

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 16 (1994)

Heft: 1

Artikel: Observation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire genevoise

Autor: Schwob, Irène

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786187>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Observation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire genevoise

Irène Schwob

Le Service de la recherche pédagogique a observé l'introduction de l'enseignement précoce de l'allemand à l'école primaire de 1986 à 1990.

Les attitudes envers ce nouvel enseignement et les compétences linguistiques acquises en fin de 4^e, 5^e et 6^e année ont été testées dans une vingtaine de classes de la première volée. L'auteure décrit plus particulièrement la réussite progressive de quelques structures grammaticales, observées dans les tests d'expression orale.

Après un enseignement d'une année à l'école secondaire, les performances d'élèves sensibilisés à l'allemand ont pu être comparées avec celles d'élèves ayant débuté l'étude de cette langue à l'école secondaire. Un léger avantage pour le premier groupe peut être démontré.

1. Bref historique de l'introduction d'un enseignement de l'allemand à l'école primaire genevoise

L'introduction de l'enseignement précoce d'une deuxième langue nationale dans les écoles primaires suisses est une des innovations scolaires les plus importantes des dernières années. En Suisse romande, c'est l'allemand, le «Hochdeutsch» donc, qui est introduit dans le curriculum.

L'idée d'apprendre une langue étrangère dans le cadre de l'éducation générale en débutant avant l'âge de la puberté a fait, en Suisse, son chemin dès 1975 à travers des instances décisionnaires, commissions d'experts, auteurs de manuels, enseignants expérimentateurs et évaluateurs, formateurs, méthodologues, maîtres généralistes jusqu'à arriver en automne 1986 chez l'élève genevois

en 4^e année primaire et ... au Service de la recherche pédagogique chargé d'observer le déroulement de l'introduction générale de ce nouvel enseignement.

Les événements précurseurs de l'introduction généralisée de l'allemand précoce à Genève ont beaucoup influencé la première pratique que nous avons observée. Quelques hiatus initiaux n'ont pas facilité ce nouvel enseignement et ont pu ternir un accueil bienveillant de l'innovation par les enseignants impliqués: il s'agit notamment du lancinant problème de surcharge des programmes. Evoquons ici quelques-uns des événements décisifs en aval de la généralisation ainsi que les décisions et modifications intervenues au cours des premières années de l'introduction (1986-1989).

Une dizaine d'années ont passé entre la décision de la Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) d'introduire la langue 2 à l'école primaire (CDIP, 1974) et le début de sa généralisation à Genève. Cette période semble peut-être longue, mais en fait, elle a laissé peu de temps à tous les participants de l'innovation pour élaborer leur contribution et pour procéder à des ajustements plus que cosmétiques.

Au départ, une Commission romande pour l'allemand a été instituée. Elle a jugé insatisfaisantes les méthodes connues dans les cantons de Vaud et du Valais, et elle a décidé de créer un nouveau matériel pour l'enseignement de l'allemand en 4^e, 5^e et 6^e année primaire: le «Cours romand d'allemand». Quatre auteurs, enseignants du secondaire (Lang et al., 1983) s'y sont attelés dès 1978 avec l'aide d'une commission de référence, composée d'enseignants du primaire, en se conformant aux instructions de la sous-commission d'allemand de CIRCE III (p. ex.: «Intentions de langage et expressions utiles», 1981).

Dès l'année scolaire 1981/82, l'adaptation du Cours romand a été évaluée par la commission romande de l'expérimentation de l'allemand (COREA), qui a conclu à la faisabilité de l'enseignement précoce par des maîtres généralistes moyennant quelques corrections techniques¹. La commission a néanmoins émis des réserves concernant l'aménagement de l'horaire, la création de moyens d'enseignement complémentaires propres aux classes à plusieurs degrés² et l'offre indispensable de cours et stages de formation pour les enseignants (Carnal, 1985).

La nouvelle branche exige environ 7% du temps d'enseignement. Ce temps a surtout été enlevé à l'enseignement du français et des branches artistiques. Plus particulièrement en français, la réduction du temps de travail n'a pas été corollaire à un allègement du programme, pourtant suggéré par les recommandations de la CDIP. De l'avis de la direction de l'Instruction publique genevoise, de nouveaux moyens d'enseignement en français et l'expérimentation du nouveau plan d'études romand (GRAP: Groupe d'aménagement des programmes) devaient néanmoins faciliter la tâche des enseignants.³

En outre, le Cours romand est conçu pour un minimum de 100 minutes d'enseignement hebdomadaire, mais lors de la généralisation, la plage horaire réservée à l'allemand n'occupe finalement que l'équivalent de deux périodes de 40 minutes. Ainsi, avec un horaire de 80 minutes hebdomadaires, parcourir tout le programme du Cours romand semble d'emblée mis en péril⁴.

Comme prévu, par contre, l'allemand est introduit à l'école primaire comme branche sans notes ni devoirs, afin de ne pas surcharger les élèves et de ne pas introduire un nouvel élément sélectif dans la trajectoire scolaire.

La formation initiale des généralistes, qui ont en principe suivi un enseignement d'allemand au cours de leurs études secondaires, s'est étendue sur 16 demi-journées au courant d'une année scolaire⁵. Ce temps de formation obligatoire est extrêmement bref pour des enseignants genevois qui ont parfois mal vécu leur propre apprentissage scolaire de l'allemand et qui ne sont pas à l'aise dans la langue. Ces enseignants sont par ailleurs souvent peu enclins à prendre des cours d'allemand facultatifs ou à faire des séjours à l'étranger, même si ceux-ci sont partiellement subventionnés. Par ailleurs, de nombreux enseignants d'origine française ou belge n'ont que peu de connaissances préalables d'allemand et sont malgré tout amenés à l'enseigner.

