tous les élèves. Mais elles ont parfois aussi constaté que ce qu'elles estimaient comme trop difficile pour les élèves pouvait tout de même se réaliser.

Les ES désirent surtout contribuer aux activités orales et être une référence pour la prononciation. Notamment, deux ES estiment qu'elles n'ont pas à s'adapter à tout ce que la méthode demande et à être là, par exemple, lorsque les élèves dessinent ou bricolent. Elles voient leur rôle comme celui d'enseignante de langue qui apporte son savoir-faire. Elles s'occupent volontiers d'activités verbales comme par exemple la lecture en lien avec des images. Elles introduisent aussi les nouvelles notions de grammaire et s'occupent de la progression de l'enseignement. « L'enseignante de l'école secondaire assume la grande responsabilité du cours », dit une EP. En effet, en général, « les enseignants de l'école primaire font confiance aux enseignants de l'école secondaire qui sont plus professionnels en allemand ». Les titulaires des classes primaires peuvent d'ailleurs se sentir gênées par la grande différence de compétences entre elles et leur collègue de l'école secondaire, ce qui a probablement incité plus d'une personne à être moins active durant le cours en partenariat.

De l'autre côté, plusieurs ES appréhendaient au début l'enseignement à des élèves plus jeunes, et elles ont pu en parler à leurs collègues de l'école primaire. Elles ont alors passé une leçon à observer la classe ou ont été plus particulièrement secondées par l'EP. Les activités de chant sont très souvent initiées par les EP, quelques partenaires les préparent (chantent) ensemble.

A l'école primaire, beaucoup d'activités exceptionnelles peuvent intervenir (visite des pompiers, classe verte, etc.) et les titulaires changent parfois l'horaire des matières en fonction des urgences. Il faut alors faire preuve de souplesse si le programme prévu n'a pas été réalisé. Pendant l'absence d'une classe du partenariat, une ES est ainsi intervenue ponctuellement dans une autre classe de l'école. Plusieurs ES ont enseigné en présence d'une remplaçante de l'EP.

Dans un seul cas, l'ES a ressenti les interventions de la collègue comme une ingérence et comme l'expression d'une divergence pédagogique persistant encore en fin d'année. En plus de la bonne volonté de collaborer des partenaires, il serait important d'être « sur la même longueur d'onde » ou de

¹⁹ L'horaire de l'ES comporte 26 périodes hebdomadaires, celui de l'ES 24 au maximum, ce qui laisse aux premières environ 30 minutes « hors classe » par cours et aux deuxièmes entre 45 et 55 minutes.

partager les grandes lignes pédagogiques. En effet, les EP et les ES impliquées dans l'expérience du partenariat ne se sont pas connues auparavant (à part deux personnes qui s'étaient rencontrées lors d'un cours de formation). D'où la suggestion que les personnes intéressées au partenariat pourraient être réparties en fonction de leurs motivations et options de travail (par exemple au sujet de l'immersion, de la structuration, du rôle de l'écrit) mises sur papier préalablement.

Chaque semaine, les EP continuent l'enseignement de l'allemand seules avec leur classe. La moitié d'entre elles donnent une leçon de 45 minutes, l'autre moitié organise deux (éventuellement trois) tranches de 20 ou 30 minutes. Quelques enseignantes trouvent une leçon de 45 minutes déjà bien courte, surtout si on laisse s'exprimer chacun-e des 20 élèves (avec contrôle des énoncés) et si l'on tient compte du temps d'installation des personnes, du matériel, de la technique. D'autres trouvent que des leçons moins longues permettent de conserver l'attention des élèves et de revenir à la langue plus fréquemment. La leçon plus courte semble mieux correspondre aux enseignantes qui sont le moins à l'aise avec la langue.

Durant « sa » leçon, l'EP parcourt le programme selon la répartition prévue, et elle s'occupe souvent de faire des révisions, du drill, du vocabulaire et des exercices écrits ou, dans les plus petits degrés, des jeux et des activités d'expression. Les ES mentionnent combien elles apprécient le travail d'approfondissement réalisé durant la semaine. Ce travail leur importe beaucoup et leur donne la possibilité de « se concentrer sur le plaisir des élèves ».

Lors de cette première année du fonctionnement en partenariat, les EP ont assumé le plus souvent un rôle d'assistante tout en veillant à la gestion de la classe, tandis que les ES ont tenté d'assumer surtout les activités orales et l'introduction des nouvelles structures durant leur leçon hebdomadaire.

4.3. Motivations personnelles pour le partenariat

Qu'est-ce que vous attendiez de ce travail en partenariat ?

Les ES s'intéressent aux élèves plus jeunes et sont prêtes à adapter leur manière d'enseigner, ce qui ne serait pas forcément, selon elles, le cas de certain-e-s collègues procédant par des cours *ex cathedra*. Elles ont envie de voir comment se passe concrètement l'enseignement à l'école primaire. Leur curiosité peut avoir une longue histoire, comme celle rapportée par une enseignante : « Avant l'introduction de l'allemand à l'école primaire, j'ai étudié les expériences réalisées au niveau international. Il faut dire ce qui est. Au départ, Genève ne remplissait pas les critères pour une démarche qui puisse espérer un succès. Je trouve dramatique que l'on ait pris une décision politique sans remplir les conditions de succès connues (la formation des enseignants comme en Hesse où les enseignants d'anglais ont une double formation, la motivation, la considération de la branche, etc.). Après l'introduction de l'allemand à l'école primaire, les enseignants du Cycle d'orientation qui voyaient arriver les élèves sensibilisés s'arrachaient les cheveux. Il est dramatique que d'un côté on investisse du temps sans pouvoir dire qu'il y a un résultat puisqu'on recommence à zéro, et les élèves se demandent pourquoi alors s'investir, mais il est aussi dramatique pour le supérieur puisqu'on y utilise l'enseignement précoce (les pré-acquis meilleurs, ce qui n'est pas le cas) comme argument pour y réduire la dotation horaire de 4 à 3 heures par semaine (de 16 à 12 heures sur les quatre années du Collège). »

Les EP volontaires pour l'expérience cherchent notamment des alternatives à leur manière d'enseigner, à poser d'autres questions et à appréhender l'enseignement de l'allemand dans tous les ordres d'enseignement mais surtout au Cycle d'orientation. La possibilité d'utiliser la nouvelle méthode *Tamburin* avec leur classe de 6P, une année avant que la nouvelle méthode n'atteigne les autres classes de 6P, a aussi attiré plusieurs titulaires. Les EP expriment d'ailleurs qu'il faut aimer l'allemand pour avoir la volonté d'investir dans cette branche.

Si les ES ont surtout envie de découvrir l'école primaire, les EP sont particulièrement motivées par le partage d'un même terrain d'action. Elles n'auraient pas voulu, comme l'exprimait une personne, consacrer du temps pour un partenariat sous forme de séances entre enseignant-e-s, une formule où l'on aurait fait un « discours sur », sur une pratique toute fraîche de surcroît. Par contre, de réellement partager une pratique d'enseignement leur paraissait adéquat et profitable tant pour elles que pour les élèves.

4.4. La collaboration entre personnes, problèmes et commentaires des enseignantes

Les relations personnelles

Comment avez-vous établi une relation avec votre/vos collègue(s) ? Comment avez-vous négocié votre collaboration ? Comment qualifieriez-vous vos relations personnelles dans le partenariat et au sein du trio ?

Ce que les enseignantes ont investi de leur personne pour établir une bonne collaboration témoigne d'un savoir-faire qui a souvent été forgé durant la carrière professionnelle (voir sous 3.2). Nous avons recueilli un éventail de pratiques et d'attitudes que les enseignantes désignent comme favorables à la collaboration au sein du partenariat.

Les comportements ou pratiques favorisant une bonne collaboration commencent avec le premier contact lors d'un échange, souvent informel, où les personnes prennent le temps de se présenter et de parler de leur travail. Des échanges à la salle des maîtres ou lors d'occasions particulières (repas de Noël) permettent une meilleure connaissance par la suite.

Une ES a dit qu'elle s'imaginait bien qu'il n'était pas évident pour les EP d'accueillir une spécialiste dans leur classe, comme elle pourrait appréhender par exemple la visite d'un professeur de l'Université dans son cours. Ainsi, au premier contact, elle a essayé de mettre son interlocutrice à l'aise en lui expliquant qu'elle venait pour enseigner aux élèves et nullement pour juger les enseignant-e-s de l'école primaire.

D'autres ES ont exprimé leur admiration pour le travail de l'EP qui répond à des demandes très diverses au cours d'une semaine, s'occupe de questions d'organisation (plus encore dans des classes à degrés multiples), gère une multitude de branches, assure une présence « à 100 % », sans relâche physique ou psychique, et accueille des enfants de niveaux très variés dans une même classe²⁰.

Pour la collaboration entre une intervenante spécialiste et une titulaire de classe, les enseignantes disent vouloir mettre le partage en avant : « Le point d'appui, ce sont les enfants, il n'y a pas de raison qu'il y ait une rivalité ». Concrètement, la collaboration peut être complémentaire comme dans le cas où l'ES apprécie de veiller au maintien du plaisir des enfants et l'EP est d'accord de s'occuper surtout de la consolidation dans l'intervalle. De toute façon, l'EP ne devrait pas attendre uniquement que l'ES donne son cours, mais être partie prenante. Comme déjà mentionné lors du chapitre sur les préparations, les enseignantes estiment important d'investir du temps pour discuter des objectifs, pour tenir l'ES au courant des activités réalisées durant la semaine écoulée, pour répartir les tâches le cas échéant et pour finalement profiter l'une et l'autre de l'échange avec la collègue.

²⁰ L'avis sur l'enseignement à l'école primaire s'est aussi exprimé sous forme d'appréciation de ses avantages : une ES qui connaît bien les classes de Générale et de Pratique du Cycle d'orientation apprécie la perméabilité des élèves de 10-12 ans aux tentatives de rétablissement de la discipline par l'enseignante, qui n'est pas comparable à celle des élèves des classes difficiles du secondaire I. Ainsi, du point de vue de la discipline, le travail avec les élèves de l'école primaire est plaisant. Les deux EP ont ensuite orienté la discussion sur le fait qu'il devrait être possible de trouver une entente avec des élèves de n'importe quel âge, pourvu que l'enseignant-e établisse un contact respectueux de l'élève. A l'inverse, l'ES pense que l'enseignement à des adolescent-e-s peu scolaires peut être usant.

Parmi les attitudes que les enseignantes trouvent favorables et même nécessaires pour une bonne collaboration figurent :

- Être prête à échanger et à mettre sa pratique en question : « Il faut par exemple pouvoir supporter la correction d'une faute d'orthographe lorsqu'on écrit au tableau noir. »
- Avoir du respect pour le travail des collègues et être consciente que l'action éducative se joue à moyen terme (lorsqu'on trouve par exemple des erreurs dans un test créé par des collègues, on peut en faire le constat et essayer de faire mieux à la prochaine occasion).
- Avoir une attitude déculpabilisante, c'est-à-dire accepter les antécédents de chaque collègue.
- Ne pas vouloir apprendre quelque chose à l'autre.
- Ne pas tableur sur des rôles préconçus.

Le fonctionnement des partenaires est décrit comme étant sur un pied d'égalité lorsque les partenaires se sentent libres d'intervenir aux leçons et lorsqu'elles se disent pourquoi elles le font ; en somme lorsque l'action et la communication sont possibles pour les deux. Voici quelques citations à ce sujet :

- « Nous nous disons les choses franchement. »
- « Même en début d'année je n'ai jamais senti que les enseignants de l'école n'étaient pas d'accord avec moi. Mais il est vrai que je demandais leur approbation. » « Oui, il y a *la manière*. »
- « L'attitude essentielle est celle du respect, du respect de l'autre, la capacité de s'écouter afin de pratiquer le dialogue dans une collaboration. Même si l'on n'est pas toujours d'accord, on sait qu'il faut passer sur certaines choses. Mais on peut le dire. Et on a appris à se connaître. On sait que certaines personnes se frottent plus que d'autres. »
- « Au lieu de dire à un collègue : 'Tu ne dois pas faire ceci et cela', on pourrait l'encourager : 'C'est bien ce que tu fais, fais voir, puis-je t'aider ?' »

Une bonne collaboration doit amener les partenaires à se faire confiance, ce qui est également très important vis-à-vis des élèves qui se rendent bien compte de ce qui se passe entre les adultes. Atteindre une certaine confiance mutuelle permet d'enseigner sans avoir le sentiment de devoir jouer un jeu devant l'autre. Une enseignante remarque d'ailleurs avec humour : « Qui n'a jamais raté un cours ? »

Pour le partage d'une pratique, il faut la volonté d'accueillir ou de s'introduire chez une collègue, de se montrer devant elle et la classe tout en sachant que les autres voient ou observent aussi des choses que l'on n'aurait pas forcément professées ou que l'on ignorait même. Dans toute collaboration il y a donc une part d'inconnu qui s'affronte d'autant plus facilement qu'une personne a confiance dans ses capacités.

« Dans le partenariat, le regard extérieur sur l'autre existe pour les deux. Mais l'ES est une professionnelle de la langue, et l'EP est la spécialiste de la tranche d'âge et de la tenue de la classe. » Ainsi plusieurs enseignantes trouvent qu'il y a des différences entre les compétences, mais pas de hiérarchie.

Il n'en reste pas moins que quelques enseignantes ont aussi décrit des problèmes qu'elles ne pensent pas pouvoir surmonter, des désaccords sur justement la manière de collaborer ou, plus profondément, sur les finalités ou les méthodes d'enseignement.

Dans les propos des enseignantes, nous trouvons l'idée forte de l'égalité des deux partenaires, même si leurs compétences sont différentes. Les enseignantes ont réussi à s'adapter aux personnes et aux classes et la majorité des équipes ont trouvé un consensus quant au fonctionnement.

4.5. L'insertion de l'expérience du partenariat dans l'institution scolaire

Le jumelage des personnes intéressées au partenariat

Comment avez-vous été sélectionné-e ?

Avez-vous une suggestion au sujet du choix des candidat-e-s au partenariat ?

La première séance de répartition ou de jumelage des personnes en trios a été mal vécue par beaucoup d'enseignantes²¹. Les EP comme les ES ont critiqué le fait que des considérations de proximité de domicile des ES aient primé sur d'autres critères, tels que le projet pédagogique d'une école, la continuation dans l'accueil des élèves (qui coïncide heureusement avec le souci de la proximité des deux lieux de travail de l'ES dans le cas d'un changement d'école au cours d'une demi-journée) ou, comme déjà mentionné sous 4.2, les motivations et options de travail des enseignantes. Quelques équipes ont finalement choisi « à la tête du client » des personnes paraissant sympathiques ou vantant les qualités de la machine à café de leur école.

Lors de cette séance, quelques EP se sont senties mal défendues par la Direction de l'école primaire, vu que le financement pour des visites à l'école secondaire ne semblait pas avoir été prévu. Les EP disent ne pas avoir un sentiment d'égalité si, effectivement, leur regard sur l'enseignement à l'école secondaire n'est pas prévu. Quelques personnes pensent d'ailleurs que l'école secondaire est mieux lotie au niveau des moyens (de fonctionnement, de formation, etc.) et que « l'école primaire ramasse les miettes ».

Plusieurs personnes s'interrogent sur les critères qui ont prévalu au choix des écoles ou des enseignant-e-s participant à l'expérience.

Les critères de choix des écoles et des partenaires sont mal connus. Ils mériteraient d'être éclaircis afin d'assurer un jumelage prometteur au départ et une répartition des ressources la plus équitable possible.

Contacts dans les écoles

Les relations avec l'école

Quel est l'accueil fait à l'enseignante de l'école secondaire au sein de l'école primaire ? Est-elle invitée aux réunions ? Autres démarches ?

L'enseignante de l'école secondaire a-t-elle entrepris des démarches envers les collègues de l'école ?

La venue des ES dans les écoles primaires est en général très bien acceptée par les collègues. Mais il serait bien d'organiser une réunion à l'école afin de mieux informer les collègues sur l'expérience du partenariat.

Dans une école, l'ES a créé un contact positif avec plusieurs autres enseignant-e-s de l'école et, outre les discussions à la salle des maîtres et avec le groupe d'enseignant-e-s de 6P (mentionné en note sous 3.2), elle s'est déjà impliquée dans la préparation d'un échange de classes pour l'an 2000/2001, et elle contribue à intégrer régulièrement une partie d'une classe spécialisée dans un cours en partenariat.

Dans une autre école, les partenaires ont ressenti de telles tensions que, par exemple, elles n'ont plus passé la pause à la salle des maîtres. Apparemment les conditions n'étaient pas réunies pour que l'ES

²¹ Pour désigner cette séance, les enseignantes ont recouru aux termes « foire aux bestiaux », « marché aux esclaves », « la pagaille ».

puisse avoir l'impression d'être perçue comme une enseignante avec une mission plutôt que comme une intruse.

