LABROUSSE Catherine
Master Mention Sciences du Langage
Spécialité Didactique du Français
FLE-FLM
Finalité Recherche- 2EME Année
Université Grenoble III
2012-2013

Mémoire de Master 2

L'enseignement de l'allemand en maternelle peut-il être une ouverture au plurilinguisme ?

Analyse d'une expérimentation en contexte bilingue à Immendingen, Land du Bade Wurtemberg, Allemagne, dans une classe de maternelle de l'école française Joseph Haydn.

Réalisé sous la direction de Madame Diana Simon

Année 2012-2013

UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement ma famille, mes amis et enseignants qui m'ont soutenue et encouragée dans ce long parcours de Master.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance et mes plus vifs remerciements à Madame Simon, qui a accepté de diriger ce mémoire, malgré les retards et vicissitudes.

RESUME

Née dans un contexte éducatif français particulier Outre Rhin, cette expérimentation d'un enseignement de l'allemand s'inscrit dans la problématique d'ouverture au plurilinguisme, souhaitée et encouragée par les instances européennes. Malgré le peu d'exemples d'enseignement de l'allemand et l'absence de textes officiels spécifiques aux classes de maternelle, elle a eu pour objectif de montrer qu'il n'était jamais trop tôt pour exposer de jeunes enfants en âge préscolaire à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les résultats aux évaluations sommatives, qui clôturent un cycle de 9 mois d'étude de la langue de Goethe, montrent de grandes réussites aussi bien dans les domaines lexical, phonétique et phonologique que culturel. Cet apprentissage doit être poursuivi au-delà de la maternelle, en élémentaire et dans le secondaire pour qu'il y ait une véritable cohérence. La formation initiale des enseignants et surtout une véritable formation continue sont les conditions indispensables à la bonne marche et à la réussite de cet enseignement. Enfin, cette expérimentation est un encouragement à tous les collègues enseignants à se lancer dans l' « aventure » du plurilinguisme qui peuvent s'inspirer des dispositifs didactiques proposés.

ABSTRACT

Created in a french particular educational context in Germany, this experimentation concerning German teaching appears in the issue of the wide multilingualism, which is wished and encouraged by the European authorities. Despite few examples of German teaching and a lack of official rules relating to the kindergarten, this experimentation aimed to show that it's never too early to propose to very young children between 3 and 6 years old courses in a foreign language. The results in the final assessments which close a period of 9 months of german language teaching, show great success in different fields like vocabulary, phonetics and phonology and culture. This learning has to go on beyond the nursery school, in the elementary schools, and in the high schools, in order to have a real coherence. The first training of teachers and above all continuing education are the essential conditions of the success of this teaching. At last, this experimentation is a support to all the teachers who would like to enter into the "adventure" of multilingualism, who could draw their inspiration from methods and school materials.

SOMMAIRE

Résumé…….page 3

Mots clefs …… 7

1.Introduction……. 8

1.1 Présentation de l'objet d'étude ……..……8

1.2 Présentation du contexte général……9

1.2.1 Une politique européenne audacieuse…….9

1.2.2 Une politique française longtemps frileuse et hésitante…….12

1.2.3 Les programmes de 2008 : reconnaissance des langues étrangères……....15

1.3 Observation du contexte d'étude……16

1.3.1 Un contexte historico-géographique spécifique……..16

1.3.2 Une situation sociolinguistique contrastée……..18

1.3.3 Le projet d'enseignement de l'allemand…….19

2.Cadre théorique…….21

2.1 Définition des concepts …….21

2.2 Etat de la recherche scientifique……23

2.2.1 Théorie de l'acquisition du langage……23

2.2.2 Théorie sur la différence d'apprentissage entre la langue maternelle et la langue seconde……...24

2.2.3 Théorie de l'apprentissage des langues étrangères…….24

2.2.4 Théorie de l'âge critique…….28

2.3 Présentation des études antérieures…….30

3. Problématique ……..31

3.1 Faisceau de questions…….31

3.2 Objectifs…….31

4. Question de recherche……..31

5. Choix méthodologique : une expérimentation…….32

5.1 Acteurs impliqués dans l'expérimentation…….32

5.1.1 Enseignante…….32
5.1.2 Elèves en présence…….....32
5.2 L'ingénierie pédagogique pour l'expérimentation……34
5.2.1 L'ingénierie didactique et pédagogique……. 34
α) Séquences construites autour d'une programmation ……..34
β) Supports et outils spécifiques…….. 36
-le conte ……36
-La comptine……..37
-La chanson…… ……..37
- Le jeu ……38
Δ) Démarches et dispositifs appropriés : ingénierie pédagogique……..38
- Dispositif spatial autour du jeu……..39
-Démarche pédagogique ……..…….....40
5.2.2 Outils pour l'analyse……41
- Evaluation nécessaire mais non suffisante……..……41

6 Déroulement de la recherche…….43
6.1 Type de recherche……..43
6.2 Mode d'investigation……..43
6.2.1 Conception de l'évaluation orale…….44
6.2.2 Contenu de l'évaluation……..44
6.2.3 Critères et notation de l'évaluation…….....46
6.2.4 Modalités et recueil des données…….46

7. Présentation des résultats de l'expérimentation……..47

7.1 Motivation certaine pour apprendre des langues……..47
7.1.2 Des résultats encourageants……..…….47
7.1.3 Les raisons…….48
α) une démarche simple…….48
β) Séances courtes, répétitives et en spirale……..49
γ) La trace écrite……50
7.1.4 Avancées pour la recherche scientifique……..50
7.2 Des aptitudes cognitives, phonologiques et lexicales incontestables …….51
7.2.1 Résultats lexicaux et phonologiques encourageants…….51

7.2.2 Les raisons……51
α) le choix des mots …… .51
- Les mots « les mots cousins »…….51
- Les mots « transparents » ……52
β) Les sons spécifiques allemands……..54
γ) Théâtralisation……55
ε) Enfants bilingues……56
7.2.3 Avancées pour la recherche scientifique…….……56
7.3 Intérêt pour la culture et les échanges culturels……..57
7.3.1 Les résultats ……..57
7.3.2 Les raisons……..58
α) Choix des albums……58
β) Démarche interculturelle…….59
γ) Vécu des évènements……..59
7.3.3 Avancées pour la recherche scientifique……..59

8. Propositions didactiques et pédagogiques et ouvertures……..60

8.1. Des connaissances en devenir…….....60
8.1.1 Des connaissances mieux assimilées en début de séquence……60
8.1.2 Différences entre les deux niveaux de classes……60
8.2 Amélioration par une meilleure organisation ……62
8.2.1 Une exposition plus importante ……..62
8.2.2 La transversalité……...63
8.2.3 Le coin langues……63
8.3 L'apport des partenaires extérieurs ……64
8.3.1 Partenariat difficile à mettre en place……..64
8.3.2 Projet de partenariat bien construit……..65
8.3.3. Partenariats réussis……..65

8.4 Une plus grande ouverture aux langues……..66
8.4.1 Une communauté éducative hésitante……..66
8.4.2 Une formation insuffisante des maîtres……67
8.4.3 Formation solide en didactique des langues très attendue……68

9. Conclusion ……69

10. Bibliographie……71-76
11. Annexes……77-110
Déclaration de non plagiat …… 111

MOTS CLEFS

Culture, démarche, dispositif, évaluation, motivation, phonétique, phonologie, plurilinguisme, trace écrite, transversalité

1-Introduction

1.1 Présentation de l'objet d'étude

« L'unilinguisme est en fait une déviation de la règle : l'unilingue est comme un malade. Mais c'est heureusement une maladie contre laquelle il y a un remède efficace : l'éducation et l'enseignement plurilingue ».[1] Cette citation de Georges Lüdi résume bien la situation. L'unilinguisme ou le fait de ne parler et de n'être en contact qu'avec une seule langue est devenue en exception aujourd'hui. Mais elle résume aussi les raisons qui nous ont conduits à entreprendre une étude sur le plurilinguisme et plus particulièrement sur l'apprentissage des langues. Faire un mémoire sur l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge est l'aboutissement d'une réflexion qui débuta lorsque nous étions élève, et qui s'est poursuivie dans le cadre de notre fonction d'enseignante.

En tant qu'élève, nous avons appris différentes langues : anglais (6è), allemand (4è), italien (2nde) et arabe (Université). Nous avons voulu apprendre plusieurs langues pour plusieurs raisons dont la connaissance d'autres cultures, la possibilité d'entrer en contact avec de nombreuses personnes dans le monde. Nous les avons apprises dans le cadre scolaire et universitaire à des âges différents : 11, 13,15 et 29 ans dans la perspective de les maîtriser, de les perfectionner et de les utiliser tout au long de la vie. Côtoyer des personnes qui maîtrisent plusieurs idiomes, nous a impressionnées et nous nous sommes demandées s'il était possible d'apprendre une ou des langues tout au long d'une vie et comment. La réflexion s'est poursuivie une fois que nous sommes devenues enseignantes, en Egypte dans un premier temps, puis en Allemagne au sein de l'école française à Immendingen. Nous avons essayé de comprendre comment de jeunes enfants apprenaient des langues autres que la langue maternelle. Nous avons découvert aussi les phénomènes de bi- voire de plurilinguisme chez des individus et nous devons avouer que nous avons été fascinées. Nous avons ainsi constaté que l'unilinguisme est devenu une exception plutôt qu'une règle.

En charge d'une classe de maternelle d'une école française en Allemagne et candidates à une habilitation définitive pour enseigner la langue allemande à l'école primaire, nous avons trouvé un parfait terrain d'expérimentation pour initier des élèves de MS et GS à la langue de Goethe.

Les écoles françaises scolarisent des enfants de militaires en Allemagne dans le cadre de la Brigade franco-allemande. Les élèves de l'école élémentaire ont bénéficié de cours d'allemand. Mais aucune initiative n'avait réellement été menée du côté de la maternelle.

Ce terrain nouveau constituait un véritable défi à relever car un enseignement plurilingue n'avait jamais été proposé auparavant en cycle 1. Mais plusieurs questions sont soulevées.

Pourquoi et en quoi une telle expérience d'éducation plurilingue peut-elle être bénéfique ? Quels en sont les résultats ? Peut-on les optimiser ?

---

[1] LUDI .G est un enseignant

1.2 Présentation du contexte général

Cette expérimentation s'inscrit dans un contexte international et plus particulièrement européen et français. L'Europe se dote d'une politique ambitieuse.

1.2.1 Une politique européenne audacieuse

Le Vieux Continent accuse une réalité complexe en matière linguistique et prend en compte la nécessité de concevoir une politique à long terme car il y a un véritable enjeu.
Dans l'Europe des 27 Etats membres, nous sommes en présence d'un multilinguisme. La situation linguistique n'est guère homogène. Les 27 Etats membres comptent 493 millions d'habitants. On dénombre 23 langues officielles [2]. Plusieurs cas de figure se présentent. Les Etats membres leur octroient un statut de langue d'Etat. Dans la plupart d'entre eux, une seule langue a le statut de langue officielle. Des langues régionales ou minoritaires sont officiellement reconnues dans une dizaine ce pays. Enfin il y a des langues qui n'ont pas la reconnaissance officielle des instances publiques mais qui sont parlées par des populations habitant dans les différents pays européens. La présence importante de différents idiomes a des conséquences nombreuses dans le paysage européen. L'Europe est un espace de communication, de libre échange et de mobilité. La pratique et la maîtrise de langues possèdent deux dimensions :
-elle s'impose face aux exigences de la mobilité et de l'adaptation sur le marché du travail.
- elle est perçue comme une dimension fondamentale de l'éducation de tout citoyen européen. Elle est un facteur essentiel de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les différentes communautés [4]
Certes la langue est un outil de communication, elle est aussi une composante de l'identité et de la culture. Il est précisé que une ou deux langues offre la « possibilité de prendre part à la vie politique et publique de l'Europe ce qui implique une compétence plurilingue c'est-à-dire la capacité d'interagir de manière efficace et appropriée avec les autres citoyens. L'objectif est bien le plurilinguisme. Contrairement au multilinguisme qui ne s'applique qu'à une société donnée, le plurilinguisme concerne chaque individu. Le rôle de l'école prend ici toute son importance. Il faut s'intéresser à la place des langues dans les systèmes éducatifs européens. Des études avancent l'idée que le plurilinguisme constitue un véritable défi pour l'Europe.

---

[2]Allemand, anglais, bulgare, danois, espagnol, estonien, finnois, français, grec, hongrois, irlandais, italien, letton, lithuanien, maltais, néerlandais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, suédois, tchèque.

[3]Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.

[4]Conseil de l'Europe (2001)

L'enquête spéciale de l'Eurobaromètre « les Européens et les langues » analyse les compétences linguistiques des Européens et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères. 47% des Européens interrogés déclarent ne parler aucune langue étrangère. Quant à ceux qui maîtrisent une langue, il s'agit en majorité de l'anglais (41%) devant le français (19%), l'allemand (10%), l'espagnol (6%), l'italien (3%). Si 71% des Européens déclarent que « tout le monde devrait être capable dans l'Union européenne de parler une langue communautaire en plus de sa langue maternelle ». [4]

Seuls 32% sont convaincus de l'utilité de maîtriser deux langues étrangères. L'anglais est jugé la langue la plus « utile » par 75 % des Européens puis le français 40%, l'allemand 23%, l'espagnol 18 %, l'italien 3 %, le chinois 1 %. Une véritable politique linguistique à l'échelle de l'espace européen doit être mise en œuvre. Sur le plan européen, il convient de distinguer deux organes différents, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne qui travaillent parallèlement. Le Conseil de l'Europe a été la première institution à prendre conscience de l'importance de l'apprentissage des langues. Crée le 5 mai 1949 par 10 pays fondateurs, le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres.[5] Il a pour objectif de favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la *Convention européenne des droits de l'homme* et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Il a pour but de créer sur tout le territoire européen un espace démocratique et juridique commun, en veillant au respect des valeurs fondamentales :

-les droits de l'homme

-la démocratie-

-la prééminence du droit

Les objectifs sont de :

-défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la prééminence du droit

-favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité

-rechercher des solutions communes aux problèmes de nos sociétés

-développer la stabilité démocratique en Europe en soutenant les réformes politiques, législatives et constitutionnelles.

Il s'est très tôt penché sur la problématique des langues et leur apprentissage.

En 1957, une première conférence intergouvernementale a lieu sur la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues.

En 1963, un projet majeur dans le domaine de l'enseignement des langues est adopté.

En 1994, le Centre européen pour les langues vivantes est créé.

---

[5]Albanie, Allemagne, Andorre, Arménie, Autriche, Belgique, Bosnie Herzégovine, Bulgarie, Chypre, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Ex de Macédoine, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldavie, Macao, Monténégro, Norvège, Pays bas, Pologne

L'année 2001 est proclamée « Année européenne des langues vivantes avec la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.L).*[6] Il est le résultat de plusieurs années de recherche dans le domaine linguistique par des experts. Il constitue une approche totalement nouvelle ayant pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Il fournit surtout une base commune pour la conception des programmes, de diplômes et de certifications. Ce n'est ni un manuel ni un référentiel de langues. C'est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe. Ce qui est novateur est le passage d'une logique de maîtrise presque totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différents idiomes quel que soit le niveau de maîtrise. C'est un outil du plurilinguisme.

Le cadre introduit au moins 4 nouveautés :

-des niveaux communs de référence du A1 à C2. Le niveau A1 et A2 correspond au stade élémentaire, A1 étant pour les grands débutants et A2 pour les grands débutants. Ce dernier est souvent considéré comme le niveau de survie.

Puis le niveau B ou indépendant regroupe le niveau B1 ou niveau seuil et le niveau B2 ou niveau avancé ou indépendant.

Enfin le niveau C comprend deux paliers, le C1 ou niveau autonome et le C2 ou maîtrise.

Le Cadre de Référence innove en découpant la compétence de communication en activités de communication langagière. Ainsi parmi ces activités, on peut y inclure :

-la réception : écouter, lire.

- la production : s'exprimer oralement en continu, écrire.

-l'interaction : prendre part à une conversation.

-la médiation : activité de traduction et d'interprétation.

La compétence de communication prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées du A1 à C2 :

-la composante linguistique

-la composante sociolinguistique

-la composante pragmatique

La composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.

La composante sociolinguistique est à prendre en compte car la langue est un phénomène complexe. Parler n'est pas seulement de constituer des phrases. D'autres éléments entrent en jeu comme les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions, les dialectes et accents.

La composante pragmatique se réfère aux choix stratégiques discursifs pour atteindre l'objectif prévu (organiser, adapter et structurer le discours). Elle constitue le lien entre le locuteur et la situation.

En conclusion, l'acte de communication c'est « utiliser un code linguistique rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique).

[6] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Le Cadre de Référence a inventé le portofolio européen des langues (P.E.L) comme outil d'auto-évaluation. C'est un document qui démontre une biographie langagière c'est-à-dire les coopérations linguistiques, communicatives et culturelles d'un apprenant concernant les différentes langues qu'il pratique.
Le Conseil de l'Europe n'est pas la seule institution européenne à proposer une politique linguistique afin de promouvoir le plurilinguisme. L'Union européenne telle que nous la connaissons aujourd'hui, a participé conjointement à la définition d'une politique linguistique et en a assuré la continuité.
Au départ, on ne parle pas d'union européenne. Le 27 mars 1957, la Communauté Economique Européenne est créée par le traité de Rome par 6 pays fondateurs.[7] Préoccupés par la mise en place des institutions, par la Politique Agricole Commune (P.A.C), il a fallu attendre les années 90 pour voir apparaître les premières décisions touchant à l'enseignement des langues étrangères.
Le Conseil européen a adopté une résolution le 31 mars 1995 tendant à encourager la possibilité par les élèves d'apprendre deux langues étrangères.
Le 16 décembre 1997 et le 14 février 2002, il adopte la résolution sur la promotion et la diversité linguistique et l'apprentissage des langues.
Le 27 mars 2003, un plan d'action est adopté pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique pour la période 2004-2006.
Trois grands domaines sont mis en avant :
-Etendre les avantages de l'apprentissage des langues à tous les citoyens, l'apprentissage étant conçu comme une activité menée tout au long de la vie.
- améliorer la qualité de l'enseignement des langues à tous les niveaux.
- aménager en Europe un environnement propice à l'épanouissement des langues.
En mai 2002, le Conseil européen de Barcelone définit l'objectif d'améliorer la maîtrise de connaissances de base notamment l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge.
En 2007, les principes de Barcelone sont réaffirmés par une communication de la Commission au Parlement le 18 septembre 2008, faisant du « multilinguisme un atout pour l'Europe ».
Le Conseil européen du 21 novembre 2008 propose dans une résolution une stratégie européenne en faveur du multilinguisme.[8]
L'expérience du plurilinguisme que nous décrirons s'inscrit dans ce cadre, mais aussi dans un contexte d'une politique éducative française. La France s'est rapprochée des grands principes européens mais plus tardivement.

1.2.2 Une politique française longtemps frileuse et hésitante

De par son histoire, la France n'a pas eu pour tradition de laisser une place aux langues étrangères ou régionales.

[7] France, Allemagne, Italie, Pays Bas, Belgique, Luxembourg.
8 JOCE n° C119 du 28/08/2009 pages 0001.0001

Elle a adopté une politique longtemps frileuse et très désorganisée. Elle s'est ensuite résignée à adopter une véritable politique en faveur des langues étrangères.
L'histoire de la politique linguistique en France repose sur une uniformisation débutée à la période de la Renaissance. L'objectif était de former une nation. Depuis cette période, il y a une volonté d'imposer le français au détriment du latin afin de réduire le pouvoir de l'Eglise. C'est au cours des 14ème et 16ème siècles que le français s'est lentement imposé comme langue d'administration dans les chartes royales. Ce développement se concrétise par la promulgation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 par François 1er. Le roi de France fait du français la langue officielle du droit et de l'administration.[9]
La politique d'unité de la nation français se confirme avec la Révolution française. Pour les révolutionnaires, l'ignorance de la langue constitue un obstacle aux idées révolutionnaires.
Sous Napoléon, l'instruction est laissée à l'Eglise qui rétablit le latin. Pendant les révolutions de 1830 et 1848, l'enseignement primaire se développe mais n'est pas obligatoire.
La IIIème République met en place une instruction primaire obligatoire laïque et gratuite avec les lois Jules Ferry. Ceci a pour conséquence d'imposer le français sur tout le territoire national. Dans les écoles, l'usage des patois et dialectes est strictement prohibé.
Il faudra attendre le XXème siècle et plus particulièrement la seconde moitié pour assister à la reconnaissance des langues dites régionales.
Les cultures et langues régionales sont considérées comme des richesses à préserver. En 1951, la Loi Deixonne autorise l'enseignement facultatif de quatre langues régionales :
-le breton, le catalan, l'occitan, le basque
En 1975, la Loi Haby a déclaré qu'« un enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité ».
Le Conseil de l'Europe a adopté en 1992 *la Charte Européenne des langues régionales et minoritaires* qui consacre « le droit imprescriptible de pratiquer une langue régionale dans la vie privée et publique ». Les représentants de la France s'y opposent.
Néanmoins l'article 2 de la Constitution de la 5ème République du 4 octobre 1958 est modifiée en 1992 afin d'amender la Constitution pour la rendre compatible avec le traité de Maastricht. La mention « la langue de la République est le français" y a été ajoutée.
La loi du 4 août 1994 dite Loi Toubon relative à l'emploi de la langue française reconnait l'usage des langues régionales dans l'enseignement. [10]
Au regard des langues dites régionales ou minoritaires, il est évident que la France n'a pas reconnu officiellement d'autres idiomes que le français.
Il ne faut pas oublier que la langue française fut pendant très longtemps la langue diplomatique.
Au cours du 19ème siècle, un enseignement des langues est proposé mais n'est pas présent dans le secondaire.
Il faut attendre le XXème siècle pour voir naitre l'enseignement des langues dans le secondaire. Désormais, quatre baccalauréats égaux étaient institués :
-latin-grec, latin-sciences, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes.

---

9 PORCHET & GROUX (2003)
[10] Loi n°94.665 du 4 août 1994

Concernant l'enseignement des langues en primaire, il faut attendre la seconde partie du XXème siècle pour voir des avancées concrètes.
Mais la politique menées par les pouvoirs publics accuse des avancées et des retours en arrière ce qui ne contribue pas à la clarification.
Les premières expériences de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire datent du début des années 50. Elles n'étaient réalisées qu'à titre expérimental et au volontariat. Ainsi en 1954, des tentatives en Arles ont eu lieu en maternelle et se sont développées dans les années 60.
Puis en 1972-1973, un coup d'arrêt a arrêté cet élan. Cela ne concernait que 2 à 3 % des enfants d'une classe d'âge. Les niveaux concernés étaient à l'école maternelle les Grandes sections (entre 5 et 6 ans) et parfois des élèves de Moyenne section (entre 4 et 5 ans) et en élémentaire l'ensemble des CE2, CM1 et CM2 (entre 8 et 11 ans). Les langues enseignées étaient essentiellement l'anglais et l'allemand.
Il n'y avait pas de cadrage national. En ce qui concernant les méthodes utilisées, le choix divergeait selon les niveaux. En maternelle, on a davantage recours aux chansons. En élémentaire, on préfère les méthodes audio-visuelles.
En 1974, l'Inspecteur Général de l'Education nationale (I.G.E.N) Denis Girard délivre un rapport sur les premiers bilans de ces différentes expériences. Il conclut que trois conditions essentielles doivent être réunies pour réussir :
-le rythme, la durée des séances, le suivi de l'enseignement et la qualification des enseignants.
En 1980, l'Institut national de la Recherche Pédagogique (I.N.R.P) procède à une évaluation et penche pour une méthode de type éveil.
A partir des années 80, un changement s'amorce. De 1980 à 1992, on assiste à une période d'expérimentation durant le ministère Lionel Jospin. Celle-ci avait pour objectif de déterminer s'il valait mieux choisir un objectif de sensibilisation ou plutôt un objectif de véritable apprentissage précoce des langues. C'est l'époque de l'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (E.I.L.E). Ce dispositif ne concerne pas les 1ères et 2èmes années des cours moyens.
Avec le successeur de Lionel Jospin, François Bayrou, sept grands axes disciplinaires et méthodologiques sont mis en œuvre dont les langues étrangères.
« Les langues vivantes s'apprennent d'autant plus facilement que l'on y est initié tôt. »
Cette initiation est donc étendue à tous les élèves de l'école primaire, dès le cours élémentaire, à partir de 1995. Il y a déjà une confusion car on parle d' « initiation » et aussi d' «apprentissage».
En 1995, 800 000 enfants bénéficient de cet enseignement. La durée d'exposition allait de 1 heures 30 à 3 heures par semaine, le plus souvent de 45 à 60 minutes.
Monsieur Bayrou privilégie le cours élémentaire. Dès 1998, les CE1 sont concernés et en 1996-1997 les CE2. L'objectif est désormais la sensibilisation plutôt que l'apprentissage.
En 1998, le ministre Claude Allègre vise la généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes mais change de priorité quant à la cible. Il revenait aux principes de l'E.I.L.E. Tous les moyens sont concentrés sur les élèves de cours moyens.

Dès la rentrée 1998, tous les élèves de CM2 sont progressivement concernés soient 78% des élèves en 1998-1999 contre 56 % en 1997-1998.
A la rentrée 1999, l'enseignement se développe pour les CM1 (55,3 % des élèves en 1999 contre 40 % en 1998).
Jack Lang succède à Claude Allègre de 2000 à 2002. A travers son action, une nouvelle étape est franchie. Le 27 mars 2001, il prononce un discours sur les langues vivantes dans lequel il reprend des idées anciennes mais en allant plus loin. Il introduit définitivement l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire et selon un calendrier ambitieux afin d'amener tous les élèves à la maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères. Il met l'accent sur le fait que la connaissance de l'anglais est indispensable mais non suffisante et invite à une plus grande offre linguistique.
Les langues vivantes deviennent une discipline de l'école primaire. A partir de 2002, date des nouveaux programmes, l'enseignement est généralisé et s'effectue à partir de la Grande Section (G.S) de maternelle et puis du CE2. Enfin une nouvelle formation en langues et en pédagogie est proposée.
On voit qu'avec Jack Lang, le choix de l'apprentissage prend le pas sur celui de la sensibilisation. En 2005, les efforts se concentrent sur les GS, 2006 pour les CP et 2007 pour les CE1. C'est une nouvelle rupture par rapport aux années précédentes. Les langues vont trouver leur juste place dans l'enseignement primaire.
Les programmes de 2002 ont mis en lumière les nouvelles idées, en cohérence avec la politique linguistique européenne. Mais il faudra attendre ceux de 2008 pour une vision plus détaillée.
Les programmes de 2002 ont été appliqués à la rentrée de septembre. L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale a été inscrit avec l'ensemble des autres disciplines. Il est question de « premiers contacts avec la langue étrangère ». Les concepteurs ont prévu un horaire hebdomadaire compris entre 1 heure et 2 heures pour les élèves de cycle 2 (les apprentissages fondamentaux) et entre 1 heure 30 et 2 heures pour les élèves de cycle 3 (les approfondissements).
Les textes prévoient un enseignement de la GS au CM2. Le but est l'éducation à l'oreille, aux réalités phonologiques et accentuelles, à l'acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou des régions concernés, à la familiarisation avec la diversité de la culture et des langues.
Les nouveaux programmes de 2008 annulent certains points des anciens programmes et ne précisent d'autres.