Au Cycle d'orientation de la Golette, qui se trouve dans la zone expérimentale genevoise, les volées qui ont suivi un enseignement précoce d'allemand sont accueillies dès 1984. Initialement, le raccordement au 2^e manuel de la méthode «Vorwärts» était prévu. Mais deux modalités de raccordement durant la période de la rentrée à Noël (à l'aide du cours «Wegweiser», puis «Unterwegs») échouent. Un rapport qui fustige la préparation inégale des élèves sort en 1987 (Fayolle), un autre suit en 1988 (Hexel). L'année suivante, l'enseignement secondaire tente un raccordement moins ambitieux, commençant à la leçon 5 du premier manuel de «Vorwärts», et comptant sur le fait que les contenus des 4 premières leçons avaient été travaillés à l'école primaire. Vu les résultats à nouveau insatisfaisants, les directions de l'école primaire et du cycle d'orientation ont convenu d'accueillir la première volée de la généralisation de l'allemand précoce sans exigences particulières en débutant le programme d'allemand du secondaire à zéro (Dispositifs de la coordination..., 1988), décision qui a désamorcé ce dossier.

Au vu de ces points sensibles (plan d'étude, dotation horaire pour l'allemand, formation du corps enseignant et coordination avec l'école secondaire), les inspecteurs de l'école primaire demandent en 1986, avant le démarrage de la généralisation, un moratoire d'un an. Si la réponse de la direction est négative, cette demande a tout de même eu pour effet de confier un mandat au Service de la recherche pédagogique (SRP), afin d'analyser la situation lors de l'introduction générale de cet enseignement et de vérifier notamment les acquis des élèves qui n'avaient jamais été évalués à l'école primaire.

2. Dispositif de la recherche

L'évaluation entreprise par le service de la recherche pédagogique englobe le constat des résultats atteints par les élèves et l'observation de la pratique de l'enseignement de l'allemand.

Suite à un appel adressé aux maîtres qui enseignaient l'allemand en 4^e année primaire, 22 enseignants se sont annoncés pour participer à l'évaluation. Ils ont

formé avec leur classe notre «groupe expérimental». Les titulaires de ces 22 classes et leurs successeurs du 5^e et 6^e degré ont régulièrement discuté de l'expérience d'enseignement avec les chercheurs du SRP; ils ont accepté des observations dans la classe, et les élèves suivis ont été soumis à des tests d'allemand à tous les degrés et à un test d'attitude en 5^e et 6^e année.

Des classes «témoins» (qui se trouvaient dans un secteur où l'enseignement de l'allemand précoce n'était pas encore introduit) ont été appariées aux classes du groupe expérimental et ont été soumises à des contrôles en français et en mathématique identiques pour les deux groupes, ceci afin de vérifier si d'éventuelles modifications de la performance dans les branches principales apparaissaient à la suite de l'introduction de l'allemand.

Le passage des élèves d'un ordre d'enseignement à l'autre, point «névralgique» du système scolaire, a ensuite été observé en collaboration avec le centre de recherches psychopédagogiques (CRPP) du cycle d'orientation de Genève. Tout au long de l'année scolaire 1989/90, les chercheurs ont recueilli, au moyen de tests, de questionnaires, d'entretiens et d'observations directes, des informations auprès des principaux intéressés, élèves et enseignants de 7^e du cycle d'orientation.

Les données de ces quatre années de recherche sont relatées dans deux rapports (Hexel, Moëne, Nidegger & Schwob, 1991; Schwob, 1992).

3. Résultats au test d'attitude des élèves

Un des principaux objectifs de l'enseignement précoce de la langue 2 est de «créer chez l'élève et le maître une attitude d'accueil à l'égard de la langue allemande» (Lang et al., 1983). Afin de saisir l'attitude des élèves sensibilisés à l'allemand et celle des élèves débutant l'étude de cette langue au cycle d'orientation, les deux groupes ont été sollicités pour répondre à un questionnaire composé de 24 items qui recouvrent quatre domaines: l'attitude face à l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand, l'attitude face à la langue et au peuple allemands, la motivation pour apprendre l'allemand et l'estime de soi.

Les élèves des différents degrés ont, tous domaines confondus, une attitude générale positive:

Tableau 1

Résultats du test d'attitude soumis en 5^e, 6^e et 7^e année

| Elèves | Rendement en % |
|--------------------------------------|----------------|
| 5e année | 69 |
| 6e année | 66 |
| 7e année - avec enseignement précoce | 66 |
| 7e année - débutants | 65 |

Les résultats des élèves des différents degrés ne varient pas énormément, ni au fil des années pour les élèves qui ont suivi un enseignement précoce d'allemand, ni entre les groupes d'élèves sensibilisés ou débutants du cycle d'orientation. On peut, tout au plus, constater une légère diminution de la fascination pour cet enseignement entre la 5^e et la 6^e année primaire. Chez les deux groupes d'élèves présents en 7^e année, les seuls items montrant une différence significative sont ceux où les élèves sensibilisés trouvent la compréhension et l'expression allemandes moins difficiles, où ils ressentent les Allemands davantage comme «des gens comme nous» et où ils ont moins l'envie typique des débutants de montrer leurs compétences allemandes dans l'entourage.

Ainsi, au cycle d'orientation, l'attitude des élèves sensibilisés est tout aussi positive que celle des débutants qui sont encore sous l'effet de nouveauté, effet qui motive en général fortement les élèves pour l'étude. On peut donc réfuter une hypothèse plutôt pessimiste selon laquelle l'attitude positive acquise à l'école primaire diminuerait au cycle d'orientation, évolution due à une réaction négative des élèves face à un enseignement plus poussé et sélectif.

Nous constatons cependant une grande différence entre les classes expérimentales de l'école primaire: l'écart entre les «rendements» moyens des classes varie entre 50 et 74%. Avec Hexel et Pini (1986), nous pensons qu'au sein d'une classe existe une synergie qui n'est pas étrangère aux relations que les élèves entretiennent avec leur enseignant et son enseignement. En 5^e et 6^e année, les résultats moyens des classes au test d'attitude sont d'ailleurs cohérents avec les résultats réalisés aux tests de langue: les classes aux meilleurs résultats affichent les attitudes les plus positives, alors que les classes les plus faibles ont les rendements les plus bas au test d'attitude.