L'expérience du partenariat, toute nouvelle et aux objectifs (et implications) mal connus dans les écoles, peut, au dire des enseignantes du partenariat, susciter de l'intérêt, de l'inquiétude et même de l'animosité. Les enseignantes impliquées dans le partenariat ont et auront un rôle important de dissémination dans leur école.

Les séances d'information et de régulation du partenariat au Service de l'allemand

Que pensez-vous de l'encadrement de l'expérience ?

Quel est l'apport des réunions des 30 enseignant-e-s engagés dans l'expérience ? Quelles modifications désireriez-vous concernant ces réunions ?

L'enseignement en partenariat demande-t-il une préparation particulière des acteurs (élèves, enseignants, école, etc.) ?

A quatre reprises, le Service de l'allemand a proposé une rencontre de 17h à 18h pour les 31 personnes du partenariat. Ces séances ont notamment été consacrées à des échanges sur l'expérience, à des informations et précisions méthodologiques, aux moyens d'évaluation des élèves, à l'exposé du projet d'évaluation du partenariat par le SRED et à un premier compte-rendu des entretiens.

Concernant ces séances, les remarques suivantes sont faites par des ES :

- Au fond, les ES ont eu une information insuffisante pour ce partenariat. Les séances au Service de l'allemand ont constitué un lieu d'échange apprécié, le seul que les ES aient eu. Plusieurs personnes auraient souhaité une visite guidée du Service de l'allemand.
- Les ES pensent avoir plus de disponibilité que les EP pour ces séances, vu que leur budget-temps hors classe est plus grand.
- Les séances étaient trop courtes, situées trop tard dans la journée et touchant trop de personnes pour permettre un échange de qualité.
- Les objectifs de ces séances devraient être plus clairs et décidés en commun. L'ordre du jour n'a parfois pas été suivi ; les groupes de travail n'ont pas été réalisés ; un moment accordé pour régler des conflits n'était pas utile pour tous ; certaines informations auraient pu être transmises par courrier.
- Les ES désireraient recevoir les convocations à domicile.

Les EP rejoignent les ES sur certaines de ces critiques ; elles ont également regretté que ces séances n'aient pas été prises sur le temps de présence en classe comme initialement prévu, mais que celles-ci se soient ajoutées aux multiples autres sollicitations liées à des collaborations, des formations ou à la rénovation, jugés lourdes par plusieurs EP. Pourtant, en général, les titulaires préfèrent une séance en fin de journée, parce qu'un remplacement est toujours problématique : il faut préparer le sujet le plus propice possible pour le remplaçant ou la remplaçante, le contenu d'enseignement ne peut pas être considéré comme acquis, les corrections sont à faire, la discipline est à rétablir. Plusieurs EP n'ont pas trouvé les séances pour les partenaires indispensables puisqu'elles ont eu l'occasion de discuter de questions didactiques pendant des séances de recyclage.

Ainsi, à la dernière séance de l'année scolaire 1999/2000, la proposition que l'accompagnement du partenariat prenne à l'avenir la forme d'une journée de formation continue (avec des échanges sur la préparation des leçons et sur les évaluations des élèves) a été bien acceptée par les enseignantes présentes.

Durant une première année de fonctionnement, l'accompagnement par des formatrices, bien que sujet à des propositions d'amélioration, a été une aide appréciée pour l'orientation et l'information des partenaires, notamment des ES qui n'ont pas eu de préparation pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire. Avec l'évolution de l'expérience et l'ancienneté des partenaires, les besoins de soutien et de formation évolueront également. Grâce aux rencontres de cette première année, les ES savent que le Service de l'allemand est un lieu disposant de ressources diverses et répondant à des interrogations didactiques.

Appréciation des entretiens

Désireriez-vous des modifications concernant le dispositif d'évaluation ?

Concernant le bilan de l'expérience de la première année du partenariat à l'aide des entretiens avec une chercheuse, les enseignantes ont approuvé le fait de procéder à une évaluation²² ; elles ont même trouvé rassurant que les directions qui initient une expérience se soucient d'en connaître l'aboutissement et elles-mêmes sont très curieuses de savoir ce que les autres équipes ont vécu et ce qu'elles retirent de l'expérience. L'entretien était aussi ressenti comme une occasion bienvenue pour discuter et réfléchir à certains thèmes, il a permis à quelques équipes de clarifier des procédés (par exemple de faire une évaluation en fin de leçon ensemble avec les élèves) ou de prendre des décisions (telle que visiter l'école secondaire avec la classe). Une seule EP a refusé de participer à l'entretien, invoquant la surcharge et le fait que ses remarques concernaient moins le partenariat que des questions de politique scolaire qu'elle désire adresser à la Direction.

Pensant au deuxième volet de l'évaluation annoncé par le SRED, plusieurs personnes ont profité de l'entretien pour demander quelle évaluation des élèves sera faite en 2000/2001. Certaines personnes s'interrogent sur les liens du SRED avec le Service de l'allemand. Toutes ont profité de poser une question au sujet du choix des classes pour la suite de l'expérience, vu qu'il avait été annoncé que le SRED désirait suivre une volée d'élèves partant en 4P et que rares sont les enseignantes de 5 ou 6P qui prennent une 4P. Beaucoup d'EP ont manifesté leur désir de continuer l'expérience.

L'évaluation du partenariat intéresse les partenaires afin qu'elles puissent avoir une image plus globale d'une expérience dont elles ne voient qu'une partie. Une évaluation extérieure par le SRED, annoncée en cours de route, suscite évidemment une certaine appréhension, surtout en ce qui concerne les résultats possibles.

²² Un même soin d'évaluation serait aussi souhaité pour la nouvelle ORRM et pour la formation donnée aux « suppléantes outre titre » (enseignant-e-s possédant un titre universitaire et suivant une formation en cours d'emploi pendant deux ans).

5. Finalités et programme d'allemand à l'école primaire, appréciation de la nouvelle méthode *Tamburin*

Le programme, le manuel, les finalités

Vous sentez-vous en accord avec le programme, le manuel, les finalités de l'enseignement ?

Estimez-vous votre maîtrise de la méthode *Tamburin* suffisante ? Connaissez-vous la progression proposée par *Tamburin* de 4P à 6P (ou de 3P à 6P) ? Si non, quelle préparation/formation désiriez-vous entreprendre ?

Si vous avez déjà expérimenté *Tamburin*, quels sont les changements dans l'application de la méthode en travaillant à deux ?

Les méthodes

Quels documents utilisez-vous pour votre enseignement ?

Est-ce qu'il est possible de réaliser toutes les activités contenues dans la méthode *Tamburin* ? Quelles adaptations planifiez-vous ?

5.1. Les finalités mises en évidence par les enseignantes

Les objectifs de l'enseignement de l'allemand figurent dans le plan d'études récemment revu qui contient des objectifs de fin de cycle et des exemples d'évaluation²³, document décrit comme « clair » par une titulaire, mais qui n'est jamais mentionné par les ES. Par contre, beaucoup d'enseignantes (EP et ES) font référence à la récente étude *Deutsch in Genfer Schulen* (abrégée *DiGS* ci-après) (DIP, 1998) qui permet d'appréhender les différents stades de l'acquisition de la grammaire allemande, de connaître les objectifs transversaux et de situer l'apport attendu de l'école primaire dans ce domaine.

Les titulaires des classes de 6P mentionnent que leurs élèves seront soumis à un test d'allemand en fin d'année. « L'allemand figure sur la liste des épreuves cantonales comme le français et les mathématiques. Il ne s'agit plus du tout d'une sensibilisation, mais d'acquisitions »²⁴. Ceci rend les enseignantes plus soucieuses ; elles ont besoin de vérifier les acquis au cours de l'année et certaines pensent devoir s'organiser pour faire du drill en vue de l'échéance.

En ce qui concerne les principales finalités de l'enseignement de l'allemand, les enseignantes désirent pouvoir motiver les élèves pour l'apprentissage, transmettre « l'envie de communiquer dans la langue », veiller à ce que les élèves « gardent le plaisir et que chacun puisse participer ». Une ES mentionne aussi que l'on peut craindre que la motivation pour l'allemand ne se maintienne que difficilement, puisque l'enseignement est étalé sur toute la scolarité et qu'« il n'y a plus rien de nouveau à l'école secondaire »²⁵. Par ailleurs, « les élèves savent que le programme recommence à zéro au Cycle d'orientation, n'est-ce pas démotivant ? ». Une enseignante constate au sujet de la continuité de l'enseignement : « La progression entre *Tamburin 1* et *Tamburin 2* est tout autre que celle qui existe entre *Tamburin* et *Sowieso*. Même si les notions sont reprises dans *Tamburin*, le travail et les thèmes précédents sont repris en connaissance de cause et en offrant un développement supplémentaire ; tandis que le passage à *Sowieso* offre la rencontre des mêmes thèmes et des mêmes introductions déjà effectués avec *Tamburin*. »

²³ « Attentes de fin de 6P », photocopié. Le nouveau plan d'études a paru en septembre 2000 (Direction de l'Enseignement primaire, 2000).

²⁴ Il s'agit d'« enseignement/apprentissage » dans la terminologie utilisée dans le plan d'études.

²⁵ Notons que, selon la nouvelle ordonnance régissant la maturité (ORRM), l'allemand n'est plus une branche obligatoire au secondaire II. Par ailleurs, sachant que l'anglais sera introduit dès la 7^e année scolaire, les élèves qui auraient désiré apprendre cette langue le feront au Cycle d'orientation.

Dans l'enseignement actuel, y compris celui avec *Sowieso*, l'objectif d'« apprendre à apprendre » prend de plus en plus d'importance. C'est une approche que certaines enseignantes n'ont pas connue personnellement pendant leur scolarité, mais qui amène un changement qualitatif très important dans les conditions d'apprentissage offertes aux élèves. Plusieurs enseignantes mentionnent néanmoins qu'il n'y a pas de miracle, « les élèves doivent investir pour absorber le vocabulaire », « l'apprentissage des langues demande de travailler ses leçons et le vocabulaire », « l'apprentissage ne se fait pas par osmose ».

L'objectif principal des cours d'allemand, cité plusieurs fois, est que tous les élèves comprennent les énoncés utilisés durant les leçons. Certaines enseignantes se demandent si le vocabulaire doit être maîtrisé à l'oral uniquement ou aussi à l'écrit. Si les élèves apprenaient simplement 10 mots par semaine, cela représenterait déjà un joli bagage à amener au Cycle d'orientation. Une EP relativise les prétentions de l'école primaire et rappelle qu'il ne faudrait pas confondre les objectifs de l'enseignement d'une L2 avec la maîtrise d'une langue, que toute compétence linguistique a des limites, même celle exigée dans le cadre de la maturité ou celle acquise par les enfants bilingues.

Pour l'apprentissage des langues en général, « il est important de débiter avec la L2 très rapidement, que ce soit l'allemand, le japonais ou l'espagnol. Il est important d'habituer les enfants à une autre façon de réfléchir, de voir que l'on peut enchaîner des parties de phrase autrement dans une autre langue pour exprimer un même sens ». Par ailleurs, il faudrait faire de l'allemand régulièrement. « Comme l'allemand est une branche secondaire à l'école primaire, quand on a un peu de retard dans le programme, on empiète en général sur les branches secondaires. » Ainsi, de quatre classes (sur 20), les enseignantes ont dit que les élèves n'ont pratiquement pas eu d'enseignement de l'allemand pendant leur 4P ou leur 5P.

Quelques objectifs d'ordre pédagogique plus général ont été mentionnés par les enseignantes qui ont eu des classes qui posaient des problèmes particuliers. Dans une classe, l'ES a trouvé un tel climat de concurrence entre les élèves qu'il gênait le travail. Ainsi, elle a organisé les activités afin d'exercer progressivement la coopération, en commençant par exemple par le partage d'une feuille de correction entre deux élèves. Dans la même classe, il est très difficile de différencier le travail tant les élèves craignent de ne pas être traités de la même manière. L'EP note les tâches de la semaine au tableau noir, et ainsi le fait que les élèves lents ne font pas toutes les activités reste discret. Pour des élèves très lents (dans une école en milieu plus populaire), l'aménagement de séances d'appui occasionnelles apparaît comme un des seuls moyens pour assurer à ces enfants l'espace nécessaire au développement d'une réflexion propre.

Les enseignantes se réfèrent aux grandes options de tout enseignement des langues. Il est fort probable que l'objectif « les élèves participent à des situations de communication » soit interprété de plusieurs manières. Lorsqu'on va dans le détail, les avis sur les différentes sous-compétences divergent. Les conceptions les plus techniques de l'apprentissage (« tant de mots sus par les élèves ») apparaissent pour définir des compétences minimales.

5.2. Le programme d'allemand à l'école primaire

Le programme d'allemand à l'école primaire est concrétisé par le manuel qui est utilisé par tous. Dans certaines classes de 3P ou 4P, des contes ont aussi été utilisés. Dans les 5P et 6P, un matériel complémentaire existant (fiches de travail individuel pour les élèves, lectures, e-mail, etc.), à l'exception de jeux extraits du manuel *Victor* pour une classe, n'a pas vraiment trouvé sa place à côté de la nouvelle méthode, suffisamment abondante.

Dès l'introduction de l'enseignement de l'allemand « précoce » à l'école primaire en 1986 ou 1987, les classes avaient travaillé avec la méthode du *Cours romand d'allemand* (Lang et al., 1983, 1984, 1985). Comme déjà mentionné, dès 1998 une nouvelle méthode de l'édition Hueber (Büttner et al., 1998, 1999) a été introduite : *Tamburin* (abrégé ci-après par la lettre T). Ainsi, durant la première année de l'expérience du partenariat, les classes de 5P ont continué l'apprentissage avec *Tamburin 2*.

Les 11 classes ou demi-classes de 6P du partenariat ont eu l'autorisation de travailler avec *Tamburin 2* au lieu du Cours romand *Sprechen und Schreiben* (*Tamburin 3* n'était d'ailleurs pas encore disponible en début d'année scolaire). Pour ces classes qui changeaient de méthode, le Service de l'allemand a mis à disposition un document « passerelle » avec la liste des mots de *Tamburin 1* qui ne figuraient pas dans le Cours romand des degrés 4 et 5P.

Comme déjà mentionné au sujet des préparations, la méthode *Tamburin* est toute nouvelle pour la majorité des enseignantes du partenariat ; seules trois EP reprenaient le programme de 4P pour la deuxième année et deux titulaires de classes de 5P ou 6P connaissaient *Tamburin 1* de l'année précédente.

La majorité des EP ont suivi quatre demi-journées de recyclage réparties sur l'année scolaire. Cette formation est fortement appréciée puisqu'elle permet de prendre connaissance de *Tamburin*, du manuel du Cycle d'orientation *Sowieso*, des approches sous-jacentes de l'apprentissage, des contenus thématiques et grammaticaux et des méthodes de travail. Les ES ont dû « saisir le programme en fonction de la méthode *Tamburin* ». Plusieurs d'entre elles ont désiré mieux connaître les prestations du Service de l'allemand, rencontrer les méthodologues et connaître les matériaux réunis ou créés par elles.

Les partenaires se sont familiarisés avec la méthode *Tamburin* et ont commencé à appréhender les différences avec l'enseignement au secondaire, ceci par le biais des contacts et du recyclage.

5.3. Appréciation de la méthode *Tamburin*

Les enseignantes du partenariat apprécient majoritairement la nouvelle méthode : elle est vivante, dynamique, variée, actuelle, gaie, « elle a du peps ». Elle apporte une grande panoplie d'activités et de jeux. Il y en a suffisamment pour que l'on utilise certains à des fins d'évaluation. Le livre du maître, qui a été traduit en français pour les enseignant-e-s romand-e-s, est très bien fait, contient de bons conseils et est complet.

L'envers de la médaille est exprimé par une ES : « *Tamburin* est comme un grand jeu qui se met à la place d'une participation de plus en plus grande aux cultures et sociétés germanophones, ce qui se ferait entre autres à l'aide de documents authentiques ». Certaines personnes trouvent d'ailleurs la méthode trop enfantine (« trop bébé »), notamment les chansons (« En 6P, on ne peut que les prendre au deuxième degré »)²⁶. La thématique de l'intégration d'un enfant turc en Allemagne par la figure de Tassilo peut apparaître désuète dans le contexte multiculturel de Genève (« Tassilo sera d'ailleurs transformé en oiseaux, Kiki et Amadeus, au Cycle d'orientation »). L'utilisation d'un vocabulaire familier (par exemple « *Gassi gehen* ») pose quelques problèmes aux personnes qui ont été formées par une approche basée sur des textes littéraires.

La majorité des enseignantes estime que le programme proposé est trop abondant et qu'il ne laisse pas de place à autre chose, comme des lectures ou un échange par courrier électronique. Voici quelques constats : « On est obligé de faire un choix parmi les activités proposées », « Ce programme est très chargé, il faut en faire la synthèse », « On ne sait pas si ce programme est gérable », « Ce programme nous occuperait une heure par jour », « Le temps d'enseignement est trop limité pour réaliser le programme convenablement, sans stress, avec tous les élèves », « Il faudrait parcourir *Tamburin 1* en 3P et 4P et *Tamburin 2* en 5P et 6P », « J'aimerais travailler tranquillement, les élèves faibles ont besoin de reprendre plutôt que d'avancer sans cesse », « La progression est trop rapide pour des élèves qui iront en G ou en P ».

