



Master

2012

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

Enseignement de l'allemand à l'école primaire : introduction du Plan d'études romand et du Portfolio européen des langues, mais avec l'ancien moyen Tamburin : dans quelle mesure ces documents sont-ils compatibles ?

---

Stucki, Samantha

#### How to cite

STUCKI, Samantha. Enseignement de l'allemand à l'école primaire : introduction du Plan d'études romand et du Portfolio européen des langues, mais avec l'ancien moyen Tamburin : dans quelle mesure ces documents sont-ils compatibles ? Master, 2012.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:19269>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

## **TITRE/SOUS-TITRE**

Enseignement de l'allemand à l'école primaire :

Introduction du Plan d'Études Romand et du Portfolio européen des langues, mais avec  
l'ancien moyen Tamburin :  
dans quelle mesure ces documents sont-ils compatibles ?

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA

Licence Mention Enseignement

PAR

Samantha Stucki

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Madame Béatrice Brauchli

JURY

Monsieur Matthias Marschall

Monsieur Bernard Schneuwly

GENEVE, janvier 2012

UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME  
(maximum 150 mots)

Dans le contexte de l'entrée en vigueur du nouveau Plan d'Études Romand (PER) depuis la rentrée 2011 et avec la mise en œuvre du Portfolio européen des langues II suisse (PEL) dans les degrés 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS, nous nous sommes interrogées sur la compatibilité du moyen d'enseignement Tamburin (volumes 2 et 3) pour ces degrés. Nos questions nous ont amenées à faire un tableau recensant les références des activités de Tamburin 2 et 3 en lien avec le PER et avec les descripteurs du PEL, niveau A1.

Ce mémoire évoque le hiatus entre PER et moyen d'enseignement. Le cadre théorique aborde le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), ses raisons d'être, ses composantes ; le PER, ses liens avec le CECR, son contexte historique, ses objectifs et sa proximité avec le document « Planification de l'enseignement, allemand » ; le PEL, ses finalités, les descripteurs ; et la méthode Tamburin, les activités qui s'y trouvent et l'approche préconisée.

Les résultats montrent entre autre qu'avec un emploi "basique" du manuel, les élèves ne peuvent pas "remplir" tous les descripteurs. Par contre, en ajoutant ou modifiant certains descripteurs ou activités, ils le pourraient. De plus, certains aspects de Tamburin ne sont pas pris en compte dans le PER. On remarque un hiatus entre les visées de l'un et de l'autre.

# Table des matières

INTRODUCTION	3
1. Contexte du mémoire et thématique.....	3
2. Intérêts personnels et professionnels.....	4
3. Présentation générale du mémoire.....	6
PARTE 1 : CADRE THÉORIQUE	7
1. Éléments de définition.....	7
1.1 Compétences.....	7
1.2 Fonctionnement de la langue.....	8
1.3 Activités.....	10
2. Approche communicative... ..	10
2.1 ...dans une perspective actionnelle.....	12
3. Cadre Européen Commun de Référence.....	13
3.1 Raison d'être.....	13
3.2 Trois niveaux-seuils.....	16
3.3 Compétences du CECR.....	18
4. Portfolio Européen des Langues II suisse.....	19
4.1 Descripteurs.....	21
4.2 Concept d'implémentation.....	22
4.3 Finalités de l'utilisation du PEL II suisse.....	25
5. Un moyen d'enseignement de l'allemand : Tamburin.....	25
5.1 Les thèmes abordés.....	27
5.2 Progression grammaticale et contraintes didactiques.....	28
5.3 Les textes abordés.....	31
6. Le Plan d'Études Romand.....	31
6.1 Contexte historique (depuis 1986).....	31
6.2 Objectifs du PER.....	33
6.3 Liens avec le CECR, le PEL et le document Planification de l'enseignement, allemand.....	34

PARTE II : MÉTHODOLOGIE	36
1. Problématique et questions de recherches.....	36
2. Hypothèses.....	37
3. Choix de la méthode.....	39
3.1 Partir du PER.....	39
3.2 Construction du tableau.....	40
PARTE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	45
1. Comprendre des textes oraux propres à des situations familières de communication (δFC).....	46
2. Lire des textes propres à des δFC.....	58
3. Produire des énoncés simples propres à des δFC.....	68
4. Produire des énoncés simples propres à des δFC.....	76
5. Écrire des textes simples propres à des δFC.....	87
6. Synthèse.....	94
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	96

### 1. Contexte du mémoire et thématique

L'enseignement de l'allemand à Genève a été sujet à de grands changements (Jordi, 2003). Après avoir disparu de l'enseignement primaire, il a été réintroduit en 1986. En 2000, il a été encadré par le plan d'études genevois. Puis, à partir de la rentrée 2011, ses objectifs ont de nouveau été modifiés avec l'entrée en vigueur progressive du Plan d'Études Romand (PER). En effet, dans ce document, les langues vivantes (français, allemand et anglais) ont une place importante, due au fait qu'il prend en considération le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2000). Ce document définit des niveaux de compétence en langues en fonction « d'activités langagières » relevant de la réception (orale et/ou écrite), de la production (orale et/ou écrite), de l'interaction (dans un échange oral et/ou écrit) et de la médiation (« résumé ou compte-rendu, reformulation à destination d'un tiers », CECR, p. 18). Dans le PER, les *attentes fondamentales* sont donc très fortement liées au CECR et au Portfolio Européen des Langues (PEL), puisque ces documents sont régulièrement cités comme référence.

Les enseignant-e-s primaires genevois doivent composer avec ces différents éléments, nouveau plan d'études, PEL et le moyen, Tamburin. Dans une perspective de formation, nous nous pencherons sur les liens que l'on peut tisser entre ces documents. Il s'agit effectivement de mettre en œuvre le nouveau plan d'études tout en continuant d'employer l'ancien moyen d'enseignement de l'allemand. En ce sens, nous aimerions nous pencher sur la question de l'actualité de Tamburin, à travers ses objectifs, son approche didactique ainsi que ses thèmes, afin de voir s'il peut répondre aux nouvelles attentes officielles. Nous aimerions savoir s'il peut répondre aux visées fondamentales fixées par le PER, si l'approche didactique qu'il propose peut être mise en rapport avec ce dernier.

Pour nous positionner sur la question, nous allons mettre en relation les activités des manuels Tamburin 2 et 3, respectivement destinés aux élèves de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> primaire, avec les attentes fondamentales du PER et les descripteurs du PEL. Nous ne chercherons pas de contenus latents, mais nous nous efforcerons de constater quels éléments présents dans Tamburin, le PER, le CECR et le PEL peuvent être mis en relation. Le plan d'études constitue une base légale sur laquelle repose toute l'organisation de l'enseignement, puisqu'il définit les finalités de chaque degré, et ce pour chaque discipline.

Tamburin est la méthode officielle préconisée par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) depuis 1998. Le renouvellement de ce moyen étant prévu pour 2014, les enseignant-e-s primaires devront continuer à utiliser ce manuel jusqu'à la mise en place du nouveau moyen. Un moyen d'enseignement se doit d'être en cohérence avec le plan d'études. Pour cette raison, nous pensons utile de mettre en relation le nouveau plan d'études et Tamburin, afin de voir dans quelle mesure la méthode honore les visées du PER.

Par ailleurs, le CECR constitue la référence en matière d'enseignement des langues, suite à une décision d'ordre politique. Le Portfolio Européen des Langues (PEL) II suisse, employé dans les écoles primaires publiques genevoises notamment, découle lui-même du CECR. Il en reprend certains niveaux de référence ainsi que les activités de communication langagière (parler, écrire, écouter ou lire, CECR, p. 48). Par la suite, la CIIP a arrêté, le 14 septembre 2006, l'utilisation du PEL II suisse pour les jeunes de 11 à 15 ans à l'horizon de la rentrée 2012. Ainsi, les élèves de 7<sup>ème</sup> et de 8<sup>ème</sup> HarmoS bénéficient de cet outil.

Ces trois documents sont donc intimement liés, dans le sens où les visées du PER d'allemand reposent notamment sur les descripteurs du PEL II suisse (qui sont inspirés par le CECR). En effet, le PER va ainsi dans le sens des objectifs de l'apprentissage des langues présentés dans la Déclaration de la CIIP (2003), puisque « les objectifs sont définis [...] en relation avec les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues » (p. 2). De plus, Tamburin est le moyen d'enseignement utilisé depuis 1998 dans les classes primaires genevoises.

## 2. Intérêts personnels et professionnels

Depuis que je suis petite, je me suis toujours intéressée aux langues et aux cultures étrangères. Peut-être est-ce dû à mes origines suisses allemandes, qui m'ont poussée très jeune à apprendre ce dialecte, puis à choisir d'apprendre l'allemand dès le CM1 (en France, j'ai eu le choix entre l'allemand et l'anglais). Je pense que les langues sont intéressantes parce qu'elles nous apprennent non seulement à communiquer, mais également parce qu'elles nous renseignent sur la manière de penser des gens. Je n'entrerai pas plus dans le détail ici, car il s'agit d'un autre sujet.

Par ailleurs, j'ai beaucoup voyagé. C'est donc logiquement que l'envie d'apprendre plusieurs

langues s'est fait sentir. Plus tard, lorsque je me suis dirigée vers un cursus en Sciences de l'Éducation en vue de devenir enseignante, je me suis rendu compte que l'allemand, en tant que langue nationale, était enseigné par des enseignant-e-s généralistes dès la troisième primaire (5<sup>ème</sup> HarmoS). Forte de ce constat et de ma motivation à apprendre les langues, ainsi qu'à les enseigner, c'est naturellement que je me suis tournée vers le champ de la didactique de l'allemand pour ce travail de mémoire.

Dans un premier temps, plusieurs sujets m'ont intéressée. Je me suis d'abord demandée de quels apprentissages les échanges scolaires peuvent-ils être porteurs, autres que ceux apportés par les cours en classe. Puis j'ai eu l'idée de mener une étude comparative des moyens à disposition des enseignant-e-s français et genevois. Finalement, après discussion avec Madame Brauchli et lecture de l'article de Brauchli, Kuster & Marschall (2007), je me suis penchée sur la question du Portfolio Européen des Langues et des liens que l'on peut faire avec les activités du moyen d'allemand employé actuellement, Tamburin. Ce sujet m'intéresse en tant que future enseignante, puisque je n'ai pas eu l'occasion d'approfondir l'utilisation du PEL II suisse, ni les éléments constitutifs du CECR. Il me paraît important de travailler sur ces deux documents, ainsi que sur Tamburin, pour mieux cerner les enjeux du nouveau Plan d'Études et pour me sentir plus à l'aise avec ces documents.