Au cycle d'orientation, la différence maximale entre les «rendements» moyens des classes au test d'attitude est de 13%. L'écart entre des classes tenues par des enseignants généralistes, soit 24%, est ainsi plus important que celui constaté chez les enseignants spécialisés en allemand. Les élèves des deux ordres ne sont évidemment pas au même moment de leur scolarité, mais,

comme nous l'avons vu, leur attitude ne se modifie que peu au fil des ans. On peut donc faire l'hypothèse que l'enseignement dispensé à l'école primaire présente des différences qualitatives et quantitatives plus grandes que celui de l'école secondaire, et que, par conséquent, si certains maîtres du primaire amélioreraient leur enseignement, l'attitude générale des élèves serait encore plus positive.

4. Résultats aux tests de langue

Les acquisitions des élèves ont été évaluées par de multiples tests. Notre échantillon (environ 400 élèves) a été soumis à 25 tests de langue au fil des années scolaires 4, 5, 6 et 7.

Ces 25 épreuves se basent sur les manuels «Cours romand» et «Vorwärts K1» et sur leurs objectifs respectifs. Elles proposent des situations de réception ou de production qui ressemblent autant que possible à des situations authentiques. En 7^e année, par exemple, les 5 tests s'insèrent dans un même cadre qui pourrait être appelé: «Echanges avec une classe allemande». Le parti est pris: évaluer les savoir-faire des élèves, leur capacité de «survivre» dans la langue allemande (Lang, 1989). Quatre compétences distinctes sont évaluées, la compréhension de l'oral, l'expression orale, la lecture ou compréhension de l'écrit (à partir de la 5^e année) et l'expression écrite (dès la 6^e année), conformément à leur moment d'introduction à l'école primaire.

Les résultats moyens des classes expérimentales primaires peuvent être considérés comme satisfaisants. Les élèves atteignent les objectifs fondamentaux de chaque année. Le rendement aux tests se situe en général au-dessus de 70%. Dans tous les tests, tant de compréhension que d'expression, des difficultés avec la formulation de phrases à plusieurs compléments et avec l'utilisation de l'auxiliaire ont été retrouvées. Pour recenser des difficultés particulières aux modes de communication, nos instruments ont été trop limités. Nous avons tout au plus pu constater qu'en compréhension de l'écrit, le même genre d'items pose problème en langue maternelle et en langue seconde (par exemple: établir des relations à partir du texte lu ou reconnaître les intentions de l'auteur, Dupont Buonomo & Soussi, 1991). Ce sont les tests d'expression orale qui renseignent le mieux sur les acquisitions des élèves, nous en livrons des résultats plus détaillés:

Tableau 2

Résultats aux tests d'expression orale de 4^e à 6^e année primaire

| Test | Rendement en % 1) | | | | |
|--------------------------------------|-------------------|-------------|-------|-------------------|------------------------------|
| | Tâche réussie | | | Tâche non réussie | |
| | sans erreur | avec erreur | total | inadéquat | non-réponse incompréhensible |
| <i>4^e année primaire:</i> | | | | | |
| Situations (157) 2) | 57 | 28 | 85 | 4 | 11 |
| Questions-réponses (134) | 57 | 25 | 82 | 12 | 6 |
| Description d'image (123) | 43 | 51 | 94 | 4 | 2 |
| <i>5^e année primaire:</i> | | | | | |
| BD Alfredo Giovanelli (70) | 49 | 24 | 73 | 13 | 14 |
| BD Fussball (70) | 45 | 31 | 76 | 15 | 9 |
| BD Ping-pong (70) | 29 | 28 | 57 | 26 | 17 |
| <i>6^e année primaire:</i> | | | | | |
| Jeu de l'escargot (234) | 28 | 41 | 69 | 21 | 10 |
| Interview (52) | 33 | 38 | 71 | 19 | 10 |

1) La production orale des élèves a été évaluée selon l'intelligibilité et l'adéquation au contexte. Ainsi, la communication a été considérée comme réussie, si elle était compréhensible et en relation avec le sujet de la conversation. La tâche était non réussie, si l'élève ne produisait rien ou un énoncé hors contexte, incompréhensible ou sous forme de balbutiements qui nécessitaient des précisions importantes pour être comprises. Parmi les productions compréhensibles et adéquates, nous avons distingué les énoncés entièrement corrects et les énoncés avec erreur lexicale ou grammaticale.

2) Le nombre d'élèves varie entre 52 et 234 selon les épreuves, car les forces disponibles ne permettaient pas d'écouter l'ensemble des élèves.

Lors de l'évaluation de l'expression orale en fin de 4^e année, les élèves s'expriment de manière compréhensible dans environ 85 % des cas. Plus de 50% des productions étaient parfaitement correctes. Elles relèvent certainement d'une intégration de phrases complètes rencontrées aux cours («Ich bin 10», «Ich wohne in Genf», «Es tut mir leid»). La réussite dépend également de la tâche: lorsque les élèves peuvent décrire librement une image (test «Description d'image»), ils arrivent tous à produire quelques phrases simples du style: «Die Telefonnummer ist 2 6 3 1 0.», «Ich sehe ein Auto.» Au cours des années, la réussite de la tâche diminue en moyenne de 10 % (tableau 2).

Avec l'augmentation du bagage langagier et une plus grande créativité des élèves, l'exactitude grammaticale des énoncés diminue progressivement pour

n'atteindre en 6^e année qu'une moyenne de 30%. Mais deux tiers des élèves réussissent toujours à faire passer un message. Un tiers ne parvient pas à communiquer: les élèves restent à un stade de balbutiements ou ils produisent des énoncés inadéquats au contexte. Ils tentent néanmoins de communiquer en allemand, ce qui peut aussi être valorisé. Dix pour cent des élèves n'arrivent pas encore à s'exprimer dans les situations d'évaluation proposées.

Pour décrire les acquisitions des débutants, nous pouvons nous appuyer sur les observations de la maîtrise des structures syntaxiques par des élèves d'origine étrangère en Allemagne. Tumat (1986) distingue trois catégories de structures, dont deux nous intéressent: les structures approximativement bien employées et celles en début de réalisation. Ces structures se retrouvent chez les apprenants de l'école primaire.