²⁶ T2 est normalement destiné aux élèves de 5P.

Comparaison avec le Cours romand

La nouvelle méthode demande clairement plus de compétences linguistiques et de gestion de classe de la part des enseignant-e-s de l'école primaire. Elle touche aussi plus aux acquis fondamentaux en affirmant plus résolument encore l'objectif de l'expression orale et en proposant des moyens linguistiques plus sophistiqués, allant jusqu'au passé composé ou à la position finale du verbe²⁷. « La progression dans *Tamburin* est relativement rapide quand on voit qu'au 2^e volume on utilise, à la leçon 4 déjà, des phrases relatives, l'accusatif, on trouve déjà, sans explication, les datifs... Ainsi, *Tamburin* va beaucoup plus vite que le Cours romand où on ne touchait pratiquement pas à l'accusatif »²⁸. « Avec le Cours romand, les élèves n'apprenaient pas à s'exprimer en dehors des situations du manuel, on peut espérer que cela change avec *Tamburin*. »

La cohérence entre les thèmes abordés dans *Tamburin* apparaît plus grande, les thèmes sont aussi ressentis comme moins provinciaux et artificiels, les enregistrements sont vivants et avec un bon accent. La répétition du vocabulaire y est aussi satisfaisante que dans le Cours romand.

Quelques EP regrettent le temps des entrées en matière à l'aide de diapositives. Nous n'avons pas approfondi ce point, mais on peut supposer que la découverte, à chaque leçon, des dialogues et des images projetées, média qui plaît aux enfants, procurait une ambiance favorable à la recherche du sens en grand groupe.

Critiques de la nouvelle méthode

La critique la plus fréquente des EP et des ES est la surcharge de travail causée par les préparations du matériel nécessaire pour les leçons : par exemple la fabrication d'un dé, la recherche d'objets pour un marché aux puces et le transport de ce matériel. Certaines choses pourraient et devraient être fournies avec la méthode : cartes prédécoupées, jeux, vocabulaire²⁹. Les EP ou les ES ont consacré énormément de temps à récolter des objets parmi les trésors de leurs enfants ou à préparer au maximum le matériel pour les élèves encore malhabiles de 4P. D'autres ont demandé aux élèves d'amener du matériel, elles ont modifié les activités en travaillant avec des images plutôt que des objets, des croquis plutôt que des découpages de revues, elles ont repoussé une partie des réalisations aux années suivantes ou se sont senties démunies devant l'ampleur des compétences manuelles attendues (et se sont alors fait seconder par l'EP).

Si la surcharge par la fabrication de jeux et de bricolages est mentionnée, leur utilisation à des fins didactiques est néanmoins largement acceptée. Seules quelques enseignantes de classes à effectifs nombreux ou de classes de 4P ont l'impression que parfois les activités proposées conviendraient « à un enfant unique et doué de surcroît ». La réalisation de certains jeux ou bricolages demande beaucoup de temps, est difficile dans une petite salle de classe, occasionne des disputes pour le matériel ou cause trop de bruit.

Une critique plus fondamentale de la méthode porte sur sa pertinence méthodologique eu égard aux conditions d'enseignement de l'école primaire genevoise. Les enseignantes se demandent si *Tamburin*

²⁷ La présence de structures « plus sophistiquées » dans les documents se justifie par le souci d'authenticité, par la recherche d'une exposition des élèves à un matériel systématiquement plus riche que les outils langagiers acquis jusqu'alors. Les méthodologues soulignent néanmoins qu'il n'est pas question d'exiger les mêmes structures des élèves dès le début de leur apprentissage.

²⁸ Une difficulté de *Tamburin*, également observée par des formateurs, est certainement que les notions grammaticales n'apparaissent pas dans l'ordre traditionnel – notamment l'introduction de l'accusatif avant le nominatif. Ce fait résulte d'une option didactique : la plupart des énoncés avec lesquels les élèves exercent leur nouvel acquis demandent l'utilisation de l'accusatif, les élèves utilisent donc tout de suite les groupes nominaux au bon cas – sans d'ailleurs devoir se poser la question du cas utilisé. Si cette option va à l'encontre des expériences d'apprentissage des enseignant-e-s, une fois reconnue, elle peut ne plus être une difficulté.

²⁹ Dès mars 2001, du matériel sera disponible à l'économat.

ne table pas sur des élèves qui sont beaucoup plus souvent exposés à la langue³⁰. Une initiation pratiquée durant 90 minutes par semaine est ressentie comme insuffisante et devrait être complétée par un apport structurant plus grand. Le manque de structuration est à combler par l'enseignante qui doit vérifier les acquis et insérer des révisions.

Certaines exigences énonciatives dans *Tamburin* apparaissent comme trop difficiles et idéalistes³¹. Les explications au début du *Arbeitsbuch* en allemand sont très complexes ; une classe y a consacré beaucoup de temps. Des collègues de l'école primaire en auraient désiré une traduction. Les consignes de certains exercices sont difficiles à comprendre et elles ne sont pas bien distinguées des textes du point de vue graphique. Le rythme des dialogues et des chansons enregistrés est très rapide et nécessite un important travail de compréhension. Ces matériaux sonores constituent néanmoins une bonne préparation aux exigences certificatives du secondaire qui comportent la compréhension d'enregistrements à une vitesse authentique.

Les avis des enseignantes du partenariat sur *Tamburin* correspondent passablement à ceux des enseignant-e-s de Suisse romande qui ont expérimenté le manuel (Bregy et Revaz, 1999), notamment en ce qui concerne l'appréciation positive du côté ludique et varié de la méthode, de son adéquation à chaque tranche d'âge, de la grande qualité du livre du maître, mais aussi en ce qui concerne quelques critiques comme le manque de temps pour réaliser les activités interdisciplinaires, le besoin d'un matériel fourni, le débit rapide des enregistrements. Les enseignantes genevoises (EP et ES) semblent surtout un peu plus sceptiques quant à la structuration proposée par *Tamburin*. La compétence nécessaire pour le travail avec le nouveau manuel n'est pas particulièrement relevée par les EP du partenariat.

Le fait que le partenariat soit intervenu au même moment que l'introduction de *Tamburin* à l'école primaire l'a influencé de plusieurs manières : d'une part, les EP ont parallèlement dû travailler avec un manuel en progression par rapport à l'ancien et accueillir une nouvelle collègue. D'autre part, la présence de l'ES a constitué une aide pour entrer dans les démarches proposées par *Tamburin*, méthode qui ne permet plus un enseignement d'après un script. Mais encore, la nouveauté de cette approche avec les élèves de 9 à 12 ans a été d'une grande exigence également pour les ES.

Au sein des entretiens, la nouvelle méthode a constitué un élément tiers dont on a pu discuter très librement et derrière lequel on peut aussi voir apparaître des options et des critiques plus générales.

³⁰ Quelques personnes ont cru que *Tamburin* était essentiellement destiné aux élèves non germanophones en Allemagne qui vivent un bain de langue quotidien. Cela n'est pas exact. La méthode peut être utilisée avec ce public, mais elle est destinée à un marché international. Les auteurs l'ont créée sur demande de l'Italie qui avait besoin d'une méthode pour l'enseignement de l'allemand langue seconde. Elle est également utilisée en Angleterre. *Tamburin*, comme *Sowieso* d'ailleurs, ayant été produite indépendamment de la langue source, n'est pas une méthode contrastive par rapport au français (ou aux multiples langues premières des élèves). Ainsi, elle passe sur certaines structures difficiles « comme chat sur braise » ; il incombe aux enseignant-e-s d'ajuster leurs explications.

³¹ Par exemple, lors de la lecture des dialogues de T1, aux pages 21 ou 33, les personnages qui parlent sont indiqués par écrit, ce qui est très difficile pour beaucoup de lecteurs en 4P. Les enseignantes ont alors utilisé des couleurs pour marquer les tours de parole, et ceci sur un transparent présenté au rétroprojecteur. Un exercice du *Arbeitsbuch 2* (p. 48) comporte trop de difficultés : *Am Mittag... geht die Maus Lolly mit Sultan Gassi. Am Morgen... muss der Affe Fips Sultan füttern*. Les élèves d'une classe se sont servis de la solution auto-corrective facile à trouver pour résoudre la tâche sans avoir compris les énoncés.

6. Enseignement et apprentissage en leçon d'allemand

Les discussions de thèmes didactiques

De quels sujets (didactiques, d'enseignement) avez-vous déjà discuté avec votre (ou vos) collègue(s) ?

Les relations avec les élèves

Est-ce que le partenariat a changé votre relation avec les élèves ou la représentation que vous aviez des élèves ?

Avez-vous vécu des changements dans votre perception des élèves et de leur acquisition de l'allemand grâce à votre activité en partenariat dans cette classe ?

Les considérations pédagogiques, par rapport à la classe

Est-ce que la présence de l'enseignant-e de l'école secondaire change le climat de travail en classe ?

6.1. Les relations avec les élèves

Les enseignantes rapportent que les élèves sont enchantés de la présence de l'ES, redemandent sa venue et l'attendent avec impatience. Les élèves se rendent compte de leur chance, l'enseignement de l'allemand apparaît plus sérieux à leurs yeux, l'ES a un crédit extraordinaire auprès des élèves et elle « apporte une aura » du secondaire qui au fil de l'an est descendu de son piédestal. Surtout les élèves de 6P sont curieux de rencontrer une enseignante de l'école secondaire et on observe « un effet psychologique important ». Quelques EP trouvent que les élèves sont plus sages en présence de l'ES. Une ou deux classes néanmoins ont de la peine à accepter l'intervenante, et l'EP se sent obligé de veiller à la discipline. Quelques élèves isolés refusent de s'exprimer en allemand, ne sont pas intéressés et expriment leur contrariété par rapport aux leçons d'allemand ou la langue allemande.

Les EP qui, du fond de la classe, ont observé les leçons de leur collègue de l'école secondaire ont apprécié de voir certains élèves sous un autre angle. L'expérience de l'observation des élèves est, en revanche, une expérience que les enseignantes qui travaillent en duo ont assez fréquemment.

Les ES disent découvrir les capacités et les incapacités des élèves et s'étonnent des différences d'appréhension, en comparaison par exemple avec des élèves de 14 ans. L'enseignement aux élèves de 4P surtout représente un grand changement pour des enseignantes du Collège. Cette année, il leur est parfois difficile de reconnaître les élèves en les voyant peu souvent, ceci surtout après les vacances ou s'ils ont changé de place dans la classe. En début d'année, plusieurs ES n'ont que difficilement pu distinguer les élèves de 5P des élèves de 6P dans les classes à double degré. Une ES trouve que les élèves de 5P s'expriment avec le cœur et le ventre, les élèves de 6P avec la tête. Dans une classe, les bons élèves réagissent vite et bien aux interventions de l'ES, ils en attendent quelque chose de plus, tandis que d'autres élèves apparaissent passifs, dissipés.

Chaque classe peut être caractérisée par un petit groupe d'élèves forts (le « peloton de tête »), un groupe moyen et un groupe d'élèves faibles. Les deux attitudes suivantes se retrouvent dans une même classe : les uns participent à fond, d'autres attendent que l'heure passe. Les élèves germanophones (dans trois des vingt classes) corrigent parfois la titulaire ; leur maîtrise peut être uniquement orale, ou le dialecte suisse-allemand non distingué de l'allemand standard.

La présence de l'ES est considérée comme très stimulante pour les classes. Quelques ES ont fait part d'un changement dans leur représentation des élèves.

6.2. Les activités orales en classe

L'importance de la compréhension

Les enseignantes essaient de vérifier régulièrement la compréhension des élèves, notamment lorsque, en début d'année scolaire, il s'avère que les élèves ne comprennent pas ce qui était au programme de l'année précédente. Mais aussi durant chaque nouvelle leçon, le sens n'est pas forcément accessible à la seule aide de la situation ou des images. Il faut s'assurer de la bonne compréhension de mots essentiels sans forcément toujours traduire. Une enseignante a par exemple fait la colonne droite pour expliquer le mot *Handstand*. Les enseignantes miment parfois ce qui peut aussi avoir des travers : les élèves s'y habituent et ne réagissent pas à la seule consigne *Nehmt das Arbeitsbuch zur Hand!* Comment néanmoins faire comprendre aux élèves par exemple la consigne *Wie geht die Geschichte weiter?* (T2, p. 33) si seul *Geschichte* est compris par eux ? Si l'écart entre les mots connus et ceux indispensables pour comprendre le message général est très grand, une aide s'impose.

Les enseignantes distinguent plusieurs manières de comprendre, dont une première est la compréhension globale qui continuera à être valorisée au Cycle d'orientation. Elles sont contentes si les élèves ont « brisé le désir de comprendre tous les mots » puisque la déduction du sens général à partir d'indices divers est très importante dans les situations d'acquisition (où pour chaque élève divers éléments connus et inconnus sont présents). Plusieurs enseignantes proposent aux élèves de deviner le sens des consignes entendues ou lues et de procéder à une auto-évaluation de leur compréhension. Ensuite elles discutent avec les élèves des cheminements et des indices possibles.

La compréhension est reconnue comme une priorité dans l'enseignement de la L2 ainsi que l'acquisition de stratégies de compréhension par l'élève.

La langue parlée par l'enseignante

La capacité des élèves de « nager » et de chercher des repères en vue de la compréhension est aussi entraînée pendant les leçons où les ES parlent un maximum en allemand. Les ES acceptent un certain désarroi des élèves – « les élèves critiquent le rythme de parole rapide de l'ES » –, phénomène des premiers mois qu'elles connaissent dans les classes à l'école secondaire. Elles essaient de « bien jongler entre les langues » pour assurer à la fois une exposition maximale à la langue *et* la compréhension, elles « tentent d'augmenter la dose au fil de l'année » ; une ES opte même pour l'immersion en ne parlant pratiquement qu'en allemand, ceci avec le plein accord des EP et après avoir expliqué l'approche aux élèves et aux parents³². Une EP bilingue désire également procéder par enseignement immersif, tandis que sa partenaire de l'école secondaire trouve qu'il ne faut pas laisser tomber la méthode et faire sa propre expérience dans son coin, Genève n'ayant pas les enseignants formés à la fois à une branche et une langue ni toute une structure nécessaire à l'enseignement bilingue.

La majorité des EP utilisent donc le français pour s'assurer de la compréhension de tous les élèves et pour donner des explications. Certaines insèrent des moments de parole uniquement en allemand et traduisent par la suite. La traduction rapide d'un mot est tout de même ressentie comme un moyen d'explication économique en temps. Une EP connaît la submersion (le bain de langue sans la présence d'un locuteur de L1) par son expérience personnelle et ne voudrait pas infliger ceci aux élèves.

³² Cette classe a aussi utilisé l'allemand pendant un quart d'heure en mathématique. Les instructions pour un bricolage ont été données entièrement en allemand dans une 4P. Dans une 5P-6P, le jeu de loto en allemand n'était pas particulièrement apprécié par les élèves qui avaient des difficultés à prononcer des nombres tels que *achtundachtzig*.

Certaines EP trouvent néanmoins qu'elles ont trop tendance à traduire et ont réalisé que le message en allemand « passe ».

Quelques EP pensent qu'elles ne pourraient pas bricoler en ne parlant qu'en allemand, que la méthode d'allemand doit tout de même être adaptée aux enseignant-e-s genevois-es. Une EP débutante a parlé de son hésitation à se lancer dans des explications en allemand par crainte de manquer d'un terme qu'elle n'aimerait pas remplacer par un mot en français au milieu du discours en allemand. Elle aurait peur de ne pas être crédible face aux élèves. Par contre, elle parle assez facilement l'anglais avec les élèves. Ce changement de langue est bien accepté, fait rire, et les enfants posent alors des questions sur le sens de l'énoncé et la raison du changement de langue.

Les enseignantes sont divisées quant à l'opportunité ou, pour certaines EP, quant à leur capacité, de ne s'exprimer presque uniquement en langue cible en classe.

L'expression orale

Les élèves aiment les activités orales, surtout les jeux et les chants : « Parfois ils ont tant de plaisir qu'ils se retrouvent tous debout et il faut les rasseoir » ; « les élèves se prennent au jeu, ne se rendent pas compte qu'ils parlent allemand et ont beaucoup de plaisir. »

En 6P, les expressions sont en général bien acquises par les élèves y compris l'intonation : *Quatsch machen, es gefällt mir, es tut mir leid*. Le vocabulaire par contre est oublié au fur et à mesure. Dans une classe de 4P, par exemple, l'expression *ich möchte* n'est toujours pas mémorisée en avril alors qu'elle apparaît dans toutes les leçons du manuel. Les élèves d'une classe de 5P ont beaucoup de peine à faire des phrases, à passer du mot au « mot construit », à utiliser les déterminants. On sait qu'entre le moment de la compréhension et le moment de la production, il peut s'insérer un laps de temps considérable. Apparemment, cet écart est très variable selon les élèves et les EP trouvent que les différences entre les élèves sont très visibles en allemand et particulièrement en production orale. « Les élèves passifs décrochent vite (se désintéressent), ce sont toujours les mêmes qui continuent. » Ainsi l'idée de groupes à niveaux surgit : un groupe dialoguerait avec l'ES, l'autre ferait des exercices avec la titulaire³³.