1.2.3 Les programmes de 2008 : reconnaissance des langues étrangères

En fait des textes sur l'enseignement des langues sont déjà parus en 2007. Il n'est fait référence aux langues vivantes que dans la partie qui concerne le cycle des apprentissages fondamentaux soient les classes de CP et CE1.

Au CE1, l'enseignement de la langue choisie combine l'oral et l'écrit et privilégie la compréhension et l'expression orale. Il est souligné qu'une pratique régulière doit être mise en place par un entraînement à la mémoire. [11]
Des comportements indispensables tels que la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation et la confiance en soi sont à mobiliser. Les élèves concernés vont apprendre du vocabulaire lié à la personne et à la vie quotidienne. Pour ce qui concerne le cycle 3 dit des approfondissements, il est prévu que tous les élèves en fin de CM2 devront atteindre le niveau A1 du *Cadre Européen de Référence*.
Dès le CE2, les activités orales, de compréhension et d'expression orale sont privilégiées. Le lexique et les composantes sonores de la langue constituent la priorité. La grammaire n'est pas oubliée. L'objectif est l'utilisation de formes élémentaires comme des phrases simples. L'écrit par le biais de l'orthographe est pris en considération. Les mots seront appris en la respectant. Enfin la culture, les modes de vie du pays seront étudiés pour « une meilleure compréhension d'autres façons d'être et d'agir ».[12]
Monsieur Luc Chatel, ministre de l'Education nationale annoncé en 2011, sa volonté d'introduire l'enseignement de l'anglais en maternelle dès l'âge de 3 ans puis est revenu sur ses propos pour une sensibilisation.[13]
Il y a bien une volonté de la part du Ministère de l'Education nationale de promouvoir les langues étrangères dès le plus jeune âge.

1.3. Observation du contexte d'étude

L'expérimentation s'inscrit dans un contexte historico-géographique et sociolinguistique particulière en fonction d'un projet d'enseignement de l'allemand

1.3.1 Un contexte historico-géographique spécifique

Sur le plan historique, il faut faire quelques rappels. Une présence militaire française est attestée depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Au lendemain de la capitulation allemande, les alliées se sont partagés le territoire allemand et l'ont transformé en zones d'occupations, anglaise, américaine, russe et française.

[11] BO HS n° 5 du 12 avril 2007 : progression de l'école primaire. Domaine des langues vivantes
[11] BO HS n° 8 du 30 août 2007 : programme des langues étrangères pour l'école primaire. Annexe 1
[11] Octobre 2007 : grille de référence. La pratique d'une langue vivante étrangère. Livret de connaissances et de compétences. Socle commun de connaissances et de compétences.
[12]BO HS n° 3 du 19 JUIN 2008 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire
[13]L'Express du 23/01/2011

Le 10 août 1949, à la suite de la réorganisation administrative de la zone française d'Occupation, les troupes d'occupation en Allemagne (T.O.A) créées en 1945 cessent d'exister et prennent le nom de Forces Françaises en Allemagne (F.F.A) jusqu'au 30 août 1993.

Le Commandant en chef en Allemagne fut aussi le commandant de l'Enseignement en Allemagne durant quelques années. Avec l'aide de l'académie de Strasbourg, de nombreux établissements scolaires sont créés, destinés à accueillir des enfants de militaires membres des troupes d'occupation comme le lycée français de Trèves, celui de Mayence, le lycée français Hoche de Landau, le collège Marceau de Coblence, le collège Turenne de Fribourg en Brisgrau. Au moment de la réunification allemande en 1990, on a supprimé les FFA pour les remplacer par la Brigade franco- allemande sous l'égide du Président de la République française François Mitterrand et du Chancelier d'Allemagne Helmut Kohl.

Les F.F.A sont dissoutes en 1993 consécutivement à la fin de la guerre froide le 26 décembre 1991 et sont partiellement remplacées par les Forces Françaises Stationnées en Allemagne (F.F.S.A) qui seront dissoutes et remplacées par les Forces Françaises et Eléments Civils stationnés en Allemagne (F.F.E.C.S.A) à partir de 1999.

Parallèlement la Brigade franco-allemande est créée le 2 octobre 1989 comprenant des militaires français et allemands. Les responsables politiques voulaient amorcer un noyau de défense européenne pour ensuite proposer aux autres partenaires européens un élargissement de ce principe et une généralisation à l'ensemble de l'Europe après l'échec d'une Europe de Défense en 1955, avec la CED.

L'état-major est à Mullheim en Allemagne et on compte différentes villes de garnison comme Donaueschingen, Villingen et Immendingen, Sarreburg, Trèves, accueillant des régiments de l'armée de terre. Les éléments civils et militaires employés par le ministère de la Défense sont amenés à travailler en Allemagne en tant que militaires de carrière ou contractuels. Beaucoup arrivent avec leurs familles.

Au plus fort de l'occupation française les FFA (Forces Françaises en Allemagne), plus de 80 000 militaires français étaient stationnés outre Rhin avec leurs familles.

Des nombreuses villes allemandes n'en avaient que le nom mais étaient en grande majorité peuplées de ressortissants français.

C'est dans ce contexte que des écoles primaires ont été créées dans les villes de garnison et un collège à Donaueschingen. Les éléments civils et militaires employés par le Ministère de la Défense sont amenés à travailler en Allemagne en tant que militaires de carrière ou contractuels. Beaucoup arrivent avec leurs familles. Sur le plan **géographique**, le terrain d'expérimentation se situe au sud de l'Allemagne dans le Land du Bade Wurtemberg, proche de la France. Ce Land pour des raisons historiques compte plus de pratiquants de la langue française que dans d'autres Länders. Mais si on examine plus spécifiquement la situation linguistique entre les deux pays et au sein de la ville d'Immendingen. Sur le plan socio-linguistique, la situation est très contrastée.

1.3.2 Une situation sociolinguistique contrastée

Sur le plan sociolinguistique, on compte un certain nombre d'Allemands qui parlent français. Des deux côtés du Rhin, la pratique et l'enseignement du français et de l'allemand perdent du terrain. Du côté allemand, en 1970, le linguiste Harald Weinrich déclarait que l'entente franco-allemande risquait de tomber sous le silence si les deux peuples ne « savent se dire que le stricte nécessaire». En 1985, un sondage Eurobaromètre réalisé par la Commission européenne donne l'information que 19% des Allemands interrogés déclarent avoir appris le français. Concernant les langues maîtrisées, les résultats du sondage sont encore moins importants. 9% des Allemands déclarent être capables de mener une conversation dans la langue de Molière. En France, dans le même sondage, les chiffres sont respectivement de 23% et de 8%. L'enseignement des deux langues de part et d'autre du Rhin, avait perdu du terrain.

Selon un article dans le journal « Libération », dans les écoles allemandes, la seconde langue après l'allemand est le français mais perd du terrain face à l'anglais. (1995)

En France, la langue allemande ne séduit plus les jeunes dans les collèges et les lycées comme auparavant. En 2010, seulement 15% des élèves français étudiaient l'allemand contre 36% dans les années 70. La langue de Goethe souffre de préjugés notamment la réputation d'être une langue difficile. L'Allemagne est le premier partenaire économique de la France et vice et versa. La langue allemande est très courante en Europe. Elle est la 1ère langue en Europe, 1 Européen sur 5 la parle contre 15% pour le français et 14% pour l'anglais.

Sur le marché du travail, de plus en plus de postes exigent la maîtrise d'une voire de deux langues étrangères quel que soit le secteur d'activité. Et dans un certain nombre de cas, les postes restent vacants faute de candidats possédant les exigences requises. C'est le cas de l'Allemagne et de la France.

Selon une enquête menée par la Chambre franco-allemande de Commerce et de l'Industrie de Paris et par l'Institut des Deutschen Wirtschaft de Cologne et le Ministère français des Affaires Etrangères et européennes (M.A.E.E), il est établi que « l'allemand est après l'anglais la langue la plus demandée sur le marché de l'emploi en Europe ».

En France, 4000 postes de cadres parlant allemand, ne sont pas pourvus et les groupes allemands sont particulièrement demandeurs de personnes françaises qualifiées ». Sur le plan local, la ville d'Immendingen est une ville garnison depuis 1996. De nombreux pères militaires français parlent l'allemand surtout parmi les sous- officiers et officiers. Des familles vivent en Allemagne depuis plusieurs années à Immendingen ou dans d'autres villes de garnison. Des enfants de militaires français sont nés sur le territoire allemand. Donc depuis tout petits ils sont en contact d'une manière directe ou indirecte avec la langue allemande.

Ces données sociales vont avoir une importance quant à la mise en place de l'enseignement de l'allemand en maternelle.

1.3.3 Le projet d'enseignement de l'allemand

L'idée de mettre en place un enseignement de l'allemand en maternelle est venue du contexte local.
Des écoles primaires sont créées dans les villes de garnison afin de permettre à leurs enfants de suivre une scolarité comme en France. Les programmes français sont appliqués.
Les enseignants sont tous détachés auprès du Ministère français de la Défense pour une durée de trois ans renouvelable une fois. Ils sont inspectés par un inspecteur qui est originaire de l'Académie de Colmar.
Administrativement, ils dépendent du Chef du Service de l'Enseignement des Forces Françaises et Eléments civils stationnés en Allemagne qui est basé à Donaueschingen en 2010. Il est principal du collège et fait office d'inspecteur d'académie. Le S.E.F.F.E.C.S.A a toujours souhaité que les écoles françaises s'impliquent dans un partenariat avec les institutions scolaires allemandes afin de promouvoir l'entente franco-allemande décidée par le Général de Gaulle et le chancelier Konrad Adenauer en 1963.[14]
En 2006, le Chef du Service de l'Enseignement exprime sa « volonté de s'investir dans la culture du pays hôte » et cela passe par un enseignement de l'allemand du côté français. Le Service de l'Enseignement n'est pas la seule partie prenante. Il y a aussi d'autres types d'acteurs qui participent au projet pédagogique comme les parents, les enseignants et les élèves.
Les parents d'élèves appartiennent tous au milieu militaire à l'exception de moins de dix familles. Dans la plupart des cas, c'est le père qui est militaire. Les mères ne travaillent pas et restent à la maison. Ainsi disposant d'un peu de temps elles s'impliquent dans la vie de l'école. A la rentrée de septembre 2010, les parents d'enfants scolarisés en maternelle ont souhaité l'organisation d'un enseignement de l'allemand ou une sensibilisation pour toute l'école afin de faire le lien avec l'école primaire. De nombreuses familles ont leurs enfants ainés en élémentaire et comprennent l'utilité de la continuité des apprentissages. De plus en 2010, le 3ème régiment de Hussards stationnés à Immendingen où se situe l'école qui a accueilli l'expérience de plurilinguisme, doit rejoindre la ville de Metz en Moselle en juin 2011. Metz est située dans l'est de la France à 60 kilomètres de la frontière allemande. L'allemand est davantage enseigné que l'anglais. Les parents ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans le système éducatif. Il y a avant tout les enseignants. Durant l'année 2010-2011, l'école d'Immendingen est composée de l'école élémentaire les Frères Grimm de 5 classes et l'école maternelle Joseph Haydn de 4 classes : une Petite Section (PS), une Moyenne Section (MS), une Moyenne-Grande Section (MS/GS) et une Grande Section (GS).

[14]Lettre de M.Jean-Jacques Gle, chef du Service de l'Enseignement

A l'école maternelle, sur 4 enseignants, seuls deux sont habilités à enseigner l'allemand et une en cours d'habilitation. En élémentaire, les enseignants habilités ont assuré l'enseignement de l'allemand dans leur classe. En maternelle l'enseignante de MS/GS habilitée à fait ses séances au sein de sa classe. Restent l'enseignant de GS et l'enseignante de MS en cours d'habilitation. Cette dernière devra passer l'habilitation en cours d'année en présence d'un inspecteur ou conseiller pédagogique spécialisé en langues. Elle a dû effectuer des séances au sein de sa classe. L'idée de faire profiter tous les élèves à cette expérience de plurilinguisme a été décidée par les 4 enseignants en conseil de cycle au mois de septembre 2010. Des modalités d'organisation ont été adoptées pour que les élèves de GS puissent profiter de cette expérience. Ainsi l'enseignante de MS a pris en charge les deux classes, la MS et la GS. Les élèves sont au cœur du système éducatif. Quand on pense à l'école, des idées viennent à l'esprit. Elle est un lieu où on passe du temps, 6 heures pour des enfants de primaire. Mais elle est aussi un lieu au sens propre du terme composé de salles. Dans l'école d'Immendingen, on dénombre 4 classes. Aucun espace spécifique n'est dévolu à l'allemand ou aux langues. Ceci a pour conséquence que les séances de plurilinguisme ne pouvaient se faire qu'au sein des deux classes concernées. Le choix s'est porté sur la salle de classe de la MS. La question du lieu résolue, il fallait s'attacher à arrêter une durée hebdomadaire d'exposition. Les élèves de l'école maternelle passent 24 heures par semaine soient les lundis, mardis, jeudis à raison de 6 heures par jour de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 16 heures. Il fallait trouver un créneau pour les séances afin d'expérimenter ce plurilinguisme. La meilleure solution fut de recourir au décloisonnement. Les 38 élèves des deux classes ont été répartis en 3 groupes, les chevaux, les chats, les chiens. Chaque groupe comprend entre 11 et 13 enfants. Ils sont pris en charge pendant deux périodes de 20 minutes à partir de 13 heures 45 jusqu'à 14 heures 30 à raison de trois fois par semaine, les lundis, mardis et jeudis, par trois adultes, les deux enseignants de MS et GS et d'un parent d'élève. L'enseignant de GS occupe un atelier de langage et de jeux de société évolutifs sur l'ensemble de l'année. L'enseignante de MS a la charge des séances de plurilinguisme. Enfin, une mère de famille s'occupe de la « marmothèque » pour les prêts et la lecture d'albums. Ainsi chaque enfant suit 6 ateliers donc deux de plurilinguisme soient 40 minutes par semaine. Le vendredi a été laissé libre pour plusieurs raisons. Les enseignants se sont aperçus que les élèves avaient besoin de faire le bilan de la semaine en faisant si besoin est des exercices de remédiation. Mais surtout des enfants étaient régulièrement absents les vendredis après-midi car les pères militaires arrêtent de travailler à 12 heures 30 et partent en weekend.

Concernant l'horaire choisi juste après le retour en classe, les enseignants ont été confrontés à un dilemme.

Commencer plus tard dans l'après-midi aurait été une bonne solution au point de vue chronobiologie. La période favorable aux apprentissages se situe aux alentours de 14h30 voire 15 heures. Mais la récréation a lieu précisément à 15 heures et la sortie à 16 heures, aucune solution n'était envisageable.

Mais le fait qu'il n'y avait que très peu de précédents de l'enseignement de l'allemand en maternelle a représenté une opportunité de proposer un projet d'un côté, mais de l'autre faisant aussi absence d'aide ou de « modèle » préalable.

2. Cadre théorique

2.1. Définition des concepts

Notre recherche s'inscrit dans une recherche sur une didactique du **plurilinguisme**. On a tendance à le confondre avec le **multilinguisme**. Le Conseil de l'Europe donne des définitions précises des deux concepts dans le CECR (2001 : pages 11)
Le multilinguisme est « la coexistence d'un certain nombre de langues dans une société donnée ». On se place à un niveau d'un pays, d'un Etat.
Le plurilinguisme est la « connaissance d'un certain nombre de langues ». L'approche plurilingue « met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familial à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues, sont en corrélation et interagissent ».
Ici on se situe au niveau de l'individu. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues ».
Dans un article du *Monde de l'Education*, Julie Chupin propose de s'« éveiller à la diversité linguistique »[15]. Le plurilinguisme contrairement au bilinguisme ne tend pas à enseigner des langues afin qu'elles soient parfaitement maîtrisées par les apprenants.
Il vise à organiser un éveil à d'autres langues mais aussi à donner des compétences plus larges comme la curiosité pour la diversité culturelle et la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères.
Ce terme est à distinguer du **bilinguisme**. Ce concept désigne selon le dictionnaire « la situation d'un individu qui parle couramment deux langues ou la situation d'un pays qui a deux langues officielles ». Concernant notre expérimentation, il ne s'agit pas de bilinguisme car il n'y a pas d'enseignement à parité d'horaire entre le français et l'allemand. Pour tout enseignement il y a un **programme** est « organisé autour de grandes composantes de l'enseignement (…) Il établit une liste de notions à faire étudier. Il ne se préoccupe pas de l'ordre selon lequel ces activités sont menées dans la classe ». Il constitue le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. La question qui va nous intéresser est de savoir si des programmes ont été prévus pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire et plus particulièrement à l'école maternelle. A partir des programmes, les enseignants établissent des **progressions** et **programmations.** Elles ont souvent tendance à être confondues. Claire Boniface, Inspectrice de l'Education nationale à Paris donne des définitions précises qui démontrent qu'elles ne se chevauchent pas.

---

[15]CHUPIN.J (2003) : « s'éveiller à la diversité linguistique », Le Monde de l'Education, n° 335, pages 76-77

La **progression** est « élaborée par les professeurs en fonction de leur projet, elle établit un ordre dans les apprentissages, un itinéraire et des étapes parmi les notions, tout en tenant compte de points de passage obligés (…). Elle s'efforce de déterminer un enchaînement précis des séquences, de façon à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions. Elle ménage également, entre les séquences, des temps de synthèse qui permettent de dresser avec les élèves le bilan des acquis (…) ». Par contre, la programmation se « préoccupe de la distribution chronologique des séquences retenues dans le cadre de la progression et prend en compte le calendrier scolaire (il est essentiel que des séquences ne soient pas coupées par des vacances (…)). On s'attache à préserver une indispensable souplesse, permettant de faire varier le rythme des apprentissages selon les réactions, les difficultés et les intérêts des élèves. (…). La programmation ne peut s'établir qu'en fonction de la classe et de ses spécificités. Les principes de progression, en revanche, peuvent être précisés. » (Accompagnement des programmes du cycle central (5° et 4°), Direction des lycées et collèges, CNDP, 1996)[16]Une fois les progressions et programmations faites, les enseignants préparent des **séquences** et **séances**. La séquence permet d'atteindre un objectif de formation, elle organise la chronologie du cours, décrit la stratégie c'est-à-dire le tâches demandées aux apprenants, le travail de l'enseignant. La séquence est elle-même divisée en séances qui regroupent les objectifs intermédiaires pour atteindre l'objectif principal, avec le **dispositif** de travail en groupe ou individuel, les **supports** ou outils utilisés et les évaluations intermédiaires préparant l'évaluation finale. L'objectif est de transmettre aux élèves des connaissances ou **savoirs** mais aussi des **savoir-faire** et **savoir-êtr**e. Les savoirs correspondent à des connaissances intellectuelles, les savoir-faire font référence à des compétences pratiques, à la maîtrise par l'expérience, les savoir-être sont les capacités de produire des actions et réactions adaptées à la société humaine et à l'environnement. Dans une séquence pédagogique, il y a le travail de l'enseignement qui est la didactique, c'est-à-dire le geste de l'enseignant et le travail de l'apprenant c'est-à-dire l'apprentissage. Un travail de recherche dans le domaine du plurilinguisme ne peut faire l'impasse sur les concepts d'exposition et d'âge. La notion d'exposition recouvre en fait deux idées :

-la durée

-la fréquence

La durée désigne le temps consacrée à chaque séance. En école élémentaire et a fortiori en maternelle, on parle de durée courte allant de 10 à 60 minutes selon les niveaux. La fréquence est le nombre de fois quelle que soit la durée à laquelle sont les élèves sont soumis.

[16]Claire Boniface, Inspection de l'Education nationale, Circonscription de la Goutte d'Or, Paris publié le 6 janvier 2007http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article568

Cela peut représenter une fois voire plusieurs fois par jour et/ou par semaine. Pour avoir une idée de comparaison dans l'enseignement bilingue, il y a une parité horaire entre les deux langues. En France, il s'agit de la règle des 13 heures pour chacune des deux langues. Ces heures peuvent être réparties de différentes manières. On peut trouver une langue le matin et une autre l'après-midi ou une par jour. En maternelle, toutes les activités sont envisagées dans les deux langues.
Le concept d'âge fait référence à l'idée qu'il existe un âge pour apprendre une ou des langues étrangères et qu'il peut exister une limite au-delà de laquelle, il est très difficile voire impossible de faire l'expérience de l'apprentissage.
Après avoir passé en revue les différentes notions et concepts qui vont sous-tendre notre étude, nous allons examiner l'état de la recherche scientifique sur la question de la didactique du plurilinguisme.

2.2. L'état de la recherche scientifique

Nous regroupons quatre théories scientifiques qui vont émailler le travail d'expérimentation de l'enseignement de la langue allemande en maternelle. Il s'agit de :
- la théorie de l'acquisition du langage
- la théorie sur la différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et la langue seconde.
- la théorie de l'apport de l'apprentissage des langues étrangères
- la théorie de l'âge critique

2.2.1 Théorie de l'acquisition du langage

De nombreux chercheurs se sont penchés sur l'apprentissage. On distingue trois courants théoriques. Le premier regroupe Lenneberg et Chomsky pour lesquels chaque individu possède une capacité inné. C'est le courant **innéiste**. Le second décrit le phénomène de l'acquisition du langage par des stimuli. Elle est connue sous le nom de béhaviourisme avec un de ses représentants Skinner. Le troisième courant fait appel à la volonté de l'individu, qui reste acteur et construit son apprentissage. C'est le courant **constructiviste**. On retrouve dans ce groupe Piaget. [17]
Au sein de ce courant, des chercheurs ont dans cette logique apporté des nouveautés. Pour Bruner et Vygotsky, le langage s'apprend en interaction. L'individu ne peut apprendre seul, il doit apprendre au contact des autres. Le langage est un outil social. C'est le courant socio-constructiviste.

[17]PIAGET, psychologue helvétique, auteur de travaux en psychologie du développement

Dans le prolongement de la théorie de l'acquisition du langage, et avec l'enseignement de langues étrangères, des chercheurs se sont penchés sur l'hypothèse d'une différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue seconde.

2.2.2 Théorie sur la différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et la langue seconde

Pour Gaonac'h (2006 : 77), on n'apprend pas les deux langues de la même manière. Nous verrons qu'il existe des différences dans les méthodes employées avec des incidences sur les résultats des évaluations.
La troisième théorie est celle des apports de l'apprentissage des langues étrangères proposée par Piaget.

2.2.3 Théorie de l'apprentissage des langues étrangères

Piaget développe deux types d'aptitudes :
-les aptitudes émotionnelles
-les aptitudes intellectuelles
L'objectif d'une éducation plurilingue est de donner à un enfant l'envie de poursuivre plus tard l'étude et l'apprentissage de langues étrangères.
Il doit accepter un certain nombre de remises en questions. Il doit notamment accepter de nouveaux savoirs. A l'âge de 4 ans quand il entre en MS, l'enfant sait s'amuser avec les mots. Il sait raconter ce qui se passe à l'école à ses parents. Il manifeste un vif intérêt pour les mots et les sons nouveaux. A ce stade, il possède un vocabulaire de 1500 mots environ. Il est capable de fournir des explications. Le temps des verbes est mieux accordé. Il utilise beaucoup le questionnement avec les pourquoi et comment.
Sur le plan du comportement, Dora François Salsano (2011 : 36) décrit les caractéristiques de l'enfant de 3 ans. Elles sont largement valables pour un enfant de 4 ans. Il veut faire tout seul, a besoin d'indépendance. Il cherche les conflits mais aussi les rapprochements avec les autres car il y a une ambivalence avec les autres enfants. Il est caractérisé par une hétéronomie de sa conduite et peut en un temps très rapide passer des rires aux larmes car il éprouve des difficultés à gérer ses émotions et ses frustrations.
Les jeux de cache-cache et le vertige le fascinent. Il aime imiter et manipuler et l'apprentissage se fait à travers ces deux actions.
Il n'a pas trouvé encore de sécurité affective. Il dépend encore beaucoup de l'adulte.
Ainsi il peut éprouver des peurs face à de nouveaux savoirs et plus particulièrement la sensibilisation à une autre langue. L'enfant entre 3 et 6 ans est en pleine construction du langage et de sa langue maternelle ou langue source. Le nom est significatif car le langage maternelle vient de la mère et est l'expression du plus profond de soi.
La présence d'une seconde langue ou langue cible peut représenter pour l'enfant un danger, une forme de déstabilisation. En effet, quand il entend une langue qui lui est inconnue, des

mots qu'il ne comprend pas, des sons étrangers, il peut manifester un refus face à ce nouvel idiome.
L'enseignant a un rôle à jouer, en sécurisant l'enfant et en l'encourageant en le motivant. Il doit stimuler l'intérêt de l'enfant en utilisant le jeu, le geste, l'expression corporelle, porteurs de sens.
Au cours de son parcours d'apprentissage, l'enfant peut ne pas atteindre immédiatement les objectifs attendus par l'enseignant. Il peut faire des erreurs mais doit les accepter.
En pédagogie, apprendre c'est acquérir « naturellement » des connaissances selon Jean Pierre Astolfi.(1997). Elles s'ancrent dans la mémoire sans difficultés apparentes. Mais des erreurs peuvent apparaître. Il y a deux cas de figure.
L'erreur peut être enseignée comme une faute dans un modèle d'apprentissage transmissif. Cette faute incombe à l'élève qui n'a pas mis en œuvre toutes ses compétences. Dans ce contexte, l'erreur est à proscrire lors d'une évaluation sommative ou finale. Elle peut être à l'origine d'une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau de ses élèves.
Dans ce cas, l'erreur implique pour l'enseignant un effort pour recréer sa programmation en décomposant les difficultés en étapes élémentaires simplifiées. Il s'agit du modèle comportementaliste inspiré de la psychologie béhavioriste (Skinner) dans laquelle l'activité de l'apprenant est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.
Pour Piaget et le modèle constructiviste, l'apprentissage passe obligatoirement par des phases de difficultés. L'apprenant doit remplacer ses anciennes connaissances pour de nouvelles afin d'affronter des situations-problèmes. Cette nouvelle théorie sur l'apprentissage donne un véritable statut à l'erreur. Différents types d'erreur peuvent apparaître. Dans le cas d'un enfant en maternelle, il peut ne pas avoir compris la consigne. C'est à l'enseignant de simplifier le plus possible celles-ci. L'enfant peut aussi être confrontée à ce qu'on appelle une « surcharge cognitive ». Il présente une incapacité à mobiliser toutes les capacités cognitives nécessaires pour comprendre une tâche demandée ou répondre à une question. La mémoire qui est en jeu, est double. Il y a la mémoire à capacité limitée ou mémoire à court terme et la mémoire à long terme dotée d'une grande capacité.
Le maître doit aider dans tous les cas de figure à faire accepter l'erreur en réitérant la consigne, en la reformulant, en rassurant l'apprenant afin que la motivation ne faiblisse pas.
L'enfant entre 3 et 4 ans est toujours enthousiaste pour aller à l'école. Son éveil est très développé. Mais il n'est pas toujours prêt à entrer dans les activités proposées. Il développe des attitudes. Selon P.Bogaards (1988) au même titre que les représentations, les attitudes font partie des structures affectives de l'individu. Ainsi les attitudes vont déterminer les types de motivation. On parle très souvent de deux types de motivation :
-la motivation extrinsèque qui vient de l'extérieur et utilise la récompense (argent, prix…)
-la motivation intrinsèque ou interne vient de l'individu, de lui-même. Il s'agit d'avoir une image de soi même valorisée, un sentiment personnel de maîtriser une compétence. Dans le cas des enfants de maternelle, c'est la motivation extrinsèque qui apparaît en premier. Entre 3 et 6 ans, l'enfant veut faire plaisir à ses parents et/ou à l'enseignant de sa classe.
Il va peu à peu construire cette motivation intrinsèque vers laquelle il faut tendre. Et le moyen d'y parvenir est de développer l'autonomie en proposant des stratégies d'apprentissage.