La phrase déclarative avec le verbe «sein» est bien maîtrisée dès la 4^e année. Cependant, le verbe est parfois omis, lorsque l'élève se concentre sur une autre partie de la phrase et ceci plus fréquemment en 5^e année, où la conjugaison est explicitement abordée. Certains enfants utilisent systématiquement la forme «Es ist...» lors de la description d'image où l'emploi de l'article défini «das» serait plus adéquat. Le singulier et le pluriel sont bien différenciés, sauf dans des cas exceptionnels où seulement le pluriel du nom est connu ou utilisé, p. ex: *«Die Ferien ist im Juni und August». ⁶

Les phrases déclaratives simples avec un groupe nominal sujet et un groupe verbal s'exercent en 4^e année à l'aide d'un lexique minimal. Souvent la conjugaison de la première personne est correcte. En 5^e année, les élèves ont, en français, conscience que le verbe fait partie de la phrase. En allemand, beaucoup d'élèves utilisent des verbes, mais inadéquats: *«Du bist vier Franken». En 6^e année, la conjugaison s'améliore. Mais elle posera encore des problèmes en 7^e année, à l'écrit, avec les verbes forts ou irréguliers: «essen», «basteln», «wandern».

Les auxiliaires sont utilisés dès la 4^e année, par exemple «mögen»: *«Ich möchte die Ball!». En 6^e année, les élèves apprennent à employer «mögen» comme auxiliaire de mode: *«Möchtest Du spielen Fussball?». Mais, si les enfants sont mis en situation de proposer quelque chose à un camarade, la plupart posent la question à l'aide du verbe seulement: «Trinkst Du Wasser?», en occultant l'importance de l'auxiliaire. Les autres auxiliaires, comme «können», ne sont pas maîtrisés, les élèves les évitent en général. Peu arrivent à dire: *«Ich kann spielen Fussball».

Les structures avec un groupe nominal complément de verbe (accusatif) sont proposées par le Cours romand, au moyen d'une dizaine de verbes comme haben, nehmen, machen, et, en 4^e et 5^e année, la difficulté de l'accord du déterminant à l'accusatif est souvent contournée par le choix d'expressions qui n'exigent pas de déterminant: «Ich spiele Karten», «Wir machen Fruchtsalat». Dans leur production, certains élèves introduisent néanmoins un déterminant: *«Hast du eine Senf, das Oel?». Ils généralisent donc l'emploi d'une marque de déterminant où l'allemand utilise un déterminant zéro pour exprimer le partitif. En 6^e année, dans environ deux tiers des cas, le déterminant est mal choisi ou mal décliné, les accords au nominatif paraissent moins souvent corrects

qu'en début d'apprentissage, les élèves sont en pleine «ébullition» par la mise en place de la flexion. Mais ils semblent avoir compris quand il convient d'utiliser un déterminant, puisqu'il est extrêmement rare qu'un enfant mette une préposition à la place d'un déterminant et confonde ainsi un groupe nominal et un groupe prépositionnel: *«Möchtest du spielen im Fussball oder Federball?»

Lors des indications de lieu et de temps en début de phrase, l'inversion nécessaire n'est pas réalisée. En fin de 7^e année encore, les élèves forment leurs phrases (écrites) selon le modèle français: *«In Dezember, ich wohne in Genf», *«Morgen, ich gehe ins Kino». Les épreuves n'ont malheureusement pas sondé l'emploi des adverbes «hier», «da» et «dort» qui sont introduits au cours des leçons de la 4^e année déjà.

La capacité de poser des questions augmente régulièrement. En 4^e année, les élèves confondent quelquefois les questions qu'ils ont apprises «en bloc». Beaucoup d'élèves ont de la peine à distinguer les divers mots interrogatifs. En 5^e année, un quart des élèves environ posent correctement une des questions sollicitées: «Wo ist Alfredo Giovanelli?» ou «Wo wohnst Du?». Dans un test d'expression orale («Jeu de l'escargot») en 6^e, ce ne sont plus que 15% des questions qui posent des problèmes syntaxiques, ceci surtout lorsque la phrase comporte un modificateur du verbe ou deux compléments: *«Am welche Uhr fahre dem Zug?». Dans le test de «l'Interview», les difficultés augmentent lorsque les élèves abordent les thèmes de la famille et des hobbies qui permettent moins facilement l'emploi de phrases types rencontrées en classe.

En 4^e année, les élèves arrivent à donner un ordre en utilisant les locutions mémorisées: «Pass auf!», «Komm, schau!». En 6^e année, par contre, ils n'utilisent plus l'impératif, mais emploient des phrases déclaratives avec un ton sévère: «Wir singen Frère Jacques!», ou évitent la forme verbale: *«Du! Hinter Xavier!».

Lorsque les élèves élaborent leur propre énoncé comportant une négation, l'on trouve toutes les formes possibles des premiers stades d'appropriation (Wode, 1981): *«Nein, Lausanne», *«Ich bin nicht Lausanne», *«Ich nicht wohne Lausanne». En 6^e année, lorsque l'intention d'énonciation est plus complexe, une forme plus primitive de négation peut à nouveau apparaître, *«Ich nein eine Cinéma», pour exprimer: «Ich kann nicht ins Kino kommen», ou *«Ich keine Schule eine Samstag und Sonntag» pour «Am Samstag und am Sonntag habe ich keine Schule». Les capacités de négation ne sont donc pas encore à toute épreuve.

Comme nous avons vu dans les exemples cités précédemment, lorsqu'une préposition est nécessaire, les élèves sont perturbés. En effet, à la fin de la 6^e année, la majorité des élèves maîtrisent seulement les expressions «mit dem Zug (Bus, Taxi)» et «in der Schule»: *«Ich aller in Bern im neun Uhr mit dem Zug». Souvent les prépositions sont omises et leur utilisation apparaît aléatoire parce qu'elle est très complexe et demande encore bien de l'expérience. Pourtant, dans le Cours romand apparaissent progressivement les indications de lieu («Ich wohne im Kanton Genf»), de direction («Ich gehe zur Post, nach Flaach»), de temps («Morgen, um 8 Uhr, im Dezember, um halb zwei»), de manière («Ich fahre mit dem Zug»).