Durant les leçons, les enseignantes veillent à ce que tous les élèves puissent s'exprimer. Mais parfois, elles sont aussi contentes si tous les élèves ne se précipitent pas pour prendre la parole. Une ES remarque qu'il n'est pas possible d'être attentive à 22 élèves tout en gérant les activités ou procédant à des explications. Une leçon de 45 minutes ne laisse que peu de temps de parole pour chaque élève. Les jeux par groupes (5 à 7 groupes dans une classe) ne sont pas toujours faciles à gérer et n'arrivent pas à « convaincre » une des EP.

Les activités de production bien aimées par les enseignantes sont par exemple de reconstruire des dialogues avec les élèves ou de transformer un récit en dialogue (*Lesegeschichte* de T2, p. 53). La découverte d'un nouveau texte donne l'occasion appréciée par l'ES de parler de ce que l'on va rencontrer en analysant d'abord les images.

Dans les classes à double degré, les élèves de 5P sont souvent plus à l'aise et plus actifs que les élèves de 6P qui ont vécu un changement de méthode. Vers la fin de l'année néanmoins, les élèves de 6P « rattrapent leur retard et se montrent plus responsables ».

Suite au changement de méthode et en venant de l'école secondaire, les enseignantes auraient-elles des attentes trop grandes en ce qui concerne la production orale des élèves (de 4P et 5P particulièrement) ? Comment faciliter l'expression orale ?

³³ Une EP se demande de quel apport serait un laboratoire de langues ; une autre pratique consisterait à enregistrer des dialogues entre élèves que l'enseignant-e écouterait par la suite.

6.3. Sur l'acquisition

Le rôle de l'écrit

L'acquisition est certainement favorisée par tous les stimuli possibles : auditifs, visuels, kinesthésiques. Certaines ES mentionnent qu'elles ont découvert le besoin des enfants de passer par l'activité physique, par le geste et par la manipulation. Dans une classe, un rétroprojecteur est utilisé durant les activités orales : le texte projeté permet un repère visuel (en couleur), une concentration de toute la classe sur un seul lieu et sur un énoncé précis. Dans d'autres classes sans rétroprojecteur, les enseignantes (l'ES surtout qui en a l'habitude) désireraient avoir cet outil³⁴ pour pouvoir, entre autres, utiliser des documents et résumés préparés à l'avance.

Pour les classes de 3P, le rôle de l'écrit (comme le plan d'études d'ailleurs) n'est pas encore fixé. Une maîtresse de 3P désire surtout ne pas trop anticiper sur le programme de 4P, vu qu'elle pense ne pas avoir assez de matériel pour deux ans. Certains exercices de T1 risquent d'être trop difficiles pour les élèves qui n'écrivent pas encore bien. Mais un enseignement uniquement oral pourrait être pesant pour la maîtresse.

Dès la 4P, les enseignantes trouvent en général que l'écrit, plutôt que d'être une difficulté supplémentaire, est une aide et donc nécessaire pour l'apprentissage. « L'allemand, ce n'est pas qu'écouter une mélodie de phrases. Ainsi on ne favoriserait qu'une toute petite élite d'une classe ; ce ne sont que deux ou trois élèves dans une classe qui garderont ce qu'ils ont entendu oralement... »³⁵. Selon une ES, « l'écrit est aussi un moyen pour se rappeler, cette fonction de l'écrit ne devrait pas être évincée dans la discussion méthodologique. » Ainsi, à côté du *Arbeitsbuch*, la majorité des classes utilisent un cahier pour noter quelques données grammaticales, pour faire des exercices et pour écrire les mots (le vocabulaire). Ce cahier doit évidemment être contrôlé par l'enseignant-e.

Certaines classes fabriquent ou reçoivent des enseignantes des fiches de vocabulaire³⁶. Dans une classe à degrés multiples très hétérogène du point de vue des acquis en allemand, ces fiches ont permis de faire l'état des connaissances et de montrer le fonds de connaissances communes. Dans d'autres classes, l'espoir est grand que les mots utilisés durant les leçons ne se volatilisent pas aussi facilement s'ils sont retenus sur papier, visualisés et aussi revisitables.

Une ES est attristée de voir que les élèves ont encore beaucoup de difficultés avec le mécanisme de l'écriture. En 6P, l'écriture n'est plus enseignée en soi. Par économie du précieux temps d'enseignement, la maîtresse a aussi tendance à fournir des feuilles pré-imprimées où, par exemple, il faut seulement surligner avec la bonne couleur la dernière lettre du déterminant, ce qui va à l'encontre de l'entraînement des scripteurs lents. Il faudra néanmoins qu'au Cycle d'orientation les élèves sachent écrire lisiblement et prendre des notes. Si ces compétences de base ne sont pas acquises à l'école primaire³⁷, les enseignant-e-s à l'école secondaire hésiteront à y consacrer du temps, puisque ce temps diminuera le budget-temps destiné à leur branche.

L'écrit a été abordé, lors des discussions, sous trois aspects : en tant que technique graphique qui pose encore des problèmes (de lenteur) à l'école primaire ; comme matériel pédagogique (feuilles rédigées et distribuées par l'enseignante) ; et enfin comme technique de consolidation (cahier de l'élève, textes écrits par l'élève lui-même), ce qui pose la question de la maîtrise de la norme orthographique en langue cible.

³⁴ Le rétroprojecteur fait partie de l'équipement de l'école, et serait à la charge des communes.

³⁵ Une autre enseignante observe qu'en 4P, certains élèves fonctionnent beaucoup à l'oreille. « Les élèves ont la capacité de produire des sons comme ils peuvent produire la suite [des sons] après avoir entendu un accord au piano. La langue est une musique, mais ils n'enregistrent pas toujours le sens. »

³⁶ Il n'existe pas de vocabulaire de l'édition Hueber, comme une équipe l'a cru.

³⁷ La prise de notes ne figure pas explicitement au programme de français de l'école primaire.

« Fixer » les savoirs

Une question souvent débattue par les enseignantes est : comment peut-on fixer les savoirs ? On peut bien s'amuser à des jeux ou des bricolages en allemand, mais si tout est oublié le lendemain, après les vacances ou après trois mois, quel sens a cet enseignement ?

Pour bien mémoriser une langue, il faudrait la pratiquer tous les jours, ce qui serait possible du point de vue de l'organisation de l'école primaire avec l'enseignant-e généraliste. Concrètement néanmoins, le temps manque pour répéter et s'exercer tous les jours (comme on le fait en français) et assurer 36 expositions (nombre nécessaire, cité par une EP, qui permettrait l'acquisition naturelle) pour chaque expression. Beaucoup d'EP ont l'impression d'avoir trop de matière à enseigner en trop peu de temps avec le résultat que l'on « touche à tout » et que « rien n'est travaillé à fond ». Tout en sachant que l'enseignement est cyclique, on a l'impression que « rien n'est réellement acquis ». « Ou bien les intervalles sont trop grands ou bien il n'y a pas assez de temps de consolidation. »

Quelques personnes plus optimistes observent qu'une notion se trouve parfois acquise lorsqu'on la reprend, qu'elle a été « comme digérée » dans l'intervalle. Une enseignante a fait l'expérience que l'évaluation de la maîtrise du vocabulaire donne les mêmes résultats si elle intervient après quelques activités à l'école ou après des activités *et* les listes de mots données à revoir à domicile. Une équipe opte pour un travail en profondeur (en réalisant toutes les activités proposées) de certaines leçons, tout en insistant moins sur d'autres contenus (par exemple toutes les manières d'évoquer l'heure).

Une enseignante évoque des histoires ou textes mémorables qu'elle a appris par cœur durant sa propre scolarité et retenus pour toute la vie³⁸. Devoir réciter un dialogue (*das Gespräch*) de la méthode *Wir sprechen Deutsch* devant la classe était astreignant, mais permettait de retenir des phrases types qu'elle peut utiliser encore aujourd'hui. L'imprégnation par les chansons de *Tamburin* peut aussi être efficace au point que, par exemple, un élève en sortant de la classe ne peut plus se défaire de la rengaine.

Selon une ES, « *Tamburin* est une méthode qui préconise une petite immersion avec tous les ingrédients (jouer les animaux du cirque, faire des costumes, se maquiller, etc.). Une certaine phase de consolidation manque. Ainsi, on a tendance à recourir à des explications grammaticales qui peuvent aider une partie des élèves... ». La majorité des enseignantes mise effectivement sur la compréhension de régularités : « Je prépare des résumés des principales notions » ; « Avec les élèves de 5P, nous avons travaillé sur [les déterminants] *ein-einen* » ; « Il est essentiel de structurer les mots interrogatifs », « J'essaie de structurer avec des exercices ». « Si l'on veut obtenir en 90 minutes par semaine un apprentissage, il faut de temps en temps bien cadrer. Le jeu crée le plaisir. Mais ensuite il faut passer à l'observation de ce qui s'est passé et à l'explication des raisons pour les formes grammaticales – pourquoi *der* et non pas *den* – et à l'exercice avec *er, sie, es*. Les élèves peuvent par exemple dire : '*er Kopf*', s'ils n'ont pas compris. »

Les maîtresses savent bien que les explications ne portent pas leurs fruits pour tout le monde. « Il faudrait beaucoup plus de temps, plus de temps de parole pour qu'on puisse parler d'immersion, pour qu'une acquisition quasi naturelle puisse se faire. Donc c'est toujours le problème que les élèves n'ont pas compris ce qui se passe. Alors, qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on multiplie les exemples ? Ou est-ce qu'on explique ? Pour l'un on n'a pas le temps, l'autre est problématique. Cela laisse un dilemme d'inachevé. »

Les enseignantes aiment faire des comparaisons entre les langues et, s'il y a explication grammaticale, elles utilisent pour des illustrations les mêmes symboles qu'en français (des ES les découvrent ainsi). Pour certaines explications néanmoins, les notions en français (le groupe nominal, le nom commun) ne sont pas encore acquises dans les plus petits degrés. Les enseignantes se posent aussi la question de la continuité dans la terminologie grammaticale dans les différentes écoles du secondaire I et II³⁹.

³⁸ Un paysan vendait des œufs très chers à une voie de passage. Et il y avait la phrase extraordinaire : « *Sind denn die Eier so selten ? – Nein, nicht die Eier, die Könige.* »

³⁹ Il semble qu'au Cycle d'orientation différentes terminologies soient utilisées.

Structuration (nécessaire, problématique) et continuité (des méthodes et des discours) sont des questions bien sollicitées par le partenariat. Mesure-t-on suffisamment l'apport d'un curriculum en spirale, qui permet d'aborder plusieurs sujets et de les approfondir par la suite ? Faudrait-il un recensement détaillé des difficultés des élèves ?

Le temps de travail à domicile

« Théoriquement, l'EP est censée ne pas donner des devoirs en allemand. Le Service de l'allemand m'a conseillé d'exercer le vocabulaire en classe. » « Pour que le cahier d'allemand ait un sens réel, il faudrait que les élèves le consultent à nouveau et qu'ils se rappellent un peu de ce qu'ils ont fait. En somme, ils auraient les moyens pour un petit travail individuel. Mais on n'ose pas le demander. » « L'EP est entre deux chaises : si elle donne des devoirs, elle est méchante, si elle ne donne pas de devoirs, elle n'assure pas les acquis des élèves. »

Concrètement, certaines enseignantes ne demandent pas de travail à domicile, d'autres font des suggestions pour un petit temps de travail, pour une tâche occasionnelle (réviser le pluriel de quelques mots) ou plus systématique : 8 mots la première semaine, 8 mots la deuxième semaine, rien la troisième semaine.

Par ailleurs, le temps à l'école peut aussi servir à des moments de travail individuel. Dans une classe, les élèves rappellent à l'enseignante qu'elle n'a pas encore donné à réviser les 6 mots de la semaine. Dans plusieurs classes du partenariat, l'allemand est intégré dans le plan ou contrat de travail de la semaine au même titre que le français, les mathématiques, l'environnement, l'ordinateur. C'est aux élèves de réaliser les activités durant un certain temps en classe ou à domicile. Les tâches écrites demandent de la part de l'enseignante de faire ou d'organiser la correction.

Le temps de travail à domicile a également la fonction de montrer aux parents ce qui se fait en allemand. L'information des parents ainsi que la justification de la fonction de l'enseignant-e ne sont pas des facteurs à négliger. Une enseignante a constaté que le fait de demander un temps de travail à domicile (et implicitement l'implication des parents – qui ne pose pas tellement de problèmes d'inégalité dans un quartier à niveau socioculturel élevé et plutôt homogène –) contribue à ce que les élèves considèrent l'allemand comme aussi important que les autres branches où il y a des objectifs d'apprentissage et des évaluations.

Certaines EP traitent l'allemand comme les autres branches et demandent des élèves un temps de travail à la maison ou en classe.

Motiver les élèves pour l'apprentissage de l'allemand

Lorsqu'on parle de l'oubli des notions et du vocabulaire par les élèves, de la discipline en classe ou des enfants qui paraissent dissipés, des réflexions sur le sens de cet apprentissage pour les 9-12 ans surgissent surtout chez les EP, et notamment chez les enseignantes de trois écoles accueillant une population plus favorisée au niveau socio-économique.

Les motivations de divers élèves peuvent varier de par leur provenance sociale et familiale : « L'enfant parlant anglais et suédois à la maison peut avoir d'autres dispositions que la petite Portugaise arrivée récemment en Suisse. » L'empreinte des parents reste très forte. Beaucoup de parents comprennent si l'enfant a des difficultés en allemand, puisqu'eux-mêmes en ont eues. Une enseignante de l'école primaire exprime même le fait qu'il existe une espèce de haine généralisée de l'allemand. Elle et sa sœur étaient des exceptions en aimant l'allemand. Elle souhaite que la nouvelle génération ait du plaisir et change d'attitude. « Mais il est vrai que c'est une langue difficile... »

« Pour l'anglais le public est déjà acquis, pour l'allemand il y a toujours un effort à faire »⁴⁰. Les parents demandent souvent une justification pour le choix de l'allemand au programme. Les enseignantes expliquent que l'on apprend d'abord la langue de son voisin et ensuite une langue internationale. Aucune remarque anti-allemande n'a été formulée dans les classes du partenariat dont les enseignantes avaient présenté les objectifs et la méthode aux parents.

Aux élèves de 6P par exemple, les enseignantes tiennent un discours sur les enjeux de cet apprentissage, comme : « Vous êtes au début de votre vie. Il va falloir que vous fassiez un métier. Il faut gagner de l'argent pour manger, pour se loger, pour tout. Donc, si vous voulez être quelqu'un de bien, vous avez intérêt à avoir un bon métier. Or, si vous choisissez un métier qui rapporte financièrement, la plupart du temps on vous demande de parler l'allemand et l'anglais, et parfois plus. Vous avez tout intérêt (...), ce n'est pas pour la note que je vais vous mettre, puisque celle-là ne va probablement pas changer le cours de votre vie. Mais ce qui changera le cours de votre vie, ce sont les connaissances réelles que vous allez avoir dans votre tête en fin de compte. »

Dans plus d'une classe, on procède à des démarches que l'on peut appeler maintenant de « l'éveil aux langues », par exemple en demandant aux élèves de se renseigner auprès des parents sur leurs besoins de connaissances en allemand, pour ensuite établir une liste des professions et des occasions où l'allemand est bénéfique. Il s'agit de montrer que l'allemand ne s'apprend pas pour lui-même, mais qu'il sert à quelque chose, qu'on va « vivre avec une langue pour faire autre chose ». Si les EP mentionnent que l'allemand est une branche principale à l'école secondaire, incontournable pour accéder à des études longues, et qu'il vaut mieux bien s'y préparer, c'est parfois avec mauvaise conscience à cause du chantage et du raisonnement intra-muros contenus dans de tels propos.

L'allemand est aussi l'occasion de discuter des moyens et des limites de l'école avec les élèves : « Depuis le début de l'année, je me bats pour faire comprendre que l'on peut apprendre sans être évalué. Ou que l'on soit évalué tout le temps sans obtenir forcément des notes. » L'enseignante aimerait que les élèves prennent conscience que l'absence de notes ne signifie pas qu'il ne faut pas faire un effort pour retenir. « Les élèves doivent décider d'apprendre. Ce n'est pas à l'enseignant-e de dire : Tu dois apprendre! »

D'autres enseignantes pensent que tout apprentissage a besoin d'être vérifié et valorisé par des évaluations. D'ailleurs toute la gamme des mesures institutionnelles en faveur de l'apprentissage (par exemple la discussion des objectifs avec les élèves, l'évaluation formative, le temps de travail à domicile) a un sens pour elles et devrait être utilisée également pour l'allemand.