Après avoir passé en revue l'acceptation d'entrer dans de nouveaux savoirs, de faire des erreurs, de se motiver, nous allons examiner maintenant la motivation.
Et le moyen d'y parvenir est de développer l'autonomie en proposant des stratégies d'apprentissage. Après la motivation pour apprendre de nouvelles langues, il reste une aptitude personnelle à examiner, c'est la découverte d'une autre culture.
Le second objectif est de développer différents types d'aptitudes.
La langue véhicule une culture, des mentalités. Elle renferme des jugements de valeurs
Mais avant de l'enseigner, il faut la définir. Il existe plusieurs définitions de la culture.
Martine Abdallah- Pretceille (1996 : 19-23) définit la culture comme l' « ensemble des réponses symboliques et pratiques possibles d'un groupe aux sollicitations du milieu et qu'elle est susceptible d'évolution et d'adaptation ».
Galisson et Coste (1976 : 88) donne au terme de culture le synonyme de « civilisation » c'est-à-dire « l'ensemble des caractères propres à une société quelconque ».
Pour Michaël Byram (1992 : 111-112), la culture exprime des significations ou un système de croyances et de valeurs.
Une fois la définition de la culture précisée, il faut en définir son contenu pour pouvoir l'enseigner. Et il s'avère que cela pose un véritable problème surtout à l'égard de jeunes enfants.
La culture véhicule un ensemble de stéréotypes qu'il faut éviter. L'enseignant doit s'en débarrasser et rester neutre. Il doit avoir bénéficié d'une formation linguistique mais aussi culturelle. Enseigner la culture d'un pays ou d'une zone géographique constitue une grande difficulté car il n'existe pas de corpus précis sur les contenus ni de méthodes didactiques. Il est livré à lui-même. Sa tâche est se complique encore par le jeune âge des élèves.
L'enfant de maternelle rencontre des difficultés à prendre conscience qu'il existe un autre monde que le sien. Quand il entre à l'école, il est confronté à d'autres systèmes de valeurs autres que celui de sa famille notamment en côtoyant d'autres enfants de nationalités différentes. Mais comment faire ?
Communément au sein des classes, les enseignants ont recours à des démarches comparatives Ils tendent à montrer aux apprenants les différences entre la culture source et la culture cible. Ainsi dans la cadre de la classe MS et GS de l'école française, l'enseignante a montré quand elle a abordé Noël et la Saint Nicolas que les deux fêtes n'étaient pas vécues de la même manière des deux côtés du Rhin. Ainsi en Allemagne, c'est Saint Nicolas qui apporte les cadeaux alors que c'est le Père Noël en France. Pour Pâques, ce sont les cloches qui arrivent de Rome en France alors qu'en Allemagne il s'agit des lapins. Au lieu de ne montrer que les différences, les enseignants pourraient parallèlement s'intéresser aux ressemblances. Quand on s'intéresse aux cultures, on se rend compte qu'il y a des points communs.
Ainsi entre la France et l'Allemagne, Carnaval est célébré de la même manière. Les gens se déguisent, dansent, font la fête, défilent dans les rues et mangent des spécialités notamment sucrées et grasses car elles mettent un terme à une période d'abondance sur le plan alimentaire avant que ne s'ouvre les semaines de Carême.
On peut aussi comparer sans juger avec d'autres aires géographiques des pratiques culturelles en s'appuyant sur la présence d'enfants issus de différentes cultures.

Ainsi lors de la Saint Martin fêtée en novembre dans les pays germanophones, les enfants fabriquent des lanternes et défilent dans les rues la nuit. On peut montrer aux enfants que dans d'autres cultures utilisent le même objet lors de festivités. C'est le cas des pays arabes lors du Ramadan. Cette démarche peut s'inscrire dans une perspective interculturelle pour instaurer un véritable dialogue entre cultures différentes et une démarche intellectuelle.

Après avoir étudié les aptitudes émotionnelles, nous allons prendre en considération les **aptitudes intellectuelles**. Elles sont d'ordre cognitif, phonologique et lexical. Chaque individu possède différentes façons d'apprendre. Il y a des profils d'apprenants.

Selon Bogaards (1988), il y a 6 thèmes de la personnalité et deux concernant plus particulièrement l'apprentissage des langues, la théorie des traits personnels (dimension affective) et les théories cognitives (cognitif et socio-affectif).

En ce qui concerne les théories des traits personnels, il y a deux oppositions :

-l'opposition extraversion/introversion : chaque individu développe plus ou moins une grande faculté pour communiquer avec autrui, les extravertis donnent le sentiment qu'ils établissent des contacts plus facilement que les intravertis.

-l'opposition stabilité/révolution est un continuum avec d'une côté les personnalités sur d'elles et stables à travers le temps et de l'autre côté les personnalités souffrant dans une proportion plus ou moins grande de troubles affectifs ou émotionnels.

Les théories des traits personnels ne sont pas les seules pour définir les aptitudes cognitives mais aussi la théorie des styles cognitifs

Cette dernière part du principe part du fait que pour apprendre, chaque individu possède un style singulier. Des styles cognitifs ont été déterminés :

-le mode d'évocation mental : le visuel opposé à l'auditif

-le mode d'insertion socio-affectif

Selon les travaux du philosophe et pédagogue la Garanderie (1980), le visuel tend à récupérer les données dans sa mémoire par le biais des images. L'auditif par contre s'accapare les données par le truchement du verbal. Pour l'enseignant d'une langue seconde, les deux sont indispensables et particulièrement pour les élèves de maternelle qui ne peuvent pas encore passer par l'écrit.

Dans le mode d'insertion socio-affectif, l'apprenant va tantôt faire confiance à des pas au contexte social et affectif. Après les aptitudes cognitives, l'enfant devra développer les aptitudes phonologiques.

Avant de parler des aptitudes phonologiques et phonétiques que l'enfant soit acquérir en langue seconde, il est important de s'arrêter sur le développement phonétique et phonologique de l'enfant. En effet, ce développement se fait par plusieurs étapes.

De 0 à 16 mois, de nombreuses transformations sur le plan phonologique s'opèrent. L'enfant accuse une perception catégorielle. Il reconnaît de préférence la voix de sa mère et est sensible à la voix (timbre et chant) et à la prosodie.

De 1 à 7 mois, l'enfant discrimine les schémas intensifs, reconnaît les syllabes et distingue les contrastes phonétiques.

De 8 à 12 mois, il est sensible à l'accent et commence à reconnaître les mots connus en contexte, détecte les frontières des mots, reconnaît les mots hors contexte et comprend plus ou moins 30 mots avec des référents.

De 12 à 16 mois, il comprend plus ou moins 100 mots.

Pour ce qui concerne la partie phonétique c'est-à-dire la prononciation ou la production de sons.
De 0 à 16 mois, il passe de sons végétatifs, pleure, à des rires et des cris et des jeux vocaux et commence à contrôler la phonation. De 8 à 12 mois, il procède à un babillage.
De 12 à 16 mois, les premiers mots apparaissent (dodo, maman…) et il commence à maîtriser une cinquantaine de mots.
L'audition et la prononciation sont au cœur de l'apprentissage des langues. A la naissance et pendant un laps de temps, l'oreille est la même pour tous. Mais le fait que l'enfant utilise sa langue maternelle va entraîner selon Gilbert Dalgalian, « une perte perceptive » (2000 : 32)
Selon lui, l'oreille va opérer un filtre et ne retenir que les phonèmes utiles à la langue maternelle. Le réseau de neurones et les synapses, lieu de croisement des neurones qui ne sont pas sollicitées, disparaissent. La souplesse de l'appareil auditif disparaît pour toujours. On pourra plus tard au prix d'une grosse motivation et au moyen d'exercices nombreux acquérir cette prononciation de la langue étrangère.
Etant donné que l'oreille d'un enfant entre 4 et 6 ans est encore souple, il convient de faire travailler cette oreille lors de la rencontre avec une seconde langue étrangère.
Après les aptitudes cognitives, phonétiques et phonologiques, nous allons examiner le dernier volet, les aptitudes lexicales.
On ne peut pas apprendre une langue sans acquérir un vocabulaire varié pour être précis dans la communication avec autrui. Avant d'aborder une langue seconde, l'enfant a déjà acquis un lexique dans la langue maternelle. Selon Gaonac'h (2006 : 34), l'acquisition est lente au début de la vie d'un enfant soit entre 12 et 18 mois. A partir de 18 mois, se produit une accélération de l'acquisition. Il peut apprendre entre 4 et 10 mots nouveaux par jour alors que dans la période précédente il s'agit de 50 mots en 4-5 mois. Les mots au début sont appris hors contexte.
Au fur et à mesure, l'enfant prend conscience que tous les objets portent un nom.
Lors de l'acquisition d'une langue étrangère seconde, l'enfant va de voir comprendre qu'il y a une différence entre le signifiant et le signifié selon la terminologie de Ferdinand de Saussure. Il va comprendre que chaque système linguistique, par convention, on adopte un signifiant particulier. Acquérir le lexique de la seconde langue va prendre du temps car l'enfant va inconsciemment s'appuyer sur ses connaissances dans la langue maternelle.
Entrer en contact avec une langue ne représente pas seulement un pas vers d'autres apprentissages, elle est aussi un contact avec une autre culture.
La quatrième et dernière théorie sur laquelle nous nous sommes appuyés est celle de l'âge et plus précisément de l'âge critique.

2.2.4 Théorie de l'âge critique

Il n'y a pas unanimité au sein de la communauté scientifique pour affirmer à quel âge on doit apprendre une langue étrangère. Beaucoup se prononcent pour commencer le plus tôt possible.
D'autres penchent pour un enseignement plus tardif. C'est pourquoi la démarche du plurilinguisme semble faire la synthèse entre les deux positions. Selon certains chercheurs, l'école est un lieu d'enjeux culturels.
On ne peut séparer l'enseignement des langues de celui de la culture. Il faudrait selon eux débuter l'enseignement des langues le plus tôt possible car il permet l'ouverture à l'interculturalité. Selon Martine Abdallah-Pretceille (2004), l'enfant n'a pas d'apriori face à ce qu'il ne connait pas et de qui est différent. Il ne développe pas d'ethnocentrisme. La compétence culturelle n'est pas connaître seulement les différentes cultures mais exige un effort de compréhension. Elle est conçue comme la capacité pour le locuteur de saisir, comprendre, expliquer, exploiter les données pluri et multiculturelles dans une situation de communication donnée. A la notion d'interculturalité s'ajoute celle d'altérité. Elle se définit comme la reconnaissance de l'Autre dans sa différence. Cela suppose une distanciation et une objectivation de sa propre culture. Mais l'enjeu de l'apprentissage d'un idiome le plus tôt possible est la maîtrise linguistique. De nombreux auteurs se prononcent pour un enseignement des langues étrangères le plus tôt possible, on parle même de « précoce ». Pour Jacqueline Feuillet (2008), le très jeune âge des enfants est une « période d'ouverture à ne pas manquer ».
D'autres chercheurs émettent l'idée d'un « âge critique ». Cette notion n'est pas nouvelle, elle est apparue en 1967, sous la plume de Lenneberg (1967). Pour lui, la période critique pour l'acquisition d'une langue commence vers l'âge de 8 ans pour la langue première en se fondant sur l'observation d'enfants sourds. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde, il y a une période critique qui diverge selon les chercheurs. Pour Anne Roessler, c'est l'âge de 10 ans. Avant l'enfant est une vraie éponge. Pour Claude Hagège (1996), c'est l'âge de 11 ans, pour Dalgalian (2000 : 23), c'est 7 ans et pour Guberina (1991) c'est 12 ans. Il affirme que si l'apprentissage commence après 12 ans, il ne pourra jamais parler comme les natifs.
L'idée sous-jacente est la capacité maximum de l'appareil phonatoire. Mais il y a aussi l'argument du blocage psychologique. Selon Lenneberg (1967), avant la puberté, l'enfant ne connait aucune inhibition. Il possède une facilité remarquable pour imiter. Plus un élément lui paraît différent de ce qu'il connait, plus il est curieux de se l'approprier et de le reproduire. L'enfant aime le jeu. Enfin, selon d'autres auteurs, l'apprentissage d'une seconde langue après la puberté ne donne plus accès à la grammaire universelle. L'apprentissage se fait par le mécanisme de la résolution de problèmes et en fonction de la connaissance de la langue première. Des chercheurs pensent que la « précocité » n'est pas forcément la meilleure solution pour apprendre une langue.
Ils préconisent un apprentissage plus tardif. Harvey (1986), Ervin Tripp (1974) affirment que les apprenants tardifs qui réussissent, s'appuient sur leur capacité d'analyse alors que les élèves plus jeunes n'ont pas les moyens de le faire. Penfield et Roberts (1963 : 253 et 258) concluent que la langue étrangère ne s'apprend pas de la même manière chez l'enfant et l'adulte. La querelle sur l' « âge critique » de l'apprentissage d'une langue seconde est

dépassée par la notion d'exposition au plurilinguisme. Nous allons aborder les études sur l'enseignement de l'allemand en maternelle qui ont eu lieu dans le passé.

2.3 Présentation des études antérieures

Dans le passé, une expérience d'enseignement de l'allemand en maternelle a eu lieu. La plus significative se situe dans les années 50 à l'initiative d'Alice Delaynay, Inspectrice Générale de l'Instruction Publique de 1964 à 1978 .[18] A l'époque de la réconciliation franco-allemande, et la signature du traité de l'Elysée en 1963, le jumelage des villes de Bordeaux et de Munich sert de cadre à un échange qui débute officiellement à la rentrée 1967-1968. Il a encouragé 20 enseignants français à partir en Bavière et 20 enseignants allemands d'arriver dans l'académie de Bordeaux. Une enseignante étrangère est chargée de trois classes (2 heures par jour au minimum de langues) participe à toutes les activités et établit avec les institutions responsables le programme pour le lendemain. Une circulaire ministérielle parue en mai 1973 a mis fin à l'accroissement du nombre de ces classes maternelles évalué à 800. La seconde expérience de l'enseignement de l'allemand auprès de jeunes enfants est née en Alsace. En 1991, sont apparues les classes bilingues où l'allemand est enseigné à raison de 6 heures par semaine. En 1992, les premières classes bilingues portées à 13 heures, furent implantées en maternelle. En 1993-1994, il y avait dans l'académie de Strasbourg 31 classes ou groupes bilingues à 13 heures en maternelle et 2 classes de GS/CP et 48 classes maternelle à 6 heures. On peut dire de ces deux expériences que « la langue est parlée et non apprise » selon les propos selon les propos d'Alice Delaynay. L'immersion linguistique est importante du fait de la présence de deux enseignants dont un locuteur natif.
L'immersion linguistique est importante du fait de la présence de deux enseignants dont un locuteur natif.
Ce survol de théories pertinentes permet de faire dégager la problématique.

[18] DELPY F. (2005) :

3-La problématique

3.1 Faisceau de questions

L'école maternelle est un moment pour le jeune enfant durant lequel de multiples apprentissages interviennent sur le plan cognitif mais aussi comportemental et social. Il est parfois lourd pour ces enfants de cet âge de gérer toutes ces nouveautés alors qu'ils sortent pour la plupart du giron familial. Certains pensent que l'introduction d'une langue étrangère risque de perturber sur le plan affectif, mais aussi sur le plan linguistique.
Les enfants sont en pleine construction de leur langue maternelle et la présence d'une deuxième langue ou langue cible risque de perturber l'installation de la première notamment par le biais d'interférences.
La situation à l'école maternelle à Immendingen est donc une occasion unique pour faire une expérimentation de l'enseignement dans une visée plurilingue.
Ce terrain nouveau constituait un véritable défi à relever car un enseignement à visée plurilingue n'avait jamais été proposé auparavant en cycle 1. Mais plusieurs questions sont soulevées.
Quel est l'intérêt et quels sont les apports de l'enseignement d'une langue étrangère en l'occurrence l'allemand à l'école maternelle ? Quelle contribution au plurilinguisme ?

3.2 Objectifs

Il s'agit de mettre en œuvre une expérimentation sous forme de séances d'enseignement de la langue allemande pour deux classes, Moyenne et Grande Sections et analyser les retombées de cet enseignement sur les enfants âgés de 4 à 6 ans.

4. Questions de recherche

Quelles sont les retombées d'un enseignement de l'allemand du point de vue linguistique, phonétique et culturel pour des enfants en maternelle en contexte bilingue ?
Et dans ce cadre, des objectifs précis ont été arrêtés comme la motivation pour apprendre les langues, le développement des aptitudes cognitives, phonologiques et lexicales, et d'une attitude favorable au culturel et aux échanges interculturels. Notre analyse des données collectées tentera de mettre en lumière les bénéfices de cet enseignement mais aussi d'identifier les manques et le cas échéant de proposer des améliorations.

Par ailleurs, elle permettra de réfléchir sur l'ouverture par rapport au plurilinguisme selon les principes du *Cadre Européen Commun de Référence (CECRL).*

5. Choix méthodologique : une expérimentation

5.1 Acteurs impliqués dans l'expérimentation

5.1.1 L'enseignante

Madame L. est enseignante depuis février 2002. Elle a enseigné à partir de cette date et jusqu'en juin 2005 en Egypte dans le cadre d'un lycée international à curricula français. Ayant réussi le concours de professeur des écoles en 2005, elle intègre l'IUFM d'Arras pour une année de formation. Nommée dans une CLIS (Classe d'intégration spéciale) à Croix dans le département du Nord. Habilitée, elle y assure l'enseignement de l'anglais dans une classe de CE1 dans le cadre d'un échange de service. Puis en 2007, elle demande une mutation dans l'Académie de Paris où elle assure la responsabilité pendant 2 ans d'une classe de CP. De 2007 à 2009, elle n'enseigne pas l'anglais dans sa classe mais commence une formation pour obtenir l'habilitation à enseigner l'allemand. Elle obtient l'habilitation à titre provisoire en mai 2009 en réussissant la partie linguistique. Face à un maître formateur spécialisé en langues et plus particulièrement en allemand et un professeur de collège, titulaire d'un CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat pour l'Enseignement du Second Degré) d'allemand. Cette première partie d'examen comprend deux temps. Le premier est l'écoute et la compréhension d'un document authentique dans la langue étrangère et une partie pédagogique en français où il est demandé d'imaginer un déroulement de séquence ou de séances à partir de quelques documents didactiques. Puis en 2009, elle a été mutée dans les écoles des armées en détachement auprès du ministère de la Défense en Allemagne. Elle a en charge pendant la première année une classe de Petite Section/Moyenne Section maternelle et une seconde année une Moyenne Section.
C'est au cours de cette dernière année qu'elle passe la partie pratique de l'habilitation d'allemand qui consiste à présenter une séance devant élèves et surtout devant un inspecteur de l'Education nationale. Elle a été visitée par un conseiller pédagogique de circonscription (CPI), titulaire du CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteurs ou de Professeurs des Ecoles Maître Formateur). L'examen se déroule en deux phases, l'observation de la séance par le conseiller et un entretien avec l'enseignant. Madame L. a obtenu à cette occasion l'habilitation définitive. L'enseignante pratique plusieurs langues qui sont dans l'ordre :
L1 : l'anglais
L2 : l'allemand
L3 : l'italien

L4 : l'arabe (licence d'arabe classique et dulco d'arabe dialectal égyptien)[19]
Elle est très qualifiée et plurilingue.

5.1.2 Les élèves en présence

Avant d'examiner le profil des élèves en présence, nous allons décrire l'école maternelle Joseph Haydn. Depuis la rentrée 2009, elle est séparée géographiquement de l'école primaire « les Frères Grimm » pour former une entité propre. Elle est composée de 4 classes :
-PS (Petite Section)
-MS (Moyenne Section)
-MS/GS (Moyenne et Grande Section)
-GS (Grande Section)
Les quatre enseignants, trois femmes et un homme ont en septembre 2010 lors de la dernière année scolaire de l'école au moins 4 années d'ancienneté et de pratique.
Les élèves de 2 classes de MS et GS forment un groupe hétérogène du point de vue de l'âge. En effet, à la rentrée 2010, les élèves de MS sont dans leur 4ème année alors que ceux de GS sont dans leur 5ème année. Cela aura une incidence sur les résultats de l'expérience de plurilinguisme. A part l'âge, il présente une assez grande homogénéité. Ils sont aussi nombreux dans les deux classes, 18 en MS et 21 en GS. Tous sont français issus du milieu militaire et les ¾ sont nés en Allemagne.
Les parents sont en Allemagne depuis plusieurs années. A cela il faut rajouter une remarque. Trois enfants possèdent une situation particulière. Deux sont franco-allemands et un est purement allemand mais dont la maman est professeur de français dans un collège allemand. Ces trois élèves construisent leur bilinguisme. Les autres élèves baignent depuis qu'ils sont nés dans un environnement germanophone. Ils sont arrivés dans leurs classes respectives avec un capital de connaissances sur le plan lexical comme les nombres, les couleurs, des formules de politesse.
La présence de ces trois enfants en phase de construction du bilinguisme et les connaissances en allemand d'un certain nombre d'élèves ont été un fort point d'appui pour l'enseignante lors de la conception de la programmation des séances. Après avoir examiné l'institution, les acteurs comme les parents, enseignants et élèves, nous allons nous attarder sur l'ingénierie pédagogique.

[19] DULCO (Diplôme universitaire de langue et civilisation orientale)

5.2. L'ingénierie pédagogique pour l'expérimentation

5.2.1 L'ingénierie didactique et pédagogique

Dans le cadre d'un enseignement classique et a fortiori de langues, trois concepts sont incontournables :
-une programmation adaptée
-les supports ou outils utilisés
-une démarche appropriée

α) Des séquences construites autour d'une programmation

Etant donné le jeune âge des apprenants, on ne peut proposer que des activités adaptées. L'enseignante en charge de l'enseignement de l'allemand va s'appuyer sur les connaissances des enfants, sur ce qu'ils aiment et sur leurs besoins.
Les enfants n'arrivent pas « vierges » quand ils entrent à l'école maternelle en classe de petite section.
A fortiori quand ils intègrent la MS et GS. Ils possèdent des connaissances en langue comme la maîtrise d'un lexique, savent poser des questions et expliquer des situations. C'est ce qu'on appelle les prérequis. Ils ont déjà un certain point de vue sur le monde qui les entoure.
Dans le cadre de la découverte d'une autre langue, les élèves n'ont aucune connaissance de celle-ci à moins d'y être exposé dans l'environnement ou au sein d'une autre école. Mais le schéma général admet que le nouvel idiome reste inconnu à l'enfant.
Dans le cas de l'école française à Immendingen, la situation n'entre pas dans un cadre général où les enfants sont totalement ignorants face à la langue allemande.
Les enfants de la classe de MS et GS sont à 90% nés en Allemagne et tous sauf deux enfants sont arrivés depuis peu en Allemagne. La quasi-totalité d'entre eux n'ont connu que l'Allemagne car les pères y ont été affectés depuis plusieurs années. Ainsi ils ont vécu dans un environnement germanophone à l'extérieur de la famille. Les enfants ont été mis en contact avec l'allemand, ont pu ainsi retenir quelques mots et expressions.
Ainsi l'enseignante en charge de l'enseignement de l'allemand s'est rendu compte en procédant à une évaluation diagnostique début septembre 2010, que les enfants surtout de GS, avaient cumulé un capital de mots non négligeable incorporant les nombres, couleurs, des formules de politesse. Ce capital demeurait quand même variable d'un enfant à l'autre. Il faut exclure de ce groupe les trois enfants bilingues, deux en GS et un en MS. Un enseignant doit travailler dans le cadre d'une programmation et d'une progression afin d'atteindre ses objectifs d'apprentissage. Confrontée à l'inexistence de programmes en langues pour l'école maternelle, l'enseignante en charge de l'enseignement s'est inspirée des programmes en langues étrangères du primaire pour l'allemand afin d'avoir une base de départ. Elle a ensuite adapté sa programmation et sa progression en fonction des élèves. Elle s'est appuyée sur ce que savent les enfants mais aussi sur ce qu'ils aiment.

Dès le début de la scolarité en PS, les enfants abordent un certain nombre de thèmes récurrents au cours des trois années de maternelle.
Il s'agit de prendre en compte les grands moments du calendrier comme la rentrée scolaire mais aussi les vacances d'été, les saisons, les fêtes mais aussi les animaux. L'enfant aime reprendre et répéter à l'infini ce qu'il apprend et a appris. Il est ainsi en sécurité affective, a l'impression de savoir et donc de progresser. On peut constater ce phénomène lors de la lecture d'albums en classe. Après plusieurs lectures, les enfants connaissent le texte par cœur et pensent qu'ils savent lire. Ainsi il est possible de reprendre les mêmes albums car les enfants n'éprouvent aucune réticence à relire des histoires similaires.
C'est pourquoi l'enseignante de l'école française à Immendingen va reprendre dans le cadre des séances d'allemand, les grands thèmes étudiés en maternelle afin de faire sa programmation. [20]
Elle a donc repris les grandes étapes qui ponctuent l'année scolaire. Il s'agit de :
-des fêtes (Saint Martin, Saint Nicolas, Noël, Carnaval, Pâques)
-les saisons (automne, hiver, printemps et été)
-les dates clefs de l'année : la rentrée scolaire, les grandes vacances.
A cela il faut ajouter les thèmes des couleurs, nombres, animaux. Mais il n'est pas possible de se contenter de ces quelques thèmes.
L'enseignante a rajouté dans sa programmation d'autres thèmes et d'autres entrées en analysant les besoins des enfants. Pour ne pas rester à la surface des choses, il fallait aller plus loin et intégrer d'autres éléments. Ainsi l'enseignante a mis l'accent sur la présentation de soi et le rapport aux autres. Cela comporte les formules de politesse pour se présenter, qui occupent une place importante. Dans la programmation, on a mis l'accent sur « bonjour, au revoir, merci, de rien et je m'appelle ou je suis ». Mais l'enseignante a ajouté les parties du corps, les vêtements, la famille, des expressions pour exprimer le sentiment comme j'aime ou je n'aime pas.
Cet apport de nouvelles entrées permet d'élargir le champ des connaissances, de susciter l'intérêt et la curiosité.
Cela ouvre d'autres perspectives pour commencer à s'exprimer, à entrer en contact avec l'autre et entamer une interaction, à faire des phrases. Du point de vue phonétique et linguistique, les instructions officielles pour les cycles 2 et 3 soulignent l'importance de la prononciation de sons particuliers de la langue.
Pour ce qui concerne la langue allemande, il y a plusieurs lettres comme le h et le ch. Le premier est toujours aspiré contrairement au français qui connait aussi le h muet. Le second est proche de la jota espagnol.