Voilà donc l'inventaire des principales acquisitions et difficultés liées à la grammaire que nous avons constatées chez les débutants à l'école primaire. En somme, la production spontanée des élèves à l'issue de la 6^e année primaire est au premier stade de l'utilisation de verbes simples (Meisel et al., 1981; Clahsen, 1985) et l'inversion de l'ordre habituel - sujet, verbe, objet - est seulement réalisée dans les phrases interrogatives.

L'observateur des productions réalisées dans le contexte scolaire a de la peine à reconnaître quelle règle guide les élèves lorsqu'ils utilisent par exemple les multiples formes de la flexion. Les erreurs systématiques qui se baseraient sur une règle personnelle évidente (comme l'emploi exclusif de la forme masculine et nominative des déterminants: *mein, ein, der*) sont assez rares. En fin de 6^e année, la majorité des élèves ne suivent néanmoins pas encore les lois régissant la déclinaison, au moins deux tiers des flexions sont incorrectes (confirmation des observations de Felix, 1982). Les élèves semblent utiliser les diverses formes un peu au hasard. Il serait intéressant d'investiguer ce «hasard». On peut supposer que les élèves se servent des dernières formes qu'ils viennent d'entendre ou qu'ils se basent sur des «îlots de savoir» plus ou moins corrects.

Un constat a fréquemment été fait lors des passations des tests: il existe un lien entre l'exactitude d'une production et la complexité de l'intention énonciative. Certains élèves savent par exemple donner l'heure, mais ils n'arrivent pas à l'évoquer correctement si cette indication est un complément de phrase. Plusieurs hypothèses sur les processus en jeu existent: l'apprenant fait face à un «stress par la tâche», il a des «projets en compétition» (Dechert et Raupach, 1985); il ne réussit pas à réunir les composantes grammaticales, sémantiques et pragmatiques de l'expression (Kast, 1992).

Dans le cadre de ce travail, il a été impossible d'approfondir la problématique des processus d'apprentissage qui mériteraient pourtant toute l'attention des didacticiens et des formateurs.

5. Résultats comparatifs des deux groupes d'élèves en 7^e année

A la fin de la 7^e année, avec un même programme pour tous les élèves, ayant eu ou non un enseignement d'allemand à l'école primaire, la supériorité des élèves sensibilisés est appréciable, même si, pour chaque aptitude prise séparément, la différence paraît être peu importante.

Tableau 3

Rendement (en %) des élèves de 7^e année (en section latine/scientifique ou en section générale), AVEC ou SANS enseignement précoce de l'allemand, à 5 tests touchant aux trois compétences suivantes: compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression écrite

| Tests passés en 7e année | Rendement en % des élèves de 7e année | | | |
|--------------------------|---------------------------------------|------------------|----------------|----------------|
| | LS AVEC (350) ¹ | LS SANS (480) | G AVEC (95) | G SANS (95) |
| Compréhension orale 1 | 52 | 46 | 37 | 37 |
| Compréhension orale 2 | 74 | 69 | 58 | 58 |
| Compréhension écrite 1 | 81 | 74 | 55 | 57 |
| Compréhension écrite 2 | 78 | 76 | 55 | 63 |
| Expression écrite | 100 | 86 | 78 | 61 |

¹ nombre d'élèves par catégorie.

Les élèves des sections latine et scientifique (LS) avec allemand précoce ont - comme on s'y attend - systématiquement de meilleurs résultats que les camarades qui ont débuté l'étude au cycle. 70% des élèves genevois sont regroupés dans ces deux sections.

Les élèves avec allemand précoce de la section générale (G) parviennent à montrer un avantage surtout dans le test d'expression écrite. En compréhension de l'oral, ces élèves ont évoqué le même nombre d'informations que les élèves débutants, mais leur compréhension semble tout de même qualitativement meilleure dans un des tests, puisqu'ils ont davantage su rapporter les buts du message, alors que les débutants ont cité plus de détails situationnels.

Contrairement à toute attente, ces mêmes élèves (sensibilisés, en G) n'ont pas mieux réussi les deux tests de lecture que leurs camarades débutants (lignes 3 et 4 du tableau 3). Le rendement à certains items des deux tests montre quelquefois de grandes différences entre les deux groupes. Nous faisons l'hypothèse que les plus faibles des élèves sensibilisés répondent sur la base d'une compréhension globale et essaient de deviner le sens (Kast, 1992), alors que les débutants de la section générale, eux, travaillent plus méticuleusement et, étant en face d'une tâche difficile pour eux, se raccrochent aux habitudes plus analytiques prises au cycle d'orientation. Ils se montrent ainsi plus performants,

notamment dans le deuxième test de lecture où il s'agissait de trouver un terme générique pour des activités décrites en allemand.

L'écart de la réussite des élèves des sections considérées (LS et G) est plus important en compréhension de l'écrit qu'en compréhension de l'oral (26 et 23 points de différence entre les LS AVEC et les G AVEC à l'écrit, par contre 15 et 16 points de différence entre ces deux groupes à l'oral). Ce même phénomène a également été constaté lors d'une évaluation des acquis après une année d'apprentissage avec «Vorwärts» dans le canton de Vaud (Vogt, 1990). La sensibilisation à l'école primaire est d'abord orale. Jusqu'en 6^e année, les élèves sont rarement amenés à lire un texte sans illustrations et sans connaître préalablement tout au moins une partie du contenu, mais lors des épreuves ceci a été demandé et représentait une grande exigence, exigence à laquelle les élèves de LS ont nettement mieux su faire face que les élèves de G.