De manière plus professionnelle, je remarque que le monde de l'enseignement n'est pas stable, à l'instar du monde contemporain. Ainsi, de nombreux changements se profilent à l'horizon scolaire genevois ces prochaines années, comme la mise en œuvre du PER, l'introduction de nouveaux matériels d'enseignement et de nouvelles disciplines (Moyens Informatiques et Technologies de l'Information et de la Communication, dits MITIC notamment) et de nouveaux horaires. Tout cela est susceptible de bousculer les habitudes et les approches des enseignant-e-s et pourrait déstabiliser les futur-e-s enseignant-e-s, déjà un peu habitués aux divers matériels d'enseignement proposés. Les résultats de la recherche que je présente pourront éventuellement être utilisés ultérieurement par des enseignant-e-s qui le désireraient. Je tiens à mentionner ici que ce travail peut-être réalisé dans d'autres langues, l'anglais notamment (puisque l'enseignement de cette langue sera introduit dès la rentrée 2013 pour les degrés 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS) et avec d'autres manuels, d'anglais par exemple. Il me semble effectivement primordial que les prescriptions du PER soient mises en relation avec les manuels proposés, afin de prendre conscience plus facilement des objectifs travaillés ainsi qu'avec le PEL puisqu'il est distribué aux élèves. La méthode employée pour effectuer cette analyse peut également être pertinente pour l'anglais.

Ces résultats auront l'avantage de mettre en relation les prescriptions légales, le matériel

officiel et le CECR, à travers les descripteurs du PEL II suisse. Je me suis basée sur ces deux degrés car le PEL II suisse a été distribué à tous les élèves de ces degrés dès la rentrée 2011, sur décision de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP, 2004).

### 3. Présentation générale du mémoire

Dans la première partie de ce mémoire, intitulée « Cadre théorique », nous expliciterons quelques concepts théoriques, en donnant les définitions de quelques termes, parfois controversés. Puis nous aborderons l'approche communicative, et la perspective actionnelle. Nous aborderons ensuite une partie sur le CECR, en exposant sa raison d'être, en indiquant les trois niveaux-seuils ainsi qu'en expliquant les compétences qui le constituent.

Par la suite, nous expliciterons ce qu'est le PEL II suisse, ses descripteurs, son concept d'implémentation ainsi que les finalités de son utilisation. Nous développerons ensuite une partie sur Tamburin, les thèmes que cette méthode aborde, la progression grammaticale qu'elle emploie, dite « en spirale » ainsi que les textes utilisés.

Nous parlerons enfin du PER, en indiquant quelques repères historiques, ses visées ainsi que les liens avec le CECR et le PEL II suisse qui y sont intégrés.

Dans la deuxième partie, nous présenterons la méthodologie qui nous a permis de mener à bien cette recherche. Nous présenterons dans un premier temps la problématique ainsi que les questions de recherche. Puis nous montrerons dans un deuxième temps les hypothèses nous avons postulées, pour enfin expliquer la méthode elle-même.

Nous présenterons et analyserons ensuite nos résultats au cours de la troisième partie, descripteur par descripteur, et indiquerons quelques remarques que nous nous faisons.

## PARTE I : CADRE THÉORIQUE

### 1. Éléments de définition

#### 1.1 Les compétences...

Au cours de ce travail, nous allons mentionner plusieurs termes qui peuvent prêter à confusion, dans la mesure où ils peuvent parfois avoir plusieurs définitions, voire être controversés. Dans les divers documents, le terme de « compétence » apparaît. Toutefois, il n'a pas le même sens selon les contextes. Dans le Cadre Européen Commun de Référence, les compétences sont "divisées" entre les *compétences générales*, qui incluent le savoir, les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre, et les *compétences communicatives langagières*, qui sont constituées des compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques.

Dans ce document, le *savoir* (qui constitue ici une compétence générale) englobe la culture générale (ou connaissance du monde, c'est-à-dire des lieux, institutions et organismes, personnes, etc), le savoir socioculturel (la « connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communautés qui parle(nt) une langue » (CECR, p. 82)) et la prise de conscience interculturelle (« la connaissance, la conscience et la compréhension des relations [...] entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » » (Ibid, p. 83)). Les *aptitudes et savoir-faire* impliquent des aptitudes pratiques (sociales, de la vie quotidienne, techniques et professionnelles, propres aux loisirs) et des aptitudes et savoir-faire interculturels (qui « comprennent [notamment] la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère » (Ibid., p. 84)). Le savoir-être correspond aux attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs et traits de personnalité de la personne. Le savoir-apprendre, enfin, est constitué de la conscience de la langue et de la communication, de la conscience et des aptitudes phonétiques, des aptitudes à l'étude, des aptitudes heuristiques (capacité de l'apprenant à « s'accommoder d'une expérience nouvelle et de mobiliser ses autres compétences [...], à utiliser la langue cible [...] et] à utiliser les nouvelles technologies » (Ibid., p. 86)). Ainsi, les *compétences générales* constituent davantage des compétences transversales à toutes les cultures et transposables d'une langue et culture à une autre, dans une mesure relative, puisque s'il est vrai que les comportements alimentaires, par exemple, peuvent varier sensiblement d'un pays à un autre, il est partout nécessaire d'être capable de « faire sa toilette, s'habiller, marcher, faire la cuisine, etc. » (Ibid., p. 84). Le Cadre est un outil large, qui

insiste sur le fait que l'on s'exprime dans des situations de communication. Ce genre d'exemple a donc son importance aussi, puisque se sont des événements menant à la communication.

Le paragraphe précédent étant une retranscription du CECR (pp. 81-101), nous tenons à faire quelques remarques. Dans ce chapitre, les savoirs sont des composantes des compétences générales, ce qui peut paraître étonnant. Par ailleurs, la conscience et les aptitudes phonétiques sont intégrées au savoir-apprendre. Or il nous semble qu'elles ne relèvent pas de cette sous-compétence, comme l'a également fait remarquer M. Marschall (communication personnelle, 5 août 2011).

En ce qui concerne les *compétences communicatives langagières*, celles qui nous intéressent le plus dans la présente étude, notons qu'elles sont divisées en plusieurs sous-groupes. Comme mentionné plus haut, elles impliquent des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Dans le Plan d'Études Romand, le terme de *compétence de communication*, ou *compétence communicative*, est compris comme la

capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, adaptée à la situation de communication, en prenant en compte les facteurs internes (intentions et finalités de la communication, relations entre les partenaires de la communication, ...) et externes (lieu, temps à disposition, contexte social, ...) qui la définissent. [version électronique]

Nous allons maintenant présenter un deuxième élément, le fonctionnement de la langue.

## 1.2 Fonctionnement de la langue

Dans le Plan d'Études Romand, dans la section "commentaires généraux" de la partie *langues*, le terme de fonctionnement de la langue apparaît. Il est repris dans chacune des langues présentées, français (L1), allemand (L2) et anglais (L3). Il s'agit en fait d'étudier le fonctionnement des langues et de réfléchir à leur sujet. Selon le PER, ceci permettrait aux élèves :

- de s'approprier les outils nécessaires afin de maîtriser les bases des différentes langues, qui permettent d'utiliser la langue de manière adéquate dans les situations de

- communication auxquelles les élèves sont confrontés ;
- de mieux comprendre les règles de fonctionnement de la langue française (*grammaire, orthographe, conjugaison, lexique,...*) et de les maîtriser pour elles-mêmes et dans le cadre de la compréhension et de la production de textes ;
  - d'analyser et évaluer les pratiques langagières et communicatives ainsi que leurs caractéristiques, de se questionner à propos de leur sens et des intentions qui les fondent pour mieux comprendre les mécanismes de la communication ;
  - d'observer les règles de fonctionnement de la langue française et des autres langues étudiées dans le but de mieux percevoir les similitudes et les différences et d'établir des liens entre apprentissage des langues étrangères et du français (pour les élèves allophones : liens avec leur-s langue-s maternelle-s. (p. 7)

Le fonctionnement de la langue est donc une "intention" (terme du PER) vaste, car sous le premier point mentionné, plusieurs choses peuvent entrer en compte : le lexique, la grammaire, l'orthographe, etc. Nous notons que les auteurs pensent, à l'instar de Goethe, que « qui ne connaît pas de langues étrangères ne connaît pas la sienne ». En effet, nous relevons que dans le deuxième point, les concepteurs du PER postulent que l'apprentissage des structures grammaticales d'une langue permet de mieux maîtriser les structures de la langue première. Le troisième point propose une analyse des pratiques langagières pour mieux comprendre les intentions sous-jacentes. Le quatrième point propose l'étude des règles de la langue afin d'effectuer des comparaisons entre les langues et de faire des liens.

Sous ce terme se regroupe tout une série d'intentions. S'il fallait les résumer, nous dirions qu'elles consistent en une comparaison entre les langues, afin de mieux comprendre les mécanismes de la langue première, mais aussi dans le but de maîtriser les structures langagières pour faciliter la compréhension et la production. Ainsi, le PER va dans le sens des objectifs de l'apprentissage des langues présentés dans la Déclaration de la CIIP (2003).

La CIIP (2003) indique que « les liens entre l'apprentissage du français et celui des langues qui interviennent ultérieurement sont précisés au niveau aussi bien de l'étude du fonctionnement de la langue que de la mise en place de stratégies d'acquisition » (p. 3). Nous apprenons ainsi que pour la CIIP, le fonctionnement de la langue, permet de faire de liens entre les langues, de montrer leurs différences, mais aussi leurs ressemblances. Ainsi, les comparaisons, rapprochements, etc. peuvent aider l'élève à trouver du sens aux apprentissages linguistiques.

Le terme activité, que l'on trouve dans chacun des documents, a également plusieurs assertions.

### 1.3 Activités

Là où l'on peut trouver une certaine ambiguïté, c'est dans l'emploi du terme "activité". En effet, lorsque l'on parle d'*activité de communication langagière*, dans le CECR, il s'agit d'activités communicatives telles que parler, écrire, écouter et lire (qui sont abordées sous le terme « visées prioritaires » dans le PER). Ces activités peuvent être interactives ou non, c'est-à-dire faire intervenir une tierce personne, ou non (pour la lecture, on est seul, par exemple). Par contre, lorsque l'on parle d'*activités* en abordant le manuel Tamburin, il ne s'agit plus de ces quatre activités de communication langagières, mais bien d'exercices proposés aux élèves. Or, comme il ne s'agit pas uniquement d'exercices d'entraînement, on préférera le terme d'activité. Dans la suite de ce travail, il faudra veiller à bien discerner les deux acceptions du terme.