[20] Progression en annexe 11.2

Le choix des tous ces thèmes est important pour bâtir une programmation qui entraîne l'engouement des enfants et leur participation. Mais il n'est pas suffisant. Il faut des outils variés et adaptés afin d'amener toutes ces notions.

β) Des supports et outils spécifiques

De nos jours, il existe de nombreux ouvrages pour enseigner les langues étrangères à l'école primaire. Ils ont l'avantage d'apporter à l'enseignant des outils prêts à l'utilisation. Ils comportent des documents authentiques sous forme de photos, images, textes. Mais ils existent uniquement pour les classes à partir du CE1. Il n'existe rien concernant les classes de maternelle. L'enseignant pourrait utiliser les photos de ces méthodes mais la portée en serait limitée car elles ne sont pas exploitables pour des enfants entre 4 et 6 ans.
Ainsi il faut utiliser des outils spécialement adaptés à ce jeune public. L'enseignant a deux possibilités :
-Soit il achète des outils et les utilisent tels quels ou en les adaptant dans les classes
-Soit il fabrique son propre matériel afin d'être au plus près de ses objectifs
Trois constantes sont indissociables de l'enfance :
Le conte, la comptine et chanson et les jouets et jeux.

- Le conte

Le conte existe dans la plupart des sociétés souvent sous forme orale. Il permet de découvrir les manières de vivre, les traditions et coutumes.
Il est utilisé souvent pour la partie culturelle concernant l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais il peut aussi aider à introduire des notions plus linguistiques comme le vocabulaire, un son ou une expression.
Selon Lily Boulay, les conte reflète les « craintes et désirs de l'humanité ».(Boulay 1996 : 2) Il est important de recourir aux contes dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères car il fait appel à l'imaginaire et à l'imagination.
Ensuite, le conte permet de relater des situations vécues par d'autres personnes. Les enfants peuvent ainsi s'identifier aux personnages des contes.
Tous les thèmes de la vie sont abordés comme la vie, la mort, les rites de passage, le bien, le mal, le courage, la liberté, la pauvreté, la richesse.
On réalise que le conte n'est pas propre à une époque mais transcende les âges. Mais il permet aussi de découvrir et d'imiter des rimes sonores, des rythmes de la langue nouveaux.
Au même titre que le conte, la comptine et la chanson sont des outils pratiques dans l'apprentissage de l'allemand.

- La comptine

A l'origine, le mot comptine désignait « la formule enfantine chantée ou parlée servant à désigner celui ou celle à qui sera attribué un rôle particulier dans le jeu ». [21] Dans le même ordre d'idée, Anne Bustarret précise l'origine du mot et le définit comme « une formule rythmée, die ou chantée, qui sert traditionnellement à compter des joueurs lorsque l'on doit en retenir ou en éliminer un pour la partie qui se prépare » Bustarret 1998 : 105)
Plus communément la comptine est une « chanson, petite poésie transmise aux jeunes enfants par la tradition orale ».
Les comptines chantées ont une fonction d'apprentissage et tendent à travailler la gestuelle, le corporel et le langagier. On considère que la comptine est incontournable pour se décentrer et affronter l'autre et le monde extérieur. Les comptines sont intemporelles et s'adaptent à l'époque actuelle. Elles comportent surtout des constantes.
Ando Arleo (2008) a fait une étude comparative et en a tiré certains points communs dans cinq domaines
-la forme
-le contenu
-les schémas phoniques répétitifs
-les schémas rythmiques similaires
-les syllabes sans contenu lexical
Ces constantes permettent la mémorisation par les enfants. L'enseignante d'allemand à l'école française d'Immendingen va recourir aux comptines comme aux chansons.

- La chanson

La chanson est utilisée quotidiennement dans les trois niveaux de l'école maternelle et est rendue obligatoire par les programmes officiels de 2008. Mais dans les faits, elle est mise de côté ou pas assez exploitée par les enseignants car ils méconnaissent les applications pour l'éducation auditive.

[21]Dictionnaire le Petit Robert 2012 page 494 :

Pourtant la chanson peut apporter différents éléments pour l'enseignement des langues étrangères :
-L'approche culturelle
-L'enrichissement lexical
-La sensibilisation à la phonologie et aux rythmes de la langue
-L'association des paroles et des gestes.(Salsano 2011 : 144)
Après le conte, la comptine et la chanson, il y a à disposition des jeux, jouets et des « flashcards » ou « cartes flashs ».

- Le jeu

Le monde de l'enfance regorge de jouets et de jeux. Ils sont présents au sein des familles mais aussi des classes maternelles. Ils sont un moyen utile pour l'enseignement des langues étrangères. Ils permettent d'introduire des notions linguistiques, des mots nouveaux, une réalité culturelle sans recourir à la langue source c'est-à-dire le français. De plus l'enfant a besoin de visualiser de toucher. Ainsi l'enseignante d'allemand à l'école française va introduire une marionnette dès la première séance. Elle va accompagner les enfants des trois groupes. Elle a pour objectif d'être l'interlocuteur des enfants. Elle ne parle qu'allemand. Seule l'enseignante sait parler les deux langues et joue le rôle d'intermédiaire entre la marionnette et les enfants.
Les élèves lui ont donné un nom. Elle s'appelle Helmut. L'enseignante voulait une marionnette typiquement « allemande » c'est-à-dire vêtu avec un costume que l'on trouve Outre Rhin comme un postier, un policier, un bavarois. Mais il fut impossible d'en trouver. Elle a revêtu un costume de chevalier.
C'est un clin d'œil de l'enseignante à la classe de grande section qui travaille autour un projet annuel sur le Moyen Age.
Elle utilise aussi des jouets en plastique notamment des fruits, légumes pour exprimer « ce que l'on aime » et « ce que l'on aime pas », des habits, des poupées pour la découverte du corps. Quand les objets ne sont pas disponibles, elle recourt à des images authentiques ou des flashcards.
Outil très présent en didactique des langues étrangères, il permet d'expliquer sans traduire et de rester dans la langue cible.
Après avoir examiné les différents outils disponibles mais adaptés, on va maintenant se pencher sur la démarche et le dispositif appropriés.

γ) Démarche et dispositifs appropriés : ingénierie pédagogique

Une séquence d'enseignement comporte une série de séances ou d'interventions. A chaque séance, il y a des sous objectifs à atteindre pour réussir le ou les objectifs de la séquence. Il se déploie grâce à un dispositif qui est l'organisation du groupe-classe pour aborder une activité.

Le dispositif peut être un travail en groupe-classe, en demi-groupe, en petit groupe. A l'intérieur d'une séance, il y a différentes étapes ou temps.

- Dispositif spatial autour du jeu

L'enseignement des langues se déroule au sein de l'école. Il y a deux possibilités. Une salle spécifique peut être affectée aux séances. Mais il se peut qu'elles aient lieu dans la salle de la classe concernée par cet enseignement. Dans le cas de l'école française d'Immendigen, il n'était pas prévu un espace dédié à l'enseignement de l'allemand. Les concepteurs avaient pensé qu'il se ferait au sein même des classes. Etant donné que l'enseignant de GS ne pouvait assurer cet enseignement au sein de sa classe, la classe de la collègue de MS a fait office de lieu d'accueil pour les deux classes. Une classe de langue doit avoir une organisation qui diffère d'une salle de sports ou d'arts visuels. Ainsi elle doit comporter des affiches au mur qui témoignent de la rencontre avec une autre culture, une autre civilisation. N'ayant pas un espace spécifique dans l'école, l'enseignante en charge de l'enseignement de l'allemand a décidé de former un coin allemand avec une grande affiche en trois couleurs noir, rouge, jaune aux couleurs du drapeau allemand sur laquelle sont collés des outils vus durant les séances. Les classes de MS et GS ont la même affiche. Ainsi les enfants ont une vue permanente des traces de leur travail et l'évolution de leurs connaissances. Le dispositif n'est pas uniquement spatial. Il est aussi dans la gestion de la classe.
Quand on parle de gestion de classe, cela recouvre plusieurs notions. En premier lieu, il s'agit de l'organisation des activités proposées par l'enseignant.
En fonction de ses objectifs, il va faire travailler les élèves en groupe classe, ou individuellement ou par groupe.
Quand le travail se fait en groupe classe, on peut assister à une pédagogie frontale qui implique un grand rôle à l'enseignant. Dans ce cas, tout le savoir part de lui pour arriver aux apprenants. Ces derniers ne sont pas acteurs de leurs apprentissages. En maternelle, les enfants ont besoin de participer activement aux apprentissages. C'est par le truchement du jeu que l'enseignant va enseigner des compétences.
On peut définir le jeu comme une « activité organisée par un système de règles définissant succès et échec, gain et perte »[22]. En regardant l'étymologie le mot « école » vient du grec « shkole » qui désigne le loisir. Le jeu a donc toute sa place au sein de l'école et plus particulièrement de l'école maternelle. Mais il serait intéressant de voir ce que recouvre le jeu. Roger Callois (1967 : 9) précise que le jeu « entraine immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il repose et il amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle. Il s'oppose au sérieux de celle-ci et se voit ainsi qualifiée de frivole.

[22]Le Robert (2004) Dictionnaire historique de la langue française, sous la direction de Alain Rey

Il s'oppose d'autre part au travail comme le temps perdu au temps employé.» D'après ses éléments, Gilles Brougère (2005 : 39) a dégagé cinq caractéristiques du jeu :
-le second degré
-la décision de jouer
-la règle
-la frivolité
-l'incertitude
Par rapport à l'enseignement des langues étrangères, le jeu est un moyen incontournable. Mais il doit respecter les règles vues ci-dessus mais il ne peut être utilisé que partiellement. En élémentaire, il y a quatre savoir-faire langagiers (écoute, parole, lecture et écriture).
En maternelle seuls deux d'entre eux sont travaillés, les deux premiers. C'est pourquoi l'enseignant doit choisir minutieusement les activités ludiques proposées aux enfants. Ainsi au sein de la classe de MS/GS de l'école d'Immendingen, l'enseignante a recouru au jeu pour travailler des compétences. Par exemple, elle a utilisé des flashcards pour que les enfants trouvent et prononcent le mot qui correspondait à l'image. De même au moment d'aborder le thème de la famille, des cartes de jeux de sept familles avec plusieurs couleurs ont été utilisées pour jouer au jeu des sept familles tout en apprenant les noms en allemand du père, de la mère, de la fille, du fils, de la tante, de l'oncle, du grand-père, de la grand-mère et des cousins.
Après le dispositif, nous allons voir que la démarche pédagogique voulue par l'enseignant est fondamentale pour atteindre les objectifs.

-Démarche pédagogique

Une séance possède une logique interne. Dans une séance d'apprentissage, il y a un début, un milieu et une fin. Elle s'organise en trois temps. Débuter une séance d'une discipline n'est pas toujours aisé pour l'enseignant. Il doit trouver un moyen lors de cette première étape pour accrocher l'attention de l'apprenant. Dans le cadre de la découverte d'une langue étrangère, l'enseignante a un choix large pour amener sa séance. Il peut introduire une photo, un objet, une chanson, une comptine ou faire parler la marionnette. Ainsi dans une séance sur la découverte des noms des couleurs, l'enseignante d'Immendingen a choisi une chanson « Ein Regenbogen », l'arc-en-ciel en français. Elle fait écouter aux enfants la chanson plusieurs fois pour bien s'en imprégner. Puis avec l'aide d'une image d'un arc en ciel, elle montre les couleurs qui sont chantées. Ensuite il y a une phase d'apprentissage pendant laquelle les élèves vont commencer à s'approprier la chanson, le rythme, les gestes et les paroles. Ils vont répéter au début maladroitement surtout les mots inconnus avec une prononciation hésitante ou/erronée car l'oreille n'a pas eu l'habitude de nouveaux sons. Ensuite il y a une phase d'appropriation pendant laquelle les apprenants vont apprendre les noms des différentes couleurs qui sont dans un premier temps le rot, blau, orange, gelb, grün (rouge, bleu, orange, jaune et vert).

L'enseignante montre des flashcards avec les couleurs énoncées dans la chanson. Ils vont être invités à reconnaitre la carte quand l'enseignante l'énonce en allemand et ensuite de prononcer correctement le nom de la couleur quand l'enseignante désigne une carte. C'est la phase d'institutionnalisation. Le savoir devient alors une référence culturelle. Dora François-Salsano (2009) décrit ses trois phases qu'elle intitule aborder, apprivoiser et agir.
A cela il faut ajouter d'autres phases essentielles.
La circonscription de l'Education nationale de Landivisiau dans le Finistère a détaillé les différentes phases au nombre de sept : [23]
-Phase de mise en route ou appropriation
-phase de recherche –phase manipulatoire
-Phase de mise en commun-phase de synthèse
-Phase de structuration, d'institutionnalisation
-Phase d'entraînement, d'application, d'exercices
-Phase d'évaluation
-Phase de réinvestissement

5.2.2. Outils pour l'analyse

Grâce à une évaluation indispensable, les résultats concrets ont pu être atteints qui méritent d'être poursuivis et améliorés.

-Evaluation nécessaire mais non suffisante

L'évaluation s'avère être indissociable de l'institution scolaire mais aussi de l'acte d'apprendre. Elle aide à mieux enseigner. Mais elle n'est pas infaillible. L'évaluation ne résout pas tous les problèmes. Elle n'est qu'une aide, un moyen mais nullement une finalité. Parce que le processus d'apprendre est très complexe, elle revêt un caractère d'imperfection.
L'évaluation ne saurait être un point final dans le processus d'apprentissage. Elle constitue une phase qui clôture une séquence mais elle se situe dans une logique plus grande car elle s'intègre dans une logique plus large.
Lorsqu'il fait sa programmation, l'enseignant pense à l'articulation des séquences entre elles et à l'intérieur de celles-ci des séances. Elle est ponctuelle dans le temps. Il ne faut pas prendre l'évaluation pour ce qu'elle n'est pas. Ainsi lors de sa passation, l'enseignant ne doit pas laisser un apprenant sans l'encourager. Par opposition, il ne doit pas adopter ce que l'on appelle l' « effet Pygmalion »

[23] http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/debutants/geste

Hélène Trocmé-Fabre a étudié l'évaluation en pédagogie et a dégagé trois questions principales. (1999 : 96)
-Comment décrire l'évaluation et indiquer ses caractéristiques et sa nature ?
-Comment indiquer le rôle de l'évaluation sans le système ?
-Comment indiquer le statut de l'évaluation, ses règles et ses limites ?
La première question fait référence à une définition de l'évaluation et les formes qu'elle peut revêtir. La seconde question mentionne les fonctions de l'évaluation dans notre système scolaire. Enfin la troisième question pointe le problème de la personne qui va effectuer l'évaluation, le lieu, le temps, les moyens, stratégies et outils. Enfin, il faut se poser la question de savoir si évaluer équivaut à mesurer, contrôler ou valider. Mais il faut la définir.
Avant de donner une définition de l'évaluation, deux notions doivent être précisées. Il s'agit de la capacité et de la compétence.
La capacité est le savoir-faire mais également lié au savoir-être général et transversal dans l'ensemble des disciplines.
La compétence est un savoir-faire en situation en utilisant les connaissances acquises. Elle est de l'ordre de l'action par opposition aux savoirs.
La compétence c'est ce que l'élève sait mettre en place dans des contextes différents selon des activités variées. C'est pourquoi les compétences sont difficiles à identifier et à évaluer.
Selon Cardinet (1989), l'évaluation est la « lecture d'une réalité d'un niveau de compétences atteint à un moment donné selon des exigences déterminées. » Et c'est la confrontation rentre les projets ou les objectifs visées est le résultat obtenu après une séance ou séquence L'évaluation ne revêt pas une forme unique mais elle est plurielle.
La première est l'évaluation diagnostique. Elle précède une séquence d'apprentissage permettant d'adapter les activités proposées aux besoins des élèves à un moment donné. Elle permet de mettre en évidence les acquis des élèves et d'apprécier les compétences à mettre en place. Ceci est nécessaire pour se rendre compte de la manière selon laquelle l'apprenant peut acquérir de nouvelles compétences à partir de ce qu'il sait.
La seconde est l'évaluation formative. Elle a pour objectif de contribuer à la formation de l'enfant. Elle doit servir à orienter l'élève dans les moyens à mettre en place pour l'aider à progresser. Elle se fait au cours du processus d'apprentissage. La troisième dite formatrice est moins utilisée que les autres surtout en maternelle. On considère que seul l'élève peut réguler ses activités d'apprentissage selon ses propres besoins. Enfin la dernière est l'évaluation sommative par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises ou un bilan après une séquence d'apprentissage.
Dans la classe de MS/GS de l'école française d'Immendingen, l'enseignante a procédé à une évaluation diagnostique en début d'année pour voir les acquis des élèves mais surtout elle a procédé à une évaluation sommative en fin d'année. Elle revêt un caractère obligatoire.
L'évaluation est obligatoire à deux titres. Dans un premier temps, elle est imposée par les instructions officielles. Le code de l'Education prévoit pour chaque élève du premier degré, un livret scolaire, instrument de liaison entre les maîtres mais aussi entre l'école et les parents. Une circulaire précise que « dès l'école maternelle, les élèves acquièrent des connaissances et des compétences qui servent d'appui aux maîtres de l'école élémentaire.

C'est pourquoi un bilan des acquisitions de l'école maternelle réalisé en référence aux programmes est effectif en fin de Grande Section et est joint au livret scolaire. »
Elle est aussi obligatoire dans le processus d'apprentissage. Elle clôture le cycle d'apprentissage et les différentes phases mentionnées par l'inspection de l'éducation nationale de Landivisiau. Elle permet de vérifier les acquis des élèves et donne des indications à l'enseignant pour d'éventuelles remédiations ou changements dans sa démarche pédagogique.
Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'évaluation obéit à des règles. L'enseignante a dû procéder à des choix en respectant ces dernières.

6. **Déroulement de la recherche**

6.1 Type de recherche

Notre recherche vise à interroger l'impact de l'enseignement d'une langue étrangère en maternelle sur les capacités langagières, culturelles et sociales des enfants. Nous cherchons à analyser les savoirs, mais aussi savoir-faire que les élèves ont engrangés sur une année scolaire. Cette étude trouvera sa dynamique dans l'observation durant les différentes séances sur une période de 8 mois mais surtout dans les productions des élèves lors des évaluations sommatives à la fin de l'année. Nous privilégions une recherche descriptive. Nous avions le choix d'observer et d'évaluer les apprenants durant toute la période d'enseignement. Nous voulions observer tous les élèves sur les mêmes critères pour vérifier notre question de recherche. Mais cela s'est avéré très lourd à gérer. De plus il faut laisser du temps aux apprenants pour intérioriser, institutionnaliser les savoirs et surtout être capables de les réinvestir. Il nous a semblé plus judicieux de privilégier le long terme pour des raisons de contenus.
Gérer trois groupes d'enfants qui passent deux fois par semaine en allemand ne permettait pas d'évaluer souvent mais partiellement. Nous avons procédé aux évaluations finales en juin 2011 selon un mode d'investigation particulier.
En premier lieu, l'évaluation s'est faite en fin d'année car il n'était pas possible de l'organiser pendant l'année scolaire. L'enseignante ne disposait que de 20 minutes par groupe et 12 à 13 élèves par groupe sachant qu'il y avait trois groupes trois fois par semaine. Elle n'aurait pas eu le temps de proposer des activités. Cette fin d'année a été synonyme de fatigue pour les élèves car on arrive au terme de 10 mois de classe, d'un troisième trimestre long. Enfin les enfants savaient qu'ils quittaient la ville d'Immendingen pour une autre destination en France quelques-uns en Allemagne. Etant influencés par les parents en pleins préparatifs de déménagement, les enfants n'ont peut-être pas toujours été au mieux de leur forme.

6.2 Mode d'investigation

6.2.1 Conception de l'évaluation orale

Notre recherche impliquera la constitution d'un recueil de données puis le traitement de ces dernières. Les premières évaluations ont eu lieu en juin 2011.
Quant aux jours de passation de l'évaluation, des imperfections étaient difficilement incontournables. Ainsi les passages des enfants se sont déroulés dans la salle de classe de l'enseignante de MS en présence de ses propres élèves. Le bruit de ces derniers a quelque peu gêné le bon déroulement de l'évaluation. Il n'était pas possible de faire garder ses élèves le temps de faire passer le test par manque de moyen humain.
Afin de voir l'étendue des connaissances des élèves, il a fallu consacrer entre 20 et 25 minutes par enfant en évitant de trop le presser afin qu'il réfléchisse à la question pour mieux y répondre. Enfin, les élèves présents dans la salle de classe ont entendu les questions posées par l'enseignante et pu retenir la réponse car il y avait forcément une répétition des questions.
Alors que l'évaluation est une étape incontournable mais pas entièrement efficace, nous allons étudier maintenant les résultats de cette évaluation qui sont très encourageants.
L'évaluation respecte un certain nombre de règles et doit répondre à des exigences.
Trois objectifs simples et précis ont été choisis pour cette expérimentation d'éducation plurilingue :
-la motivation pour apprendre les langues
-Développer des aptitudes cognitives, phonologiques et lexicales
-Développer l'attitude favorable au culturel et aux échanges interculturels
Les questions que l'on doit se poser sont quoi évaluer, c'est-à-dire le contenu, comment évaluer soit la manière et enfin selon quoi soient les critères et choix de la notation. L'évaluation peut se faire à l'oral mais aussi à l'écrit. Mais comme les élèves des classes de MS et GS ne peuvent encore lire et écrire, l'évaluation n'a pu revêtir que la forme orale. Elle a eu lieu au mois de juin 2011 au sein de la classe de l'enseignante. Elle a pris un par un les enfants à une table pour poser les questions vues précédemment. Afin qu'il y ait une trace des interventions des enfants, elle a opté pour un enregistrement sur cassette. Par rapport au contenu, chaque passage d'enfant prend environ entre 20 et 25 minutes. Les séances d'évaluation ont eu lieu pendant les séances consacrées à l'allemand. Mais cela n'a pas été suffisant. Des après-midis ont été pris avec l'accord de l'enseignant de GS pour que ses élèves puissent être évalués. Quand on parle d'évaluation, on ne peut occulter la question du contenu, des critères et de la notation.

6.2.2 La contenu de l'évaluation

On peut évaluer des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être. Il est difficile d'évaluer des savoir-faire et des savoir-être notamment en maternelle. C'est pourquoi l'enseignante a choisi d'évaluer les savoirs, les connaissances en allemand parcourues durant l'année scolaire.
Ainsi les élèves de MS et GS ont été interrogés sur :

-Dire le nom de la marionnette en allemand avec la question posée en allemand : wer ist er ?

--chanter la chanson « Ein Regenbogen ».

-dire les couleurs en allemand par rapport à des flashcards avec la question « welche Farbe ist sie ? »

-s=dire à partir des cartes avec les configurations des doigts, des dés les nombres 1,2, et 3 avec la question « Welche Nummer ist sie ? »

-culturel : en français, l'enfant doit expliquer ce qu'est la fête de la Saint Martin .

-dire en allemand d'après une image le mot lanterne en allemand « die Laterne »

-dire en allemand les mots qui correspondent aux images : der Mond (la lune), die Sonne (le soleil), der Stern (l'étoile).

-culturel : expliquer en français ce qu'est la fête de Saint Nicolas.

-dire en allemand d'après une image le calendrier de l'Avent : der Adventkalender

-chanter la chanson « Advent » en allemand

-dire en allemand des mots tirés d'images sur Noel : der Schnee (la neige), der Tannenbaum (le sapin), der Lebkuchen (le pain d'épice), das Geschenk (le cadeau), der Weihnachtsmann (le Père Noel), der Weihnachtskranz (la couronne de Noel), der Schneemann (le père Noel) , die Puppe (la poupée), der Ball (le ballon), die Schokolade (les chocolats).

-dire en allemand les nombres 4 et 5 selon des étiquettes avec les configurations dés, doigts.

-dire en allemand selon deux images comment on dit j'aime (ich mag) et je n'aime pas (ich mag nicht)

-dire en allemand d'après images les mots œuf (der Ei), la banane (die Banane), le gâteau (Der Kuchen)

-dire en allemand les 6 couleurs restantes d'après une image : rose(rosa), violet(volet oder lila), marron (braun), gris (grau), blanc (weiß), noir (schwartz)

-dire en allemand les noms des parties du corps en fonction d'images : le nez (die Nase), le pied (der Fuß), les yeux (die Augen), la main (Die Hand), le bras (Der Arm), les cheveux (die Haare), les oreilles (die Ohren)

-dire en allemand les vêtements selon des images : le pantalon (die Hose), la chemise (das Hemd), le pull (das Pullover), le maillot de bain (die Badehose), les chaussures (ein paar Schuhe)

-chanter la chanson « Frère Jacques » en français et en allemand (Bruder Jakob)

-dire en allemand les noms des membres de la famille selon les cartes du jeu des sept familles.

-culturel : expliquer en français la fête de Pâques en France et en Allemagne et les ressemblances et différences.

-dire en allemand les nombres de 6 à 10 en fonction d'images.

Ces données représentent le savoir culturel et linguistique demandée lors de l'évaluation.

Mais l'enseignante a évalué aussi la volonté de répondre des enfants, de montrer leurs connaissances, notant si des enfants avaient refusé de participer à l'évaluation.

6.2.3 Critères et notation de l'évaluation

Pour évaluer, il faut retenir des critères. On peut considérer que la réponse donnée par l'apprenant est exacte ou inexacte ou partiellement. Le système de notation qui existe dans le système scolaire est très variable. Il y a la notation de 0 à 20, les lettres de A à E, les smileys (tête de bonhomme qui sourit ou qui est triste), les très bien (TB), les biens (B), les assez bien (AB), les insuffisants (I), les notions d'acquis, en voie d'acquisition et non acquis. Les premiers systèmes de notation avec les nombres et les lettres ne sont pas adaptés aux enfants de maternelle. Ils doivent comprendre l'appréciation de l'enseignant émise par rapport à un travail effectué. Les smileys sont usités en maternelle, mais ils ne sont que deux, soit l'enfant sait ou il ne sait pas. Il doit y avoir une possibilité pour une position intermédiaire. C'est pourquoi l'enseignante de l'école française d'Immendingen a opté pour la notation avec trois couleurs : le vert pour acquis, le orage pour en voie d'acquisition et le rouge pour non acquis. Les trois couleurs des feux de circulation ont du sens pour les enfants car ils les voient quotidiennement avec leurs parents quand ils sont dans la rue ou à bord d'un véhicule. L'évaluation a le mérite de guider l'enseignant dans sa pratique professionnelle car elle lui indique quelles sont les compétences acquises, en voie d'acquisition ou non acquises d'un apprenant. Mais elle n'est pas infaillible. Après avoir vu les contenus et critères d'évaluation, nous allons examiner les modalités de recueil des données.

6.2.4 Modalités de recueil des données

Les évaluations pour chaque enfant ont été enregistrées sur cassette audio. Une fois les données recueillies, il a fallu les synthétiser. L'enseignante a pris la décision de construire un tableau à double entrée regroupant les connaissances évaluées en langue (lexique, phonologie et phonétique) et dans le domaine culturel, le nombre d'élèves évalués puis différents types de réponses, soit les réponses correctes, les réponses erronées et l'absence ou refus de répondre.
Cette modalité permet de faire le parallèle entre les différentes connaissances attendues, voir celles qui ont été assimilées et de comparer les écarts entre les élèves de moyenne section et

ceux de grande section. Voici le tableau que l'on retrouvera dans la prochaine partie consacrée aux résultats de l'évaluation.