Malgré les difficultés que le langage écrit peut présenter pour les élèves plus faibles (Nonnon, 1991), nous faisons l'hypothèse que, lorsque les élèves sensibilisés de 7^e année G sont amenés à rédiger une lettre, ils utilisent les connaissances qu'ils ont à l'oral et profitent de pouvoir élaborer l'énoncé plus lentement qu'à l'oral et sans susciter une correction ou un jugement immédiat de l'enseignant. En effet, à défaut de tests d'expression orale, c'est en expression écrite qu'ils montrent la seule avance remarquable par rapport aux débutants de la même section.

La compétence des élèves sensibilisés (des sections LS et G) en production écrite est démontrée dans les trois paramètres considérés; comparés aux élèves débutants, ils abordent plus de thèmes, produisent des textes plus longs et grammaticalement plus corrects. Ce dernier constat vaut donc aussi pour les élèves de la section G (tableau 4), même si la différence au niveau qualitatif est moins grande qu'au niveau quantitatif.

La lecture des productions des élèves sensibilisés a d'ailleurs donné davantage l'impression de véritables lettres avec des structures de phrases plus familières, empruntées à l'oral, comme des phrases interrogatives du type «Ich habe eine Schwester und du?» ou des phrases déclaratives «condensées», c'est-à-dire avec une ellipse du verbe dans la deuxième proposition: «Meine Mutter heisst Evelyne, mein Vater Michel und mein Bruder Cédric». Les thèmes abordés sont non seulement plus nombreux, mais aussi plus variés, même s'il y a des imperfections: *«In Ferien ich gehe in Spanien bei meine Oma...», *«Genf ist eine schön Stadt», *«Ich bin froh wann du kommst in Genf».

Nous pouvons faire l'hypothèse que la sensibilisation des élèves permet avant tout une meilleure assimilation du vocabulaire pour tous, élèves forts et faibles, et en général une capacité accrue de gérer les différents aspects de la production langagière.

Tableau 4

Réussite concernant trois paramètres de l'expression écrite par les élèves de 7^e année en section latine/scientifique ou en section générale, AVEC ou SANS allemand précoce

| Paramètres | Rendement des élèves de 7 ^e année par rapport aux résultats des élèves LS AVEC | | | |
|--|--|------------------|----------------|----------------|
| | LS AVEC (113) ¹ | LS SANS (136) | G AVEC (36) | G SANS (27) |
| Nombre de thèmes abordés | 100 | 95 | 85 | 66 |
| Volume de production (mots) | 100 | 89 | 79 | 57 |
| Exactitude grammaticale relative au volume | 100 | 73 | 70 | 59 |
| MOYENNE | 100 | 86 | 78 | 61 |

¹ nombre d'élèves par catégorie

6. Conclusion

Au terme de quatre ans d'observation de la généralisation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire et de l'accueil des élèves sensibilisés à l'allemand par le cycle d'orientation, nous constatons les premières réussites et lacunes de cette importante innovation scolaire, et formulons quelques propositions pour le développement le plus fructueux possible de l'enseignement précoce de l'allemand.

L'évaluation des acquisitions des élèves montre que les objectifs fondamentaux de chaque année qui figurent dans le plan d'études (GRAP) sont en général atteints. Dans la mesure où l'évaluation s'en tient aux situations et moyens langagiers contenus dans la méthodologie du Cours romand, les élèves arrivent à communiquer en allemand, sans perfection, certes. Leur attitude envers l'en-

seignement et l'apprentissage de l'allemand est positive, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire, où ils se sentent évidemment un peu plus à l'aise que les camarades qui y ont débuté l'étude de l'allemand.

On peut toutefois se demander si un enseignement précoce durant trois ans ne permettrait pas une sensibilisation plus étendue. En observant les divers tests de langue relevant des compétences de compréhension et d'expression, nous pouvons constater que la sensibilisation réalisée à l'école primaire se résume à l'apprentissage des plus simples structures et du vocabulaire. Ne serait-il pas possible d'exposer les élèves à un langage plus complexe afin que la sensibilisation s'étende aussi sur les structures typiquement germaniques demandant par exemple une inversion? On peut aussi regretter qu'une méthode communicative n'introduise pas un temps qui permettrait le récit.

En comparant les performances des élèves avec ou sans enseignement de l'allemand précoce à la fin de leur 7^e année, nous constatons que l'innovation profite aux élèves plus forts: les élèves sensibilisés des sections latine et scientifique ont, dans tous les domaines, mieux réussi que les camarades qui ont débuté l'allemand au cycle d'orientation. Pour les élèves moins scolaires de la section générale l'enseignement précoce produit des résultats différents selon la tâche et la compétence touchée. Il semble que ces élèves aient pu profiter de leur plus grande expérience avec l'allemand en expression orale et que, par contre, leur approche peut-être plus approximative en compréhension de l'écrit se soit montrée moins efficace.

Un regard sur les résultats de différents groupes d'élèves (que nous n'avons pas relatés dans cet article) permet les constats suivants: Genève accueille beaucoup d'enfants d'origine étrangère; depuis 20 ans, ce sont environ 43% des enfants scolarisés. De la volée observée en 1988/89 dans sa 6^e année, les élèves allophones intégrés dans le système scolaire réussissent les tests de langue aussi bien, sinon un peu mieux, que leurs camarades francophones de la même couche sociale. Mais il faut dire qu'au fil des trois ans d'observation à l'école primaire, nous avons «perdu» le quart des élèves de notre échantillon, perte due à une importante mobilité des familles, notamment des familles immigrées. Nos résultats ne tiennent donc pas compte de toute une frange de la population scolaire qui change d'école et constitue parfois un enrichissement, parfois une charge importante pour les classes.

Les résultats de notre évaluation à l'école primaire ont également montré que la réussite aux épreuves de langue a un lien avec la provenance sociale de l'élève. Ainsi, lors de l'introduction d'une nouvelle branche apparaissent aussitôt des schémas défiant l'ambition de l'égalité des chances et il ne semblerait pas vain de rechercher comment offrir un enseignement plus adapté aux élèves moins scolaires (Nonnon, 1991; Cain, 1991) que l'on trouve d'ailleurs dans les sections générale (G) et pratique (P) du cycle d'orientation.