« Mais pourquoi les élèves choisissent-ils d'apprendre ? Ceux qui retiennent les mots sont ceux qui se marrent à l'allemand, qui ont un vrai plaisir et qui ont envie d'apprendre. Cela on le sent. (...) Aux autres, il faut leur proposer différentes solutions (...) Il faudrait pouvoir proposer à chacun ce qui le fait penser : cela vaut la peine. »

Pour certains enfants, c'est l'enseignante qui compte. Plusieurs EP ont d'ailleurs mentionné que les élèves doivent sentir que leur maîtresse aime enseigner cette langue. La présence de l'ES dans les classes du partenariat est évidemment d'un apport motivant précieux et recherché par les EP. Les ES mentionnent également que l'un des objectifs principaux est de faire aimer l'allemand (voir les citations au chapitre 7).

L'importance de fixer des buts à la classe et de favoriser la possibilité de donner du sens à l'apprentissage de l'allemand est relevé par beaucoup d'enseignantes : « Il y a aussi les méthodes. Une enseignante qui met les élèves vraiment en situation pratique peut faire apprendre le plus de choses. » Pour une classe du partenariat, l'EP a organisé des rencontres (jeux et goûters) et une course d'école

⁴⁰ Selon une ES : « Les élèves au Cycle d'orientation veulent tous choisir l'anglais. Après les trois premiers mois où ils apprennent des choses faciles, ils se retrouvent aussi avec des listes de vocabulaire à apprendre et des points de grammaire difficiles. Les élèves de la section Moderne posent de ce fait pas mal de problèmes. S'ils sont venus de Générale où ils se débrouillaient bien, on suppose que le latin ou les sciences sont trop difficiles pour eux et on les oriente vers la section Moderne. Ils se retrouvent alors avec deux langues étrangères qui ne sont pas si faciles. De ce fait, les classes de Moderne sont souvent de niveau faible. »

avec une classe de l'école allemande de Genève. Elle espère que quelques élèves vont garder des contacts qui peuvent affiner les compétences en allemand et, surtout, favoriser la motivation pour la suite de l'apprentissage. Une autre classe a préparé des sketches afin de présenter l'allemand aux élèves débutants de l'école, une classe de 3P.

Dans un cas, la motivation intrinsèque ne suffisait pas : la classe dénigrait l'allemand et perturbait systématiquement l'enseignement – « Avez-vous déjà vécu cela ? C'est déconcertant. On est devant un brouhaha et on sent qu'on est seul avec son enseignement. » L'EP a alors négocié durant deux périodes avec les élèves. Après un discours et une recherche autour de la valeur culturelle et marchande de la langue allemande, et la possibilité donnée aux élèves d'exprimer tout ce qu'ils ou elles pensaient de l'allemand, un contrat a été conclu : l'allemand fait partie du plan de travail de la semaine, l'enseignante diminue durant les leçons les parties de structuration et augmente le nombre de jeux (avec *Victor*), tandis qu'une participation de l'élève sans heurts pendant trois leçons donne droit à un carambar (friandise achetée au kilo par l'enseignante).

Susciter la motivation des élèves fait partie intégrante de l'enseignement/apprentissage de l'allemand. Les EP utilisent de nombreuses stratégies pour y parvenir, y compris l'éveil au langage/l'ouverture aux langues. L'ES qui aime la langue allemande sent des facteurs non résolus.

6.4. L'évaluation des élèves

L'évaluation des élèves

Est-ce que vos méthodes d'évaluation des élèves ont été changées par le partenariat ?

Dans la mesure où l'évaluation n'est pas obligatoire en allemand, les EP n'en font pas autant qu'elles trouveraient utile, puisqu'elles consacrent leur temps aux priorités. Beaucoup de classes du partenariat ont passé des tests durant l'année. Ces évaluations servent aussi à formuler l'appréciation inscrite dans le carnet et constituent une préparation au test cantonal de fin de 6P.

En général, les EP et surtout les ES trouvent qu'une évaluation formative est nécessaire. « L'évaluation est fondamentale. Il n'y a pas d'apprentissage sans vérification. » L'évaluation sert au réglage de l'enseignement, stimule les élèves à retenir quelque chose et leur montre où ils en sont. Les enseignantes encouragent aussi l'auto-évaluation (voir sous 6.2). Cette pratique n'est pas encore une habitude pour certaines classes de 4P.

Durant les leçons, les enseignantes ont l'habitude d'insérer de petites vérifications de la compréhension et de la production des élèves. Certaines disent vite s'apercevoir du niveau des élèves, mais la majorité trouve qu'une évaluation uniquement orale est insuffisante pour bien se rendre compte des acquis de chacun et chacune. Les EP ont pu observer les comportements et les acquis des élèves lorsqu'elles ont été moins impliquées dans l'enseignement.

Pour une évaluation individuelle, les enseignantes se sont servies de tous les tests disponibles en 1999/2000 élaborés par le Service de l'allemand : d'anciens tests de fin de 6P, un test reçu lors d'un recyclage, des tests distribués et commentés lors des séances organisées pour les enseignant-e-s du partenariat. Certains de ces tests ont été qualifiés de (trop) faciles par les partenaires. L'optique du Service de l'allemand, à savoir de montrer les acquis au lieu de pénaliser, est bien appréciée et correspond à la vision préconisée par *DiGS*.

Les ES comme les EP ont aussi fabriqué leurs propres moyens d'évaluation, qui vont de la simple dictée de mots à l'utilisation d'une activité de *Tamburin*, ou d'un test préparé à partir d'exercices du *Arbeitsbuch* jusqu'à l'organisation d'un rallye, avec plusieurs tâches vérifiant les acquis des premiers mois de l'année scolaire. Le contrôle des activités réalisées à domicile ou dans le cadre du contrat de travail montre également les difficultés des élèves.

Quelquefois les enseignantes sont étonnées des résultats positifs de certains élèves. Si un domaine a été travaillé à fond, comme par exemple l'horaire avec les noms des branches scolaires, la réussite est assurée. Les problèmes principaux constatés au printemps se situent au niveau de la conjugaison, de la production d'un texte et du vocabulaire. *Tamburin 1* ne propose que très peu d'activités écrites, ce dont on devrait tenir compte dans l'évaluation en proposant des démarches basées sur l'oral.

La préparation de tests demande du temps. Les enseignantes aimeraient qu'une stratégie d'évaluation se mette en place au sein du Département, que le Service de l'allemand propose davantage de tests, éventuellement une évaluation par unité de *Tamburin*. Toute rénovation et tout recyclage devraient être accompagnés de propositions d'évaluation réalisables en classe⁴¹. Les enseignantes sont d'ailleurs très curieuses de connaître le fameux portfolio, censé constituer le nouveau moyen d'évaluation dans le cadre de la rénovation de l'école primaire, moyen qu'elles n'avaient pas encore eu l'occasion de voir au mois d'avril.

L'évaluation formative est reconnue comme une part de la pédagogie et certaines enseignantes désireraient être mieux outillées.

⁴¹ Les situations mathématiques représentent par exemple une modalité d'évaluation extrêmement difficile à gérer dans des classes hétérogènes.

7. L'apport du partenariat

L'évaluation du partenariat : satisfactions et insatisfactions

Etes-vous satisfait de votre expérience de partenariat ? Quels aspects positifs et négatifs voyez-vous ?
Est-ce que le partenariat permet une réciprocité ? Une continuité ?

L'apport de la collaboration

Quel est l'apport d'un spécialiste de l'allemand dans l'enseignement ?

Est-ce que le partenariat contribue aux buts suivants, énoncés par les directions ?

- permettre aux enseignants d'appréhender toute l'étendue de l'apprentissage scolaire et acquérir une représentation commune de l'enseignement de l'allemand ;
- favoriser une progression cohérente de l'apprentissage ;
- réfléchir à des questions de didactique de l'enseignement ;
- favoriser l'apprentissage des élèves.

Qu'est-ce que l'activité en partenariat à l'école primaire a changé pour votre enseignement ou pour vous personnellement ?

Que vous apprend cette expérience sur l'école et les enseignant-e-s de l'autre ordre d'enseignement ?

Satisfactions des enseignantes de l'école secondaire

Par leur travail dans le cadre du partenariat, les ES gagnent une vision de la réalité de l'école primaire et des élèves plus jeunes. Pour certaines personnes, les méthodes pédagogiques plus actives et plus ludiques de l'école primaire sont une découverte et les stimulent à remettre en question leurs méthodes et les conditions « matérielles » du Cycle d'orientation (l'aménagement et l'attribution des salles de classe par exemple). Les ES ont adapté leurs méthodes et leur langage au nouveau public, à des élèves qui bougent, qui manient des objets, qui demandent des activités visuelles et physiques.

Après une année, les ES voient avec d'autres yeux le chemin parcouru par les enfants et les transitions entre écoles. Malheureusement, ce changement n'a pas été précisé davantage.

Le suivi des mêmes élèves à travers les écoles promet d'être enrichissant au niveau professionnel et social pour les enseignant-e-s. Pour l'instant, une seule ES a rencontré deux enfants d'une même famille dans une classe à l'école primaire et au Collège.

Les ES espèrent évidemment favoriser l'apprentissage des élèves et pensent que leur apport surtout en ce qui concerne l'oral va plus loin que les outils de *Tamburin* (cassettes, méthode). Elles désirent aussi transmettre que l'allemand est « une chose intéressante, même s'il existe le datif, l'accusatif, la déclinaison embêtante », « combattre l'idée que l'allemand est une langue moche » et, comme déjà mentionné, « maintenir le plaisir ».

Dans un cas précis, où les faibles compétences des EP paraissent insuffisantes pour pouvoir assurer les objectifs prônés pour l'enseignement de l'allemand, une ES pense ne pas pouvoir apporter assez aux collègues de l'école primaire. Dans une autre école, la présence d'une ES d'allemand a, par contre, pu avoir un effet encourageant sur des collègues qui ne sont pas directement impliqués dans le partenariat. Par les difficultés rencontrées dans l'enseignement à l'école primaire, une autre ES a beaucoup réfléchi à ce qui tenait à elle ou à la situation.

L'expérience est positive pour les ES. Elle leur permet d'élargir leur vision des liens transversaux de l'enseignement de l'allemand.

Satisfactions des enseignantes de l'école primaire

Les EP sont très contentes du soutien apporté par les ES, de l'aide concrète pour l'enseignement – la gestion de la classe est facilitée à deux – et de l'apport de leurs compétences. Particulièrement au moment de l'introduction d'une nouvelle méthode, cette aide est précieuse et rassure les EP. L'expérience a aussi permis à certaines enseignantes de vaincre leur crainte de l'incompétence en tant que généraliste de l'école primaire. L'appréhension que l'ES vienne « avec des choses trop compliquées » a vite été dissipée et la collaboration avec l'ES a été réelle.

Les EP affirment que les ES du partenariat « apportent une caution » à l'enseignement de l'allemand, lui donnent « une image plus sérieuse ». Elles profitent de parfaire leurs compétences linguistiques et apprécient particulièrement chez les ES :

- leur possibilité d'offrir un bain de langue et le dynamisme ainsi engendré durant les leçons ;
- la maîtrise de la langue pratique (« comme celle utilisée en cours de français ») et la connaissance d'un vocabulaire actuel et plutôt familier ;
- la précision dans le langage ;
- leur possibilité de véhiculer la culture allemande ;
- leur aisance dans l'expression, l'intonation et la prononciation.

Le contact personnel ainsi que la rencontre avec une collègue de l'école secondaire sont également appréciés sans que les enseignantes aient l'impression d'appréhender déjà par cette rencontre l'étendue de l'enseignement de l'allemand et sa cohérence (soit des objectifs déclarés du partenariat)⁴². Les discussions méthodologiques lors des préparations des cours peuvent y contribuer (ces discussions, dit une EP, se feraient d'ailleurs aussi sans le partenariat). En connaissant les difficultés d'apprentissage persistant encore dans les degrés supérieurs, les ES savent ramener les attentes à un niveau réaliste. Une personne suppose que les ES perçoivent mieux l'étendue de l'enseignement de l'allemand que les EP et que ceci est aussi plus important pour elles. Au quotidien, les EP apprécient avant tout de pouvoir observer les différentes pratiques d'une collègue, et elles cherchent, entre autres, des moyens ou stratégies pour les élèves faibles.

Certaines enseignantes font l'hypothèse que, dans le cas où l'EP a une bonne expérience de l'enseignement de l'allemand, la collaboration EP-ES profite plus à l'EP qu'aux élèves, vu que les élèves suivraient avec un-e titulaire le même programme quoiqu'avec un *input* langagier un peu moins précis. Plus que sur un effet formateur pour elles, d'autres enseignantes comptent sur l'apport nouveau aux élèves par l'ES. Elles pensent que les élèves profitent inévitablement d'un éventail de compétences et de méthodes plus larges et que la présence de l'ES motive les élèves énormément puisque ceux-ci lui attribuent « un crédit extraordinaire ».

Finalement, deux effets non négligeables sont mentionnés plusieurs fois. D'abord, les classes engagées dans le partenariat font les heures d'allemand prévues au programme, « ne serait-ce que par respect pour la collègue ». Enfin, en 6P, l'expérience avec l'ES permet de démystifier le Cycle d'orientation et de diminuer l'appréhension du passage à l'école secondaire.

Pour d'autres raisons, plus différenciées selon les personnes, l'expérience profite également aux EP, mais d'abord à un niveau plus concret, pour l'apport langagier, la gestion de la classe, les heures d'allemand effectuées.

⁴² Après un an d'expérience dans une école, une ES ne se sent pas non plus apte à décrire l'enseignement de l'allemand à l'école primaire.

Critiques et propositions de changement

Les erreurs de parcours et les risques

Quelles erreurs de parcours avez-vous reconnues ou seraient à éviter ? Quels risques voyez-vous dans cette expérience de partenariat ?

Est-ce que les enseignant-e-s de votre trio ont fait ou prévoient de faire une visite dans une classe de l'école secondaire ?

Les conditions du partenariat

Si vous pensez au contexte du partenariat et au fonctionnement quotidien, quelles contraintes vous ont-elles le plus pesé ?

Quelle fréquence de l'intervention trouveriez-vous idéale (si l'expérience durait deux ans pour une même classe avec les mêmes enseignant-e-s) ?

Tout en évaluant l'expérience du partenariat en général très positivement et en l'estimant valable pour une généralisation pour des enseignant-e-s volontaires, les enseignantes formulent des propositions issues de leurs critiques.

Quant au choix des EP pour le partenariat, plusieurs personnes ont regretté que la participation volontaire ait attiré des EP déjà acquises à l'allemand et particulièrement bien formées. Ainsi, les personnes qui en auraient eu le plus besoin et qui auraient pu profiter un maximum de la collaboration n'y ont pas été associées (on trouve le même dilemme en formation continue, qui est optionnelle, contrairement au recyclage). Une ES propose d'étudier de plus près quel peut être l'apport de l'ES au cas où l'EP maîtrise moins bien l'allemand : « Quelle collaboration serait alors idéale, quel mode de fonctionnement permettrait de se compléter au mieux ? Quelles solutions ont été trouvées dans d'autres écoles ? »

Certaines équipes ont regretté que l'ES ne vienne pas du collège de l'école secondaire qui reçoit les élèves à la fin de l'école primaire. Ainsi, le contact établi aurait pu continuer au-delà de l'expérimentation du partenariat et aurait permis de formuler un projet pédagogique commun. Les contacts avec le Cycle d'orientation intéressent fortement les EP. Elles rendent chaque année des dossiers sur les élèves partants, mais dans l'autre sens, jamais un professeur du Cycle n'a pris de renseignements complémentaires. Une EP a adopté la stratégie de confier les renseignements confidentiels au psychologue du Cycle, afin que celui-ci se charge de leur transmission.

Si l'ES donne des cours dans plusieurs écoles secondaires, elle doit être attentive à la « voltige » exigée par le travail sur plusieurs sites, ainsi qu'aux dangers de ne plus se sentir insérée dans une équipe, de devoir assumer de lourdes tâches administratives liées à l'école (déjà en augmentation ces dernières années) et de dépenser beaucoup d'énergie pour les déplacements.

Quelques partenaires ont trouvé l'intervention de l'ES une fois par semaine insuffisante : « Il faudrait au moins trois leçons d'allemand par semaine », « J'ai une impression de saupoudrage » et elles désiraient prolonger l'expérience à travers plusieurs années avec les mêmes personnes : « Une année risque d'être trop courte pour voir un effet auprès des élèves ». Il s'agit surtout d'EP qui ont un grand besoin de formation ou d'ES qui ont été confrontées à des classes très difficiles, n'ayant par exemple pas eu leur temps d'apprentissage réglementaire dans un degré antérieur.

Par ailleurs, plusieurs enseignantes estiment que si l'enseignement de l'allemand à l'école primaire devait être amélioré, il faudrait lui allouer plus de moyens, surtout en termes de dotation horaire et de formation des enseignant-e-s. Certaines ES pourraient s'imaginer intervenir régulièrement à l'école primaire (« l'allemand est tout de même une matière distincte ») ; les EP questionnées à ce sujet (environ 15 personnes) n'aimeraient pas exclure l'enseignement de l'allemand de leurs tâches de généraliste en le confiant à quelqu'un d'autre.