Mots ou références culturelles	Nombres d'enfants évalués	Nombre de réponses correctes	Nombre de réponses erronées	Nombres d'absence de réponse ou refus de répondre

Trois objectifs simples et précis ont été choisis pour cette expérience d'éducation plurilingue :
-la motivation pour apprendre les langues.
-Développer des aptitudes cognitives, phonologiques et lexicales.
-Développer l'attitude favorable au culturel et aux échanges interculturel

7. Présentation des résultats

Les résultats des évaluations finales peuvent attester qu'il y a bien une motivation importante pour la découverte les langues, concrétisée par de réelles connaissances linguistiques et culturelles.

7.1. Motivation certaine pour apprendre des langues

7.1.2 Des résultats encourageants

La motivation pour apprendre des langues peut se mesurer lors des séances d'allemand durant l'année scolaire et lors de l'évaluation sommative.
L'enseignante a enseigné l'allemand à 39 enfants. Aucun n'a refusé de participer aux deux séances.
Bien au contraire, les enfants ont toujours témoigné d'un grand enthousiasme pour venir, parler et participer et apprendre. L'habitude était d'arriver dans la classe de dire bonjour en allemand, « Hallo », et comment ça va ? « Wie geht's ? ». Lors de l'évaluation finale, sur un échantillon de 39 élèves, 31 présents lors des jours d'évaluation. Les 8 qui manquaient, avaient déménagé avec leurs parents avant la fin de l'année scolaire pour cause de nouvelle affectation militaire du père. Tous les enfants présents ont souhaité passer l'évaluation orale à l'exception d'un. Tous ont exprimé leur contentement d'avoir appris des mots en allemand et souhaitent continuer l'expérience dans une autre école. La motivation de l'apprenant ne se décrète pas. Nous allons examiner maintenant les raisons qui peuvent expliquer de tels résultats.

7.1.3 Les raisons

Plusieurs facteurs peuvent être avancés. Nous en avons distingué 3 :
-une démarche pédagogique simple
-des séances courtes et répétitives
-les traces écrites.

α) Une démarche simple

La démarche pédagogique est la manière d'atteindre un objectif d'apprentissage. Celui-ci peut s'inscrire dans une séquence qui regroupe plusieurs séances. Chaque séance comporte plusieurs étapes. Dans toute séance quel que soit le niveau des apprenants, il y a un point de départ, moment où il faut attirer l'attention des apprenants. Il s'agit du point d'ancrage à partir duquel les autres phases de la séance vont s'emboîter. A ce stade, les apprenants prennent connaissance d'une nouveauté sous forme sonore ou visuelle, c'est-à-dire une chanson ou un album de jeunesse. La chanson est écoutée et l'album de jeunesse parcouru à plusieurs reprises au moins 3 fois.
La démarche consiste à parler le plus possible en allemand et de recourir au français qu'en cas de non compréhension.
Pour ce faire, l'enseignante a utilisé une marionnette baptisée par les enfants « Helmut » lors de la première séance de présentation. Ne parlant qu'allemand, elle a pour rôle de jouer les intermédiaires entre les enfants et l'enseignante qui parle les deux idiomes. La marionnette est censée « amener »le travail, en présentant les mots nouveaux avec des images, des objets. Une fois la phase de découverte présentée, il faut passer à la phase de traitement de l'information.

A ce stade, l'enseignante va faire répéter les différents mots nouveaux car il s'agit ici d'un moment d'imprégnation. La combinaison image/son et l'apport de la marionnette vont être une aide précieuse à la mémorisation.
Enfin, la dernière phase est la production par les apprenants eux-mêmes. Les consignes énoncées en allemand étaient de structures simples. Ainsi « wer ist er ? »(Qui est il ?) ou « welche Farbe ist sie ? » (quelle est la couleur ?). Si la compréhension posait toujours, l'enseignante avait recours au geste aussi bien faciale que corporel. Tous les mots étaient répétés au cours d'une séance. Au début, les formules de politesse quand on rencontre quelqu'un était inlassablement reprises comme « Hallo »(bonjour), «wie geht's ? » (ça va ?) et la réponse attendue fut « gut »(bien). Pour la présentation de soi en disant « hello », 38 élèves ont répondu correctement, 1 n'a pas su. Pour le « gut », les 39 ont bien répondu. Les séances s'enchaînent les unes aux autres. Il faut par conséquent prendre en considération la durée et la répétition.

β) Séances courtes, répétitives et en spirale

La durée consacrée à cet enseignement plurilingue a été dictée par deux considérations. La première est la possibilité pour les deux classes de se regrouper sur la semaine. Il n'a pas été possible d'assurer plus de 2 séances de 15 à 20 minutes chacune sur 3 jours, lundi, mardi et jeudi durant l'après-midi et juste avant la récréation de 15 Heures. La seconde considération est l'âge des enfants.
La concentration des enfants de 4 et 5ans, commence à s'émousser. Les séances ne doivent pas excéder 15 à 20 minutes. Etant courtes, les séances devaient être denses afin de ne pas laisser l'ennui s'installer et garder l'attention des enfants.
C'est pourquoi l'enseignante a toujours consacré quelques minutes en début de séance pour répéter des mots, des expressions vues au cours des séances précédentes, pour montrer aux enfants qu'ils savent, les rassurer et les mettre en confiance pour aborder la suite à la manière d'un « brainstorming ». Les élèves de MS et GS sont mélangés pour donner 3 groupes, un va en Marmothèque avec une maman d'élève, un autre va avec l'enseignant de GS sur des jeux de société et de langage et un dernier avec l'enseignante de MS chargée de l'enseignement plurilingue. Les groupes se distinguent par des noms d'animaux, les chats, les chiens et les chevaux. Voici la répartition des groupes dans la semaine.

	LUNDI	MARDI	JEUDI
13h45 à 14h05	CHATS	CHEVAUX	CHIENS
14h10 à 14h30	CHIENS	CHATS	CHEVAUX

Les séances qui suivent, réutilisent toujours les notions vues précédemment. Cela rassure les élèves et leur permet de poursuivre leurs apprentissages.
C'est la pédagogie en spirale. Selon Jérome Bruner (1966) à l'image d'une spirale, l'enseignante revient sur des notions similaires mais en les approfondissant à chaque passage. La répétition sous forme de spirale, n'est pas le seul procédé pour continuer de capter l'attention et asseoir les apprentissages. Il y a aussi la trace écrite.

γ) La trace écrite

A l'école primaire, à la fin du processus d'apprentissage, une trace écrite doit figurer dans les cahiers. Il en est de même en maternelle dans les cahiers de vie. Quand on parle de trace écrite, les deux mots sont importants. Le terme « trace » au sens propre est la marque, l'empreinte laissée par le passage d'un animal, d'un humain, d'un véhicule. En pédagogie, c'est une marque couchée sur papier qui peut prendre plusieurs formes. En élémentaire elle est le plus souvent écrite sous la forme de phrases composées de mots. La trace écrite peut être faite par l'enseignant en cycle 2 quand les élèves ne sont pas encore habitués à en produire. Au cycle 3, les apprenants sont invités à la construire par eux-mêmes avec l'aide de l'enseignant.
En maternelle, la situation est différente. Il n'y a pas de phrases car les élèves ne savent pas encore lire et écrire. Mais ils peuvent faire des dessins, coller des photos, dessiner. L'intérêt de la trace écrite est de fixer la pensée et de consolider les compétences en cours d'acquisition. Dans les deux classes de maternelle, MS et GS, concernées par l'expérience de plurilinguisme, il a été décidé par l'enseignante responsable de faire deux traces écrites. La première est un cahier d'allemand pour chaque enfant, la seconde une affiche dans chacune des classes. Le cahier d'allemand est constitué de photos d'objets ou de flashcards utilisés durant les séances pour la partie linguistique. Sur le plan culturel, des résumés très brefs faits sous la dictée à l'adulte par les élèves, résument la fête ou le phénomène. Pour ce qui concerne l'affiche de la classe, elle est composée de 3 panneaux des 3 couleurs du drapeau allemand, le noir, le rouge, l'or. Les mêmes éléments du cahier d'allemand figurent sur l'affiche. Cela permet aux élèves dans leurs classes respectives de se référer en permanence aux contenus des séances. Ces trois éléments ont permis d'installer une réelle motivation qui, au regard des résultats, attestent de réelles avancées sur le plan linguistique. Les résultats et leur analyse démontrent aussi des avancées pour la recherche.

7.1.4 Les avancées pour la recherche scientifique

Dans la partie consacrée aux théories qui sous-tendent cette expérimentation, nous avions abordé celle de l'acquisition du langage. Le courant constructiviste avec Piaget met évidence que l'apprenant est un acteur de son apprentissage. Il construit ses connaissances et

compétences. En cela notre expérimentation s'oppose à la théorie innéiste. Concernant la théorie sur l'apprentissage des langues, Piaget a abordé deux types d'aptitudes :
-les aptitudes émotionnelles
-les aptitudes intellectuelles
Grâce à une réelle motivation aussi bien extrinsèque qu'intrinsèque pour reprendre les termes de Bogaards, un apprentissage de l'allemand a pu se réaliser. Les enfants à l'âge situé entre 4 et 6 ans ne sont pas inhibés. Ils n'ont pas de retenue et acceptent volontiers les activités proposées par l'enseignant car elles aiguisent leur curiosité très développée. Il faut donc profiter de cette période de la vie pour enseigner des langues étrangères. C'est une formidable opportunité à ne pas manquer.
Après avoir étudié en quoi et pourquoi la motivation pour apprendre les langues étrangères a été évidente, nous allons maintenant procéder à l'examen des aptitudes cognitives, phonologiques et lexicales.

7.2. Des aptitudes cognitives, phonologiques et lexicales incontestables

7.2.1. Résultats lexicaux et phonologiques encourageants

La quasi-totalité des enfants ont répondu aux questions concernant le lexique. Les résultats pour tous les items lexicaux sont au moins égaux à 50% de réussite pour les deux niveaux de classes. Dans le domaine phonologique, les résultats des évaluations sont très satisfaisants pour les 5 mots concernés et les nombres de 1 à 3 avec un taux de réussite proche de 75%.
Nous verrons successivement les raisons pour les domaines lexical et phonologique.

7.2.2 Les raisons

On peut expliquer ces bons résultats par le fait que les mots utilisés au cours des séances, sont faciles à mémoriser. Il en existe 2 types :
-les mots dits « cousins » du français
-les mots dits « transparents »

α) le choix des mots

-Les mots « cousins »

Les mots « cousins » sont comme leur nom l'indique proches du français au niveau de la graphie mais gardent une spécificité. Cette proximité entre les langues n'a pas motivé le choix du lexique mais a sans aucun doute aidé à la mémorisation. L'évaluation sommative de mai/juin 2011, démontre que les enfants ont bien réussi à les apprendre.

Le tableau qui va suivre, synthétise tous les mots allemands proches du français sus ou non sur les 28 élèves évalués. Les résultats montrent qu'au moins la moitié des élèves ont répondu correctement aux 8 items proposés.

MOTS	**Nombres d'élèves évalués**	**Nombre de bonnes réponses**	**Nombre de réponses erronées**	**Refus de répondre ou pas de réponse**
Rot (rouge)	28	22	5	1
Blau (bleu)	28	23	4	1
Rosa (rose)	28	20	7	1
Puppe (Poupée)	28	21	16	1
Laterne(lanterne)	28	15	12	1
Schokolade (chocolat)	28	14	13	1
Onkel (oncle)	28	15	12	1
Mutter (Mère)	28	14	13	1

Tableau 1 : les mots cousins

Il faut apporter quelques précisions à ces résultats. Les noms des couleurs ont été bien restitués car ils ont été présentés dans le cadre d'une chanson, «Ein Regenbogen » (l'arc-en-ciel). Les élèves ont eu plusieurs séances sur les premières couleurs. En ce qui concerne les noms de membres de la famille, les mots « Onkel » et « Mutter » ont été présentés dans le cadre du jeu des 7 familles. Connaissant déjà ce jeu, les élèves ont été invités par l'enseignante à jouer en petits groupes tout en verbalisant en allemand. Mais les résultats sont plus mitigés. On peut y voir une surcharge cognitive du fait qu'il y avait 9 mots : le père, la mère, le fils, la fille, le grand-père, la grand-mère, l'oncle, la tante, les cousins.

-Les mots « transparents »

Le deuxième type de mots est les mots dits « transparents ». On les nomme ainsi car ils sont les mêmes d'une langue à l'autre. Parfois ils peuvent s'avérer être de « faux amis » c'est-à-dire possédant des sens diamétralement opposés.
Ici les mots transparents comme nous le verrons dans le tableau suivant, possèdent une signification identique dans les deux idiomes.
Quant au mot »Schokolade » (chocolat), d'une très grande proximité formelle et sonore avec le français, a pu représenter un obstacle car il fallait en fait rajouter un « de ». Ce n'est qu'une hypothèse car le mot représente pour les enfants une nourriture qu'ils apprécient très présente lors des goûters quotidiens à l'école. On peut avancer le même argument avec le terme « Laterne » (lanterne), qui tout en étant proche du français, diverge avec un son [ã] remplacé par [a] en allemand et l'adjonction d'un suffixe [də] sonore. Les résultats sont bien meilleurs pour les mots transparents où on approche d'une réussite à la hauteur de 75%. Il n'y a pas de confusion entre le français et l'allemand.

Mots allemands	**Elèves présents**	**Bonne réponse**	**Réponse erronée**	**Pas ou refus de répondre**
Violet/lila (violet)	28	24	3	1
Orange	28	25	2	1
Pullover	28	20	7	1
Banane	28	21	6	1
Tante	28	19	8	1
Ball (balle)	28	18	9	1

Tableau 2 : les mots « transparents »

En résumé des tableaux 2 et 3, le nombre de bonnes réponses sur les mots « transparents »semble plus élevé que celui des mots « cousins ». Après avoir étudié les résultats sur le lexique, nous allons aborder ceux du domaine phonologique et phonétique.

β) Les sons spécifiques allemands

L'allemand possède des sons proches du français mais aussi des sons qui lui sont propres. Dans les mots étudiés au cours de l'année et proposés à l'évaluation finale, on a la lettre « h » qui est toujours aspirée, le « ch » qui se prononce gutturalement c'est-à-dire en employant la gorge, et des combinaisons de consonnes comme le [z] +[v] dans « zwei », comme [z]+[k]+[s] dans « sechs », comme [t] +[s] dans « zehn ». Les résultats des évaluations sont très satisfaisants pour les 5 mots concernés et les nombres de 1 à 3 avec un taux de réussite proche de 75%.
Il ne faut pas oublier que les enfants de moyenne et grande section ne maîtrisent pas encore parfaitement les sons de leur langue maternelle et a fortiori les sons complexes. Voici le tableau qui synthétise les résultats.

Mots	**Nombres d'enfants évalués**	**Bonnes réponses**	**Réponses erronées**	**Pas ou refus de répondre**
Ei	28	22	5	1
Hallo	28	16	11	1
Helmut	28	27	0	1
Kuchen	28	23	4	1
Nombres de 1 à 3	28	21	8	1
Nombres de 4 à 5	28	12	15	1
Nombres de 6 à 10	28	12	15	1

Tableau 3 : les mots avec des lettres spécifiques à l'allemand

La mémorisation de tous ces mots n'a pu se faire sans une mise en scène de l'apprentissage.

γ) La théâtralisation

Pour des enfants de maternelle, il n'est pas possible d'enseigner une langue étrangère comme à l'école élémentaire et a fortiori comme au collège. Dans les classes d'enfants de plus de 7 ans, on passe par le support écrit. Mais quand il s'agit de jeunes enfants, qui ne savent ni lire ni écrire, on doit passer par des moyens de médiation qui sont le geste avec les mains mais aussi le corps. L'utilisation des gestes corporels n'est pas uniquement l'apanage des plus jeunes. Entre adulte, lors d'une interaction avec un étranger, on a tendance à ralentir le rythme de la parole et à simplifier la structure des phrases en accompagnant le discours de gestes divers. Long en 1980 l'a nommé le « foreign talk » Adam démontre que les natifs ont recours davantage à ces gestes en direction des interlocuteurs étrangers par soucis d'une meilleure compréhension comme si un doute subsistait. C'est pourquoi l'enseignant de langues vivantes ne pouvait laisser de côté cette technique.
Marion Tellier les qualifie de gestes pédagogiques. (2006) Chercheuse à l'Université Provence Aix Marseille I, elle inclut dans le geste pédagogique, les mimes, les mimiques faciales, postures. Suite à trois cas d'étude, elle conclut qu'il existe un lien entre le geste, la langue et la cognition. Le geste peut avoir différentes définitions. Mais ici il désigne les mouvements des bras, des mains en même temps que la parole. De nombreuses typologies du geste existent mais celle de David McNeill est la plus usitée.(1992)
La 1ère est les iconiques qui illustrent le référent. Les seconds sont les métaphoriques qui, représentent des concepts abstraits et des métaphores. La 3ème catégorie regroupe les déictiques qui pointent en direction d'un référent. Enfin le 4ème et dernier groupe représente les emblèmes et les mimes quand la parole s'avère être impossible dû à des causes comme le bruit, la distance entre autres. Le geste a un rôle important dans la vie de l'enfant aussi bien dans son développement langagier que cognitif.
Dans une classe d'école maternelle, il est pertinent d'utiliser le geste pour l'apprentissage précoce des langues étrangères. Le geste possède la qualité de faciliter l'apprentissage. En matière d'apprentissage de la lecture, la méthode Borel-Maisonny utilise les gestes de la main pour accompagner les sons. (1985). Le geste permet de capter et de maintenir l'attention des élèves sur l'enseignement car elle reste furtive à cet âge. Le geste prépare l'attention auditive. Dans l'évaluation sommative qui a eu lieu en mai/juin 2011, on peut constater que les gestes ont pu ancrer l'acquisition de mots et des sons propres à l'allemand.
Ainsi acquérir les nombres de 1 à 10, l'enseignante a utilisé les constellations des dés et des doigts avec lesquelles les enfants étaient familiarisées. Un mot comme « Ei » (œuf), a été accompagné d'une mimique indiquant la douleur comme le « Aie » en français.
En ce qui concerne les sons particuliers de l'allemand, le [h] toujours aspiré du fond de la gorge, n'existant pas en français, l'enseignante a mis en place un geste qui consiste à mettre un doigt sur la gorge afin de bien sentir l'air passé et en forçant un peu pour prononcer les mots « Hallo » (bonjour), Helmut (prénom de la marionnette), « Haar » (cheveu). Le son [x] de « Kuchen » (gâteau) qui est proche de la jota espagnol u du kh arabe a été présenté aux élèves de MS et GS en imitant le chien qui est méchant et veut mordre en raclant la gorge.

Les résultats des évaluations montrent les avantages du geste pédagogique qui accompagne la parole.
Il n'y a pas que le geste pédagogique, la mise en scène qui a permis l'acquisition des compétences. Il y a le rôle fondamental joué par les enfants bilingues.

δ) Les enfants bilingues

Dans les deux classes de MS et GS, on compte 3 enfants bilingues. 2 sont de parents franco-allemands, le 3ème est allemand de père et de mère mais cette dernière est professeur de français dans une « Realschule » l'équivalent d'un collège technique, et lui parle français en permanence. Ces élèves ont été intégrés au sein des 3 groupes, chiens, chats et chevaux. Ils ont joué un rôle fondamental dans le déroulement des séances, encourageant leurs camarades dans leur première expérience de plurilinguisme. Ils ont aidé les autres apprenants surtout ceux un peu timides et inhibés à entrer dans les apprentissages, à être à l'écoute, à accepter de prononcer des mots inconnus avec des phonies difficiles à reproduire. Dans le cadre d'exercices de phonologie, ces élèves bilingues ont permis l'écoute d'une prononciation de natifs en allemand et en ont fait profiter leurs camarades. Ils ont joué un rôle moteur, d'impulsion. Les réussites dans le domaine cognitif, phonologique et lexical ont une influence sur la recherche scientifique.

7.2.3 Avancées pour la recherche scientifique

Concernant l'acquisition du répertoire lexical, les résultats de notre expérimentation prouvent qu'il est possible d'apprendre un nombre importants de mots même à un jeune âge. Il en est de même pour la prononciation des sons spécifiques à l'allemand. Notre expérimentation ne montre pas un quelconque obstacle dans ces deux domaines. Les chercheurs qui s'opposent sur l'idée de l'âge et d'un seuil critique n'a pas cours au regard des résultats de notre expérimentation. Au contraire, cela confirme qu'il est largement souhaitable d'exposer ces élèves d'école maternelle à des séances d'apprentissage de langues étrangères. Sur le plan cognitif, des chercheurs comme Gaonac'h pensent que l'acquisition de la langue maternelle se fait différemment de celle des langues cibles.
Cela est vrai car les élèves de MS et GS ne baignent pas dans un environnement germanophone à la maison à l'exception des enfants binationaux. Mais au cours des séances et même dans les couloirs, en salle de sport, en récréation, les élèves commençaient à faire des transferts entre les deux langues. Les réussites dans le cadre de cette expérience d'enseignement plurilingue ne se situent pas uniquement sur le plan linguistique (cognitif, phonologique et lexical) mais aussi culturel.

7.3. Intérêt pour la culture et les échanges interculturels

7.3.1 Les résultats

Peut-on enseigner une langue en ignorant sa culture ? Cela semble difficile car langue et culture sont intiment liées. Dans le cadre des séances d'allemand, l'enseignante a dû isoler des éléments de la progression appartenant au domaine culturel par rapport à la linguistique avec des partis pris car on peut considérer que tout est culturel. En guise de contenu culturel, l'enseignante a choisi les grands moments du calendrier allemand. Il s'agit en l'occurrence de la Saint Martin fêtée en novembre, de l'Avent le 1er décembre, de la Saint Nicolas le 6 décembre, de Noël le 25 décembre, de Pâques. Elle a rajouté la chanson allemande « Bruder Jakob » équivalent de « Frères Jacques » pour donner une connotation interculturelle et montrer aux enfants que les onomatopées peuvent différer d'une langue à l'autre. Les critères d'évaluation ont été pour les fêtes de raconter brièvement l'histoire de la fête. Ainsi pour la Saint Martin, l'enseignante attendait que les élèves expliquent qui était le chevalier Martin, qui a rencontré sur son chemin un pauvre homme et lui est venu en aide en coupant sa cape en deux morceaux pour la lui offrir car il faisait froid. Pour la fête de l'Avent, il s'agissait de chanter la chanson « Advent Advent ». Pour la Saint Nicolas, il fallait expliquer qu'il venait faire des cadeaux sous forme de chocolat et orange aux enfants sages. Ceux qui n'avaient pas été sages, étaient punis par le Père Fouettard, vêtu de noir. Pour Pâques, l'élève devait exposer que des œufs en chocolat, mais aussi de vrais œufs étaient déposés dans les jardins, amenés en Allemagne par le lapin, et en France par les cloches. Voici les résultats de l'évaluation sur la partie culturelle. On pourrait dire que les résultats dans le domaine culturel sont meilleurs que dans le domaine linguistique de l'ordre de plus de 75% de réussite sauf pour l'item de l'Avent (« Advent »)

Nom de la référence culturelle	**Nombres d'élèves évalués**	**Bonne réponse**	**Réponse erronée**	**Pas ou refus de répondre**
Saint Martin	28	22	5	1
Avent	28	16	11	1
Saint Nicolas	28	25	2	1
Pâques	28	23	4	1
Bruder Jakob Les deux chansons FR/DE	28	21 19	6	1

Tableau 4 : les évènements culturels

7.3.2 Les raisons

Ces résultats sont très bons car les explications ont été données en français par les enfants. Il n'y avait donc aucune barrière de la langue. Mais on peut dégager aussi trois arguments.

-le choix approprié des albums de jeunesse

-la démarche qui ne privilégie pas les différences entre la France et l'Allemagne mais met en avant les points communs : l'interculturalité

-le vécu des évènements calendaires

α) Le choix des albums

Les albums choisis par l'enseignante ne sont pas anodins. Elle a pris soin de sélectionner des albums en langue allemande. Ils possèdent des formules répétitives au niveau de la structure grammaticale. Ils doivent revêtir une assez grande simplicité. Ils ont le mérite d'être en langue originale mais surtout de refléter la réalité sur le plan culturel.

Ils ont pour objectifs de développer les capacités de compréhension, de faire percevoir les sonorités et rythmes de la langue. La langue étant contextualisée, prend plus de sens. Ils aident aussi les élèves à mémoriser des petits énoncés et répéter des textes brefs. Sur le plan cognitif, les albums de jeunesse en langue étrangère contribuent à développer ses propres capacités langagières à les adapter dans une autre langue que sa langue maternelle. Le support des illustrations et le vécu de l'enfant permettent des passerelles entre les deux langues.

Ainsi l'enseignante a utilisé des ouvrages très connus du jeune public allemand. Comme titres, on peut citer :

-Weihnachten ist bald, Ars Edition, 2010

-Lauras Weihnachtsstern, Klaus Baumgart, Baumhaus Verlag, 2004

-Contes « Märchen » Der Froschkönig », Ravensburger, 2010

-Lauras Stern, Klaus Baumgarten, Baumhaus Verlag, 2004

-Ich schreibe an den Weihnachtsmann, Gaby Goldsack, Paragon Books

La présentation de ces ouvrages n'a pas eu comme objectifs de présenter l'espace culturel germanophone dans sa singularité mais aussi de le rapprocher de l'espace culturel francophone.

β) Une démarche interculturelle

Pour Geneviève Zarate (1986), la pratique la plus courante dans une classe de langue, est de montrer les différences entre la culture de la langue maternelle et celle de la langue cible. Durant les séances d'allemand dans la classe de MS et GS de l'école Joseph Haydn d'Immendingen, les différences culturelles ont été soulignées mais pas uniquement. Dans un souci d'interculturalité, l'enseignante a opté pour une mise en avant des ressemblances entre les cultures allemande et française. Lors de la fête de Pâques, l'enseignante a expliqué que les enfants des deux côtés du Rhin confectionnaient des œufs colorés. C'est un premier point commun entre les deux pays. Les enfants allemands et français récoltent les œufs en chocolat déposés par le lapin de Pâques en Allemagne et par les cloches en France. De même pour la chanson « Bruder Jakob »(Frères Jacques), la démarche pédagogique a été de montrer que les paroles étaient identiques mais que les sons différaient d'une langue à l'autre en l'occurrence pour les cloches, en français, on dit « ding, daing, dong » et en allemand, « ding dong ding ».Cette démarche n'est pas suffisante pour enseigner le volet culturel. Elle doit s'accompagner particulièrement en maternelle d'un vécu des évènements.

γ) Le vécu des évènements

Les enfants comprennent mieux les évènements culturels quand ils les vivent et y participent. Pour des raisons de partenariat avec l'élément militaire allemand, le Service de l'Enseignement a décidé de célébrer les fêtes d'Outre Rhin.
Pour la Saint Martin, les enfants ont confectionné une lanterne (« Die Laterne »), et ont défilé dans les rues de la ville le 10 novembre 2010. Pour le 6 décembre 2010, un père militaire s'est déguisé en Saint Nicolas, est venu rendre visite aux enfants de la maternelle, afin de leur apporter des friandises. Pour Pâques, les élèves ont été ramasser les œufs en chocolat dans la cour de récréation. Les très bons résultats des évaluations sur le plan culturel contribuent à une avancée dans le domaine de la recherche scientifique.