Dans le moyen Tamburin, les *activités langagières* dans l'acception du CECR, sont décrites avec le terme *capacités*. Cette méthode emploie les notions « Écouter, parler, lire, écrire » (Livre du maître, volume 2, p. 25) en lieu et place des expressions compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite du CECR.

## 2. L'approche communicative...

Dans cette approche de l'enseignement des langues, la priorité est fixée sur l'acquisition d'une compétence de *communication*. Il ne s'agit plus seulement d'acquisition de savoirs, de la maîtrise du code, mais également de savoir-faire et de savoir-être. D'après Athias (p. 146), « cette nouvelle approche propose de prendre en compte avant tout les différentes composantes de la communication : cadre situationnel, statut social et rôle des interlocuteurs, attitudes et intentions au sein d'un échange, etc. ». Ainsi, il ne s'agit plus d'un apprentissage du système formel de la langue (grammaire et lexique), mais la situation de communication est prise en compte de manière globale.

Si la maîtrise du code dans les langues étrangères « favorise l'aptitude communicative, de

nombreuses expériences concordantes montrent que l'inverse joue un rôle capital : des activités langagières tournées vers la communication facilitent grandement l'acquisition du code linguistique » (Athias, p. 205). Ainsi, plusieurs chercheurs pensent que le fait de proposer des activités de langage ("faire parler") aux enfants leur permettrait de mieux mettre en œuvre, de mieux pratiquer la langue et ainsi de mieux l'apprendre. Athias souligne l'importance des jeux, en indiquant qu'il s'agit d'un « [moyen privilégié] pour parvenir à l'acquisition des structures » (p. 205).

Sheils (1998), quant à lui, explique que l'approche communicative est avant tout centrée sur l'apprenant, et « vise à susciter [chez lui] le désir d'apprendre la langue cible par l'utilisation et le développement de ses connaissances et de son expérience » (p. 1). Pour éveiller la volonté d'apprendre des élèves, l'auteur préconise que les manuels d'enseignement à disposition des élèves comportent six « composantes », décrites par van Ek, cité par Sheils (1998, p. 1). La *composante linguistique* constitue la connaissance de mots de vocabulaire et de certaines règles syntaxiques. La *composante sociolinguistique* demande une prise en compte du contexte de communication, qui conditionne le choix des éléments linguistiques. La *compétence discursive* est décrite comme la « capacité de percevoir et d'assurer la cohérence d'énoncés distincts dans des échanges communicatifs ». La *compétence stratégique*, quant à elle, permet de « recourir à des stratégies de communication, verbales ou non verbales, afin de compenser une méconnaissance imparfaite du code ». Suivent les *composantes socioculturelle*, définie comme la « familiarité avec le contexte socioculturel dans lequel la langue est utilisée » et *sociale*, qui est « la volonté d'engager une interaction avec autrui, et la confiance en soi que cela suppose, ainsi – qu'une aptitude à "l'empathie et un savoir-faire en manière de relations sociales" » (p. 1).

Relevons ici que les termes de "composantes" (de la communication) et "compétences" employés par Sheils semblent être des synonymes.

Ainsi, ces six compétences sont imbriquées et interdépendantes. Notons qu'il est effectivement indispensable de connaître certains éléments de vocabulaire pour "utiliser et interpréter des éléments linguistiques de manière appropriée [...]". De même, nous remarquons ici que les compétences stratégique et sociale, par exemple, ne sont pas propres à une langue, mais sont transposables dans plusieurs langues, même si « les relations sociales peuvent s'exprimer de manière fort différente d'une langue, d'une culture, à une autre » (M. Marschall, communication personnelle, 5 août 2011). En effet, savoir faire preuve d'empathie et de savoir-faire en matière de relations sociales n'est pas propre au français, à l'allemand ou à une autre langue, mais est commun à toutes les langues. Même s'il ne s'agit pas d'une compétence "purement linguistique", nous

pensons qu'il est important de la mentionner ici, car c'est une capacité primordiale lorsque l'on communique avec quelqu'un.

L'approche communicative implique non seulement des éléments relatifs au traitement du texte (oral ou écrit), mais aussi au traitement de l'information non langagière, que l'on retrouve dans la gestuelle entre autre. Par ailleurs, nous trouvons intéressant que l'apprenant entre peu à peu en contact avec la culture de la langue qu'il apprend et pas uniquement avec le vocabulaire ou les tournures de phrases. De la sorte, l'enseignant-e peut faire des comparaisons entre la culture allemande, dans notre cas, et la culture de ses élèves, faire des liens avec leurs expériences et leurs opinions, ce qui pourrait avoir pour conséquence de leur faire prendre conscience qu'une certaine compréhension interculturelle facilite la communication. Par ailleurs, cette approche encourage l'apprenant à se débrouiller avec ses connaissances. Quand celles-ci sont insuffisantes, il doit être apte à acquérir de bonnes techniques d'étude, la capacité d'évaluer son travail et ses progrès et celle de repérer et de résoudre ses problèmes d'apprentissage (Ibid., p. 2).

Ainsi, notons que l'approche communicative se détache des approches uniquement basées sur l'apprentissage des règles grammaticales, syntaxiques et lexicales, pour aller vers un but davantage *communicatif*, comme son nom l'indique. L'objectif prioritaire n'est plus seulement la maîtrise parfaite de la langue grammaticalement parlant, mais touche bel et bien quelque chose de transversal, comme le montrent les passages de Sheils (Ibid.) traitant de la connaissance de la culture (pp. 1-2).

## 2.1 ... dans une perspective actionnelle

Une telle perspective, ancrée dans l'approche communicative, considère « l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Puren, 2009, p. 11). Ainsi, dans cette optique, les sujets ne sont plus perçus comme des apprenants "hors contexte", mais bel et bien comme des êtres évoluant dans un contexte social, avec des personnes humaines, au sein d'un environnement donné. Ce point, s'il nous paraît logique et allant de soi, est néanmoins crucial, puisque ce n'était pas le cas dans les théories mentionnées précédemment. Notons plusieurs choses à retenir dans cette citation.

Le sujet est considéré comme acteur social. Il n'est plus seulement un apprenant qui se contente d'emmagasiner des informations pour les réutiliser dans des situations plus ou moins artificielles.

En devenant "acteur social", il acquiert une certaine sensibilité qui lui permettra de prendre en compte le contexte dans lequel il se trouve.

La personne doit réaliser des tâches, *pas seulement langagières*. Ceci est d'une importance non négligeable, puisqu'il s'agit pour lui d'atteindre un *but*, comme par exemple demander son chemin. Dans ce cas-là, la conséquence de ses actes sera de nature très pratique : il saura où il doit aller, ou non. Si l'on reste dans une perspective de contenus grammaticaux, le seul résultat de son erreur (ou de sa réussite) sera un retour positif (ou non) de son enseignant-e. Ainsi, nous pensons que le fait d'avoir un objectif concret lui permet de s'investir davantage dans la tâche, mais aussi de mieux comprendre et de mieux apprendre les notions visées. C'est donc l'idée « de tâches à accomplir qui est au cœur du Cadre : dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement » (Rosen, 2007, p. 18).

Et enfin, la prise en compte des circonstances et de l'environnement entourant la tâche à accomplir nous paraît également intéressante dans la mesure où les réactions de l'interlocuteur ne sera pas la même selon qu'il s'agisse de l'enseignant-e ou d'un locuteur natif (qui pourra ou devra s'adapter au niveau de maîtrise de la langue du sujet).

### 3. Cadre Européen Commun de Référence

#### 3.1 Raison d'être du CECR

Au sein du Conseil de l'Europe se trouve le Centre européen pour les langues vivantes. Cette institution traite des langues, comme son nom l'indique et vise à « encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace » (site internet de la CIEP). En 1991, un symposium a eu lieu à Rüşchlikon, sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». À l'issue de ce symposium est née l'idée de créer un cadre commun de référence pour les langues afin de :

- promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
- d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
- [et] d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les

organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner [les niveaux]. (Polkova, 2006)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est une base qui précise les compétences des apprenants en langues, également d'un point de vue de la didactique intégrée, puisqu'il permet de faire des comparaisons entre les langues, du point de vue des compétences générales et des compétences communicatives langagières.

Selon Coste (2011), le CECR a une quadruple origine. Ces quatre arguments sont cités sans faire de classement. Coste énonce les justifications dans l'ordre que nous allons développer, mais la deuxième justification nous paraît tout aussi importante que la première présentée.

Premièrement, de par l'augmentation des migrations en tout genre, il est devenu nécessaire de créer un instrument de référence qui permette de valoriser les compétences linguistiques, même partielles. L'idée est de prendre en compte et de valoriser toutes les connaissances et compétences en langue de l'apprenant. Il est évident que ces dernières sont partielles en ce qui concerne certaines langues. Le fait de créer un instrument qui définisse des niveaux intermédiaires entre le niveau débutant et le niveau expert a l'avantage de prendre en considération les connaissances en langues, même incomplètes. L'auteur préconise effectivement de sortir de « l'idéologie commune qui consisterait à dire que la L2 devrait être apprise pratiquement au même niveau que la L1 ». Pour ce faire, il faudrait valoriser les connaissances et compétences des élèves en langues, même si elles sont faibles. Ceci permettrait notamment de ne pas rejeter les culture et langue d'origine des élèves migrants et donc de leur permettre une meilleure intégration.

Une deuxième raison de la création du CECR est l'harmonisation des certifications et diplômes existants. Partant du constat de l'abondance de diplômes et de certifications divers, concernant la langue anglaise en particulier, et le manque de clarté concernant les correspondances entre eux, le Conseil de l'Europe a créé un outil de référence qui permet d'harmoniser et surtout de situer les certifications les unes par rapport aux autres. On parle donc ici d'un « instrument de positionnement, pas du tout [de] quelque chose qui serait une norme, mais une grille de repérage en quelque sorte » (Coste, Ibid.). On retrouve d'ailleurs l'idée d'uniformisation des diplômes avec le processus de Bologne, au niveau européen, et celle d'harmonisation des finalités de l'école avec le concordat HarmoS, au niveau suisse.