Les EP mentionnent que pour un bon fonctionnement au sein du partenariat, il faut bien communiquer, se concerter pour les leçons et s'organiser notamment davantage par rapport aux objectifs (définir les objectifs trimestriels ou mensuels). Cette concertation demande néanmoins du temps et une équipe pense que ce temps devrait être rendu accessible à tous les partenaires par l'attribution d'un budget-temps particulier.

Les EP auraient aimé assister à au moins une ou deux leçons de leur partenaire à l'école secondaire. Pour réaliser un partenariat équilibré, plusieurs personnes se sont d'ailleurs imaginé que l'EP irait aussi donner des cours à l'école secondaire⁴³. « Mais visiblement, l'expérience a été conçue de manière pyramidale » et les EP trouvent que l'occasion donnée de visites serait la reconnaissance d'une réciprocité minimale. Ainsi, les EP qui n'ont jamais fait de stage au Cycle d'orientation demandent que les conditions des visites sur leur temps de travail soient clarifiées. Elles trouvent important et nécessaire d'avoir ne serait-ce qu'une vue ponctuelle de l'enseignement de l'allemand qui attend les élèves. Elles aimeraient aussi observer l'enseignement avec la nouvelle méthode *Sowieso* au Cycle d'orientation. Quelques EP ont pu visiter une classe un mercredi matin, d'autres enseignantes se sont déplacées avec leur classe, invitées par l'une des classes de l'ES. Plusieurs EP attendaient la fin de l'année scolaire afin de trouver un moment de disponibilité.

De son côté, une ES souhaiterait des formes un peu plus ouvertes de collaboration au sein du partenariat. Elle aimerait pouvoir assister davantage à des cours dans d'autres branches pour avoir une meilleure idée de l'enseignement à l'école primaire. « Il n'est pas indispensable que l'ES donne régulièrement le cours, elle pourrait aussi investir son temps dans l'écoute. » Serait-ce alors une fonction de conseillère ? Ou s'agirait-il de faire réellement de l'immersion ? En connaissant mieux les formes de travail à l'école primaire, l'ES pourrait mieux s'intégrer dans les classes et à l'école, et elle pourrait faire de la mini-immersion, enseigner des branches en allemand, utiliser des documents authentiques. « Ce sont des pistes qui mériteraient d'être poursuivies : par exemple des leçons de mathématique en allemand. Ces pistes se heurtent à un cadre relativement strict d'horaires, de temps, etc. S'il y avait un peu plus de souplesse, ce serait bien. On pourrait imaginer un enseignant qui serait à mi-temps à disposition d'écoles rapprochées⁴⁴ et qui investirait là où les enseignants sont prêts à l'accueillir, et pas uniquement dans les leçons d'allemand mais aussi en géographie, en histoire. Cela permettrait aussi aux enfants de voir que l'allemand n'est pas une branche à part. »

Comme mentionné sous 4.5, une ES a réalisé en 1999/2000 une intervention pour quatre classes de l'école primaire, et elle prévoit de continuer son action.

Afin de gagner une vision transversale de l'enseignement de l'allemand, les problèmes plus spécifiques à l'école secondaire sont aussi soulevés : « Au Collège, un des soucis était d'amener une plus grande cohérence entre le Cycle d'orientation et le secondaire II. Au plus haut niveau, on est très rassuré du fait que beaucoup de collèges utilisent maintenant *Sowieso 3*, ce qui résoudrait les problèmes de continuité. (...) Je pense que la situation est actuellement assez chaotique (...) En faisant au Collège *Sowieso*, *DiGS*, de la lecture et ci et ça on touche à tout et rien n'est vraiment fait. Au Cycle d'orientation, la discussion est tout autre : le secondaire I a pour mission de préparer tout le monde pour la vie. Alors on définit des minima, des acquis. Ensuite, on discute à quelle note le minimum acquis donne droit. Il mérite 6, puisqu'il y a l'acquis requis. Traditionnellement, le minimum requis est le minimum pour continuer les études, ce qui correspond à la note suffisante, 4.

⁴³ En se référant au texte du cahier des charges : « b) les enseignants de l'école primaire peuvent assister et contribuer à des cours donnés par leurs correspondants dans des classes du CO et du PO, s'ils le désirent. »

⁴⁴ Une ES pense d'ailleurs que cette tâche pourrait être remplie avantageusement par des enseignant-e-s proches de la retraite. Par ailleurs, on sait qu'à l'école secondaire la pyramide d'âge du corps enseignant montre une distribution problématique due à un grand groupe d'enseignant-e-s proches de la retraite. Dans quelques années, un énorme besoin d'enseignant-e-s risque de ne pas pouvoir être satisfait sur le marché ordinaire du travail. Et l'ES propose : « Il faudrait examiner la question de mettre quelques vieux professeurs d'allemand en semi-retraite anticipée (...), ce qui permettrait déjà d'engager des jeunes et de donner aussi, peut-être, un appui plus large à l'école primaire. En étudiant cette question, on pourrait trouver des modèles intéressants pour les uns et les autres. »

Qu'est-ce que cela donne si on met 6 ? J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de réformes, mais que l'enseignement ne va pas mieux. »

Concernant le développement des méthodes d'enseignement, l'apport limité de la recherche *DiGS* est critiqué : « On savait, par exemple, que les élèves en 4^e du Collège ne savent pas utiliser le datif quand ils rédigent. Ils essaient de trouver quelque chose qui correspond au « à » en français (*zu, an*). Il semble que quelques enseignant-e-s n'ont découvert qu'avec *DiGS* que l'expression libre et l'exercice de grammaire sont deux choses complètement différentes. Si l'on analyse maintenant les élèves et leur situation dans les niveaux d'acquisition, on ne peut pas y remédier en donnant une dose d'exercices grammaticaux – qu'ils ont déjà fait – à faire. Je m'étonne de la naïveté de croire qu'on résout ainsi le problème de l'élève. Des moyens et les bonnes stratégies qui incitent les élèves à progresser sont à trouver. Ce n'est pas forcément la différenciation des erreurs en les soulignant avec des couleurs. Ce n'est pas forcément non plus de dire que les fautes au-delà d'un stade voulu ne sont plus comptées. Il faudrait des recherches pour donner de nouvelles impulsions à l'enseignement et qui ne répètent plus la démarche piagétienne : 'L'école ne m'intéresse pas du tout, elle n'a rien à voir avec la recherche'. »

Pour les personnes impliquées, la valorisation de leur expérience passera par une meilleure reconnaissance de l'investissement nécessaire tant pour le partenariat que pour la branche allemande (du temps pour la concertation, plus d'heures d'enseignement et de formation continue). Elles sont aussi sensibles aux choix des personnes pour cette expérience et désirent une collaboration qui permette réellement un regard mutuel sur les pratiques.

8. Commentaires

Le fonctionnement du partenariat

Le travail en partenariat bénéficie de l'adhésion des enseignantes impliquées et de leurs compétences de communication certaines. Lors des entretiens menés dans la deuxième moitié de l'année scolaire, les enseignantes ont relativement peu fait part de difficultés de fonctionnement, de différences de conceptions et d'ajustements nécessaires. Elles sont en train de forger des références communes, de trouver un langage et un métalangage communs. De manière générale, elles paraissent former des équipes ayant trouvé un bon fonctionnement, dont le but est l'excellence du groupe et non des individus. En cela, elles semblent remplir une des conditions assurant le succès de telles situations de collaboration et de formation mutuelle, condition que Lazar et Santolini (1988) ont déduit de leur enquête auprès de 30 binômes ayant fonctionné entre 3 et 5 ans. Les enseignantes du partenariat ne sont qu'au terme d'une année d'expérience.

Les équipes ont trouvé, au fil de cette année, un certain rythme de croisière et elles espèrent pouvoir construire sur les ententes et pratiques établies. Des dissonances sont apparues en marge, lorsque certaines personnes ont fait allusion aux problèmes de trouver du temps pour l'organisation de la collaboration, aux différences dans la perception des objectifs et des méthodes d'enseignement ou à l'insertion dans l'école.

Les représentations préalables valorisantes ou dévalorisantes d'un ordre d'enseignement par l'autre (ou des acteurs de leur école) commencent à être plus nuancées grâce au travail en commun. Les EP, en tant que partenaires se sentant l'égale de leur collègue de l'école secondaire, revendiquent la possibilité (matérielle) de rendre visite à l'école secondaire. Bien qu'elles aient parfois mentionné une surcharge de travail ou un statut moins privilégié, elles ont exprimé leur grande satisfaction quant à la variété de leurs tâches et au suivi des élèves. Aux yeux des ES, l'école primaire offrirait les conditions nécessaires pour intégrer l'allemand de manière plus continue et plus interdisciplinaire encore et les méthodes actives pratiquées à ce niveau les intéressent.

Au quotidien de la collaboration avec les collègues en chair et en os, les enseignantes font abstraction d'éventuelles préconceptions. Elles voient le partenariat comme un accueil et un apport bienveillant d'une collègue, ou comme une collaboration sans a priori concernant une possible hiérarchie des compétences. Après une seule année d'expérience, on ne peut attendre que toutes les querelles de voisinage soient explicitées et que les adaptations mutuelles apparaissent nettement.

Notons que dans certaines écoles, la collaboration a pris de multiples formes, dépassant l'intervention de l'enseignante de l'école secondaire en classe et sa concertation avec l'enseignante de l'école primaire :

- discussion du programme d'allemand de l'année et des grands chapitres du manuel,
- bilan de l'enseignement et des acquis des élèves,
- participation à la réunion d'une équipe d'enseignant-e-s de l'école primaire ou à une réunion de parents,
- intégration d'une partie d'une classe spécialisée au cours d'allemand du partenariat,
- soutien d'un enseignant pour la préparation d'un échange,
- activité interdisciplinaire : leçon de mathématique en allemand,
- visite et accueil de classes de l'école primaire à l'école secondaire.

Pour la suite de l'expérience pilote du partenariat, la collaboration pourrait encore être favorisée par l'assurance des moyens matériels pour une concertation régulière (par l'allocation d'une heure par quinzaine, par exemple). A plus long terme et afin que l'expérience ne se développe pas en vase clos

mais dans un dialogue et en échange avec les autres praticiens, il paraît également important de soutenir les acteurs dans leurs efforts de communication sur le partenariat avec les collègues de l'école⁴⁵. Pour favoriser enfin la discussion didactique, la communication entre les équipes en partenariat et avec les méthodologues des ordres d'enseignement paraît nécessaire (une journée par année).

Différences entre les écoles

Les entretiens n'ont révélé que peu de différences au niveau du fonctionnement des partenaires ou des pratiques d'enseignement défendues d'une école à l'autre, avec une population de niveau social plus ou moins favorisé, dans des écoles situées plus ou moins près de la ville ou comptant plus ou moins de classes dans leur enceinte. Certain-e-s titulaires de classes avec des élèves d'origine sociale plus modeste ont davantage insisté sur le besoin d'une progression non précipitée dans l'enseignement, sur le fait de ne pas vouloir « perdre » les élèves plus lents. Ces titulaires ont aussi observé plus strictement la consigne de travailler l'allemand uniquement à l'école. Par contre, dans l'entretien, elles ont moins insisté sur le besoin de motiver les élèves que des collègues dans des quartiers plus favorisés. La présence d'une grande partie d'élèves plus ou moins bilingues est mentionnée – certaines enseignantes notent les résultats des cours de langue et civilisation d'origine dans les carnets – la plupart du temps sans y attribuer un net avantage, mais en n'y voyant pas de désavantage non plus. Les conduites d'apprentissage dans le domaine des langues s'inscrivent, aux yeux des enseignantes, sans rupture dans les conduites générales d'apprentissage mises en œuvre pour toutes les branches.

Les entretiens n'ayant pas montré des différences nettes entre écoles, nous avons noté, à titre purement indicatif, les résultats des classes du partenariat à l'épreuve cantonale de fin de cycle moyen (6P) en regard du niveau social de la population de l'école. Six classes entières et cinq demi-classes, soit 170 élèves issus du partenariat, ont passé ce test en mai 2000. Il était composé de trois parties qui contribuent au score total maximal de 53 points selon la pondération préconisée dans le plan d'études : la « compréhension de textes lus et écrits » comporte 27 points, dépassant ainsi juste la moitié du score total ; la partie « grammaire, conjugaison, lexicque, orthographe » comporte 18 points, et la « production écrite » 8 points. L'épreuve devait être accessible aux élèves qui ont suivi un enseignement avec le Cours romand. A noter que la participation à une conversation n'a pas été évaluée, domaine où les élèves du partenariat auraient éventuellement pu exceller davantage. Le seuil de réussite pour toute l'épreuve a été fixé à 36 points sur 53, soit un rendement attendu de 67,9%.

Pour tout le canton de Genève, ce sont 70,6% des élèves qui ont atteint le rendement attendu (36/53 points). Pour les élèves de 6P issus du partenariat, le rendement attendu est atteint par 73%. Ce rendement n'est pas significativement supérieur au rendement moyen cantonal mentionné.

Lors d'une évaluation antérieure, nous avons constaté une influence prépondérante du niveau social des élèves sur la réussite de tests d'allemand (Schwob, 1992, p. 49). Dans le petit échantillon du partenariat, il se trouve que les résultats moyens des classes ne varient pas de la même manière, puisque la réussite moyenne des classes avec une population se situant en dessous du niveau social moyen du canton est plutôt plus élevée que celle des classes se situant au-dessus de ce niveau. En effet, trois classes des écoles de quartiers plus populaires ont une réussite moyenne dépassant les 80%, alors que ce n'est qu'une demi-classe d'une école à niveau socio-économique plus élevé qui excelle avec une réussite de 92% (voir le tableau suivant).

⁴⁵ Une Note d'information du SRED est prévue à cet effet.

Niveau social de l'école comparé à la moyenne cantonale	Nombre d'élèves de 6P concernés (100%)	Elèves en dessous de la réussite attendue		Réussite moyenne de la classe	
		Nombre	%	Points	%
Au-dessus	13	5	39	36	68
Au-dessus	26	12	46	38	72
Au-dessus	12	7	58	34	64
Au-dessus	12	4	33	38	72
Au-dessus	9	2	22	42	79
Au-dessus	8	0	0	49	92
En dessous	18	7	39	38	72
En dessous	16	2	12	46	87
En dessous	19	3	16	43	81
En dessous	17	1	6	45	85
En dessous	20	4	20	40	75

En observant les résultats de ces classes, on est amené à penser que bien d'autres facteurs sont à l'œuvre : non seulement la multiculturalité des classes⁴⁶, mais aussi la formation des EP, le parcours de la classe (si elle a reçu l'enseignement réglementaire ou non), les méthodes d'enseignement et de gestion du groupe et la qualité de la collaboration entre partenaires.

Limites des entretiens

Les entretiens relatés dans ce rapport ont touché, en peu de temps, beaucoup de thèmes : fonctionnement dans le partenariat et évaluation de son apport par les acteurs, appréciation de l'enseignement à l'aide de la nouvelle méthode, options didactiques défendues par les enseignantes de l'école primaire et secondaire, formation et expérience professionnelle des enseignantes. Ainsi un tableau général de l'expérience à l'école primaire peut être tracé, mais l'approfondissement de certains domaines, notamment des méthodes d'enseignement, demanderait d'autres efforts de recherche. Nous pensons à une approche d'analyse des pratiques (Altet, 1996) ou des observations de classes focalisées de manière plus fine sur quelques critères sélectionnés. Si les entretiens de l'an 2000 n'ont pas permis un relevé systématique des pratiques, ils peuvent néanmoins servir à formuler des hypothèses pour la suite des observations.

Au terme de cette démarche d'évaluation, nous supposons aussi que, malgré le fait que de nouvelles expériences soient en train de se réaliser en collaboration, le discours des praticiens et praticiennes sur les méthodes et les réactions des élèves est encore fortement imprégné des expériences réalisées durant des années de carrière. Le processus en est à ses prémices. Ce ne sera qu'après un certain recul que les enseignantes prendront conscience du chemin parcouru, des changements opérés au fil de l'expérience en ce qui concerne les objectifs perçus personnellement, les pratiques et les représentations des élèves. Ainsi, afin de mieux apprécier le développement, il serait intéressant de procéder à une autre évaluation après trois ans.

⁴⁶ Nous avons pu mettre en évidence un avantage systématique des élèves bilingues par rapport aux élèves unilingues à l'intérieur de leur classe sociale (Schwob, 1992, p. 52).

Le statut de l'allemand à l'école primaire

En 1986, l'allemand dit précoce a été introduit en 4P avec les conditions suivantes :

- une réduction du programme de l'école primaire (par un déplacement de quelques objectifs de français et de mathématique du fundamentum à la sensibilisation),
- un enseignement sans notes ni devoirs, souvent appelé sensibilisation, ne faisant pas l'objet de pré-requis au Cycle d'orientation,
- un moyen d'enseignement conçu pour les élèves et les enseignant-e-s de la Suisse romande,
- et une formation initiale et continue pour les enseignant-e-s.