7.3.3. Avancées pour la recherche scientifique

Les résultats de notre expérimentation prouvent qu'il est tout à fait possible d'enseigner la culture liée à une langue à des enfants d'école maternelle.
Des chercheurs comme Geneviève Zarate se prononcent pour un enseignement de la culture en classe de langue. Pour des apprenants de classe d'école élémentaire et a fortiori de collèges et lycées, il est plus aisé d'enseigner la culture car on dispose de documents authentiques nombreux que l'on peut exploiter. Pour des classes de maternelle, cela s'avère plus compliqué. Le recours aux albums dans la langue cible mais aussi dans les deux idiomes, à

des objets, peuvent être des voies de recours. Il est possible comme le préconise le *Cadre Européen de Référence pour les Langues* d'adopter une démarche interculturelle. Elle met l'accent sur les différences mais aussi les points communs entre deux cultures, celle de la langue maternelle et celle de la langue cible. De même l'enseignement de la culture a permis une meilleure socialisation des enfants. La connaissance d'un certain nombre de faits culturels les a fait grandir, car ils ont pris conscience de faire partie d'un groupe avec des valeurs communes. Ils ont aussi accepté de regarder le ou les petits camarades d'une autre manière, en acceptant davantage la différence et de voir qu'il n'y a pas de cultures supérieures ou inférieures mais des cultures avec des réalités diverses. Nous sommes au cœur de l'interculturel.
Les bons résultats aux évaluations sur les plans linguistique et culturel doivent contribuer à développer davantage l'éducation plurilingue avec des améliorations.

8. Propositions didactiques et pédagogiques et ouvertures

Il faut poursuivre cette expérience d'éducation plurilingue en apportant des modifications pour tendre vers une amélioration. Cela passe par une organisation différente, par l'apport d'un partenaire extérieur et par une ouverture plus grande aux langues.

8.1. Des connaissances en devenir

8.1.1 Des connaissances mieux assimilées en début de séquence

Au vu des résultats les notions lexicales abordées en début de séquence sont mieux assimilées. Il faut préciser que celles qui se situent dans les premières séances sont plus faciles à apprendre et à mémoriser comme le cas des couleurs ou des nombres. Le rythme a été plus lent en début d'année et s'est accéléré par la suite. Cela prouve que l'apprentissage prend du temps et demande de la répétition et aussi une reprise dans un autre contexte et que les compétences sont en cours de construction. Mais les résultats témoignent d'une différence entre les résultats des élèves de moyenne section et ceux de grande section.

8.1.2 Différences entre les deux niveaux de classes

En examinant le tableau 5, on peut constater des différences de résultats entre les élèves de moyenne et ceux de grande section. Cela est particulièrement vrai dans le domaine

linguistique. Dans le domaine culturel les écarts d'estompent. Nous pouvons avancer deux arguments pour expliquer cette situation.

Tout d'abord, une année sépare les deux niveaux. Cela compte beaucoup au niveau maturité. En grande section l'enfant âgé entre 5 et 6 ans, peut davantage se concentrer, mémoriser des mots.

Enfin, le domaine culturel a été abordé en français notamment dans les explications des phénomènes même si les lectures d'albums ont été faites en allemand. Il ne faut pas en tirer des conclusions hâtives qui tendraient à privilégier l'apprentissage d'une langue étrangère à partir uniquement de la dernière année en maternelle.

Linguistique	**Nombre d'élèves évalués**		**Nombre de bonnes réponses**		Nombre de réponses erronées		refus ou pas de répondre	
	MS	GS	MS	GS	MS	GS	MS	GS
Rot	11	17	**6**	**14**	**5**	**2**	0	1
Blau	11	17	**8**	**16**	**3**	**0**	0	1
Rosa	11	17	**11**	**13**	**0**	**2**	0	1
Puppe	11	17	**10**	**16**	**1**	**0**	0	1
Laterne	11	17	**3**	**14**	**8**	**1**	0	1
Schokolade	11	17	**7**	**7**	**4**	**9**	0	1
Onkel	11	17	**5**	**11**	**6**	**9**	0	1
Mutter	11	17	**4**	**9**	**7**	**6**	0	1
Violet/Lila	11	17	**9**	**14**	**2**	**1**	0	1
Orange	11	17	**10**	**16**	**1**	**0**	0	1
Pullover	11	17	**6**	**15**	**5**	**1**	0	1
Banane	11	17	**10**	**12**	**2**	**4**	0	1
Tante	11	17	**7**	**12**	**4**	**3**	0	1
Ball	11	17	**9**	**15**	**2**	**1**	0	1
Ei	11	17	**8**	**14**	**3**	**2**	0	1
Hallo	11	17	**10**	**15**	**1**	**1**	0	1
Helmut	11	17	**11**	**16**	**0**	**0**	0	1
Kuchen	11	17	**7**	**13**	**4**	**3**	0	1

Nombres 1 à 3	11	17	**8**	**13**	**3**	**3**	0	1
Nombres 4 à 5	11	17	**5**	**15**	**6**	**3**	0	1
Nombres 6 à 10	11	17	**3**	**8**	**8**	**8**	0	1
CULTUREL	**MS**	**GS**	**MS**	**GS**	**MS**	**GS**	**MS**	**GS**
Saint Martin	11	17	**5**	**12**	**5**	**3**	1	2
Advent	11	17	**7**	**8**	**4**	**8**	0	1
Saint Nicolas	11	17	**11**	**14**	**0**	**2**	0	1
Bruder Jakob	11	17	**9**	**12**	**2**	**4**	0	1
Pâques	11	17	**10**	**13**	**1**	**3**	0	1

Tableau 5 : Comparaison des résultats aux évaluations entre les Moyennes et Grandes Sections

Même si les résultats aux évaluations sont très satisfaisants, il est toujours possible d'apporter des améliorations.

8.2 Une amélioration par une meilleure organisation

Sous le terme organisation différente, il est question du temps et des lieux consacrés à cette expérience d'éducation plurilingue. Concernant le temps, il faut aborder la durée et la fréquence d'exposition et les moments d'intervention.

8.2.1 Une exposition plus importante

La réussite de cette expérience de plurilinguisme est incontestable. Mais elle peut être améliorée en ayant recours à une plus grande exposition à l'allemand. Les résultats en langue des évaluations sommatives entre les élèves de Moyenne et ceux de Grande section accusent une différence. (Tableau 5)
Il aurait fallu exposer les élèves plus souvent et moins longtemps durée. Au moment des regroupements, qui sont nombreux en maternelle, il est possible de consacrer 5 à 10 minutes. Le premier regroupement a lieu le matin durant lequel on aborde la date, la météorologie, le

nombre de présents et d'absents. On peut très bien convertir ces moments en langue étrangère. Mais cela suppose d'avoir un groupe stable qui reste avec l'enseignant.
Le recours au décloisonnement limite le temps d'exposition car il y a un manque de souplesse dans l'emploi du temps des classes concernées.
En plus des regroupements, l'enseignante aurait pu intégrer les séances d'allemand au cours d'autres moments d'apprentissage, au sein d'autres domaines de compétences. C'est la transversalité.

8.2.2 La transversalité

La transversalité est l'idée de créer des passerelles entre les différents moments d'apprentissage. Afin de faire évoluer l'éducation plurilingue, il serait judicieux de proposer des activités au cours de séances de sport, de mathématiques ou d'arts visuels comme les disciplines non linguistiques (D.N.L) . La langue n'est pas étudiée pour elle-même mais au service d'autres disciplines car la langue est un média, un moyen. Un moment fort en maternelle est celui des ateliers tournants. L'enseignant (e) prépare un nombre d'ateliers matérialisés par des tables ou des endroits précis dans la classe, qui tournent sur une journée ou une semaine. Chaque atelier a pour but de développer une compétence.
En général, un atelier est dirigé par l'enseignant (e), un autre est sous la responsabilité de l'aide maternelle, généralement en arts visuels, enfin ceux qui restent, sont en autonomie ou semi autonomie. Mais l'accomplissement des tâches demandées suppose une explication des consignes, la présentation du matériel à utiliser en amont. Ce moment pourrait être exploité en langue étrangère. On peut aussi durant les activités sportives dites « agir et s'exprimer avec son corps » introduire des mots et expressions sur le corps, les mouvements de la langue cible. L'enseignante a présenté les parties du corps par une chanson, « Der Hampelmann », équivalent allemand de « Jean Petit qui danse ». Elle aurait pu continuer en allemand sur quelques séances d'activités physiques en allemand. Mais ces interventions en langue étrangère implique une plus grande préparation de la part de l'enseignant (e) car il ou elle ne travaille pas dans sa langue maternelle. Une grande précaution doit être apportée au choix du lexique.
Des activités transversales qui intègrent des moments en langue vivantes, une préparation rigoureuse des contenus linguistiques, ne sont pas suffisantes. Pour mieux ancrer l'apprentissage du plurilinguisme, l'enseignante aurait pu aussi aménager un lieu spécifique.

8.2.3 Le coin des langues

Afin de mettre en exergue cette expérience d'apprentissage du plurilinguisme, il aurait fallu créer un coin, un lieu dédié à celle-ci. L'école maternelle Joseph Haydn ne disposait pas de salle qui aurait pu servir à l'enseignement plurilingue pouvant accueillir les deux classes de MS et GS mais aussi d'autres classes. L'idéal aurait été de consacrer une salle entière à

l'allemand ou tout autre idiome afin de disposer davantage de place pour faire toutes les activités linguistiques, culturelles, afficher des images du pays, laisser des objets en permanence en exposition.
Ainsi l'enseignante a créé au sein de chacune des 2 classes un coin ou plus particulièrement un pan de mur.
Est exposée une affiche qui résume les différentes activités effectuées en allemand. Lors des séances, les élèves se sont rassemblés sur les bancs disposés en arc-de-cercle ou sur les petites tables. Il n'y avait pas de possibilités de consacrer un coin permanent pour l'allemand au sein de la classe de MS. Les élèves n'ont donc pas perçu complètement sur le plan spatial la singularité des activités en allemand. Mais a contrario les lieux consacrés à l'enseignement en français et en allemand n'étant pas distincts, les élèves ont eu la perception que les deux langues s'apprenaient en même temps, dans les mêmes lieux mais pas simultanément.
Afin d'améliorer les résultats de l'évaluation sommative, on aurait pu agir sur une organisation différente, le temps d'exposition, et sur un lieu spécifique pour les langues. Mais il est possible de faire appel à des acteurs extérieurs.

8.3 L'apport des partenaires extérieurs

Quand on parle de partenaires extérieurs, on peut penser à deux situations. La première est l'accueil dans une classe de langue d'un locuteur natif. La seconde est un accord de jumelage avec une école souvent porche géographiquement. Mais nous allons voir les difficultés rencontrées pour la mise en place.

8.3.1 Partenariat, difficile à mettre en place

L'enseignante responsable du cours d'allemand, aurait pu prendre une intervenante extérieure native. Mais ses interventions n'auraient pas été faciles à mettre en place. Il aurait fallu des heures fixes à raison de trois heures par semaine et ce n'était pas envisageable pour l'école.
De plus l'enseignante devait prendre en charge les cours de d'allemand car elle devait passer l'habilitation sous l'autorité d'un conseiller pédagogique spécialiste en langues. La seconde solution était d'entamer un partenariat avec une école allemande proche. Dans le passé, des expériences de collaboration ont eu lieu entre l'école élémentaire française d'Immendingen et son homologue allemande. En ce qui concerne la maternelle, un partenariat est plus délicat. L'organisation d'un « Kindergarten », équivalent de l'école maternelle, n'est pas la même qu'en France. Le terme « Kindergarten » regroupe deux substantifs en allemand, « Kinder » et « Garten ». Le premier terme signifie enfants, le second, jardin. Derrière ces mots apparaît une philosophe de l'éducation. C'est un jardin d'enfants où l'idée de souplesse domine.

Les enfants allemands sont accueillis le matin mais aussi l'après-midi et les horaires sont souples.

Ils ne sont pas séparés, mais tous les âges sont mélangés quelque soient les activités proposées. Celles-ci sont centrées sur les jeux et rien n'est imposé. L'enfant doit pouvoir s'exprimer librement, son autonomie est encouragée.

Ce sont des éducateurs et non des enseignants qui prennent en charge les enfants. La fonction de jardin d'enfant repose sur la conception du pédagogue Friedrich Fröbel selon laquelle les adultes ne sont pas maîtres du jeu. Ce sont plutôt des guides, des stimulateurs d'énergie. L'apprentissage n'est que formel. Dans ces conditions, il était difficile de créer un lien de partenariat avec des homologues allemands. Une trop grande rigidité du côté français s'oppose à une très grande souplesse du côté allemand. Un partenariat franco-allemand requiert un projet bien ficelé.

8.3.2 Un projet de partenariat bien construit

Un partenariat entre deux classes ou même deux écoles n'est pas facile à réaliser. Cela demande des bases solides. Un accord suppose un projet avec des objectifs, un programme d'activité et une évaluation. Des rencontres doivent avoir lieu régulièrement de part et d'autre. Cela peut se faire dans le cadre du jumelage de communes. La loi du 2 février 1992 inscrit les actions internationales des collectivités locales dans un cadre juridique. Inscrite au départ dans une perspective de réconciliation, la coopération communale dans le cadre de jumelages a pour objectif d'associer la société civile au processus de rapprochement franco-allemand. Deux collectivités locales s'associent pour agir dans une perspective européenne, confronter les problèmes et développer entre elles des liens d'amitié. Les jumelages offrent un vivier inestimable d'expériences et d'initiatives pour développer sur le terrain la citoyenneté européenne. Ils favorisent la coopération et la bonne entente entre les pays et apportent leur contribution à l'unité de l'Europe. Les villes participent à des activités, organisent des échanges et des rencontres dans les domaines culturel, économique, humanitaire et sportif. L'une des priorités est l'organisation de rencontres entre jeunes.

8.3.3 des partenariats réussis

Sur le plan de la jeunesse, des partenariats ont réussi entre communes françaises et allemandes grâce à l'intervention de l'O.F.A.J (Office franco-allemand de la Jeunesse), organisation internationale au service de la coopération franco-allemande, créée en 1963 par le Traité de l'Elysée. Il a différents objectifs :

-approfondir les liens qui unissent les enfants, jeunes, jeunes adultes des 2 pays.
-contribuer à la découverte de la culture de l'autre
-encourager les apprentissages interculturels
-sensibiliser à la responsabilité particulière de la France et de l'Allemagne en Europe
-susciter l'intérêt pour la langue du partenaire et renforcer l'apprentissage linguistique
Il y a eu jusqu'à présent 2672 programmes avec près de 61000 élèves de l'enseignement secondaire et 76 rencontres avec 1808 élèves de l'enseignement primaire. 97 enseignants du 1er degré ont participé à des programmes d'échanges d'instituts dans le cadre de la pédagogie de l'apprentissage interculturel.
Dans le dernier rapport de l'O.F.A.J en 2011, on dénombre pour cette année 4300 enfants âgés de 3 à 12 ans ayant participé à 350 cours de langues pour enfants.
En ce qui concerne le matériel, 250 valisettes franco-allemandes ont été produites pour permettre aux tout petits d'avoir un premier contact avec la langue et la culture du pays partenaire. Elles contiennent les marionnettes « Tom et Lilou ».
Il faudrait passer par les canaux de l'O.F.A.J pour trouver des partenariats car les structures sont déjà existantes.
L'expérience de plurilinguisme aurait pu se faire avec des partenariats sur l'allemand. Mais elle aurait pu s'élargir à d'autres langues. Mais cela suppose des conditions particulières.

8.4 Une plus grande ouverture aux langues

Les classes de MS et GS mais aussi l'ensemble de l'école maternelle française d'Immendingen aurait pu pousser l'expérience du plurilinguisme au-delà de la seule langue allemande. L'enseignante habilitée aussi en anglais, aurait pu proposer à la communauté éducative une démarche pédagogique proche de l'éveil des langues. Mais elle se serait heurtée à plusieurs obstacles.

8.4.1. La communauté éducative hésitante

Le premier obstacle est représenté par les acteurs de l'école. Le Service de l'Enseignement des Armées a émis la volonté de se concentrer uniquement sur la langue allemande pour des raisons politiques.
Les écoles françaises installées en Allemagne et gérées par le Ministère français de la Défense, doivent leur existence à la Brigade franco-allemande. Les parents d'élèves sont les autres acteurs importants de la communauté éducative. Ceux des classes de MS et GS ont demandé un enseignement des langues pour l'année 2010-2011.

Leur choix s'est porté sur l'allemand. Enfin, les derniers acteurs sont les autres enseignants de la maternelle mais aussi de l'école élémentaire.
Si un enseignement plurilingue de type éveil aux langues avaient été proposé aux deux classes de MS et GS, les enseignants de Petite Section et de Moyenne-Grande Section devaient pouvoir aussi l'assurer pour des raisons d'égalité entre les élèves. En effet, sur les 4 enseignants de maternelle, 2 sont habilités en allemand, 1 n'est habilité en aucune langue, 1 est habilitée en anglais et sur le point de l'être en allemand. Et l'ultime obstacle vient bien de cette dernière enseignante, en charge de l'enseignement de l'allemand pour les classes de MS et GS. Ayant enseigné en élémentaire, elle n'a pas de formation ni d'expérience de plusieurs idiomes à la fois et a fortiori en maternelle. La formation semble être la pierre d'achoppement pour faire évoluer la pédagogie en matière d'enseignement plurilingue.

8.4.2 Une formation insuffisante des enseignants

L'enseignante en charge de cet enseignement plurilingue est comme beaucoup de ses collègues sortie de l'un des I.U.F.M (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) qui ont existé entre 1992 et 2010. Elle a bénéficié de cours pour enseigner les langues étrangères à l'école primaire. A l'I.U.F.FM d'Arras dont elle est sortie certifiée, des dominantes ont été proposées durant l'année de formation et de titularisation.
Ayant choisi la « dominante langues », elle a opté pour l'anglais, langue qu'elle maîtrise le mieux, qui est très demandée dans les écoles élémentaires mais aussi maternelles. 4 heures hebdomadaires de cours d'anglais étaient au programme dans son emploi du temps. Des séances sont présentées aux enseignants stagiaires sur différents thèmes. L'objectif est de concevoir une séance en déterminant les objectifs, les phases, le matériel, l'évaluation, en jouant le rôle d'enseignant et d'apprenant. Des séances clefs en mains ont été présentées et commentées par le formateur sous la forme de films ou de photocopies. Mais les activités soumises aux enseignants stagiaires ne concernent uniquement que le cycle 2 et surtout le cycle 3 plus particulièrement concernés par l'enseignement des langues. Aucun module particulier n'a été présenté pour les classes de maternelle.
La formation des futurs enseignants du primaire pêchait aussi bien sur le fond que sur la forme. La création de nouvelles écoles pour former les maîtres, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (E.S.P.E), opérationnelles à partir de septembre 2013, vont peut-être pallier un certain nombre d'insuffisances concernant l'enseignement des langues étrangères.

8.4.3 Une formation solide en didactique des langues très attendue

Une formation pour enseigner les langues doit comporter 3 volets, linguistique, pédagogique et culturel.
Les enseignants stagiaires doivent bénéficier de cours de langue pour améliorer la prononciation, l'intonation, la fluidité de la parole, travailler l'écoute, utiliser le lexique dans le contexte d'interaction au sein de laboratoires de langues. Il serait profitable qu'ils passent quelques mois voire une année scolaire dans le pays afin de parfaire leur niveau de langue. Le second volet est pédagogique. L'art d'enseigner ou la pédagogie s'apprend en regardant les autres pratiquer et en s'exerçant devant des élèves. Il faut par conséquent multiplier les stages d'observation dans les écoles, trouver des maîtres d'accueil, expérimentés acceptant d'observer le collègue stagiaire, et d'échanger avec lui après une séance. C'est le rôle des anciens maîtres formateurs. Mais beaucoup ne sont pas spécialisés en langues. Il est important d'observer car de loin, on se rend compte plus facilement de détails que l'enseignant ne voit pas toujours car il est pris par sa séance, et ne peut se décentrer. Mais l'observation ne saurait suffire. Il faut prendre ne charge une séance afin de prendre conscience des erreurs, inévitables et nécessaires dans le processus d'apprentissage et y remédier. Enfin le 3ème et dernier volet concerne la didactique du culturel. On ne peut enseigner une langue sans sa culture. Mais deux questions sont soulevées. La culture possède un contenu, c'est le fond et un contenant c'est la manière de la présenter. Des cours doivent être obligatoirement proposés aux stagiaires sur les thèmes culturels qu'il est possible de parcourir avec les élèves de la Petite Section au CM2, et la méthode pour les transmettre aux élèves. La formation initiale doit s'accompagner d'une session de réactualisation des connaissances, des pratiques pédagogiques en cours de carrière.

9-Conclusion

A la question de départ qui a conditionné cette expérimentation, «l'enseignement de l'allemand en maternelle peut-il être une ouverture au plurilinguisme ? », on peut répondre que cette expérience d'éducation plurilingue par le biais de l'allemand dans une école maternelle française en Allemagne pendant une année scolaire, a permis de faire des avancées dans le domaine de l'enseignement précoce des langues étrangères. On peut affirmer que l'enseignement des langues vivantes à de très jeunes enfants est une ouverture au plurilinguisme. Ils ont montré une réelle envie, motivation pour apprendre, de se confronter à de nouveaux apprentissages dans un idiome non pratiqué mais pas totalement inconnu pour eux vue le contexte dans lequel ils vivent. Les bons résultats aux évaluations prouvent qu'ils ont acquis des connaissances sur le plan cognitif, lexical, phonologique, culturel. Ils développent de bonnes dispositions pour continuer cette éducation plurilingue en école élémentaire. Les théories scientifiques qui s'opposent sur un âge critique ou un âge propice pour apprendre des langues étrangères, ne trouve pas de justification par rapport à notre expérimentation. L'apprentissage de langues est donc hautement souhaitable même pour des enfants qui sont en phase de construction de leur langue maternelle.

Cette expérience a permis de mettre aussi en avant la découverte de la langue allemande qui arrive loin derrière l'anglais. Des initiatives d'enseignement de l'allemand en maternelle, peuvent jouer un rôle de levier et encourager des écoles élémentaires à prendre le relais. L'allemand qui a perdu du terrain sur le terrain des choix des parents et élèves, semble depuis quelques années se stabiliser. Selon un article du journal quotidien « Libération », les classes « bilangues » de 6ème, ont enrayé le déclin de l'allemand grâce à l'anglais. Les sections « bilangues » anglais-allemand accueillent aujourd'hui des bons élèves alors qu'auparavant l'apprentissage de la langue de Goethe n'était l'apanage que d'une élite. L'anniversaire du Traité de l'Elysée entre la France et l'Allemagne qui a fêté ses 50 ans le 22 janvier 2013, constitue une occasion de relancer l'enseignement de l'allemand en France. Mais il faut une véritable volonté politique à l'instar de l'Espagne.

Après un constat d'un faible niveau des élèves espagnols en anglais, les autorités de Madrid ont lancé un vaste projet, une Programmation Nationale pour l'enseignement de l'anglais, à l'école primaire et l'école secondaire. Elle innove en introduisant l'anglais dès l'âge de 6 ans soit l'entrée en CP et des initiations dès 3 ans soit l'entrée en école maternelle. Des moyens considérables ont été mobilisés pour de bons résultats. Cela prouve qu'il est possible de renverser une situation jugée au départ irréversible. La volonté politique est nécessaire mais non suffisante. Il doit y avoir aussi une continuité dans les apprentissages entre l'école maternelle, l'école élémentaire et le collège. Sans elle, un enseignement dans les plus petites classes perd tout intérêt. C'est pourquoi nous encourageons fortement nos collègues à s'engager dans un projet d'école ou de classe d'enseignement et d'éducation plurilingue. Cela va demander un investissement conséquent car ils devront se former, en reprenant des études de langues, à distance par exemple. Mais ils en tireront des bénéfices importants pour leurs élèves, mais aussi pour eux-mêmes. Et la mise en commun des ressources et expériences

appelée mutualisation, permettra aux équipes enseignantes de tenter l' « aventure du plurilinguisme ».

10- BIBLIOGRAPHIE

ABDALAH-PRETCEILLE.M (1996) : *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE.M (2004) : *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, collection Que sais-je ?, n° 3487

ARLEO A (2008) : « le folklore enfantin peut-il contribuer à la sensibilisation précoce des langues étrangères ? », in Actes du colloque Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel, juin 2004 : CRINI, Université de Nantes

ASTOLFI J.P (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF

BEN SOUSSAN P, BUSTARRET A H, CAZALET M.-H, CONTESSE.M, MOREAU.M : *1, 2, 3 …comptines* ! , collection "Mille et un bébés", Ramonville Saint-Agne : Editions Erès

BOGAARDS.P (1988) : *Attitude affective dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, CREDIF : Hatier, collection LAL

BOREL-MAISONNY. S (1985) : *Langage oral et écrit*, Lonay (Suisse) : Delachaux et Niestlé

BOULAY L. (1996) : *Magie du conte, ses rythmes, sa dynamique*, Paris : Armand Colin.

BROUGERE G. (2005) : *Jouer/apprendre*, Paris : Economica-Anthropos

BRUNER J. (1966) : *Toward a theory of Instruction*, Boston (USA) : Harvard University Press.

BUSTARRET Anne-H. (1998) : *L'oreille tendre-Pour une première éducation auditive*, Paris ? : Les Editions de l'atelier/Editions ouvrières.

BYRAM M. (1992) **:** *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Didier

CAILLOIS R. (1967) : *les jeux et les hommes*, Paris : Gallimard

CARDINET J. (1989) : *l'évaluation scolaire et pratique*, Paris : De Boeck

CHUPIN J. (2003) : « s'éveiller à la diversité linguistique », Le Monde de l'Education, n° 335, pages 76-77

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : Apprentissage des langues et citoyenneté européennehttp://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

DALGALIAN G. (2000) : *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris : l'Harmattan.

DELPY F. (2005) : Les langues étrangères dès l'école maternelle ?, SPIRALE, Revue de recherche en éducation, n°36, 139-148

ERVIN-TRIPP SM. (1974) : Is second language learning like the first ?, TESOL Quartely, 8, 111-127

L'EXPRESS. 23/01/2011 : Chatel veut instaurer l'apprentissage de l'anglais dès 3ans,l'Express. Consulté le 2 avril 2012 ;
http://www.lexpress.fr/actualite/politique/chatel-veut-instaurer-l-apprentissage-de-l-anglais-des-3-ans_955030.html

FEUILLET J. (2008) : Actes du Colloque « Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel », 30/06/2008, C.R.I.N, Centre de Recherche sur l'Identité Nationale et l'Interculturalité.

FRANCOIS-SALSANO F. (2009) : *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Paris : L'Harmattan.

GALISSON R. et COSTE D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette

GAONAC'H D.(2006) : *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*, Paris : Hachette Education

GARANDERIE de la A.(1980) : *les profils pédagogiques*, Paris : Bayard Editions.