En outre, des différences très importantes existent entre les 22 classes qui ont été observées. Nous faisons l'hypothèse que le ou la titulaire de la classe avec son engagement pour l'innovation et ses compétences pédagogiques et linguistiques représente finalement un des «facteurs de réussite» les plus influents, tout au moins dans cette première volée de la généralisation de l'allemand précoce.

Un engagement personnel des enseignants pour cette innovation et la maîtrise de la langue allemande ne se décrètent pas du haut de la hiérarchie scolaire. Nous pensons pourtant comme Alfes (1982) qu'une bonne maîtrise de la langue étrangère est une clé pour la réussite de l'enseignement. Si la langue allemande n'est déjà pas très prisée auprès de beaucoup de romands, peut-être faudrait-il entreprendre une campagne de séduction du corps enseignant, par exemple en élargissant la possibilité de séjours en pays germanophone ou en permettant de suivre des cours intensifs d'allemand⁷.

Nos observations de l'application de la méthodologie par les enseignants ont montré que l'enseignement se fait de manière différente, aussi contraignante ou «prêt à l'emploi» que la méthode puisse être. Peu ou prou, les enseignants y mettent leur style et apprêtent le contenu en fonction de leurs compétences. Le Cours romand offre un éventail de dialogues et d'activités avec leur support matériel, mais l'enseignant gère le choix, les modifications et adaptations des activités, leur mise en scène, la durée des exercices, les explications, les exigences d'exactitude et les corrections des énoncés. De sa sensibilité, des habitudes pédagogiques et de sa maîtrise de la langue allemande également dépendent les interactions en classe. Il incombe donc, pour ainsi dire, au maître d'élaborer les finesses didactiques de cet enseignement, ce qui est une tâche très exigeante.

Même si l'on oeuvre actuellement en Romandie pour la modernisation et la coordination des moyens d'enseignement des degrés scolaires 4 à 9 (CREA, 1992), il importera à notre avis d'investir beaucoup dans la formation continue du corps enseignant afin que les nouvelles tendances dans la didactique des langues étrangères (Piepho, 1990; Neuner, 1991; Kast, 1992) entrent jusqu'en classe. Il faudrait que l'enseignant sache être attentif aux processus ou stratégies d'apprentissage, aux intérêts thématiques des élèves, à la stimulation des compétences réceptives et à une organisation de la classe qui permette un apprentissage plus actif.

Pour l'heure, peu de forces sont investies pour améliorer l'enseignement de la langue 2 en tenant compte des processus d'apprentissage des élèves. En ce qui concerne les paliers d'apprentissage, plusieurs auteurs ont observé une évolution similaire en milieu naturel et en milieu guidé (Felix, 1982; Véronique, 1984). Chez tous les apprenants on peut observer des activités métalinguistiques et on sait que le système linguistique des élèves ne suit pas toujours la progression didactique. Ainsi, une attention particulière devrait être accordée à l'activité cognitive de l'élève. Même si l'on n'a pas encore de théorie satisfaisante de l'apprentissage d'une langue seconde (Pujol et Véronique, 1991), il existe des indices sur les conditions favorables à l'apprentissage: l'enseignement peut se situer dans des «zones de proche développement» (Pienemann, 1985), l'interaction en classe peut être comprise comme la réalisation de «séquences potentiellement acquisitionnelles» (de Pietro et al., 1989), l'utilisation de micro-grammaires (mentionnées dans Pujol et Véronique, 1991) peut orienter le travail métalinguistique. Ce sont quelques indices pour l'acquisition et l'apprentissage d'une langue 2. Si l'on veut mieux les comprendre, il faudra sinon effectuer des recherches, au moins prendre connaissance des recherches existantes et les faire connaître aux praticiens de l'enseignement.

Notes

¹ A Genève, cette évaluation romande devait toucher 13 classes expérimentales. Mais uniquement 6 maîtres ont rempli les questionnaires de COREA. On ignore l'avis, les critiques et les difficultés des 7 autres titulaires. Le silence de ces acteurs n'a pas été interprété et n'a pas enrayé l'avance du calendrier d'introduction de l'allemand à l'école primaire.

² La création de moyens d'enseignement pour les classes à degrés multiples a débuté en 1986, la mise à disposition de la première édition a été effectuée en 1990.

³ L'expérimentation du plan d'études aboutira à la conception d'un plan d'études ayant subi des allègements (GRAP ALLEGE) qui entre en vigueur en 1989.

⁴ Lors de la deuxième année de la généralisation, les méthodologues ont donné des consignes quant aux exercices qui sont à considérer comme facultatifs afin de réduire le programme.

⁵ Dès 1984, des cours d'allemand sont intégrés dans la formation des candidats des Etudes pédagogiques.

⁶ Les citations précédées d'un astérisque contiennent au moins une erreur de langue.

⁷ Une autre piste est suivie par les cantons de Fribourg et du Valais, tous deux situés aux frontières linguistiques; ils préparent des projets pour des écoles bilingues (Brohy, 1991).

Bibliographie

- Alfes, L. (1982). Der Lehrer als Motivationsfaktor - «whatever the method used». *Englisch, 1*, 22-27.
- Brohy, C. (1992). *Une école bilingue à Fribourg?* Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDPA), Ouvertures 92.402.
- Cain, A. (1991). *Rôle de l'erreur dans l'acquisition d'une langue étrangère. Compte rendu d'une approche réflexive auprès d'élèves de banlieues défavorisées*. Communication au Colloque Didactique des langues étrangères et moyens d'enseignement à Neuchâtel, les 2 et 3 octobre 1991.
- Carnal, J.R. (1985). *Expérimentation du «Cours romand» d'allemand 4^e, 5^e, 6^e année*. Rapport final de COREA I. Neuchâtel: IRDP.
- Clahsen, H. (1985). Profiling Second Language Development. A procedure for assessing L2 proficiency. In R. Eppeneder (Ed.), *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache* (pp. 146-218). München: Goethe-Institut.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1985). *La Suisse - un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*. Berne: CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1974). *Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit*. Genève: CDIP, Bulletin d'information 2a.
- Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA) (1992). *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage*. Rapport de CREA à l'intention de la CDIP/SR+TI. Neuchâtel: IRDP-CREA, Ouvertures 92.4001.
- Dechert, H.W. & Raupach, M. (1985). Hypothesen zur Zweitsprachenproduktion. In R. Eppeneder (Ed.), *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache* (pp. 219-288). München: Goethe-Institut.