Une troisième "dimension" de ce Cadre concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue. Les auteurs, et Coste cite le nom de John Trim notamment, ont imaginé un instrument

permettant aux différents usagers, quelle que soit leur fonction, enseignants bien sûr, formateurs d'enseignants, auteurs de manuels [...], d'avoir aussi une sorte de langage commun, un outil de référence commun qui leur permette de dialoguer entre eux et de prendre des décisions quand ils ont à en prendre dans des termes qui soient à peu près compatibles les uns avec les autres. (Coste, Ibid.)

Cette raison me paraît tout à fait intéressante de mon point de vue de future enseignante, puisque cet outil permet une harmonisation des savoirs et savoir-faire à acquérir pour atteindre les différents niveaux de compétence, mais également de définir des objectifs plus précis quant au degré d'approfondissement de la connaissance des langues. Ainsi, le Plan d'Études Romand indique que le niveau à atteindre en fin de 8<sup>ème</sup> (HarmoS) pour la compréhension et la production orales et écrites et le fonctionnement de la langue est A 1. Par ailleurs, si on se réfère à un autre instrument proposé par le Conseil de l'Europe, le Portfolio Européen des Langues, on a bien davantage de précisions quant au contenu des niveaux, à travers les descripteurs. Bien que différent dans chaque pays, cet outil doit être validé par une instance européenne. Les concepteurs doivent suivre les directives pour la formation de nouveaux portfolios indiquées par Lenz & Schneider (2001). Nous reviendrons sur le PEL ultérieurement.

Enfin, la quatrième origine du CECR est fortement liée au contexte de l'époque. En effet, le symposium mentionné auparavant a eu lieu très peu de temps après l'ouverture de l'Europe Centrale et de l'Europe Orientale. De ce fait, le Conseil de l'Europe a voulu éviter un « transfert des technologies éducatives » (Coste, Ibid.) et donc créer un instrument aussi souple et ouvert que possible pour favoriser les traditions éducatives de tout horizon. Les méthodes d'enseignement des langues venant d'Europe Centrale et Orientale, parfois différentes, sont également intéressantes et doivent trouver leur place dans l'utilisation du Cadre.

Ainsi, le CECR se veut flexible et adaptable afin de ne pas favoriser ou défavoriser une méthode parmi les autres. Au début du CECR, il est bien précisé que « la fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser » (p. 4). Il ne préconise donc pas une manière de faire plutôt qu'une autre, mais incite à atteindre des niveaux de compétence pour harmoniser de manière internationale les contenus des diplômes décernés, mais aussi pour « faciliter les échanges

d'informations entre les praticiens et les apprenants » (Ibid., p. 4). Face à une mondialisation croissante et à la mobilité, étudiante mais aussi celle des travailleurs, le CECR était nécessaire. Il est censé permettre à tout un chacun de se retrouver dans la multitude de diplômes et de formations proposés. Il permet aux travailleurs et étudiants de valoriser leurs compétences linguistiques. De leur côté, les employeurs devraient savoir de manière plus précise qu'avant quelles compétences ils peuvent attendre de leurs (futurs) employés. C'est une manière de créer une nouvelle norme pour ces compétences.

### 3.2 Trois niveaux-seuils

Les *activités langagières* développées dans le CECR sont divisées chacune en trois niveaux, A, B et C. Chacun de ses niveaux est à son tour détaillé en deux niveaux (A1, A2 ; B1, B2 ; C1, C2). Nous verrons par la suite que deux sous-niveaux peuvent être dégagés des niveaux A1 et A2 (respectivement A1.1, A1.2 et A2.1, A2.2), ce qui a été fait en Belgique et en Suisse. Selon Rosen (2007), ces trois niveaux ont été délimités de manière assez subjective. Le niveau A1 est un niveau « introductif ou de découverte » (p. 37), le niveau A2 est qualifié « d'intermédiaire, ou de survie » (Ibid.). Les niveaux B1 et B2 qualifient un « utilisateur/apprenant indépendant » (Ibid.). Cette auteure indique qu'un utilisateur de niveau B1 « peut soutenir une discussion, exprimer ce qu'il veut et se débrouiller même en cas de problème » (Ibid.) et qu'un apprenant de niveau B2 « est à même de converser sans effort et de prendre conscience de ses erreurs » (pp. 37-38). Nous constatons un "saut" entre les niveaux : il nous semble effectivement que la progression des niveaux n'est pas linéaire et qu'il y a une plus grande étape entre B1 et B2 qu'entre A1 et A2. Le niveau C1, quant à lui, qualifie un apprenant autonome, et le niveau C2, la maîtrise de la langue (CECR, p. 34).

En effet, si l'on se réfère au Passeport de langues, qui présente des descripteurs pour chacun des six niveaux (de A1 à C2) et chacune des activités langagières, on note la progression suivante. Pour la compréhension écrite (lire), voici les niveaux (tableau page suivante) :

A1	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
A2	Je peux lire des textes très courts et très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
B1	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon

	travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
--	---

Entre A1 et A2, nous relevons plusieurs choses. Tout d'abord, les descripteurs portent sur la phrase. Pour A1, il s'agit de comprendre des mots ou phrases très simples (du type de celles que l'on peut rencontrer dans des annonces, affiches ou catalogues), c'est-à-dire sans le contenu d'un texte entier. Les mots en questions doivent être familiers, connus.

Pour A2, il s'agit de comprendre des textes (et non plus des mots ou des phrases seulement). Par ailleurs, deux autres aptitudes sont ajoutées, celle de trouver une information particulière et celle de comprendre des lettres personnelles. Ici, on retrouve également des indications concernant la taille et le degré de complexité des textes. Ils sont très courts et très simples.

Pour B1, les textes sont rédigés dans une langue courante (que l'apprenant rencontre souvent). Ici, on ne parle plus de la longueur des textes, ni de leur degré de complexité, mais du sujet qu'ils abordent. Ils peuvent avoir trait à la description d'événements, aux sentiments ou aux souhaits et sont rédigés sous forme de lettres personnelles.

B2	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
C1	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.
C2	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

On voit bien que le niveau B2, tel que décrit dans le Passeport de langues et qualifiant un niveau avancé ou un utilisateur indépendant, saute un pas vers une meilleure compréhension de la langue, puisqu'il est question de l'expression du point de vue de l'auteur de l'article à comprendre.

Le niveau C peut qualifier un « utilisateur/apprenant expérimenté » (Ibid., p. 38). Le degré C1 considère la personne comme autonome et interagissant avec aisance dans différents contextes, alors que le niveau C2 est qualifié de niveau de maîtrise de la langue et de la culture cible.

Comme le fait remarquer Rosen (Ibid.), la distance entre les niveaux n'est pas linéaire, mais exponentielle. En effet, on remarque que les compétences demandées pour passer d'un niveau à l'autre vont s'élargissant, laissant entrevoir des descripteurs qui ne pouvaient pas exister pour un niveau inférieur. L'auteur relève ainsi que :

autant les débuts de l'apprentissage d'une langue peuvent être synonymes de progrès

rapides, autant la progression ralentit, voire stagne, passé un bon niveau intermédiaire : pour atteindre un niveau C2 de maîtrise de la langue, combien d'années passées dans le pays et/ou d'exercices de grammaire réalisés ? (Ibid., p. 38)

Si l'on se focalise maintenant sur le niveau B1, nous remarquons que le niveau B1.1 du PEL II suisse propose un descripteur, pour l'activité langagière « prendre part à une conversation » qui indique « Je peux indiquer à une enseignante ou à un enseignant où j'en suis dans mon travail et où j'éprouve des difficultés particulières ». Aucun descripteur d'un niveau inférieur ne propose d'assertion pour indiquer l'avancement d'un travail ou l'explicitation de difficultés (mis à part dire que l'on ne comprend pas). Ce descripteur apparaît au niveau B1, mais n'existe pas pour les niveaux précédents. Ceci nous montre que des descripteurs peuvent apparaître au fil des niveaux, car de nouvelles compétences apparaissent.

De la sorte, il est beaucoup plus difficile de passer du niveau B1 au niveau B2 que du niveau A1 au niveau A2. Dans le PER, il est fait mention des sous-niveaux A1.1 et A1.2 dans les *attentes fondamentales*. En effet, si l'on se réfère au PER, le niveau demandé en fin de 8<sup>ème</sup> HarmoS est le niveau A1.2 pour la compréhension et la production écrites et orales, alors que pour le fonctionnement de la langue, le niveau A1 est indiqué. Les deux niveaux sont équivalents, puisque le niveau A1.2 est intégré au niveau A1. Cette différence d'indication est due au fait que le PER se réfère aux demi-niveaux du PEL II suisse, qui indique des demi-niveaux (ce qui n'est pas le cas du CECR, qui se contente d'indiquer des niveaux). Cependant, les visées prioritaires du PER mentionnent également le fonctionnement de la langue, ce qui n'est pas le cas du PEL. Ainsi, le PER ne peut se référer aux demi-niveaux du PEL, et est obligé d'indiquer un niveau « entier ».

### 3.3 Compétences du CECR

Le CECR distingue les compétences générales des compétences communicatives langagières, comme nous l'avons vu précédemment. Notre recherche se base uniquement sur ces dernières, car les compétences plus générales ne sont pas réellement travaillées de manière formelle en classe. Par ailleurs, le Portfolio Européen des Langues, à travers ses descripteurs, se base uniquement sur les compétences communicatives langagières.

Ce document de référence distingue cinq activités langagières principales. Il s'agit de la production orale, qui est divisée en deux activités langagières : s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation, la production écrite générale, la compréhension générale de l'oral

et la compréhension générale de l'écrit. Pour ces quatre activités langagières, des descripteurs sont attribués aux différents niveaux (de A1, utilisateurs élémentaires, à C2, niveau perfectionné). Pour les besoins de notre travail, nous nous baserons uniquement sur le niveau A1, puisque c'est le niveau requis en fin de scolarité primaire.

Pour la production orale, le descripteur mentionne que l'apprenant « peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses » (CECR, p. 49). En interaction avec un locuteur, l'élève « peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers » (Ibid., p. 61).

Pour la production écrite, l'élève « peut écrire des expressions et phrases simples isolées » (Ibid., p. 51). En ce qui concerne la compréhension orale, l'élève « peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens » (Ibid., p. 55). Et enfin, la compréhension écrite, l'élève « peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire » (Ibid., p. 57). Dans le CECR, ces activités langagières sont plus détaillées, mais nous en resterons là pour les besoins de la recherche.

Dans le Portfolio Européen des Langues, l'*activité langagière* de production orale est également divisée en deux compétences « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu ».