Depuis ces débuts, les modifications suivantes sont intervenues :

- Depuis les années 90, les titulaires de 6P peuvent participer avec leur classe à une évaluation de fin d'école primaire, cette évaluation est devenue obligatoire dès 1997.
- Les classes de 4P débutent avec le nouveau manuel *Tamburin* en 1998 (présenté aux parents par Eckert Schmutz, 1998). Les enseignant-e-s reçoivent une formation pendant quatre demi-journées.
- Dès l'automne 2000, l'enseignement de l'allemand débute en 3P (des expertises ont été rédigées à ce sujet par des spécialistes vaudoises, Wokusch et Erni, 2000, et bernois, Geyer, 1999).
- Le nouveau plan d'études, annoncé en 1996 (Guerrier, 1996), a paru en août 2000 sous le titre : « Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise » (Direction de l'enseignement primaire, 2000). Les attentes de fin de cycle moyen et la répartition du programme sur quatre ans y sont précisées.

Les entretiens avec les enseignantes participant au partenariat ont montré que ces personnes sont prêtes à contribuer à améliorer l'enseignement de l'allemand à l'école primaire. Nous avons trouvé les indices suivants :

- ◇ La majorité des EP interviewées ont fait du partenariat une de leurs priorités de l'année scolaire (établir une collaboration, s'approprier la nouvelle méthode, dégager du temps pour la concertation et la discussion).
- ◇ Les EP apprécient la nouvelle méthode *Tamburin*. L'accès à cette nouvelle méthode une année plus tôt que prévu était même un facteur qui a motivé plusieurs titulaires à participer au partenariat.
- ◇ La tendance parmi ces titulaires est grande de considérer l'allemand comme une branche au même titre que les autres, nécessitant les mêmes conditions de travail, soit l'observation de la dotation horaire, la motivation des élèves et de l'enseignant-e par des méthodes attrayantes, la poursuite d'objectifs clairs et une évaluation formative, du temps de travail à domicile.
- ◇ Certaines EP du partenariat ont acquis au fil de la décennie passée une formation complémentaire à leur formation initiale de l'allemand.

Quelques voix toutefois rappellent les limites de l'essor de l'enseignement de la L2 à l'école primaire :

- ◆ Certaines EP du partenariat pensent que l'école ne pourra pas amener les élèves à une réelle maîtrise de la langue, mais uniquement à jeter des bases, et que les enseignants genevois seront toujours des non-natifs, fait dont il faut tenir compte.
- ◆ En entretien et en séance, il était exprimé que la qualité de l'apprentissage de l'allemand ne pourrait être augmentée que si des moyens plus importants étaient accordés à cette branche, notamment en dotation horaire et en formation des enseignant-e-s.
- ◆ Dans quatre écoles primaires, il a été difficile de réunir deux enseignant-e-s volontaires pour l'expérience ; une enseignante de l'école secondaire a retiré sa candidature après la séance d'information et de jumelage pour des questions d'horaire.

- ♦ A certains moments des entretiens ou des séances du partenariat, on sentait que les EP du partenariat désiraient rester loyales envers leurs collègues qui n'approuveraient pas forcément un plus grand investissement dans l'enseignement des langues.
- ♦ Plusieurs EP estiment que l'école primaire commence à être lourdement chargée : on demande de plus en plus aux élèves et les tâches attribuées au corps enseignant augmentent aussi (collaboration dans l'école, diminution des postes d'enseignant-e-s spécialisées, rénovation de l'école primaire).

Réflexions sur la didactique

Dans un article de Lenoir (2000), nous trouvons une représentation définissant les « principales orientations européennes francophones dans la conception de la didactique » (repris de Gagnon, 1997) qui peut nous aider à situer les différentes approches théoriques auxquelles certaines remarques des enseignantes se réfèrent.

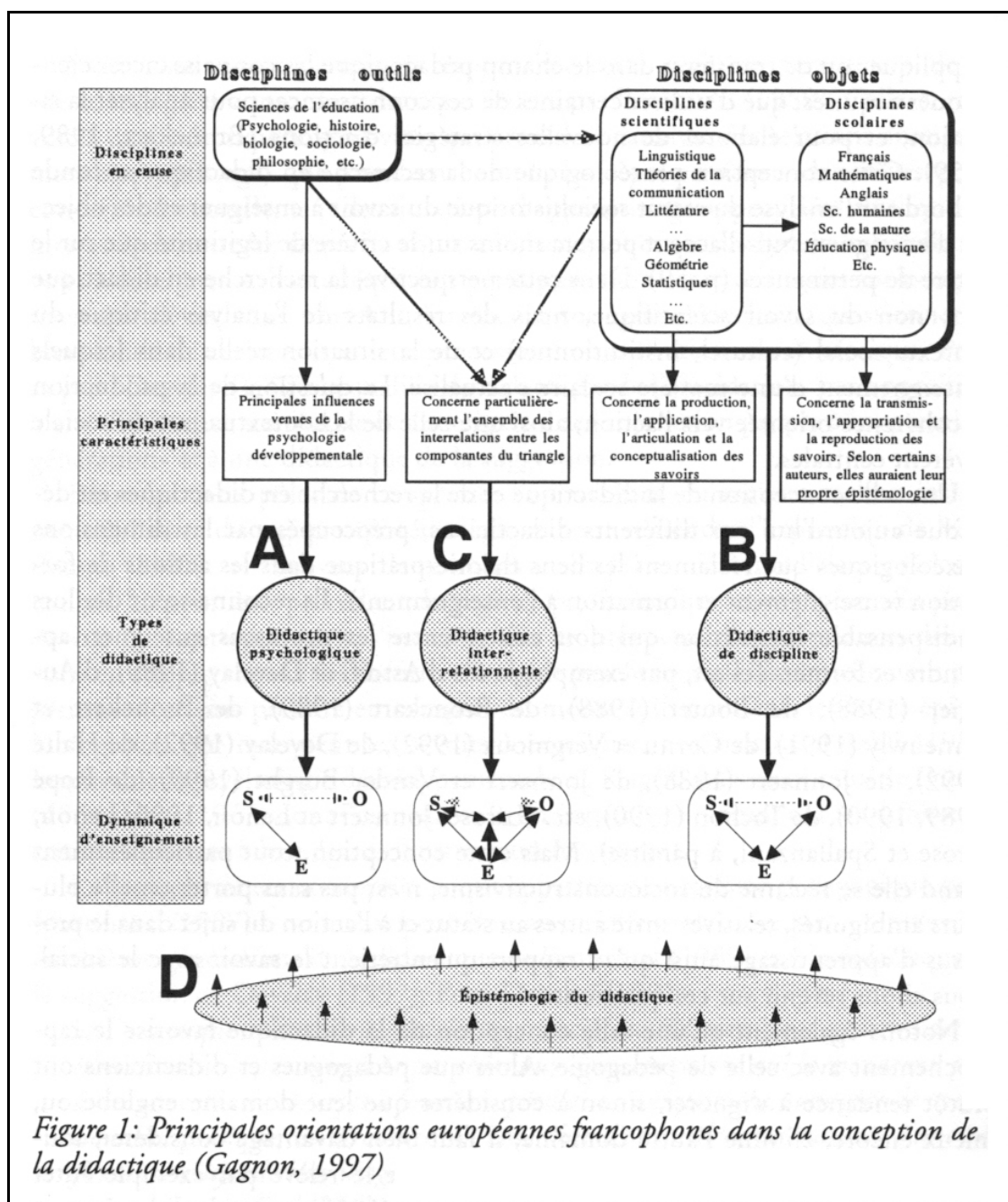
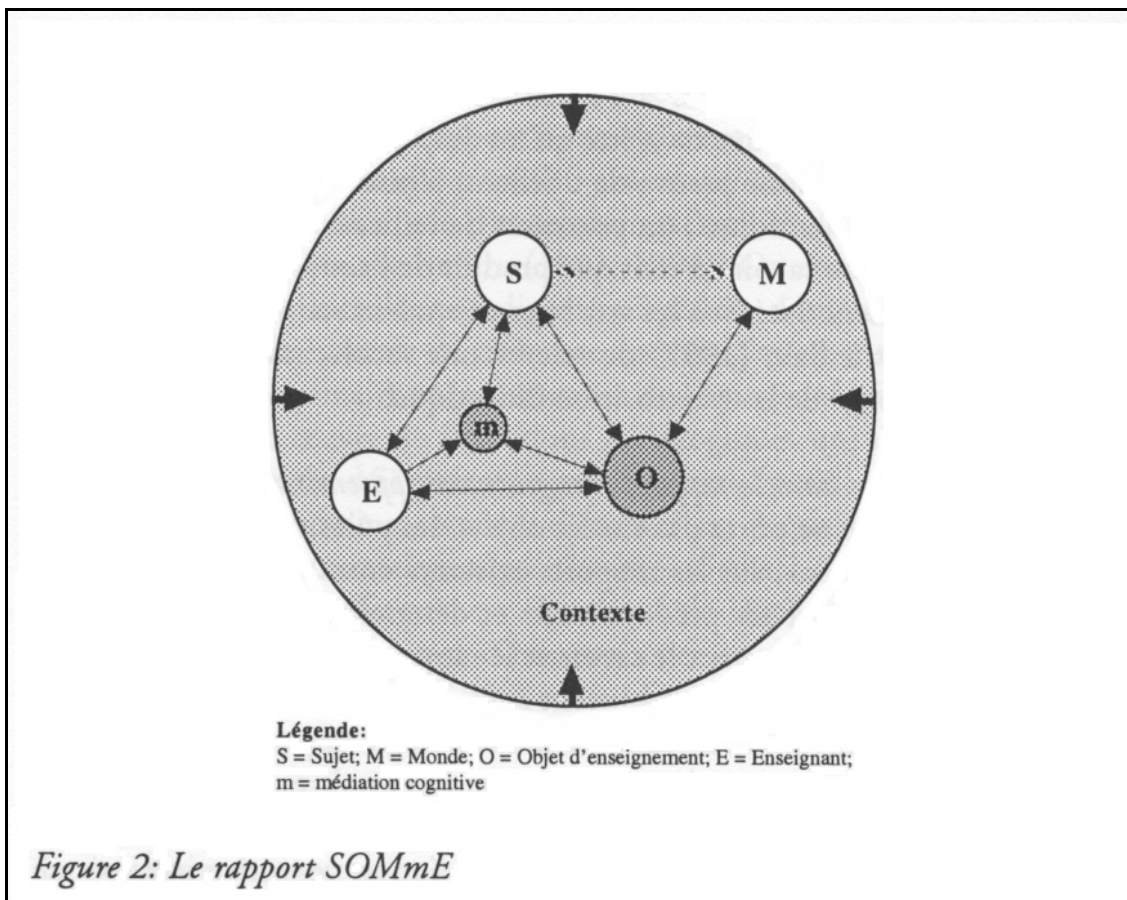


Figure 1: Principales orientations européennes francophones dans la conception de la didactique (Gagnon, 1997)

L'approche A, par les disciplines outils, s'appuie sur la perspective psychologique ; elle est présente lorsque les enseignantes comparent par exemple les prédispositions des élèves pour l'apprentissage (ou lorsque nous observons les résultats des classes en fonction de leur niveau social). Une approche interactionnelle (C) où l'on considère l'ensemble des rapports entre les composantes du système didactique est bien présente lors de constats sur le climat nécessaire pour le travail en classe ou dans l'école. Une approche épistémologique qui questionne le concept même de didactique et la structuration du système didactique (et scolaire) est présente lorsqu'on demande d'intégrer l'allemand autrement que comme branche distincte à l'école primaire. La majorité des interventions des enseignantes relèvent évidemment de la didactique de la discipline (B).

Lenoir élargit également la conception du triangle didactique en le définissant sous forme de rapport entre un sujet (élève), l'objet d'enseignement, le monde, la médiation cognitive et l'enseignant-e (SOMmE).



Nous voyons que les enseignantes du partenariat théorisent bien la nécessité de justifier ou d'intégrer dans la pratique scolaire le rapport au monde de l'élève et de l'objet d'étude, l'allemand. Elles ne sont pas sans savoir que les attitudes envers l'enseignement et la langue allemande ne sont pas des plus favorables en Suisse romande (de Pietro, 1994 ; Hexel et Pini, 1986, 1994 ; Muller, 1998), mais que l'hétérostéréotype peut être tout à fait positif (Commission française pour l'UNESCO, 1995) et qu'il faut essayer d'éviter une dégradation d'un enthousiasme initial qui est bien présent chez les élèves plus jeunes (Bregy et Revaz, 1999 ; Schwob, 1992). Les enseignantes se soucient donc, comme Lenoir le mentionne, « du désir comme élément moteur fondamental de la conduite humaine » (2000, p. 205) et de son insertion dans un contexte institutionnel lorsqu'elles évoquent le statut de l'allemand à l'école primaire ou lorsqu'elles sont conscientes que l'école rivalise avec le monde environnant des élèves (Internet, voyages ou séjours à l'étranger, télévision).

Si l'élève est responsable de ses apprentissages, « l'enseignant, en tant que médiateur est responsable pour sa part des conditions à mettre en œuvre pour susciter, soutenir, réguler et apprécier ces apprentissages » (*id.*). Et bien entendu, la principale préoccupation des enseignantes du partenariat touche à la médiation cognitive qu'elles essaient de gérer ensemble. Celle-ci est pré-organisée par le plan d'études, par la nouvelle méthode, mais aussi par les différentes représentations de l'apprentissage en milieu scolaire.

L'utilisation de la nouvelle méthode *Tamburin* a constitué une condition prépondérante de cette première année. La plupart des acteurs n'ont pas pu s'appuyer sur une expérience préalable par rapport aux activités concrètes proposées par le manuel. Ainsi, cette année scolaire était réellement particulière et placée sous le signe de la découverte. Elle était nécessaire, cependant des développements qui tablent sur plus d'aisance avec le nouveau moyen d'enseignement peuvent être attendus. En ce début de travail avec *Tamburin* et en partenariat, les enseignantes ont toutes évalué la qualité de la nouvelle méthode, et elles ont beaucoup évoqué les conditions-cadre de l'enseignement de l'allemand. C'est en continuant de « travailler sur le travail » (Perrenoud, 1997 citant Hutmacher, 1990) que les représentations communes, sur l'apprentissage et les activités des enseignant-e-s, vont évoluer.

Pour avancer dans l'observation de l'activité spécifique de l'enseignant-e, des tentatives de médiation cognitive, il serait important que les partenaires se centrent sur un aspect plus particulier de leur enseignement, idéalement avec une certaine continuité. Par exemple, les pratiques de structuration pourraient être enrichies par un regard sur la « grammaire intériorisée » des élèves (Matthey, 1999), ou en portant une attention à la terminologie utilisée et utilisable pour plusieurs langues⁴⁷. On peut aussi s'imaginer que des pratiques d'enseignement coopératif (Daniel et Schleifer, 1996) puissent favoriser une plus grande différenciation et une activité orale plus étendue de chaque élève dans la classe. Sachant que 21 expériences d'enseignement bilingue existent déjà dans les écoles primaires en Suisse (Brohy, 1998), les pratiques de l'immersion, bien présentes dans les têtes de certain-e-s partenaires, pourraient aussi être expérimentées davantage (Plazaola Giger et Leutenegger, 2000). Par ailleurs, les efforts de motiver les élèves pour l'apprentissage seront, à l'avenir, soutenus par des activités d'éveil au langage/ouverture aux langues pratiquées dès le cycle élémentaire.

Le champ de questionnement est très large. Il serait souhaitable que les partenaires centrent leur réflexion sur un sujet particulier et forment un projet en commun. Ceci fournirait d'ailleurs aussi une « colonne vertébrale » (Jouvenet, 1989, p. 41) à l'équipe. Un projet sert de médiateur entre partenaires, mais aussi entre enseignant-e-s et élèves, et, par la suite, dans un cercle plus large de collègues. Il permet de prendre du recul, d'observer son évolution et finalement de parler d'une expérience didactique dans un cadre circonscrit et de manière plus détaillée. C'est aussi à partir d'interrogations formulées qu'une équipe peut faire appel aux méthodologues qui sont à disposition du corps enseignant.