- De Pietro, J.-F. & Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Eds.), *Actes du 3^e colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Dispositions de la coordination pour l'enseignement de l'allemand entre l'école primaire et le Cycle d'orientation. *CO Informations*, 7, 1988, 31-32.
- Dupont Buonomo, N. & Soussi, A. (1991). «*Le Mississippi*» ... ou les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit. *Evaluation de la lecture en 4^e P.* Neuchâtel: IRDP et CCCR.
- Fayolle, A. (1987). *Passage du primaire au Cycle d'orientation. Bilan 1986-1987*. Genève: Collège de la Golette.
- Felix, S. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr.
- Groupe romand pour l'aménagement des programmes 1P - 6P (GRAP) (1986). *Plan d'études romand pour les classes de la 1^{re} à la 6^e année des écoles primaires genevoises*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Groupe romand pour l'aménagement des programmes 1P - 6P (1990). GRAP ALLEGE. *Plan d'études romand allégé pour les classes de 1^{re} à 6^e année des écoles primaires genevoises*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Hexel, D., Moëgne, M., Nidegger, Ch. & Schwob, I. (1991). *Touche pas à mon allemand...* Genève: Centre de recherches psychopédagogiques et Service de la recherche pédagogique.
- Hexel, D. (1988). *Expérimentation de l'allemand à l'école primaire. Conséquences pour l'enseignement de cette discipline au Cycle d'orientation*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques.
- Hexel, D. & Pini, G. (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 cette langue ?* Genève: Centre de recherches psychopédagogiques.
- Kast, B. (1992). Von Spuk und Gespenstern oder Trends in der «postkommunikativen Phase» des DaF-Unterrichts. In G. Merkt (Ed.), *Didactique des langues étrangères et moyens d'enseignement*. Actes du Colloque des 3 et 4 octobre 1991 à Neuchâtel (pp. 3-16). Neuchâtel: IRDP, Recherches.
- Lang, J.B., Marsch, E., Müller, W. & Zaugg, R. (1983). *Spielen und sprechen. Cours romand d'allemand, 4^e année*. Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie.
- Lang, J.B., Marsch, E., Müller, W. & Zaugg, R. (1984). *Sprechen und lesen. Cours romand d'allemand, 5^e année*. Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie.
- Lang, J.B., Marsch, E., Müller, W. & Zaugg, R. (1985). *Sprechen und schreiben. Cours romand d'allemand, 6^e année*. Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie.
- Lang, J.B. (1989). A quoi bon, l'allemand? *Journal de l'enseignement primaire* (édition corps enseignant), 18, 6-8.
- Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (2), 109-135.
- Neuner, G. (1991). Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia*, 0, 10-32.
- Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire: quelques éléments d'analyse. *Enfance*, 45 (4), 335-354.
- Nuffield Foundation (1977). *Vorwärts international K1. Schülerbuch*. Leeds: Arnold E.J.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and Syllabus Construction. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 23-76). Clevedon: Multilingual Matters.

- Piepho, H.E. (1990). Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Ueberlegungen zum Einstieg in die «postkommunikative Epoche». *Deutsch lernen*, 2, 122-141.
- Pujol, M. & Véronique, D. (1991). *L'acquisition d'une langue étrangère: Recherches et perspectives*. Genève: Université de Genève et Université de Provence, Cahier 63.
- Schwob, I. (1992). *Observation de l'enseignement de l'allemand. Apprentissage de l'allemand L2 par des élèves de 9 à 12 ans*. Genève: Service de la recherche pédagogique, Rapport 44.
- Tumat, A. (1986). *Zweitsprache Deutsch - Schwellenwortschatz. Anregungen zur praxisbezogenen Spracharbeit mit ausländischen Kindern*. Kiel: Burgbücherei Schneider.
- Véronique, D. (1984). Apprentissage naturel et apprentissage guidé. *Le français dans le monde*, 185, 45-52.
- Vogt, R. (1990). *Première année d'allemand - na, und... Evaluation des acquis après une année d'apprentissage avec Vorwärts*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Wode, H. (1978). Developmental Sequences in Naturalistic L2-Acquisition. In Hatch E., *Second Language Acquisition*, (pp. 111-117).
- Wode, H. (1985). Zweitsprachenerwerbsforschung im Rückblick. In R. Eppeneder (Ed.), *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache* (pp. 7-66). München: Goethe-Institut.

Beobachtung des Deutschunterrichts in der Genfer Primarschule

Zusammenfassung

Der Pädagogische Forschungsdienst beobachtete von 1986 bis 1990 die Einführung des Deutschunterrichts in der Genfer Primarschule.

Die Haltung der Schüler dem Unterricht gegenüber und die am Ende des 4., 5. und 6. Schuljahres erreichten sprachlichen Fähigkeiten wurden in 20 Klassen überprüft.

Die Autorin beschreibt vor allem die Entwicklung der Beherrschung einiger grammatischer Strukturen, wie sie in den mündlichen Prüfungen zum Ausdruck kam.

Nach einem Jahr Unterricht in der Sekundarschule konnten die Leistungen der in der Primarschule mit dem Deutschen vertraut gemachten Schüler mit denen der Anfänger verglichen werden. Ein geringer Vorteil für die erste Gruppe wird verzeichnet.

Observation of German teaching in Genevan primary schools

Summary

The Research Service for Education has been observing the introduction of the German language teaching program at the Geneva primary school from 1986 to 1990.

Attitudes toward the new subject as well as performances were tested in 20 classes at the end of 4th, 5th and 6th grades.

The author describes the development of the use of a few grammatical structures, as observed in tests of oral expression.

At the end of the first year in secondary school, the results of pupils who had been taught German in primary school were compared to the results of those having started German in secondary school. A slight advantage appears for the first group.