#### 4. Le PEL II Suisse

Il faut d'abord savoir que chaque pays peut créer un, ou plusieurs, portfolios. En Italie, par exemple, il existe presque autant de portfolios que de régions. En Suisse, plusieurs portfolios ont été créés selon les âges des apprenants auxquels ils sont destinés. Pour les besoins de notre recherche, nous nous baserons sur le PEL II, attribué aux élèves de 11 à 15 ans. À partir de la rentrée 2012, son utilisation se généralisera dans les classes de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS. Notons que ce document est personnel. Il est ici question d'un outil individuel qui permette un retour sur le vécu propre de l'apprenant.

Ce que l'on nomme le Portfolio européen des langues est en fait composé de trois parties distinctes, mais interdépendantes. Dans le document de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), on trouve en premier lieu le *Passeport des langues*, qui permet de donner « un aperçu des compétences et des connaissances actuelles dans les différentes langues étrangères » (PEL II suisse, 2009, p. 1). Ces compétences sont ici différenciées selon les niveaux définis par le CECR. Dans cette partie, on retrouve également les diplômes et attestations décernés à l'apprenant dans les différentes langues.

Ensuite, la *Biographie langagière* « documente l'histoire de son propre apprentissage de langue. Elle témoigne des langues apprises jusqu'ici ainsi que des expériences interculturelles vécues » (Ibid., p. 1). Toutes les expériences de langues étrangères de l'apprenant sont répertoriées ici. On trouve notamment les langues apprises dans la famille et avec l'entourage de l'apprenant, les langues qu'il a apprises à l'école, celles qu'il a rencontrées à travers des voyages ou des rencontres, etc. C'est également ici que l'apprenant relèvera les objectifs qu'il se fixe pour la suite de son apprentissage en langues. Dans cette partie se trouvent les fameux descripteurs sur lesquels porte notamment notre recherche. Ils sont séparés en cinq activités langagières: écouter, prendre part à une conversation, lire, s'exprimer oralement en continu et écrire. Pour chacune de ces compétences se trouve donc une liste de descripteurs, relatifs au niveaux décrits dans le CECR.

La troisième partie, quant à elle, est composée du *Dossier*, qui « rassemble des travaux et documents que l'on a réalisés soi-même » (Ibid.). Les travaux qui le constituent sont des témoignages des compétences et connaissances acquises dans les langues, mais aussi du processus d'apprentissage. Ils doivent également attester des « progrès faits par l'apprenant » (Ibid.).

## 4.1 Les descripteurs

Dans la partie *biographie langagière* du Portfolio Européen des Langues, on retrouve des descripteurs. Ils sont présents pour décrire ce que les utilisateurs de chaque niveau (A, B ou C) savent lire, dire ou comprendre. Ils désignent les phrases affirmatives servant de repères pour l'autoévaluation des élèves. Ces phrases sont toutes formulées de manière positive, de sorte à valoriser les compétences des élèves. Elles s'expriment en termes de capacités, puisqu'elles commencent généralement par « je sais », « je peux » ou « je comprends ». Les descripteurs décrivent, pour chaque activité langagière, ce que l'élève peut ou sait faire. C'est à lui d'être le plus objectif possible pour s'auto-évaluer, en coloriant la case correspondant au niveau qu'il pense avoir. Selon le CECR, la formulation des descripteurs doit rester globale, « afin de donner une vue d'ensemble » (CECR, p. 29). Chaque descripteur doit être bref, clair et transparent.

Dans le PEL II suisse, plusieurs appréciations sont indiquées pour chaque descripteur : « j'y arrive parfois », « j'y arrive en général », « j'y arrive facilement » et « j'aimerais y arriver ». Cette dernière laisse une porte ouverte aux objectifs que l'élève se fixe lui-même. En effet, la biographie langagière devrait permettre aux élèves de se fixer des buts de connaissance des langues, afin de prendre conscience qu'ils apprennent pas à pas et surtout qu'ils peuvent aussi choisir eux-mêmes ce qu'ils aimeraient travailler en priorité. Par ailleurs, en terme d'évaluation formative, le PEL devrait peu à peu servir de repère aux enseignant-e-s, afin de leur permettre de situer le niveau en langues de leurs élèves, selon des critères communs à travers l'Europe. Ainsi, cela pourrait faciliter les mouvements, dans le sens où les élèves, susceptibles de déménager, pourraient aller dans une autre école (au sein du même pays, mais aussi à l'intérieur de l'Europe) en ayant avec eux un portfolio porteur de leurs expériences et références en langues.

Selon Rosen (2007), il existe plusieurs niveaux de descripteurs. Des descripteurs globaux, qui permettent de se rendre compte de ce qui est demandé dans chaque niveau, de manière concrète. L'auteur donne l'exemple de ce qui est attendu des utilisateurs des niveaux A1 et C2 (les deux extrêmes), pour ce qui est de l'*activité langagière* « Prendre part à une conversation » :

A1	Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin.
C2	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.

De la sorte, ces descripteurs indiquent de manière globale de quelle façon l'utilisateur/apprenant peut communiquer. Le niveau A1 correspond ainsi à une personne novice, qui connaît les rudiments de la langue et qui peut exprimer des besoins simplement, sous condition que l'interlocuteur fasse des efforts pour la comprendre et/ou répète sa phrase. À l'inverse, un utilisateur de niveau C2 emploie la langue de manière aisée, de façon qui se rapproche d'un locuteur natif. Il est qualifié d'expert dans la langue et la culture cible.

Des descripteurs plus précis sont mentionnés dans les divers portfolios proposés par les différents pays. Si l'on prend l'exemple du PEL II suisse, sur lequel nous travaillons, les descripteurs pour le niveau A1.1 pour l'*activité langagière* « Prendre part à une conversation », sont, dans le détail :

A1.1	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Je peux saluer quelqu'un avec des mots simples et je peux dire « oui », « non », « s'il vous plaît », « merci ».</li><li>2) Je peux montrer quelque chose du doigt et demander ce que c'est.</li><li>3) Je peux saluer quelqu'un, me présenter brièvement et prendre congé.</li><li>4) Je peux dire comment je m'appelle. Je peux également demander à d'autres personnes comment elles s'appellent.</li><li>5) Je peux commander quelque chose à boire et à manger, par exemple dans un café ou une discothèque.</li><li>6) Je peux utiliser et comprendre des chiffres simples dans les conversations quotidiennes.</li><li>7) Je peux dire que je ne comprends pas.</li></ol>
------	---

Nous ne pouvons pas donner le détail des descripteurs du niveau C2 car ils ne sont pas disponibles dans le PEL II destiné aux enfants et jeunes de 11 à 15 ans. Par contre, le niveau A1 est subdivisé en deux catégories, A1.1 et A1.2. Nous présentons les descripteurs du niveau A1.1 pour se faire une idée de ce que sont des descripteurs plus détaillés.

Les descripteurs globaux permettent de comprendre grosso modo ce qui se trouve dans un niveau, alors que les descripteur détaillés nous donnent davantage de précisions sur le contenu dudit niveau, pour chacune des cinq *activités langagières*.

## 4.2 Concept d'implémentation du PEL

Au niveau de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), la décision d'introduire le PEL et d'en généraliser l'utilisation a été prise le 25 mars 2004. Plusieurs objectifs ont alors été formulés à l'attention des cantons :

- Définir le niveau de compétence minimal requis obligatoire (standards) dans deux langues étrangères, allemand et anglais, en fin de 6<sup>ème</sup> et de 9<sup>ème</sup> : depuis 2007. [note : il s'agit des classes de 8<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> HarmoS]

- **Introduire le Portfolio européen des langues et en généraliser l'utilisation : PEL II disponible depuis 2005.**
- Coordonner certaines exigences relatives à la formation des enseignantes et enseignants basées sur le CECR : depuis 2006/07.
- Évaluer régulièrement l'enseignement des langues au niveau national : pratiques et innovations dès 2005, résultats des élèves depuis 2007.
- Instaurer une agence nationale pour promouvoir les échanges linguistiques sur le plan scolaire conjointement avec la confédération : depuis 2006.
- Instaurer un centre national de compétences pour développer le multilinguisme, conjointement avec la confédération : depuis 2007/08. (Brauchli & Cavadini, 2007, p. 5)

Ainsi, notons que ces objectifs ont été en partie remplis. Le premier mentionné a été atteint avec la rédaction du PER, qui se base sur les standards présentés dans le CECR. Le deuxième objectif, concernant le PEL II suisse, sera atteint la rentrée prochaine, puisque tous les élèves, depuis la 7<sup>ème</sup> HarmoS l'auront reçu. Les exigences concernant la formation des enseignant-e-s ont été relevées, en demandant aux enseignant-e-s en poste de passer un examen attestant de leur niveau d'allemand et aux futurs enseignant-e-s de présenter un certificat attestant de leur niveau dans cette langue (4/6 à la maturité ou le niveau européen B2).

L'évaluation régulière de l'enseignement des langues se fait avec les épreuves cantonales, instaurées en 2008 pour les classes de 4<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS. Ce sont ainsi les résultats des élèves qui sont évalués, mais pas l'enseignement national, qui reste plus difficile à évaluer.

Une agence de promotion des séjours linguistiques a été instaurée. Malheureusement, nous n'arrivons plus à accéder à son site internet depuis plusieurs mois. Nous ne pouvons donc nous prononcer concernant ce point. Enfin, pour le dernier objectif, nous n'avons pas connaissance de l'existence d'un centre national de compétences.

En ce qui concerne la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), elle a décidé « d'introduire le PEL II (11-15 ans) de manière généralisée, dans l'ensemble des classes romandes, à l'horizon 2012/2013 » (Ibid., p. 6). Le canton de Genève a donné le mandat « à un groupe de travail de rédiger un concept pour l'implémentation du PEL II dans les classes genevoises » (Ibid.). Ainsi, nous remarquons que la décision d'introduire l'utilisation du PEL II dans les classes dès l'école primaire a été prise à plusieurs niveaux, mais surtout qu'elle a été sujette à un travail de réflexion quant à la manière de mettre en œuvre ce projet.

### 4.3 Finalités de l'utilisation du PEL

Toujours selon Brauchli & Cavadini (2007), le PEL a plusieurs intérêts d'un point de vue pédagogique. Premièrement, il « permet de valoriser et documenter les apprentissages dans les langues [étrangères] enseignées à l'école » (p. 7), c'est-à-dire l'allemand, puis l'anglais. Les auteurs relèvent que certains élèves participent à des échanges linguistiques ou à d'autres projets qui contribuent à favoriser l'apprentissage des langues. Ces éléments ne sont pas forcément pris en considération dans le cursus scolaire des élèves. L'utilisation du PEL permet de les mettre en valeur.