GESPRETZ J-Luc. (2010), les gestes professionnels aux cycles 2 et 3
http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/debutants/gestes.htm/
Consulté le 3 février 2013

GLE JJ, (2006) : Lettre de présentation
.www.seffecsa.net/presentation/mot-chef-de-service
Consulté le 4 mars 2013.

GUBERINA P. (1991) : Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues, dans *le Français dans le monde,* Août-Sept, p65-70

HARVEY B. (1986) *: Age in second language acquisition,* San Diego, CA, College Hill Press.

HAGEGE C. (1996) *: L'enfant aux deux langues*, Paris : Editions Odile Jacob

HOUSSAYE J. (1988) : *Le triangle pédagogique : Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, Paris : Edts Peter Lang.

JOURNAL OFFICIEL(1994) : Loi relative à l'emploi de la langue française.Loi n°94.665 du 4 août 1994 (France)http://www.dglf.culture.gouv.fr/droit/loi-fr.htm
Consulté le 4 mars 2013.

JOURNAL OFFICIEL DES COMMUNAUTES EUROPENNES (2009) : Information provenant des institutions et organes de l'Union européenne. Conclusion du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Education et formation 2020 »)-JOCE n° C119 du 28/05/2009pages0001.00010http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FR:PDF
Consulté le 10 mai 2011.

LENNEBERG E.H. (1967) : *Biological foundations of language*, New York, John Wiley &Sons

LUDI G. (2005) : L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?, Bâle, Université de Bâle.-
Consulté le 4 juin 2012.
www.wromsen.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html

McNEIL D. (1992) *: Hand and Mind, What Gestures Reveal About Thought,* Chicago : University of Chicago Press.

MILLOT L. (1995) : L'enseignement du français régresse en Allemagne et vice-versa. Le Rhin, barrière linguistique. Libération du 28/01/1995. Consulté le 16 juillet 2013.
http://www.liberation.fr/evenement/0101127453-l-enseignement-du-francais-regresse-en-allemagne-et-vice-versa-le-rhin-barriere-linguistique

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008) : Circulaire sur la mise en œuvre du livret scolaire à l'école.n°2008-155 du 24 novembre 2008http://www.education.gouv.fr/cid23049/mene0800916c.html
Consulté le 6 juin 2012.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire. HS n° 5 du 12 avril 2007. Consulté le 31 mars 2013.
http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2007) : Programme des langues étrangères pour l'école primaire. HS n° 8 du 30 août 2007. Consulté le 31 mars 2011
Annexe 1http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, HS n° 3 du 19 JUIN 2008. Consulté le 31 mars 2011 ; http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Claire Boniface, Inspection de l'Education nationale, Circonscription de la Goutte d'Or, Paris oublié le 6 janvier 2007. http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article568
Consulté le 18 juillet 2013

MOREL S. (25/1/2011). L'Espagne a généralisé l'apprentissage de l'anglais. Le Mondehttp://www.lemonde.fr/societe/article/2011/01/25/l-espagne-a-generalise-l-apprentissage-de-l-anglais-des-l-age-de-6-ans_1470277_3224.html
Consulté le 6 juin 2013.

PENFIELD et ROBERT (1959): *Speech and brain mechanism,* Princeton, New Jersay, Princeton University Press. Traduction française : Langage et mécanismes cérabraux, Paris : Presse Universitaire de France (1963)

PORCHER L. & GROUX D. (2003) : *L'enseignement précoce des langues, P*aris, PUF

ROSENTHAL, JACOBSON (1968) : *L'effet Pygmalion : Je pense donc tu es.* Traduit de l'article original« Teacher expectation for the Disadvantaged » Scientific American, N°218, N°4, pages 19-23

SAUSSURE F. de (1913) : *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot. Réédition en 1995

SOULET V.(le 23/1/2013) . L'enseignement des langues : l'allemand sauvé par l'anglais. Libération.http://www.liberation.fr/societe/2013/01/23/relu-a-publier-mercredi-matin-enseignement-des-langues-l-allemand-sauve-par-l-anglais_875865
Consulté le 1 juin 2013.

TELLIER M. (2006*):* « Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce », in *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. Impact sur le développement de la langue maternelle, sous la direction de Colette Corblin et Jérome Sauvage

TROCME-FABRE H. (1999) : *Réinventer le Métier d'Apprendre*, Paris, les Editions d'Organisation.

ZARATE G. (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

11.Annexes

11.1 Les programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Allemand. BO n° 8 du 30 août 2007, hors Série : 10 pages

Allemand

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire met l'accent sur la communication orale. L'enseignant propose donc aux élèves d'aborder l'apprentissage de l'allemand à partir du registre de la langue parlée par de jeunes locuteurs. Il met en place des activités liées à la vie quotidienne, en particulier des jeux qui favorisent le plaisir de découvrir, de comprendre et de parler. Cet apprentissage prend tout son sens dans les échanges virtuels ou réels qu'il convient de développer dès les premières années d'apprentissage.
Au cycle 2, l'enseignement est essentiellement oral pour permettre aux élèves de comprendre, de reproduire et peu à peu de produire de courtes phrases en situation de communication. L'enseignant a recours à des documents iconographiques, sonores et audiovisuels diversifiés. Au cycle 3, on poursuit cet entraînement et on passe progressivement au code écrit. L'enseignant utilise des documents écrits authentiques ainsi que des ressources informatiques adaptées.

I – Les activités de communication langagière

La compétence communicative est à coup sûr trop complexe pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire. C'est pourquoi les cinq types d'activité de communication langagière présentés sous forme de tableaux constituent des subdivisions de la compétence langagière utilisée à des fins de communication. Ce découpage rend possibles à la fois des objectifs d'apprentissage et la mesure des acquis (évaluation).

Les éléments constitutifs de chaque tableau

Chaque tableau présente une activité de communication langagière (comprendre, réagir et parler en interaction / comprendre à l'oral / parler en continu / lire / écrire). Le degré de maîtrise attendu (A1) dans chaque activité langagière en fin du cycle 3 est défini par une phrase figurant en tête du tableau (exemple pour la première activité : *l'élève sera capable de communiquer en des termes simples et en utilisant des expressions élémentaires, au besoin avec des pauses et si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il veut dire).*

La colonne des capacités décline des savoir-faire qui renvoient à des interventions, des textes ou des interactions que l'élève sera amené à recevoir ou à produire pour acquérir le niveau de compétence visé. Cette liste constitue une base pour que l'enseignant puisse bâtir des tâches à réaliser par les élèves.

La colonne des formulations illustre chaque capacité par des expressions, des phrases ou des textes relevant de formes de discours différents. Ceux-ci ne constituent pas une liste exhaustive des moyens d'expression que les élèves doivent comprendre ou auxquels ils peuvent recourir pour accomplir une tâche demandée. Cette colonne ne contient que des pistes correspondant au niveau attendu, sachant que ces fragments de langue ne prennent leur sens que dans de véritables énoncés en situation.

Les colonnes des connaissances (culture et lexique, grammaire et phonologie) fournissent des indications des savoirs linguistiques (lexique, syntaxe) et culturels / socioculturels qui sont au service de la compétence communicative. Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes. Leur champ est délimité d'une part par la tâche à accomplir, d'autre part par le contexte situationnel (non fourni explicitement dans le tableau). Il convient de souligner tout particulièrement l'interdépendance des domaines linguistique et culturel. Aussi, culture et lexique sont-ils réunis dans la même colonne. Les mots peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions, de modes de vie et d'expression. L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale raisonnée.
Toutefois, la répartition des contenus culturels et lexicaux à l'intérieur des différents tableaux n'est pas figée. Chaque domaine abordé intéresse potentiellement les cinq activités langagières. Il revient à l'enseignant d'opérer des choix et d'organiser ces contenus en fonction de son projet pédagogique.

Il convient donc de lire chaque tableau de la façon suivante :
- l'intitulé de chaque tableau spécifie un type d'activité langagière,
- la phrase sous l'intitulé indique le niveau de compétence langagière visé,
- la colonne des capacités sert de base pour bâtir des tâches que l'élève doit être capable d'accomplir à l'école élémentaire,
- la colonne des formulations donne des exemples ou amorces d'énoncés possibles,
- les colonnes des connaissances proposent les composantes linguistiques et culturelles au service de l'accomplissement des tâches.

Mise en garde

Les listes contenues dans les tableaux des activités de communication langagière ci-après ne constituent pas un ensemble limitatif et l'ordre de présentation n'implique ni hiérarchie ni progression. Les exemples répertoriés sont présentés les uns après les autres par souci de clarté. Il convient par ailleurs de garder à l'esprit qu'un entraînement spécifique n'implique pas pour chaque élève une progression parallèle dans chaque type d'activité de communication langagière. Les élèves peuvent en effet progresser de façon différente, privilégiant tel ou tel type d'activité à certains moments de l'apprentissage, tirant profit du temps de latence dans tel ou tel autre. Il importe, dans tous les cas, de rechercher les occasions de combiner ceux-ci entre eux au sein de tâches plus complexes.
Dans la colonne culture et lexique, les éléments en **gras** renvoient aux éléments culturels.

A1 - Comprendre, réagir et parler en interaction orale

L'élève sera capable de communiquer en des termes simples, en utilisant des expressions élémentaires, au besoin avec des pauses et si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il veut dire

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Utiliser les formules de politesse élémentaires					
- se saluer	- Hallo Thomas! - Guten Tag, Herr Müller!	- Guten Morgen! - Morgen! - Guten Abend! - Gute Nacht!	**Les différentes façons de se saluer selon l'interlocuteur et le moment de la journée**		Consonnes sourdes en finale : Abend [t] , Tag[k]
- prendre congé	- Tschüs! -Auf Wiedersehen!	- Bis bald!/Bis morgen! - Bis Freitag!			
- remercier	- Danke! - Bitte!	- Danke schön! - Bitte schön!	**Les usages dans les relations interpersonnelles**		Schéma intonatif de l'énoncé exclamatif
- s'excuser	- Entschuldigung!	- Tut mir Leid! - Schon gut.			
- formuler des souhaits	- Viel Glück! - Danke.	- Alles Gute zum Geburtstag! - Danke. - Frohe Weihnachten!			
- féliciter	- Bravo!	- Schön! / Prima! / Toll!			
Se présenter					
- dire son nom	- Ich bin..., und du? - Ich bin.....	- Wie heißt du? - Pierre.			
- dire son âge	- Ich bin 7, und du? - Ich bin 8.	- Ich bin 9, und du? - Ich bin auch 9. - Wie alt bist du? - 10.			zehn [ʦ]
- parler de sa famille		- Ich habe eine Schwester / einen Bruder, und du? - Ich habe keine Geschwister.	La famille	Conjugaison au présent de l'indicatif (ich, du)	Respect des schémas intonatifs des énoncés interrogatifs et déclaratifs en interaction.
- dire où l'on habite	Ich wohne in …, und du? Ich wohne in	- Ich wohne in Wien. Und wo wohnst du? - Ich komme auch aus Wien.	**Les pays de langue allemande et leur capitale**		

A1 - Comprendre, réagir et parler en interaction orale (suite)

Se présenter					
- parler de ses goûts	- Ich mag Schokolade, und du? - Ich nicht. Ich mag Bonbons.	- Das schmeckt gut! / Lecker! - Nein, das schmeckt nicht gut. - Was machst du gern / nicht gern? - Ich spiele gern Tennis / nicht gern Flöte.	La nourriture Les interjections	mögen au présent de l'indicatif (ich, du) Verbe + (nicht) gern	
Demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir	- Wie geht's dir? - Gut!	- Wie geht's dir? - Mir geht's nicht so gut / schlecht. - Was hast du denn? - Ich habe Bauchweh / Der Kopf tut mir weh. - Was ist los? - Ich bin krank / müde.	. Le corps humain et la santé		schlecht [ç] Bauch [x]
Répondre à des questions et en poser pour : - inviter	- Spielst du mit? - Ja, gern.	- Willst du Karten spielen? - Nein, ich spiele lieber Tischtennis/ ich höre lieber Musik. - Komm, wir singen / spielen… - Nein, ich habe keine Lust. Ich kann nicht.	Les activités sportives et musicales	willst du? + verbe Verbe + lieber Négation avec nicht	höre[øː] singen[Iŋ]
- obtenir quelque chose (objet - aide…)		- Hast du Hunger / Durst? - Ja.			Hunger[uŋ]
	- Ich möchte …, und du? - Ich möchte …	- Möchtest du Wurst? - Nein danke, lieber Käse. - Ich brauche eine Schere. - Tut mir Leid, ich habe keine.	**Les habitudes alimentaires**	mögen (ich möchte / möchtest du?) Négation avec kein	möchtest[œ] danke[aŋ] brauche[au]
- s'informer (météo, prix, heure, lieu, activité…)	- Wie ist das Wetter heute? - Die Sonne scheint./ Es regnet.	- Wie ist das Wetter in München? - Es schneit. Es ist kalt / warm. - Was kostet das? - 6 Euro. - Und das Videospiel? - Es kostet 16 Euro. - Wie spät ist es? - Fünf / Halb drei /… - Wann essen wir? - Um halb sieben.	**Quelques noms de villes** La météo Les nombres **Les horaires des repas**	W-Fragen (interrogation partielle)	Euro [ɔy] essen[ɛ]

A1 - Comprendre, réagir et parler en interaction orale (suite)

Répondre à des questions et en poser pour : - exprimer un accord, un désaccord - réagir à une proposition		- Wann ist die Fete? - Morgen/ Am Samstag. - Was machst du? - Ich muss zum Zahnarzt. - Uwe / Tina ist nicht da. - Was macht er / sie? - Ich weiß es nicht. - Wohin gehst du? - Ins Schwimmbad / Nach Hause. - Kommst du mit? - Ja, gern. / OK. / Nein, es geht nicht. - Willst du Karten spielen? - Nein, ich habe keine Lust. - Schade! / Das ist aber schade!	Quelques repères temporels (jours, moments de la journée, heures) Quelques repères spatiaux	müssen (ich) Pronom personnel nominatif (er, sie) Pronoms interrogatifs Interrogation globale	Fete[eː] am[a] muss[ʊ] Uwe[uː] keine[ai] schade[aː]
Epeler des mots familiers		- Hast du eine E-mail Adresse? - Ja. juliab@t-online.de - Wie schreibst du das? - J-U-L-I-A-B-@....	L'alphabet		Lien graphie/phonie
Enoncer des données chiffrées		- Gib mir deine Telefonnummer! - 00 33 3 41 72 81. Und wie ist deine?		Impératif (2ème personne du singulier) Adjectifs possessifs mein /dein	Schéma intonatif de l'énoncé injonctif

A1 - Comprendre à l'oral

L'élève sera capable de comprendre ce qu'il entend si les termes sont simples, les expressions élémentaires, et si l'interlocuteur parle lentement et distinctement

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Comprendre des consignes	Setzt euch! Steht auf! Langsam! Weiter! Noch einmal! Komm an die Tafel! Jetzt singen wir!	Pass auf! Passt auf! Setz dich! Hör auf! Hört auf! Nimm dein Heft! / Nehmt euer Buch Seite…! Schneller! Sprich lauter! Leise bitte! Sprich nach! Wiederhole! Bildet eine Vierergruppe! Schreib das Datum an die Tafel! Schreib deinen Namen!	**L'environnement scolaire** Le matériel scolaire Les activités scolaires	Distinction de l'impératif 2ème personne du singulier et du pluriel	Reconnaissance du schéma intonatif de l'énoncé injonctif

A1 - Comprendre à l'oral (suite)

		Lies den Titel! Stell den Computer an! Klicke auf...!			
Suivre des instructions courtes et simples	Mach die Tür zu! Du bist dran! Du gehst raus! / Geh raus! Was fehlt?	Mach das Licht an! Würfle drei Mal! / Zurück auf Feld 7! Zieh eine Karte! Schneide die Form aus! Male/Malt sie rot an! Klebe das Bild unter den Satz! Wir basteln eine Maske. Wir brauchen einen Pappteller, Wolle und zwei Gummis….	**Quelques jeux de société (Quartett, Memory, Lotto, Gänsespiel,…)** **Le bricolage à l'occasion des fêtes (carnaval,…)**		
Comprendre des mots familiers et des expressions courantes concernant : - des indications chiffrées - son environnement proche	Meine Schwester ist 9. Es ist 10 Uhr. Marie ist nicht da. Sie ist krank.	Die CD von… kostet 11 € Ruf die Nummer 543 58 an! Mein Freund wohnt Gartenstraße 34. Ich habe am 16. September Geburtstag. Der Märchengarten schließt um 6. Stefan ist froh, er hat eine Eins in Mathe bekommen. Florians Mutter kommt oft in die Schule und spielt mit uns Theater. Sein Vater arbeitet in einer Apotheke. Petra Muller. Du kannst eine Nachricht hinterlassen. Ich rufe dich zurück.	Les repères temporels (date, heure, jours, mois) **Quelques sites touristiques (zoo, jardins, parcs, musées,…)** **Le système de notation allemand** **Le paysage urbain** **Les usages au téléphone**	Repérage de la place du verbe conjugué Génitif saxon	Repérage de l'accent des mots composés **s** sourd : Florians [s] **s** sonore : sein [z] Reconnaissance du schéma intonatif de l'énoncé déclaratif

A1 - Comprendre à l'oral (suite)

Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées	Die kleine Raupe machte sich auf den Weg, um Futter zu suchen. Am Montag fraß sie sich durch einen Apfel durch. Am Dienstag …	Hans arbeitet seit sieben Jahren bei einem Meister. Der Meister ist sehr nett und die Arbeit macht Spaß. Aber Hans möchte jetzt gern wieder nach Hause. Hans nimmt das Gold und geht los …	**Quelques éléments du patrimoine**	Repérage des marqueurs chronologiques et des éléments récurrents	Découpage rythmique du flux sonore

A1 - Parler en continu

L'élève sera capable de s'exprimer en utilisant des termes simples et des expressions élémentaires, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots

Capacités	Formulations		Connaissances		
	Cycle 2	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Reproduire un modèle oral - phrase(s) simple(s)	Jean ist nicht da. Er ist krank. Es regnet. Heute ist Dienstag.	Noch einmal bitte! Können Sie mir bitte helfen? Darf ich in die Leseecke? Wir treffen unsere Partnerklasse im März. Die Partnerschüler sind in Klasse 5. Wir sind 13 Mädchen, 11 Jungen und wir lernen alle Deutsch.	**Les échanges linguistiques** **Le cursus de l'école allemande** Les disciplines scolaires	dürfen (ich) Pronom personnel nominatif (wir)	Reproduction des schémas intonatifs des énoncés interrogatifs et exclamatifs
- comptine	Eins, zwei, drei, vier, Hinter dem Klavier Sitzt eine Maus Und du bist aus.	Der, die, das, Wer, wie, was, Wieso, weshalb, warum, Wer nicht fragt, bleibt dumm.	**Eléments du patrimoine**		Accent de groupe, de mot
- chant	Bruder Jakob , Schläfst du noch? Hörst du nicht die Glocken? Ding, dang, dong.	Laurentia, liebe Laurentia mein, Wann werden wir wieder beisammen sein, Am Montag Ach wenn es doch bald Montag wär … […] Am Dienstag…	Les jours de la semaine		Découpage rythmique du flux sonore
- poème	Ein Regenbogen, Komm und schau: Rot und orange, Gelb, grün und blau.	Es war eine Mutter, Die hatte vier Kinder, Den Frühling, den Sommer,…	Les saisons		**r** en finale : Mutter [ɐ] Repérage des répétitions et des rimes
Utiliser des expressions simples pour : - parler de soi et de son entourage		Ich habe am 15. Mai Geburtstag.	Les dates et les mois		habe[ˊh] am [ʔa]

A1 - Parler en continu (suite)

	Ich bin Pierre. Ich habe zwei Katzen.	Meine Katzen heißen Pussi und Schnurzi. Sie schlafen auf meinem Bett oder spielen im Wohnzimmer.	Les animaux domestiques Les pièces de la maison	Pluriel de quelques noms Pronoms personnels au nominatif	
- parler de ses activités	Ich spiele gern Fußball.	Ich mache am Mittwoch Judo. Das gefällt mir. Ich kann gut Schlagzeug spielen. Ich will fernsehen.	Les activités de loisirs	können (ich) wollen (ich)	
- parler de ses intentions		In den Ferien möchte ich zu Oma. Sie wohnt in einem Dorf.			
- présenter quelqu'un	Das ist die Hexe.	Das ist Hänsel, Gretels Bruder. Seine Familie ist arm und wohnt im Wald.			Hänsel[ɛ]
- réaliser des jeux		Jetzt bin ich dran! Wir haben gewonnen.			
		Es ist rund, gelb und….. Was ist es? Er hat braune Haare, trägt eine Brille… Wer ist das?	Couleurs, formes, vêtements, accessoires…		
- donner des informations		Heute ist Sven nicht da. Vielleicht ist er krank.		vielleicht (hypothèse)	
		Die Partnerschüler machen im Juni ein Schulfest / eine Klassenfahrt.	**L'apprentissage de la vie en groupe**	Sensibilisation à la structure des noms composés	Accent des noms composés
Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après entraînement		Liebe Freunde! Unsere Schule ist sehr schön und sehr modern. [...] Auf dem Schulhof stehen 3 Mülltonnen: eine gelbe für das Papier....	**Lettre collective des correspondants** **Le respect de l'environnement**		liebe[iː] / ist[ɪ] für[yː] / Müll[ʏ]
Raconter une histoire courte à partir d'une séquence d'images		Rotkäppchen geht in den Wald. Sie hat einen Korb. Sie sieht den Wolf....		Conjugaison au présent (haben, sein, verbes courants)	trägt[ɛː] / Käppchen[ɛ] rot[oː] / Tonnen[ɔ]

A1 - Lire

L'élève sera capable de comprendre des énoncés, des textes brefs et simples

Capacités	Formulations		Connaissances	
	Cycle 2	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire
Comprendre des énoncés courts et simples - indications accompagnées de dessins		Bastle ein Armband für deine Freundin. Du brauchst: eine Schere, 3 Bänder, Klebeband. Leg die Bänder auf die Hälfte zusammen.	**Les activités de bricolage**	Pluriel de quelques noms
- informations . programmes de télévision		ARD / ZDF / KIKA... Sendung mit der Maus, SO 11Uhr 30, Logo...	**Les chaînes de télévision**	
. prospectus / pages web		Puppenmuseum in Basel Öffnungszeiten: täglich von 10Uhr bis 18 Uhr	**Quelques musées des pays de langue allemande**	
. panneaux		Abfahrt: 13 Uhr 15 / Gleis 7 Apotheke / Bahnhof / Kasse…	Les moyens de transport Les éléments du paysage urbain	
. affiches		Zirkus KNIE Letzte Vorstellung: Sonntag 15 Uhr	**Les activités de loisirs**	
- questionnaire		Datum: Name: Vorname: Alter: Wohnort:		
- consignes		Ordne die Bilder. Kreuze die richtige Antwort an. Schreib die Wörter / Sätze unter die Bilder. Welches Foto passt zu welchem Brief?	Les activités scolaires	Repérage de la forme impérative des verbes
- recettes		Plätzchen Ihr braucht: 375g Butter – 200g Zucker – 5 Eigelb – 500g Mehl - Die Butter rühren. Den Zucker und die Eigelb dazu geben und weiterrühren. Langsam das Mehl dazu geben. Den Teig zusammen kneten. Den Teig kalt stellen …	**Les recettes traditionnelles** Quelques ingrédients	Repérage du genre et du pluriel de quelques noms Repérage de la forme infinitive du verbe Repérage de la structure régressive du groupe verbal

A1 - Lire (suite)

Comprendre un court message - carte postale		Liebe Pauline! Ich mache Urlaub an der Nordsee. Das Wasser ist kalt aber ich bade jeden Tag. Ich sammle Muscheln am Strand. Bis bald! Claudia	**Les paysages de pays de langue allemande**	Repérage de quelques connecteurs logiques (und, aber)
- lettre		Lieber Alexandre! Ich bin Sven. Ich bin neun Jahre alt. Ich mag… . Meine Lieblingsmannschaft ist Bayern München. Schreib mir bald! ..... Viele Grüβe! Sven	**La popularité de certains sports**	
- courriel		Hallo Schüler der CM1! Ihr kommt zu uns in zwei Tagen. Am Mittwoch machen wir eine Radtour durch die Stadt. Vergesst eure Helme nicht! Bis Montag!	**Les modes de communication actuels** **Déplacements à bicyclette / Sécurité routière**	Pronom personnel nominatif (ihr)
Se faire une idée du contenu : - d'un texte informatif simple		Murmeltiere leben in Großfamilien. Im Herbst müssen Murmeltiere sehr viel fressen, weil sie im Winter schlafen. Der Winterschlaf dauert sechs Monate.	Le monde des animaux	Repérage de la place du verbe conjugué
		Schon mit 3 Jahren spielte Mozart Klavier. [...]. Die Familie wohnte in Salzburg. Die Wohnung der Familie Mozart, Getreidegasse Nummer 9, ist heute ein Museum.	**Quelques personnages célèbres (musiciens, peintres...)**	
- d'une annonce publicitaire		Zu verkaufen: schönes Fahrrad. Farben: schwarz und gelb. Verkaufspreis : 80 Euro.		
- d'un texte court de fiction ou d'une légende		Im Mittelalter gab es eine ruhige kleine Stadt: Hameln. Eines Tages, mitten im Winter, kamen Millionen von Ratten in die Stadt...	**Extraits de la littérature enfantine ou de contes**	Quelques repérages chronologiques

A1 - Ecrire

L'élève sera capable de copier, produire des mots et des énoncés brefs et simples

Capacités	Formulations		Connaissances	
	Cycle 2	Cycle 3	Culture et lexique	Grammaire
Copier des mots isolés et des textes courts	Cola Limo Erdbeeren Schokolade	Mairegen bringt Segen. Und werden wir nass, so wachsen wir lustig wie Blumen und Gras Christian Wolf Goethe Straβe 4 D- 09111 CHEMNITZ	Les achats **Poèmes** Les adresses postales	Orthographe Majuscules des substantifs
Renseigner un questionnaire		Hobbies: fernsehen, Flöte spielen, turnen Haustiere: Hamster	Les activités de loisirs (sport, musique...)	
Ecrire en référence à des modèles : - un message électronique simple - une carte d'invitation - une carte de voeux - une carte postale		Ich gehe mit Peter um 5 ins Kino. Kommst du mit? Ich habe am 18. Mai Geburtstag. Ich lade dich ein. Samstag um 15 Uhr. Marion Alles Gute zum Geburtstag! Frohe Weihnachten! Ich wünsche dir ein glückliches neues Jahr! Schöne Grüße aus Südtirol! Wir haben viel Schnee und ich fahre jeden Tag Ski. Bis bald! Tim	**Les modes de communication actuels** **L'anniversaire** **Les fêtes et traditions** **Quelques noms de régions ou de pays**	Conjugaison des verbes à la 1ère personne du singulier (haben, sein, verbes courants)
Produire de manière autonome quelques phrases sur : - soi-même - des personnages réels ou imaginaires à partir d'images		Ich heiße … und bin 10 Jahre alt. Ich wohne in … . Ich habe eine Katze. Ich tanze und reite und lese gern. Die Hexe kommt. Sie hat einen Apfel. …		Articles définis / indéfinis Conjugaison de quelques verbes à la 3e personne du singulier.
Ecrire sous la dictée des expressions connues - écrire une commande dans un jeu de rôle - écrire une liste d'ingrédients pour une recette		Hähnchen, Pommes und Salat. 2 Bananen, 1 Apfel, 3 Kiwis,…		Lien phonie / graphie