Continuation du partenariat en 2000/2001

En 2000/2001, l'expérience du partenariat se trouve dans sa deuxième année et continue dans 9 écoles. Une des écoles a été remplacée par une autre où deux enseignant-e-s se sont porté-e-s volontaires. Les dix ES continuent toutes l'expérience du partenariat. 14 EP ont désiré poursuivre le travail en partenariat avec la même collègue du secondaire, et elles le font dans 7 cas avec une classe qui a déjà

⁴⁷ La question de l'unification de terminologies grammaticales est peut-être le « cheval de Troie » des recherches d'harmonisation ou de coordination des didactiques. Signalons qu'en Suisse romande, le numéro 31 des *Travaux neuchâtelois de linguistique* (1999) montre quelques perspectives interlinguistiques avec des contributions notamment de Lenz (*Grammatikterminologie in den Lehrwerken Sowieso und Auf Deutsch !*), Näf (*Pour ériger des passerelles entre les terminologies grammaticales française et allemande*), Blumenthal (*Les grammaires française et allemande à l'école : points de contact et divergences*). Des contributions plus générales sont aussi importantes pour l'enseignement de l'allemand, par exemple : Berrendonner (*Histoire d'une transposition didactique : les « Types de phrase »*), Béguelin (« *De la phrase aux énoncés* » : bilan et perspectives), Balma (*Pour une approche transversale de l'enseignement des langues*).

bénéficié du partenariat. Même si les divers choix effectués dépendent des conditions dans chaque école, le grand nombre d'anciennes participantes semble démontrer qu'elles tiennent à l'apport de l'ES aux élèves, à la collaboration établie et aux possibilités de formation et de développement inhérentes au partenariat.

La demande du SRED de pouvoir observer les résultats d'un maximum de classes durant trois ans a trouvé un écho positif dans sept cas : six classes et une demi-classe de 4P fonctionnent en 2000/2001.

Le partenariat est une expérience intéressante parce qu'elle peut être un atelier où des procédés favorables à l'apprentissage des élèves peuvent être développés avec plusieurs acteurs et sur le terrain même de l'enseignement. Cette expérience peut être un lieu semi-autonome de production de normes, de projets et de sens, comme Verhoeven en voit apparaître dans une école qui n'est plus « le lieu fonctionnel et intégré d'exécution de normes édictées par un centre » (1999, p. 144). A notre avis, le partenariat réunit les atouts pour s'inscrire dans la plus récente mouvance épistémologique et sociale, décrite par De Munck. Cet auteur observe dans notre société un changement du rapport à la norme qui dépasse le mode *formaliste* et une rationalité *téléologique* pour aboutir à une rationalité *procédurale* :

« (...) la rationalité de l'action présupposée par le mode *formaliste* prend pour critère la conformité des états des choses à des règles. La rationalité *téléologique* vise à la transformation d'un état de choses en un autre état de choses, considéré comme meilleur ou « en progrès ». C'est la mobilisation des ressources expertes qui permet de déterminer ce « télos » de l'action. L'action sera donc rationnelle si la panoplie des moyens utilisés permet de s'approcher de ce « télos » de façon efficiente. **Une rationalité *procédurale* par contre prétend ne pas connaître d'avance le bon ordre de l'action, qui ne peut être déterminé en dehors d'une délibération continuée des acteurs eux-mêmes.** C'est pourquoi aucune délibération rationnelle ne peut faire l'économie d'une permanente internalisation de la question des moyens ; et c'est pourquoi une action téléologique rationnelle doit toujours intégrer une délibération ouverte des acteurs pour définir et ajuster ses objectifs. On le voit : les nouveaux modes de résolution de conflits tentent donc, à tâtons, de dépasser les limites complémentaires des deux modes classiques d'action rationnelle successivement promus par la modernité démocratique » (De Munck et Verhoeven, 1997, p. 62 [c'est nous qui soulignons]).

Bibliographie

- Altet, Marguerite. (1996). *Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique*. Nantes : l'Harmattan.
- Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève. (1978-1997)*. Genève : Département de l'instruction publique (DIP), Service la recherche en éducation (SRED).
- Bain, Daniel ; Davaud, Clairette ; Favre, Bernard ; Hexel, Dagmar ; Jaeggi, Jean-Marc ; Lurin, Jaqueline ; Rastoldo, François et Soussi, Anne. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à section au 7^e degré : Carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence*. Genève : SRED.
- Balma, Pierre-Alain. (1999). Pour une approche transversale de l'enseignement des langues. In Marie-Josée Béguelin, Jean-François de Pietro et Anton Näf (Ed.). *La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, 155-165.
- Béguelin, Marie-Josée. (1999). « De la phrase aux énoncés » : bilan et perspectives. In Marie-Josée Béguelin, Jean-François de Pietro et Anton Näf (Ed.). *La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, 143-153.
- Berrendonner, Alain. (1999). Histoire d'une transposition didactique : les « Types de phrase ». In Marie-Josée Béguelin, Jean-François de Pietro et Anton Näf (Ed.). *La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, 37-54.
- Blumenthal, Peter. (1999). Les grammaires française et allemande à l'école : points de contact et divergences. In Marie-Josée Béguelin ; Jean-François de Pietro et Anton Näf (Ed.). *La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, 67-78.
- Bregy, Anne-Lore et Revaz, Nadia. (1999). *Mise à l'épreuve de Tamburin 1, 2 et 3 en 3^e, 5^e et 6^e années scolaires. Rapport final à l'intention de COROME*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Brohy, Claudine. (1998). *Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse*. Soleure : Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS).
- Büttner, Siegfried ; Kopp, Gabriele et Alberti, Joseph. (1998). *Tamburin 1 : Le livre du maître, Lehrbuch, Arbeitsbuch*. Ismaning : Hueber.
- Büttner, Siegfried ; Kopp, Gabriele et Alberti, Joseph. (1998). *Tamburin 2 : Le livre du maître, Lehrbuch, Arbeitsbuch*. Ismaning : Hueber.
- Büttner, Siegfried ; Kopp, Gabriele et Alberti, Joseph. (1999). *Tamburin 3 : Le livre du maître, Lehrbuch, Arbeitsbuch*. Ismaning : Hueber.
- CDIP. (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la commission Formation Générale pour élaborer un « concept général pour l'enseignement des langues » à la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique*. Berne : IDES.
- Commission française pour l'UNESCO (Ed.). (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues. Etude pilotée scientifiquement par l'INRP (Paris), avec le concours de chercheurs suisses (IRDP, Neuchâtel) et bulgares*. Paris et Neuchâtel.
- Commission pédagogique. (2000). *Vers un plan d'études cadre pour la Suisse Romande. Texte d'orientation*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- COROME. (1998a). *Mise à l'épreuve de « Tamburin » et de « Auf Deutsch ! », Rapport du groupe Concorde primaire*. Neuchâtel : COROME.

- COROME. (1998b). *Expérimentation de « Sowieso » et de « Auf Deutsch ! »*, Rapport final du groupe Concorde secondaire. Neuchâtel : COROME.
- Daniel, Marie-France et Schleifer, Michael. (1996). *La coopération dans la classe. Etude du concept et de la pratique éducative*. Montréal : Logiques.
- De Munck, Jean et Verhoeven, Marie (sous la direction de). (1997). *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Paris et Bruxelles : De Boeck.
- De Pietro, Jean-François. (1994). Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Education et Recherche, 1*, 89-110.
- Diehl, Erika. (1999). Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 70*, 7-26.
- Diehl, Erika ; Christen, Helen ; Leuenberger, Sandra ; Pelvat, Isabelle et Studer, Thérèse. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der (sic) Katz ? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen : Niemeyer.
- Département de l'instruction publique. (1998). *Recommandations DiGS, Deutsch in Genfer Schulen. A propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève.
- DIP. (1999). Journée des langues du 26 août 1999 : suite... *La Lettre, Cap CO, Correspondances*. Genève.
- Direction de l'enseignement primaire. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : DIP.
- Eckert Schmutz, Regula. (1998) L'allemand avec plaisir*. L'Ecole (magazine d'information du Département de l'instruction publique de Genève), 13, 4-9.
- Franceschini, Rita. (1996). A propos de quelques scénarios plurilingues*. In L'état des langues en Suisse. Neuchâtel : IRDP, Regards 96.302, 7-30.
- Funk, H. ; König, M. ; Scherling, T. et Neuner, G. (1994) Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin & München : Langenscheidt.
- Gagnon, S. (1997). Le concept de didactique dans la documentation scientifique québécoise. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Genelot, Sophie. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue Française de Pédagogie, 118*, 27-42.
- Geyer, Irmgard. (1999). *Forschungsergebnisse zum Fremdsprachenunterricht. Gutachten im Auftrage des Amtes für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Unter der Leitung von Iwar Werlen. Berne : Polycopié.
- Grin, François. (1997). *Langue et différentiels de statut socio-économique en Suisse*. Berne : Office fédéral de la statistique, PNR 33 L'efficacité de nos systèmes de formation.
- Grin, François. (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Groupe de réflexion transdisciplinaire. (1994). *Rapport de synthèse*. Genève : Direction de l'enseignement primaire et Service de la recherche pédagogique (SRP).
- Guerrier, Thérèse. (1996). Il est temps de redéfinir les plans d'études. *Journal de l'enseignement primaire, 58*, 18-19.
- Hexel, Dagmar et Pini, Gianreto. (1986). *L'enseignement de l'allemand à l'école primaire modifie-t-il l'attitude des élèves du Cycle d'orientation face à l'apprentissage de l'allemand ?* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).
- Hexel, Dagmar. (1988). *Expérimentation de l'allemand à l'école primaire. Conséquences pour l'enseignement de cette discipline au Cycle d'orientation*. Genève : CRPP.

- Hexel, Dagmar ; Moëgne, Madeleine ; Nidegger, Christian et Schwob, Irène. (1991). *Touche pas à mon allemand...* Genève : CRPP et SRP.
- Hexel, Dagmar et Schwob, Irène. (1993). *L'allemand dans la scolarité obligatoire, une série d'interviews avec des enseignants genevois*. Genève : CRPP et SRP, 93.04.
- Hexel, Dagmar et Pini, Gianreto. (1994). Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand. Bilan d'une série de travaux réalisés au Cycle d'orientation de Genève. *Education et recherche, 1*, 112-129.
- Hexel, Dagmar. (1996). *Recherches autour d'un manuel, expérimentation du premier volume de la méthode d'allemand Sowieso au Cycle d'orientation*. Genève : CRPP.
- Hutmacher, Walo. (1990). *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Jouvenet, Louis-Pierre. (1989). Le travail en équipe pédagogique, à quelles conditions ? *Ateliers Lyonnais de Pédagogie, 38*.
- Lang, Jean-Bernard ; Marsch, Edgar ; Muller Werner et Zaugg, René. (1983). *Spielen und sprechen, Cours romand d'allemand, 4^e année*. Lausanne : Editions Loisirs et Pédagogie.
- Lang, Jean-Bernard ; Marsch, Edgar ; Muller Werner et Zaugg, René. (1984). *Sprechen und lesen, Cours romand d'allemand, 5^e année*. Lausanne : Editions Loisirs et Pédagogie.
- Lang, Jean-Bernard ; Marsch, Edgar ; Muller Werner et Zaugg, René. (1985). *Sprechen und schreiben, Cours romand d'allemand, 6^e année*. Lausanne : Editions Loisirs et Pédagogie.
- Lazar, Anne et Santolini, Arnaud. (1988). *Vers l'équipe pédagogique : problématique de formation au lycée professionnel. Participation à une recherche en binômes et Représentations chez des professeurs d'Enseignement Général et d'Enseignement Professionnel des lycées professionnels du tertiaire*. Paris : INRP, Département des Etudes et Recherches sur les Enseignements Technologiques et Professionnels.
- Lenoir, Yves. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 1*, 177-222.
- Lenz, Peter. (1999). Grammatikterminologie in den Lehrwerken Sowieso und Auf Deutsch ! In Marie-Josée Béguelin, Jean-François de Pietro et Anton Näf (Ed.). La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, 95-107.
- Lenz, Peter. (2000). *Piloting the Swiss Model of the European Language Portfolio, May 1999-June 2000. Evaluator's Final Report, August 2000*. Fribourg : Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Etrangères.
- Lüdi, Georges ; Pekarek, Simona et Saudan, Victor. (1999). *Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule*. Berne et Aarau : Nationales Forschungsprogramm 33.
- Martin, Daniel et Soussi, Anne. (1999). Comprendre l'oral n'est pas si facile ! *Education et recherche, 3*, 374-390.
- Matthey, Marinette. (1999). La grammaire... Pour qui et pour quoi faire ? In Marie-Josée Béguelin, Jean-François de Pietro et Anton Näf (Ed.). La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, 55-66.
- Muller, Nathalie. (1998). « L'allemand, c'est pas du français ». *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP.
- Näf, Anton. (1999). Pour ériger des passerelles entre les terminologies grammaticales française et allemande. In Marie-Josée Béguelin, Jean-François de Pietro et Anton Näf (Ed.). La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, 79-93.

Perrenoud, Philippe. (1997). Travailler en équipe. *Educateur magazine*, 15, 26-33.

Plazaola Giger, Itziar et Leutenegger Francia.(2000). Interactions didactiques en classe bilingue : une double analyse. In *Les sciences de l'éducation : histoire, état des lieux, perspectives*. CD-ROM des Actes du Congrès 2000 de la SSRE, septembre 2000. Genève.

Schneider, Günther ; North, Brian ; Flügel, Christoph et Koch, Leo. (1999). *Portfolio européen des langues. Version suisse*. Berne : Projet pilote de la CDIP.

Schwob, Irène. (1992). *Observation de l'enseignement de l'allemand. Apprentissage de l'allemand L2 par des élèves de 9 à 12 ans*. Genève : SRP, rapport 44.

Schwob, Irène. (1998a). *Commentaires sur le développement de l'enseignement des langues à Genève*. Genève : SRED.

Schwob, Irène. (1998b). *Commentaires sur le concept général pour l'enseignement des langues en Suisse*. Genève : SRED.

Tschoumy, Jacques-André. (1993). Vers un enseignement/apprentissage des langues partenaires : plus précoce encore, plus naturel et plus cohérent. *Babylonia*, 1, 5-8.

Verhoeven, Marie. (1999). Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? *Education et Sociétés*, 4, 143-164.

Wokusch, Susanne (en collaboration avec Erni, Gabriela). (2000). *Quand introduire l'allemand au primaire ? Rapport d'experts*. Lausanne : URSP.

Annexe : Cahier des charges

RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE



Département de l'instruction publique

Direction générale
de l'enseignement primaire
Direction générale du cycle d'orientation
Direction générale
de l'enseignement secondaire postobligatoire
CC

Collaboration EP-CO-PO concernant l'enseignement de l'allemand

Cahier des charges

Le projet :

L'idée de permettre à des enseignants de l'école primaire, du CO et du PO de travailler ensemble s'inscrit dans la vision de la cohérence verticale de la scolarité. Dans le cadre de la coordination de l'enseignement des langues, les directions générales affirment l'intention de promouvoir une collaboration étroite, sur le terrain, dans le domaine de l'enseignement de l'allemand.

Dans ce but, dix enseignants du CO et du PO et vingt enseignants du primaire vont collaborer, dans le cadre d'un échange fondé sur le principe de la réciprocité.

L'objectif de cette collaboration vise à faire émerger une représentation commune de l'enseignement de l'allemand, favorisant une progression cohérente de l'apprentissage des élèves.

L'expérience s'étendra sur trois ans.

Les modalités :

Chaque enseignant du CO et du PO travaille avec deux enseignants titulaires de l'école primaire.

La collaboration porte sur trois domaines de portées et de natures différentes :

- a) les enseignants du CO et du PO enseignent dans les classes de leurs collègues de l'école primaire ;

- b) les enseignants de l'école primaire peuvent assister et contribuer à des cours donnés par leurs correspondants dans des classes du CO et du PO, s'ils le désirent ;
- c) à partir de l'observation de l'apprentissage des élèves de l'école primaire, une réflexion est engagée sur les questions de la didactique de l'enseignement de l'allemand en regard des spécificités des publics scolaires et des méthodes utilisées (Tamburin et SOWIESO).

Cette réflexion s'inscrit dans le cadre de l'enseignement renouvelé des langues (il s'appuie sur la recherche DiGS, notamment) et les modes d'évaluation des compétences qui lui sont (r)attachés.

Collaboration EP-CO-PO concernant l'allemand

La régulation :

Les équipes constituées d'un enseignant du CO ou du PO et des deux enseignants du primaire mettront en commun leurs observations en vue d'établir des bilans intermédiaires. Ils porteront ainsi un double regard sur le travail et les progressions des élèves : celui du généraliste (enseignant primaire) qui maîtrise la réalité de regroupements hétérogènes d'élèves et celui du spécialiste d'une discipline (maître d'allemand du CO ou du PO).

Le service de l'allemand de l'école primaire est appelé à prendre en compte les observations des groupes de travail et en établira la synthèse.

L'évaluation :

Deux séances intermédiaires et une séance de synthèse au mois de juin réuniront l'ensemble des enseignants engagés dans cette opération. Ces réunions permettront d'établir le bilan des réflexions et d'émettre des propositions. Ces dernières porteront :

- sur le fonctionnement du partenariat, de manière à en accroître l'efficacité ;
- sur le plan pédagogique, la réflexion didactique qui se dégagera sera prise en compte par le service de l'allemand de l'école primaire et par les services de l'enseignement du CO et du PO ainsi que par la CEA (commission de l'enseignement de l'allemand) ;
- sur le plan des progressions d'élèves. Une lecture des résultats des élèves qui auront bénéficié de cette collaboration sera faite sur la base des tests de fin de 6^e année, elle permettra de percevoir les effets de cette expérience et d'en mesurer la pertinence.