Par ailleurs, ce document « permet de valoriser les apprentissages extrascolaires », dans le sens où « chaque élève possède sa biographie langagière » (Ibid.). En effet, certains élèves sont d'origine allophone, ou parlent une langue étrangère avec des proches, des amis, etc. ou peuvent avoir des expériences autres (voyages) qui augmentent leur connaissance du monde, des langues et des cultures qui le façonnent. Ainsi, le PEL doit aider à prendre en compte ces apprentissages formels ou informels.

Plusieurs avantages sont cités par Brauchli & Cavadini, tous dans le sens de l'implémentation du portfolio. En effet, il a des vertus positives en ce qui concerne les apprenants, mais aussi du point de vue des enseignant-e-s, des écoles et institutions, des parents et de la société en général. Ainsi, il est polyvalent. Ses effets bénéfiques, d'un point de vue des élèves, sont d'aider ces derniers à « réfléchir sur leurs propres expériences scolaires, extrascolaires et interculturelles », « se fixer des objectifs », « décrire et évaluer leurs propres connaissances linguistiques », « conserver des traces de leurs travaux » et « renseigner les personnes intéressées sur leurs connaissances linguistiques » (Ibid.). Cet outil a donc le mérite d'aider l'élève dans son développement interculturel, mais aussi d'aider les « personnes intéressées » (de futurs employeurs ?) à connaître le niveau de compétence en langues.

En outre, d'un point de vue des enseignant-e-s, ce document peut permettre de les renseigner quant aux « profils linguistiques et culturels de leurs élèves et de planifier leur enseignement en conséquence en fixant des objectifs d'apprentissage et en élaborant des activités de différenciation si nécessaire » (Ibid.). Les différents descripteurs inhérents au PEL doivent permettre aux enseignant-e-s de différencier leurs évaluations en fonction des cinq compétences langagières de l'instrument.

Dans les écoles et autres institutions, cet outil favorise le dialogue entre les enseignants ; permet de concevoir des évaluations, classifier des attestations et des certificats, de présenter les cours de langue en fonction du CECR. Du point de vue des parents, le PEL permet de s'intéresser au profil

linguistique et culturel de leur(s) enfant(s), de donner une valeur aux expériences linguistiques et culturelles de leur(s) enfants, de « stimuler et accompagner leur enfant » (Ibid., p. 8) et de « comprendre que l'apprentissage des langues se fait tout au long d'une vie ». Enfin, en ce qui concerne la société en général, le PEL permet de « prendre conscience de la valeur des langues et cultures et mettre en évidence le patrimoine multiculturel du canton » (Ibid.), renforcer cette diversité, de « stimuler des activités d'échanges et autres projets interculturels », « faciliter la communication dans un pays [de tradition] multilingue», de témoigner des niveaux de compétences » et d'avoir « une même base de référence aux différents partenaires (école, formateurs, employeurs) ». En ce sens, il est vrai que cet outil permet une harmonisation des niveaux par une définition commune des différents niveaux de compétence. Il incite donc à une meilleure compréhension entre les acteurs qui suivent les apprenants tout au long de leurs vie (dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'à la recherche d'un emploi).

D'après Brauchli & Cavadini (Ibid.), il était prévu que le portfolio ne soit pas introduit de manière généralisée en même temps. En effet, à la rentrée 2012, les élèves de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS devaient recevoir le PEL II. Puis, en 2013-2014, il « [doit être] utilisé dans toutes les classes de la [7<sup>ème</sup> à la 10<sup>ème</sup> HarmoS] » (Ibid., p. 12). Enfin, à l'horizon 2014, il « [doit être] utilisé dans toutes les classes de la [7<sup>ème</sup> à la 11<sup>ème</sup> HarmoS] » (Ibid.). Cet étalonnage était pensé pour permettre aux élèves qui utiliseront le portfolio dès 2012 en 7<sup>ème</sup> de l'avoir jusqu'en 11<sup>ème</sup>. Ce suivi devait également permettre aux élèves de prendre conscience de leur progression dans plusieurs langues, et peu à peu de se fixer leurs propres objectifs, dans une optique d'autonomie des apprenants. En réalité, il se trouve que la date de réception des PEL II suisse a été avancée et qu'il se trouve en possession des élèves de 7<sup>ème</sup> et de 8<sup>ème</sup> HarmoS depuis la rentrée 2011.

## 5. Un moyen d'enseignement de l'allemand : Tamburin

Tamburin est la méthode d'enseignement de l'allemand utilisée dans les classes primaires à Genève. Elle a été introduite à la rentrée 1998, dans les classes de 4P (6<sup>ème</sup> HarmoS), puis successivement en 5P et 6P (7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS). En 2000, elle a également été introduite en 3P (5<sup>ème</sup> HarmoS). L'introduction de ce moyen a été accompagnée d'un recyclage massif des enseignant-e-s primaires, visant à favoriser une utilisation "correcte" de la méthode. Cette dernière a été choisie après une procédure au niveau romand. En effet, la Conférence des Chefs de Services, a mandaté plusieurs sous-groupes pour analyser les méthodes les plus récentes d'enseignement de

l'allemand. Ces sous-groupes se sont penchés sur plusieurs ouvrages, dont AURELIA, "Auf Deutsch" et Tamburin. Plusieurs enseignant-e-s primaires étaient impliqués dans l'expérience, et employaient "Auf Deutsch" pour certains, Tamburin pour d'autres.

Selon Marti (1997), ce dernier moyen plaisait à la majorité des membres du sous-groupe car «[il] propose une approche multi-sensorielle, favorisant le développement de compétences transversales dans l'action » (p. 1). Après une première mise à l'épreuve de Tamburin, les enseignant-e-s qui l'utilisaient étaient « extrêmement positifs » et notaient que :

[...] les élèves sont enchanté, contents, motivés, ont un plaisir fou. Les élèves en difficulté sont valorisés, les élèves non-lecteurs n'ont pas de problèmes, ils adorent les chants, les jeux, ils captent facilement les éléments nouveaux, peuvent manier rapidement des éléments de la langue. (Ibid., p. 2)

Lors de visites effectuées dans les classes de l'expérimentation, Marti (Ibid.) relevait que « l'esprit de la méthode est respecté. Les maîtres laissent une large place à l'apprentissage dans l'interaction, aux activités créatives proposées par la méthodologie » (p. 3). Durant l'expérience, le principe fondamental de Tamburin, l'interaction entre élèves, a été respecté. Relevons toutefois ici que les enseignant-e-s de l'expérimentation étaient volontaires.

L'intérêt majeur de Tamburin réside dans le fait que dans chaque leçon, plusieurs modalités de travail sont proposées. On retrouve notamment des exercices de dialogues à retravailler, ce qui permet aux élèves de s'attribuer une partie du vocabulaire, voire des chunks, définis comme des « groupes syntaxiques minimaux non récursifs » (Abney, cité par Goulian, 2000, p. 3). On retrouve notamment des expressions ou phrases "toutes faites" et réutilisables, comme par exemple « Ich bin dran », « so ein Quatsch », etc. Les élèves réutilisent ensuite ce qui leur a été présenté, lors de séances de bricolage par exemple (Wir basteln ein Memory...) ou encore de jeu (wir spielen Memory). Ces activités interactives sont essentielles dans l'approche présentée dans Tamburin. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les activités langagières utilisées dans un but de communication favorisent l'appropriation de la langue. Or, quoi de mieux que le jeu pour permettre aux élèves de parler ensemble ? Tamburin laisse une place à l'apprentissage par le jeu. C'est un instrument didactique qui permet de réutiliser les éléments de vocabulaire ou les points de grammaire rencontrés précédemment par les élèves. En plus d'être un outil de socialisation (chacun son tour), il permet l'apprentissage d'expressions qui lui sont dédiées ("Du bist dran", les chiffres, etc.). Le jeu est donc une composante importante de l'apprentissage d'une langue vivante.

Marti (Ibid.) remarque encore que « les élèves sont actifs et utilisent la langue dans des situations

authentiques qui demandent des compétences variées » (p. 3). Ces « situations authentiques » relèvent, d'après nous, de situations dans lesquelles les élèves pourraient être sans qu'il s'agisse d'enseignement de l'allemand. En effet, à divers moments, les élèves ont la possibilité de jouer. Une situation authentique est par exemple que les élèves jouent à un jeu en essayant de parler le plus possible en allemand, sans utiliser la langue maternelle. Pour ce faire, les règles de jeu abondent en ce sens. Elles demandent effectivement aux élèves d'utiliser certaines expressions, d'employer certains termes. Ainsi, le contrôle des situations de jeu n'est pas laissé uniquement à l'enseignant-e. C'est une situation que les élèves vivent couramment, mais il s'agit dans ce cas de la leur faire vivre en communiquant autant que faire se peut, en allemand.

Deux aspects de Tamburin nous paraissent particulièrement importants à relever ici. Dans un premier temps, nous traiterons des thématiques abordées dans le manuel. Puis, dans un deuxième temps, nous parlerons de la progression grammaticale de Tamburin, dite « en spirale ».

## 5.1 Les thèmes abordés

La méthode Tamburin approche l'enseignement de la langue allemande de sorte à impliquer le plus possible les élèves. Dans cette optique, il semble tout à fait naturel que ce moyen s'appuie sur des thèmes relevant du monde des enfants, comme, de manière non exhaustive, le cirque, les anniversaires, les loisirs, les animaux, l'école, les amis et la famille. Les leçons proposées s'appuient donc toujours sur un sujet susceptible d'intéresser le plus possible les écoliers. Ainsi, c'est à partir de ces thèmes que s'articulent différents exercices, relevant des quatre activités langagières de compréhension et de production de textes à l'oral et à l'écrit et abordant un lexique riche et varié.

Ce moyen est donc, comme l'indiquent Brauchli, Kuster et Marschall (2007), « une approche communicative, actionnelle : elle propose des pratiques langagières en allemand à travers des activités orientées vers le monde des enfants dont elle prend en compte les dispositions cognitives » (p. 62). Ainsi, ces différentes manières d'apprendre sont explicitées dans le Livre du maître. Il s'agit d'apprendre :

avec tous ses sens, apprendre par imitation, utiliser fréquemment et répéter constamment, apprendre en jouant, apprendre par le jeu créatif dans la nouvelle langue, sous forme de chants, comptines, textes absurdes, soutenir la motivation par une offre large et diverse d'exercices, respecter le besoin de mouvement. (p. 25)

Nous relevons cet aspect de Tamburin, car c'est un élément qui est également mentionné dans la déclaration de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) datant de 2003. Cette dernière arrête que « l'enseignement des langues est orienté vers une approche centrée sur les processus d'apprentissage des élèves » (p. 1).