11.2 Progression et programmation de l’enseignante d’allemand : 3 pages

PROGRESSION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND EN MS et GS

ANNEE 2010-2011

THEMES	FORMULES	PHONOLOGIE	CULTURE
1-PERSONNE : FORMULES DE POLITESSE Dire bonjour, au revoir remercie Demander quelque chose PRESENTATION DE SOI Présenter son identité	Hallo, Tschüss, danke (schön), bitte, bitte schön. Ich bin X	ch ch h	Présentation de la marionnnette HELMUT
2-DESCRIPTION DES OBJETS Couleurs	Blau, rot, grün, gelb, orange, Weiß, rosa, violet/lila, braun, grau, schwartz	Diphtongue : au	Drapeau allemand Chanson : Ein Regenbogen
	Mond, Sonne, Laterne, Stein		Sankt Martin(Saint Martin) Chansons : Meine Laterne
Connaissance de mots de Noel	Schnee, Schneemann Weihnachten, Geschenk, Ball, Puppe, Weihnachtsmann, Weihnachtsbaum, Kuchen, Lebkuchen,		Sankt Nikolaus Weihnachten (Noel) Chanson : Advent, Advent

1-PERSONNE : FORMULES DE POLITESSE Dire bonjour, au revoir remercie Demander quelque chose PRESENTATION DE SOI Présenter son identité	Hallo, Tschüss, danke (schön), bitte, bitte schön. Ich bin X	ch ch h	Présentation de la marionnnette HELMUT
2-DESCRIPTION DES OBJETS Couleurs	Blau, rot, grün, gelb, orange, Weiß, rosa, violet/lila, braun, grau, schwartz	Diphtongue : au	Drapeau allemand Chanson : Ein Regenbogen
	Mond, Sonne, Laterne, Stein		Sankt Martin(Saint Martin) Chansons : Meine Laterne
Connaissance de mots de Noel	Schnee, Schneemann Weihnachten, Geschenk, Ball, Puppe,		Sankt Nikolaus Weihnachten (Noel) Chanson : Advent, Advent

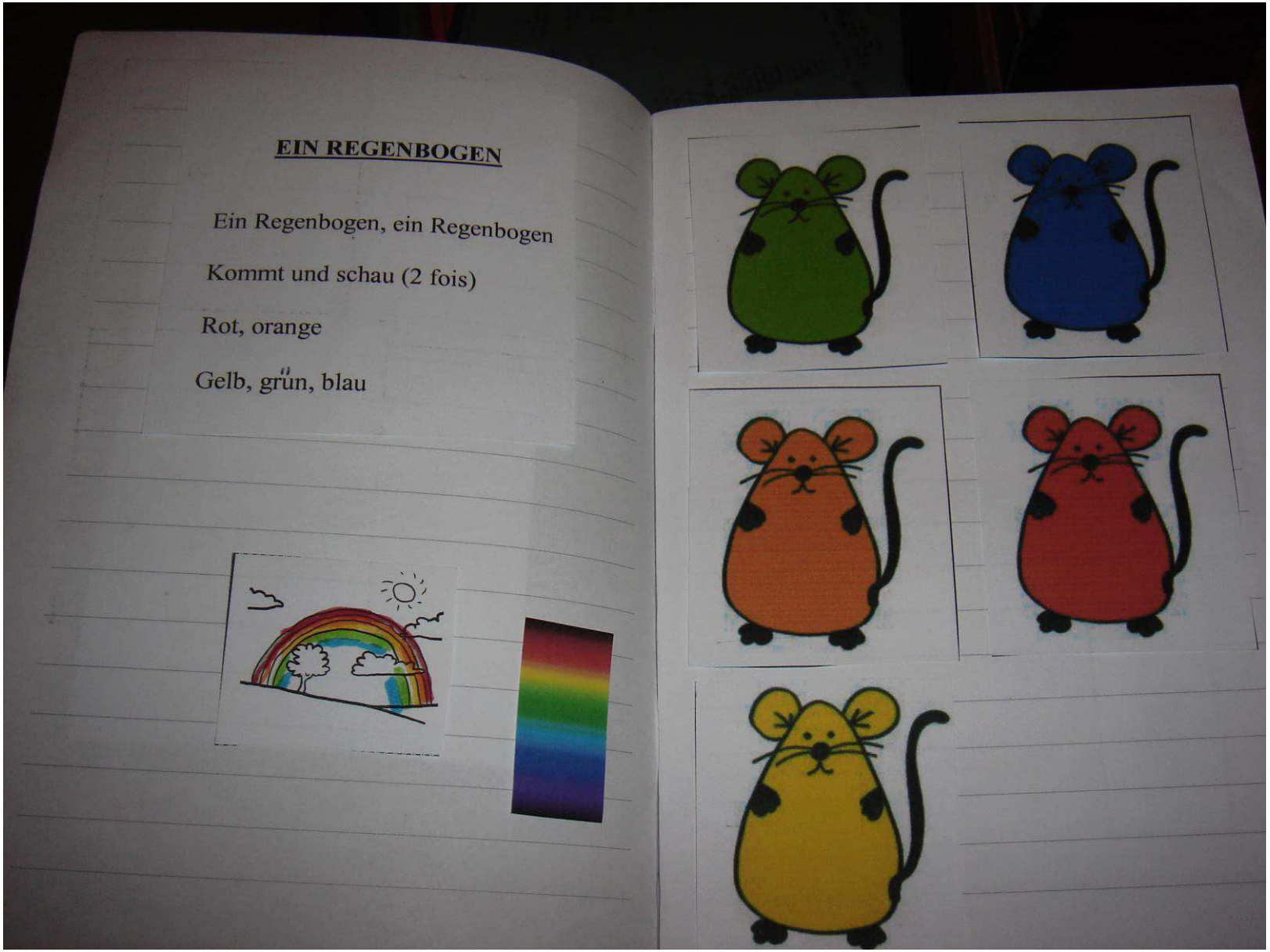
3- EXPRIMER SES GOUTS **J'aime/je n'aime pas.** **4-DESCRIPTION DE SOI ET DES AUTRES** **Le corps** **Les habits** **La famille** **La taille** **5-LE TEMPS** **Das Wetter**	**Weihnachtsmann,** **Weihnachtsbaum,** **Kuchen, Lebkuchen,** Ich mag/ich mag nicht Brot Schokolade Banane Apfel Ei Orange Korper Beine Augen Arme Fuß/Füsse Nase Mund Koppf Hand Ohren Mantel Hose Schuhe Hut Vater/Vati Mutter/Mutti Bruder Schwester Großvater/Opa Großmutter/Oma Groß/klein	Diphtongue ei	Fasching/ Karnaval Chanson : Bruder Jakob

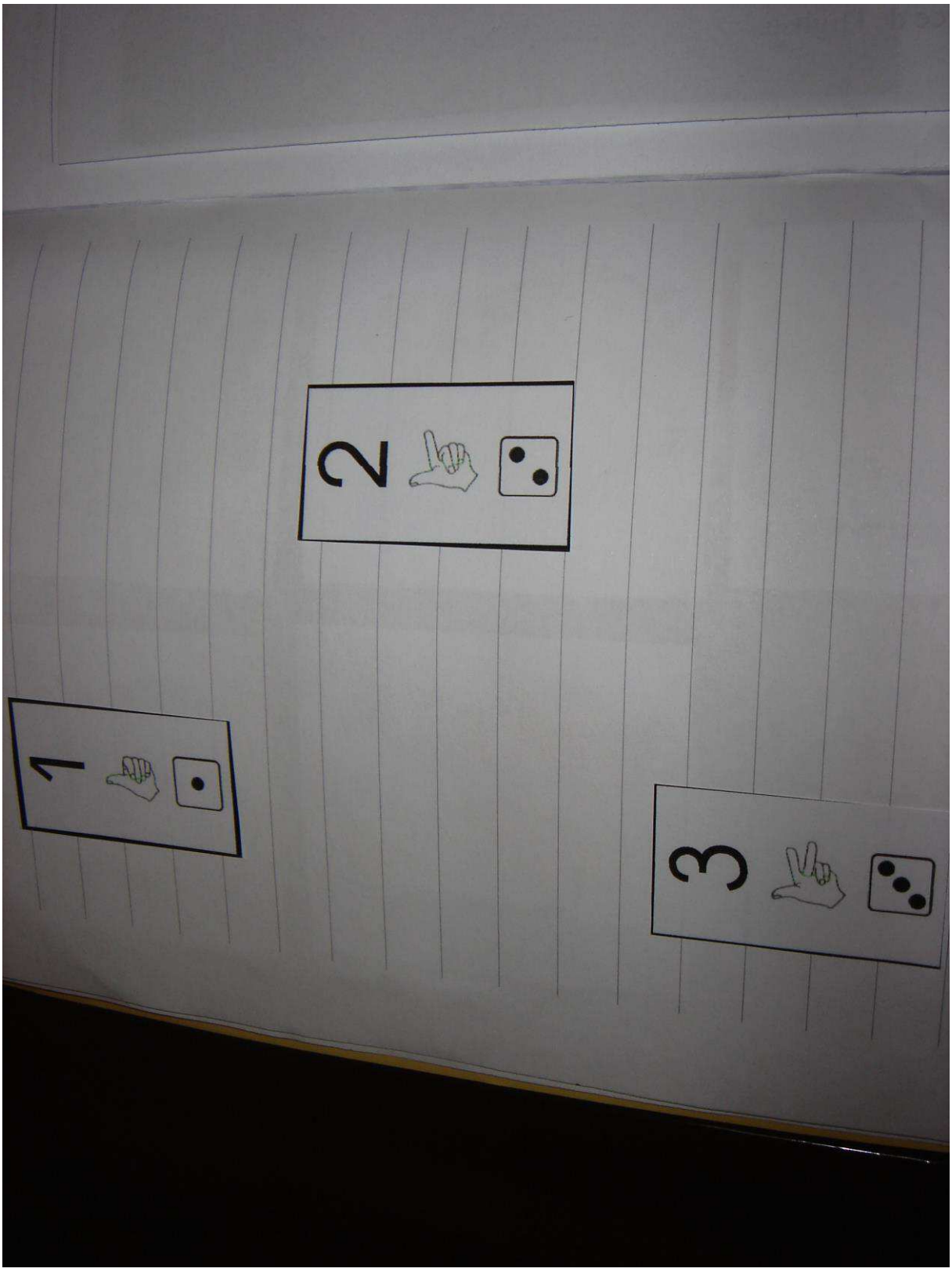
6-LES ANIMAUX **Das Tier**	Der Wind Die Sonne Das Regen Der Schnee Es regnet Der Hund Die Katze Der Pferd Das Kaninchen Nett/böse Gefährlich Schnell/langsam		Ostern Pâques en Allemagne
7-LES SAISONS	Der Sommer Der Herbst Der Wiunter Der Frühling		
8-LES CONSIGNES DE CLASSE	Setze dich Wiederhole Hör zu Gib mir …. Komm Ruhe		

Annexe 10.3 : Photos du cahier d’allemand 17 pages


it's CREATIVE SCHOOL.
D
niert
32 Blatt

Inhaltsverzeichnis
4 = ausreichend
5 = mangelhaft
6 = ungenügend


EIN REGENBOGEN
Ein Regenbogen, ein Regenbogen
Kommt und schau (2 fois)
Rot, orange
Gelb, grün, blau


2
1
3

LA SAINT MARTIN/SANKT MARTIN

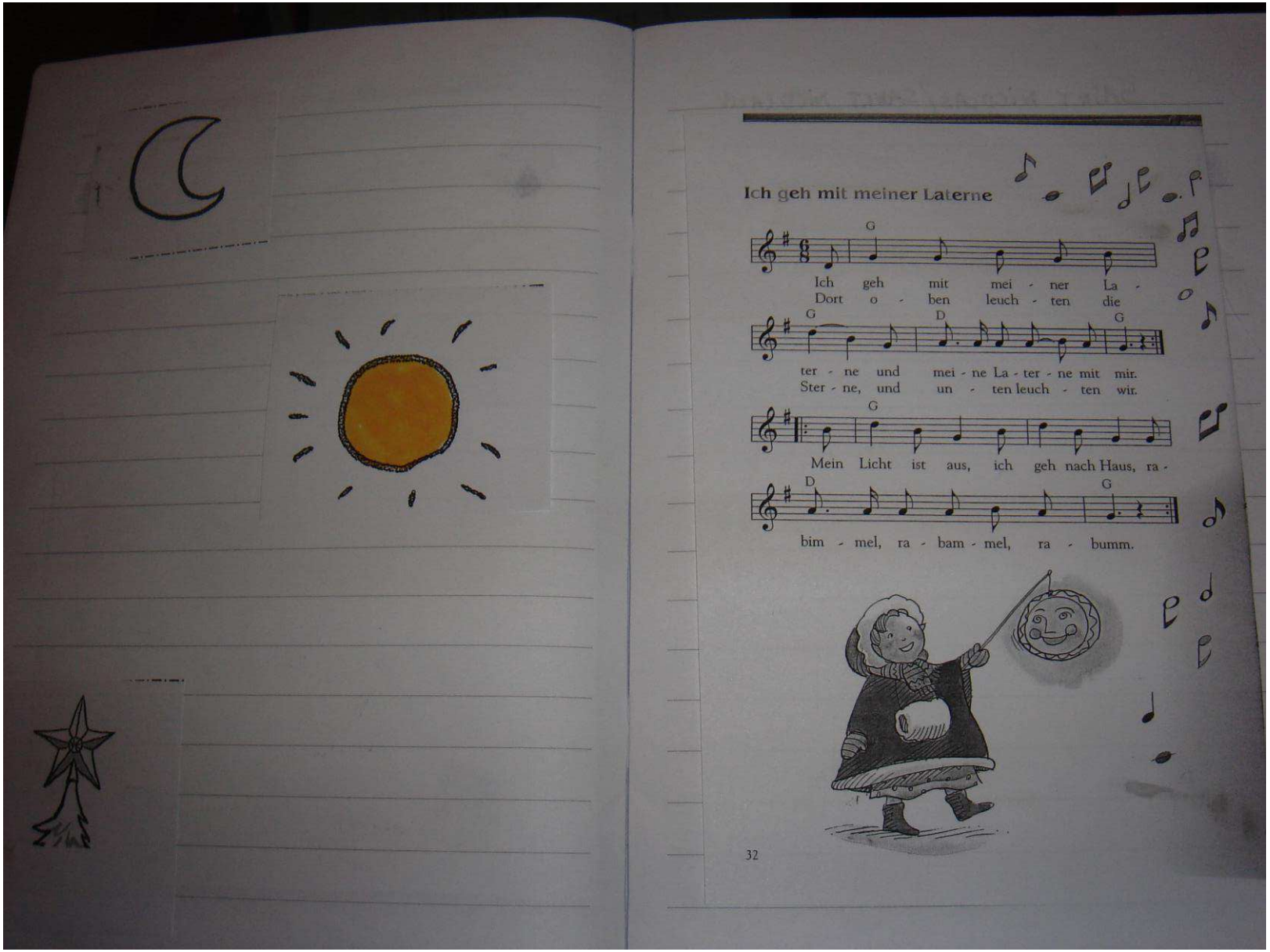
Le 11 novembre à la nuit tombante, les enfants de la ville ou du village traversent les rues précédés de Saint Martin à cheval à la tête du défilé,

Les enfants portent des lampions (Laterne) et chantent des chansons de la Saint Martin (Martinslieder). Ils mangent des gâteaux (Bretzels),

Saint Martin est très populaire. Il est né il y a très longtemps, Un jour, alors qu'il est chevalier, il rencontre un mendiant nu qui grelote de froid, Il lui donne la moitié de son manteau. Il abandonne son métier de chevalier et entre au service de l'Eglise.



Laterne, Laterne



Ich geh mit meiner Laterne



SAINT NICOLAS/SANKT NICOLAUS

LA SAINT NICOLAS/SANKT NICOLAUS

Saint Nicolas se fête le 5 et le 6 décembre en distribuant des friandises et des cadeaux aux enfants. Cette fête est inspirée d'une personne réelle Nicolas de Myre. Il est accompagné du Père Fouettard. Saint Nicolas récompense les enfants sages et obéissants en leur donnant des friandises et le Père Fouettard donne des coups de bâton aux enfants méchants. La fête de Saint Nicolas est fêtée en Alsace et en Lorraine mais aussi en Allemagne, Autriche et Suisse.



ADVENT

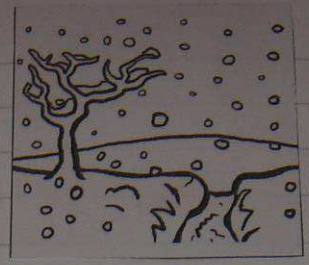
Advent, Advent

Ein Lichtlein brennt

Erst 1, dann 2, dann 3, dann 4

Bald kommt dir frohe Zeit

Weihnacht, Weihnacht ist nicht mehr weit



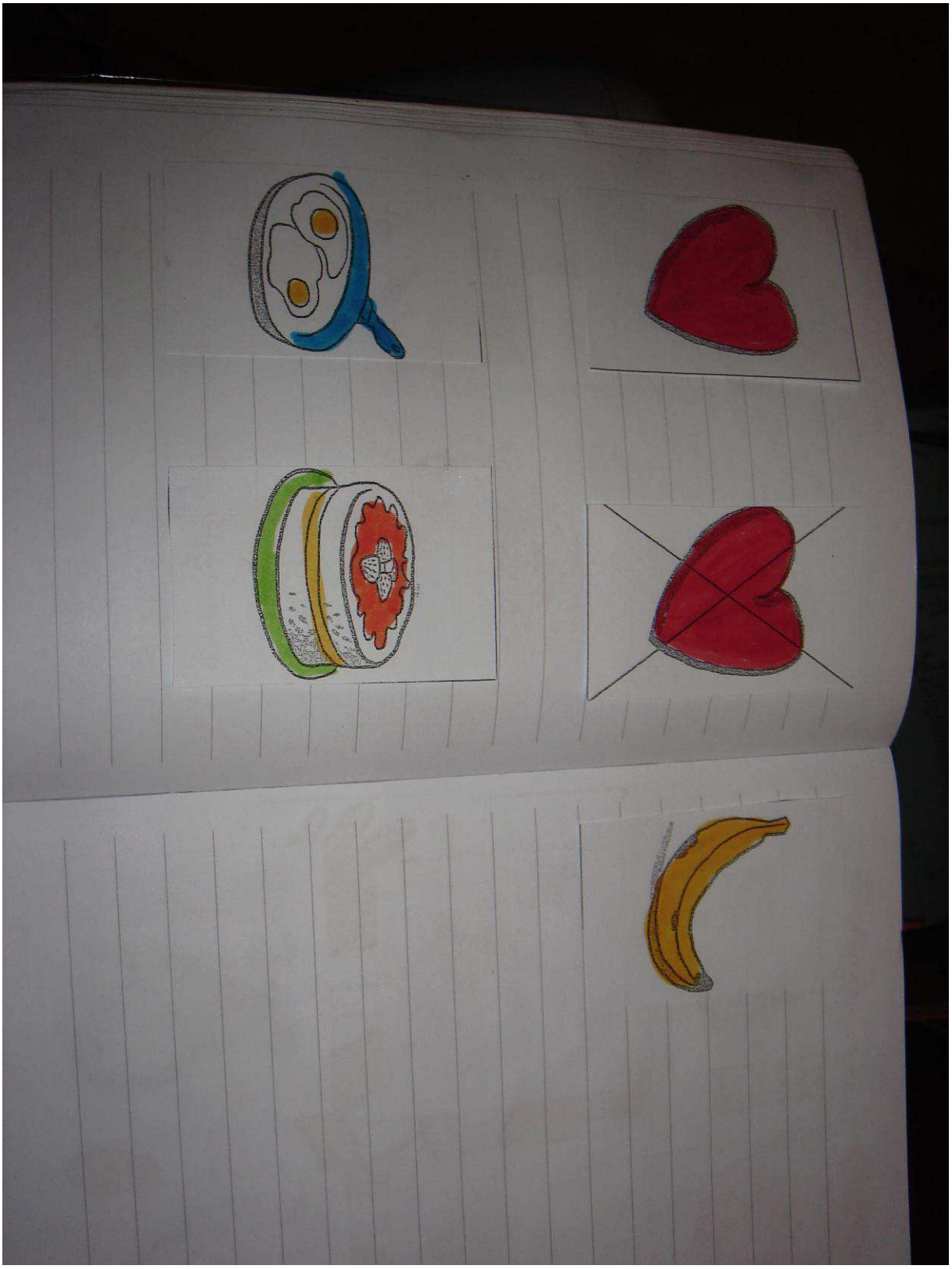












Ei so tanzt der Hampelmann

Ei so tanzt der Hampelmann
Ei so tanzt der Hampelmann
Mit dem Kopf, Kopf, Kopf
Ei so tanzt der Hampelmann!
(... Mit der Hand, ... Mit dem Arm,
...Mit dem Fuss)

Ich mache eine Reise (comptine)

Ich mache eine Reise.
Ich packe meinen Koffer.
Was brauche ich?
Die blaue Hose,
Das rote Hemd,
Den grünen Pullover,
Die gelbe Badehose,
Ein Paar Schuhe,
Mein Teddy Karl kommt auch mit!
Mein Koffer ist voll!
Los geht's!

Bruder Jacob

Bruder Jacob, Bruder Jacob,
Schläfst du noch, schläfst du noch?
Hörst du nicht die Glocken, hörst du nicht die Glocken?
Ding, dong, ding, ding dong, ding!













Tradition de Pâques en Allemagne

La veille de Pâques, les enfants confectionnent un nid de paille ou de mousse que les parents cachent dans le jardin ou dans la maison afin que lièvre de Pâques y ponde ses oeufs multicolores. Dès le lendemain matin, les enfants partent à la recherche des oeufs ! Les petits allemands ont aussi l'habitude d'échanger des cadeaux cachés dans un emballage en forme d'oeufs. Cette tradition a été rendue célèbre par Kinder et ses oeufs surprise.



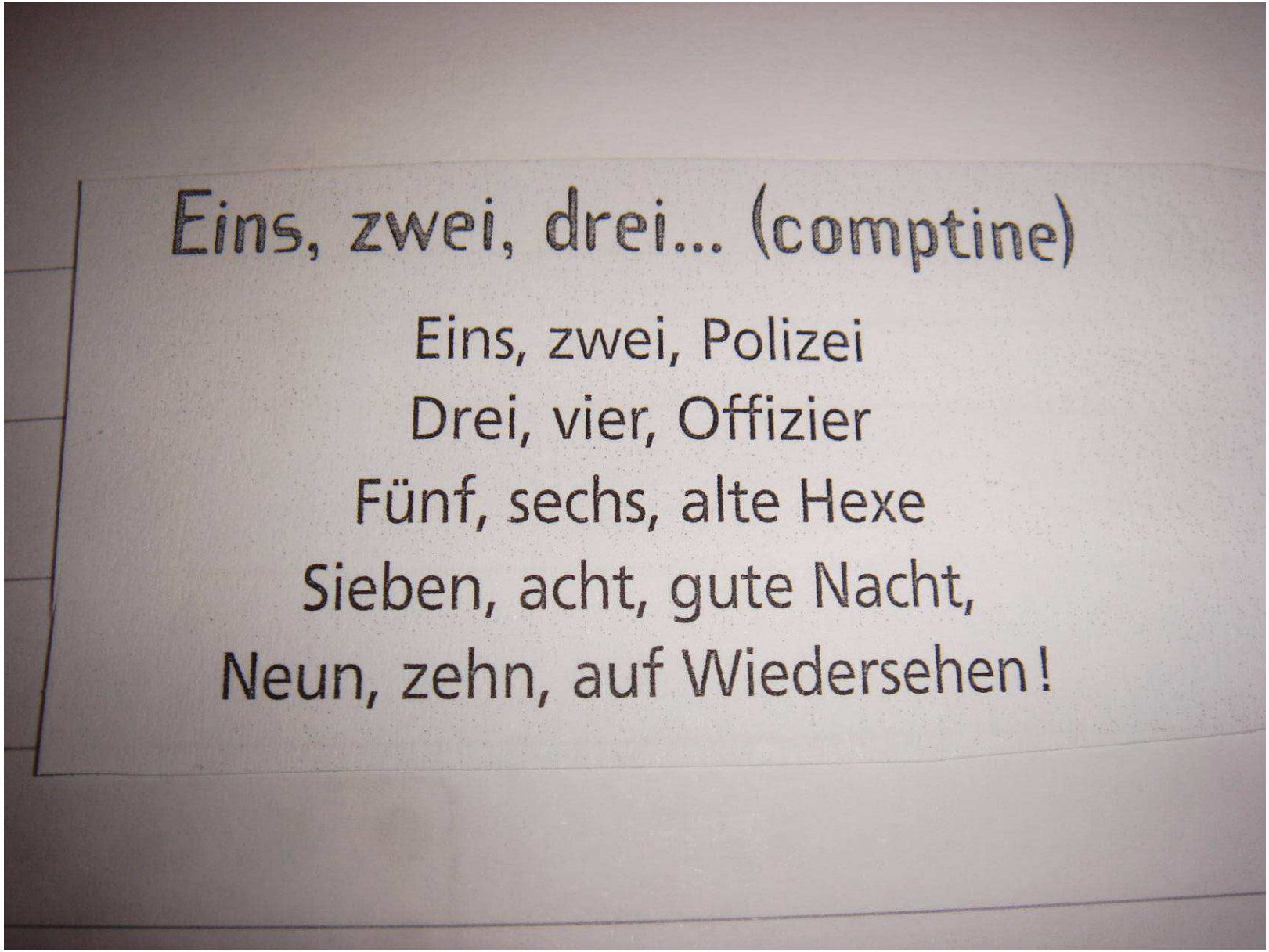
Poussin à plumes

Une autre tradition allemande est l'arbre de Pâques décoré d'oeufs et de petites décorations de Pâques.

Les cloches



La tradition la plus implantée en France veut que les cloches sonnent chaque jour de l'année pour inviter les fidèles à assister à la messe. Sauf au moment de Pâques, où elles sont silencieuses du Jeudi au Samedi saint. Elles en profitent pour partir à Rome se faire bénir et elles rapportent des oeufs de toutes sortes aux enfants sages ! En traversant la France elles perdent oeufs, poules, poussin et lapin en chocolats à la plus grande joie des enfants qui dès midi passé partent à la chasse aux oeufs !


Eins, zwei, drei... (comptine)
Eins, zwei, Polizei
Drei, vier, Offizier
Fünf, sechs, alte Hexe
Sieben, acht, gute Nacht,
Neun, zehn, auf Wiedersehen!

8
6
7
9
10


it's CREATIVE SCHOOL.
Danemark
Mer du Nord
Mer Baltique
Hambourg
Brême
Pologne
Pays-
Bas
Hanovre
BERLIN
ALLEMAGNE
Leipzig
Cologne
Dresde
Bonn
République
tchèque
Francfort
Luxembourg
Stuggart
France
Munich
Autriche
www.Paperzone.de
2 200002 111782

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LABROUSSE..... PRENOM : CATHERINE.....

DATE : 09/09/2013..... SIGNATURE : [redacted]