En effet, en feuilletant le Livre du Maître et le Lehrbuch, on peut constater que les exercices des plus variés se succèdent. Dans la leçon 1, par exemple, nous retrouvons un chant, des dialogues, des illustrations (pour les dialogues entre autres). En ce qui concerne les activités langagières, il est ici question d'écouter, de parler (exercice de prononciation en A2) et de lire. Cette partie de leçon, prise à titre d'exemple, est tout à fait significative de l'agencement des contenus de Tamburin. Les élèves doivent toujours écouter un moment, puis parler (lire et dire un dialogue, parfois en changeant des éléments du texte). Nous pensons qu'il est important de souligner ici la nécessité de rendre les élèves actifs et non plus uniquement passifs comme dans une leçon traditionnelle "de grammaire". Ainsi, le Livre du Maître propose un prolongement "dansant" de la partie A3. Ceci permet, comme cité plus haut, de faire bouger les élèves, qui ne doivent pas toujours être en position assise à écouter passivement. En étant actif, nous pensons que les élèves apprennent mieux et de manière souvent plus durable.

## 5.2 Progression grammaticale et contraintes didactiques

La méthode Tamburin, comme la plupart des méthodes modernes d'enseignement des langues, propose une progression grammaticale et lexicale en spirale. Ceci implique que les contenus soient présentés une première fois, puis repris systématiquement et enrichis progressivement dans diverses situations. Chartrand (2009), indique que « [le] développement cognitif et langagier, et plus spécifiquement l'acquisition de connaissances, procédant par paliers, bonds, stagnation, régression, etc., impliquent de rompre avec les représentations de linéarité, de continuité (progression par accumulation) des apprentissages » (p. 8). L'apprentissage ne se fait donc pas de manière continue, mais exige parfois des retours en arrière, des reformulations. Dans cette optique, l'apprentissage se fait par répétition (du vocabulaire et des contenus grammaticaux), mais dans une autre situation (une autre activité ou une autre leçon). Le service de l'enseignement (2011) précise que la progression en spirale de Tamburin se fait « tant au niveau des thèmes, du lexique, que de la grammaire et de la syntaxe » (p. 1). Certains éléments de vocabulaire, comme des expressions, peuvent être réutilisés dans d'autres leçons. Une telle présentation des contenus "en spirale" permet

de mieux "fixer" le lexique et les éléments de grammaire. Le fait de réutiliser les apprentissages dans un autre contexte permet aux élèves de se rendre compte de différents aspects, de mieux comprendre le sens des mots, l'utilisation d'une déclinaison (par exemple).

Les recommandations de la recherche *Deutsch in Genfer Schulen* (DiGS, 1999) a établi des indications de « passages obligés » dans l'acquisition de la grammaire allemande. Leur tableau permet de différencier trois domaines : le *domaine verbal*, le *domaine de la phrase* et le *domaine des cas* (sans les prépositions). Au sein de chacun de ces trois domaines sont hiérarchisées les étapes, qui doivent respecter une chronologie stricte. Pour le *domaine verbal*, par exemple, il s'agit de la phase de pré-conjugaison (infinitifs ; formes conjuguées sous forme de chunks), la phase de conjugaison régulière au présent, la phase de conjugaison irrégulière au présent (auxiliaires de mode + infinitif), la phase IV est composée de l'auxiliaire + participe, la phase V inclut le prétérit et la dernière inclut les autres formes. La recherche DiGS a pu établir des parallèles entre les trois domaines (verbal, de la phrase et des cas). Le domaine de la phrase est donc lié au domaine verbal. Notons que les indications de cette recherche permettent de ne pas avoir d'attentes décalées envers les élèves, c'est-à-dire de ne pas attendre trop, trop tôt.

Dans le cadre de la Planification de l'enseignement de l'allemand, le Secteur de l'enseignement note que Tamburin « respecte les phases d'acquisition de la grammaire de l'allemand » (p. 1) que nous avons citées plus haut. Ainsi, ce moyen, utilisé de manière adéquate, c'est-à-dire en suivant l'ordre des leçons, devrait permettre l'acquisition de plusieurs notions grammaticales (emploi de l'accusatif, utilisation de « ich kann », etc.).

Par ailleurs, nous relevons que l'approche grammaticale de Tamburin, si rigoureuse soit elle, est peu visible, donc peu lisible pour les enseignant-e-s, ce qui peut avoir pour conséquence d'être mal comprise par ces derniers. Prenons l'exemple de la leçon 1 B3 de Tamburin 2, intitulée « Die Clowns ». Ici, c'est une approche plutôt cumulative qui est proposée, avec l'entraînement de l'indication de pouvoir (dans le sens savoir-faire) et le groupe verbal disjoint.

« Ich kann Rad fahren.

Ich kann gut Rad fahren.

Ich kann ganz toll Rad fahren.

Ich kann Rad fahren wie ein Akrobat.

Etc. »

Dans cet exemple, la construction grammaticale est assez visible. Si l'on se réfère au Livre du maître de Tamburin 2, il n'est à aucun moment fait référence au côté grammatical de cet exercice. Les enseignant-e-s sont plutôt invités, s'ils se réfèrent aux commentaires méthodologiques 2.2.3 (comme c'est indiqué ; p. 28), à exercer « l'écoute critique » avec leurs élèves ou la prononciation. Ainsi, si les enseignants ne perçoivent pas le contenu grammatical sous-jacent, mais seulement "l'histoire", ils risquent fort de passer à côté et de ne pas traiter l'exercice de manière grammaticale. Même si l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est « l'acquisition de pratiques langagières qui mettent l'apprenant en mesure d'agir dans la langue étrangère de manière efficace » (M. Marschall, communication personnelle, 5 août 2011), il nous semble que le fait d'entraîner certaines notions grammaticales permet de mieux utiliser la langue. Le Service de l'enseignement (2011) relève également le fait que la grammaire est implicite dans Tamburin. Il précise néanmoins que « les notions grammaticales se construisent, petit à petit, par des activités d'observation sur le fonctionnement de la langue à partir des textes des manuels » (p. 2). Elle poursuit en donnant une indication d'importance : « Ces activités doivent être suivies d'un travail de systématisation, en particulier sur les terminaisons des verbes au présent » (Ibid., p. 2). Ainsi, ces indications d'ordre méthodologique devraient guider les enseignant-e-s à expliciter les contenus grammaticaux sous-entendus.

Par surcroît, Tamburin a la particularité de traiter la grammaire en fonction de contraintes didactiques. Pour enseigner un savoir, il est parfois nécessaire de l'adapter en fonction du niveau des élèves et du but poursuivi. Perrenoud (2006) nous donne l'exemple d'un professeur de physique qui voudrait enseigner le principe d'Archimède. Il commencerait par aborder la questions de la densité de la matière de sorte à être compréhensible par ses élèves, c'est-à-dire en partant de ce qu'ils savent. Puis il avancerait pas à pas et aborderait ensuite la notion de masse volumique. L'enseignement des langues fonctionne de la même manière, si ce n'est qu'on ne parle pas de concepts de physique mais bel et bien d'enseignement de la grammaire. Ainsi, dans Tamburin, l'introduction des déterminants se fait par l'accusatif. Ceci « ouvre un champs plus large de propositions à construire que si l'on commence par le nominatif » (M. Marschall, communication personnelle, 12 juillet 2011).

Ainsi, nous relevons que la progression grammaticale adoptée dans Tamburin respecte les indications de la recherche GiGS, ce qui permet notamment d'adapter nos attentes au niveau de connaissance grammaticale des élèves. Toutefois, les notions grammaticales, qui ne sont pas mises en avant en tant que tel dans le manuel, peuvent ne pas être perçues par les enseignant-e-s, ce qui

peut être dommageable. Tamburin n'est pas constitué que de concepts grammaticaux, mais aussi de textes, ce que nous allons aborder à présent.

### 5.3 Les textes abordés

En français comme dans toutes les langues, plusieurs genres de textes existent. Ainsi, jusqu'à présent (nous ne savons pas exactement ce qu'il en sera avec la mise en place du PER) en français, à l'école primaire à Genève, les élèves travaillent des textes de différents genres : narratif, argumentatif, encyclopédique, injonctif ou poétique, qui permettait d'exercer les élèves dans six actions langagières (narrer, relater, argumenter, s'approprier du savoir, régler des comportements et jouer avec la langue). De la sorte, les élèves rencontrent dans leur scolarité plusieurs fois chaque genre de texte, ce qui devrait leur permettre de s'approprier les règles de chaque genre.

Pour ce qui est de l'allemand, plusieurs genres de textes sont rencontrés dans Tamburin. En effet, on retrouve les textes pour *narrer* (texte narratif) à travers les histoires (à lire ou à écouter) ; pour *relater* avec le journal de bord de Tassilo (volume 3, leçon 3), pour *régler des comportements* (texte injonctif) à travers tous les jeux auxquels les élèves prendront part et pour *jouer avec la langue* à l'aide des chants (texte poétique). Les élèves auront donc affaire à tous les genres de texte, hormis un, le texte argumentatif. C'est un genre plus difficile à maîtriser, du fait qu'il nécessite de construire une argumentation qui relève d'une logique objective plus que subjective. Ici, on n'est plus dans des éléments de description, d'énonciation, mais bien d'argumentation. Ainsi, c'est un genre de texte qu'il est difficile de s'approprier, d'autant plus dans une langue seconde.

## 6. Le Plan d'études Romand

### 6.1 Contexte historique, objectifs du PER

La constitution de ce nouveau plan d'études fait suite à l'adoption par le peuple en 2006 d'un article de loi concernant l'harmonisation de l'instruction publique en Suisse. Si l'on se réfère au PER (2010), « cet article [de loi] réfère notamment à l'âge de l'entrée à l'école, à la durée et aux objectifs des niveaux d'enseignement et au passage de l'un à l'autre » (p. 19). Le PER a pour but de définir une « culture partagée par l'ensemble des élèves » (p. 20). En cela, il constitue un recueil de ce que

les élèves doivent connaître et apprendre.

Par ailleurs, en ce qui concerne les enseignants, ce document de référence est censé leur permettre :

- de situer leur travail dans le cadre du projet global de formation de l'élève ;
- de situer la place et le rôle de leur-s discipline-s dans ce projet global ;
- de visualiser les contenus d'apprentissage ;
- d'organiser leur enseignement ;
- de disposer, pour chaque cycle, d'attentes fondamentales comme aide à la régulation des apprentissages. (p. 20)

Notons qu'un paragraphe est consacré au caractère évolutif du plan d'études. Dans ce passage, il est clairement stipulé qu'il « peut être périodiquement repris, amendé et complété [...] [mais] il ne peut cependant être constamment modifié» (p. 20). En ce sens, nous notons qu'il est possible de faire des révisions dudit document, sous réserve d'acceptation de la CIIP et sous condition qu'elles ne soient pas trop fréquentes. Le PER se définit donc lui-même comme non définitif et susceptible de modifications.

Le plan d'études est structuré selon les *Domaines disciplinaires*, les *Capacités transversales* et la *Formation générale*. L'allemand se situe dans le domaine disciplinaire "Langues". Dans ce domaine se trouvent le français, l'allemand et l'anglais, normalement au programme dès la rentrée 2012. Les objectifs sont formulés en termes de *visées prioritaires* et sont précédés d'un numéro de référence (par exemple : L2 23 – Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication...). Cette numérotation repose sur l'abréviation de la discipline du PER (L pour langues, MSN pour Mathématiques et Sciences de la Nature, etc.). Le premier chiffre succédant à la lettre L renvoie à la langue. S'il s'agit de la langue maternelle, la nomenclature sera L1, s'il s'agit de la première langue étrangère enseignée à l'école, ça sera L2. Pour Genève, L2 renvoie donc à l'allemand et L3 à l'anglais. Pour la langue maternelle, dont l'enseignement est le plus développé, huit *visées prioritaires* sont définies (compréhension et production de l'oral et de l'écrit L1 11-12 et L1 13-14, accès à la littérature : L1 15, fonctionnement de la langue : L1 16, approches interlinguistiques : L17 et écriture et instruments de la communication : L1 18). Les mêmes deux chiffres suivants sont adoptés pour les langues étrangères. Ainsi, pour l'allemand, on obtient les codes L2 21, L2 22, L2 23, L2 24 et L2 26. Il n'existe pas de L2 25, car l'accès à la littérature n'est pas une visée de l'enseignement de l'allemand pour le cycle 1.

Sur le même niveau, sur la droite, nous trouvons des *composantes* (à différencier des objectifs). Pour le même exemple, le PER propose 6 composantes, comme par exemple 1) ... en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte ou 2) ... en adaptant son écoute en fonction de la situation de communication (intention, but,...). En dessous, on retrouve la *progression des apprentissages*, qui décrit ce que les élèves de 5<sup>ème</sup>-6<sup>ème</sup> années et 7<sup>ème</sup>-8<sup>ème</sup> années HarmoS (pour le cycle 2) doivent savoir faire. En compréhension de l'oral, on retrouve par exemple « Écoute et compréhension de textes oraux (liste de mots, phrases isolées, comptine, dialogue, chanson, histoire courte, conte illustré, dessin animé,...) ».

À côté de la *progression des apprentissages* se trouvent les *attentes fondamentales* mentionnées plus haut et les *indications pédagogiques*. Les *attentes fondamentales* constituent ce que les élèves doivent savoir ou savoir faire au plus tard à la fin du cycle 2. C'est dans cette partie que l'on retrouve les références au CECR et au PEL. Notons qu'il s'agit de minima et qu'il est préférable que les élèves en sachent un peu plus. Les *indications pédagogiques*, enfin, proposent de faire des liens avec d'autres visées ou d'autres disciplines.

## 6.2 Objectifs de l'allemand

Plongeons-nous maintenant dans le domaine de l'allemand. Nous découvrons que le Plan d'Études Romand a divisé l'enseignement-apprentissage de cette langue en cinq *Visées*, chacune dotée d'un numéro de référence. En compréhension de l'écrit, la visée s'intitule « Lire des textes propres à des situations familières de communication » et a reçu le numéro L2 21 ; en production de l'écrit, la visée est « Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication », numéro L2 22 ; en compréhension de l'oral, nous avons « Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication », L2 23 ; et en production orale, la visée est « Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication », L2 24. Cette dernière est subdivisée en deux parties : « s'exprimer oralement en continu » et « prendre part à une conversation ». Ainsi, on retrouve les deux compétences de production de l'oral présentes dans le CECR et le PEL. Une cinquième visée a été ajoutée, concernant le fonctionnement de la langue. Il s'agit de « Observer le fonctionnement de la langue et s'appropriier des outils de base pour comprendre et produire des textes », L2 26.

Les quatre premières visées citées correspondent à des activités langagières du CECR qui nous semblent claires. Cependant, pour ce qui est de la cinquième, concernant le fonctionnement de la

langue, le terme nous semble nouveau. Si l'on se penche plus en détail sur cette visée, on se rend compte qu'elle prend en considération des attentes sur le vocabulaire et l'orthographe, sur la phonologie, sur la conjugaison et sur la grammaire de la phrase. L'expression « fonctionnement de la langue » renvoie donc bien à « la réflexion sur le fonctionnement de la langue » (M. Marschall, communication personnelle, 5 août 2011) et donc à la grammaire.

### 6.3 Liens avec le CECR, le PFL et « Planification de l'enseignement, allemand »

Lorsque l'on regarde attentivement les *attentes fondamentales* du PER, on se rend compte que pour chacune des *visées prioritaires*, il est fait référence au Cadre européen de référence pour les langues et au Portfolio, excepté pour la conjugaison et la phonologie (dans la visées L2 26).

Si l'on se réfère au document produit par le Secteur des langues (2011), on se rend compte que ce dernier a fixé des « Niveaux-seuils » à atteindre en fin de 8<sup>ème</sup> HarmoS (anciennement 6P).

Pour ce qui est de l'activité langagière *Écouter*, ce document spécifie que l'élève peut comprendre :

- les consignes de l'enseignant-e (aller au tableau, prendre/ouvrir son livre/cahier à la page ..., lire, écrire,...) ;
- les consignes des exercices (observer, écouter/répéter, montrer,...)
- un texte lié aux champs thématiques abordés en classe (dialogue, narration, texte pour agir, description) ;
- les questions qui lui sont posées ;
- quelqu'un quand il parle de ce qu'il aime ou n'aime pas ;
- quelqu'un qui se présente, donne des renseignements ;
- quelqu'un qui exprime une intention, un désir, une capacité, une proposition, ...

Notons que dans le PER et plus précisément dans les *attentes fondamentales*, il est question, pour la visée correspondante (« Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication »), que l'élève :

- comprend lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille, lentement et avec des mots simples
- comprend, dans un magasin, ce que coûte quelque chose, à condition que le vendeur fasse des

efforts pour qu'il le comprenne

- comprend les consignes liées aux rituels de classe.

Ainsi, on voit clairement que plusieurs éléments présents dans Planification de l'enseignement – Allemand, ne sont pas repris dans le PER. C'est le cas pour les questions qui seraient posées à l'élève ou lorsque « quelqu'un exprime une intention, un désir, une capacité, une proposition,... ». Le PER a plutôt tendance à entrer dans les détails en donnant des exemples (« comprend, dans un magasin, ce que coûte quelque chose, à condition que le vendeur fasse des efforts pour qu'il le comprenne »). De plus, notons que la question des genres de texte n'est pas abordée dans la visée « Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication ».

## PARTE II : MÉTHODOLOGIE

### I. Problématique et questions de recherches

Comme exposé précédemment, du fait que le nouveau plan d'études entre en vigueur depuis la rentrée dernière jusqu'en 2013 ; que les enseignant-e-s continuent à utiliser le moyen Tamburin pour enseigner l'allemand ; que les enseignant-e-s utilisent le PEL II avec leurs élèves de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS à partir de la rentrée 2011, nous nous interrogeons sur les relations que l'on peut tisser entre ces documents. Le PEL II suisse, issu du CECR, a été créé bien après le début de l'utilisation par les enseignant-e-s et élèves de l'école primaire de la méthode Tamburin. Il en est de même pour le PER, puisque la première utilisation générale de Tamburin date de la rentrée 1998 et que le plan d'études a été adopté en juin 2010. Ainsi, nous nous demandons si le fait d'utiliser Tamburin, moyen plutôt ancien (quatorze ans depuis son entrée en vigueur), permet aux enseignant-e-s d'honorer les attentes fondamentales présentées dans le PER. En outre, étant donné l'utilisation du PEL dans les classes de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS, nous aimerions savoir si Tamburin permet de « remplir » tous les descripteurs liés au niveau A1 du PEL.

Pour mettre en lien ces documents, deux options s'offraient à nous. Soit nous cherchions à voir quels descripteurs du portfolio européen des langues sont travaillés à travers Tamburin, soit nous essayions de trouver quelles activités de Tamburin pouvaient être mises en relation avec les descripteurs du PEL. C'est cette deuxième alternative que nous avons sélectionnée. En effet, le PER constitue la base légale pour l'organisation de l'enseignement dans les diverses disciplines. C'est donc notre point de départ. Ce plan d'études prend appui, pour ce qui est de l'enseignement de l'allemand, sur le Portfolio Européen des Langues. Qui plus est, étant donné que ce dernier document a été distribué à tous les élèves à la rentrée 2011, les enseignant-e-s se doivent de travailler avec.

Notre questionnement initial portait sur la question de l'utilisation de Tamburin, moyen relativement ancien et voué à être changé au profit d'une autre méthode à l'horizon 2014, en regard des activités langagières présentées dans le Cadre européen commun de référence et des descripteurs du PEL II suisse. Nous aimerions rappeler ici que « le PER est construit sur la base du

CECR et que le PEL [II suisse] en découle. » (B. Brauchli, communication personnelle, 17 novembre 2011). En effet, nous avons remarqué que les descripteurs du PEL II suisse servaient de base aux attentes fondamentales, pour la fin du cycle 2, inscrites dans le Plan d'Études Romand. Nous nous demandions donc si le moyen Tamburin honorait ces attentes fondamentales. Or comme dans toute recherche, notre questionnement s'est précisé. Nos questions de recherche principales sont de ce fait devenues les suivantes :

- Dans quelle mesure le moyen d'enseignement Tamburin, bien que développé avant la parution du PER, honore-t-il les *attentes fondamentales* de ce dernier ?
- De quelle manière le moyen Tamburin est-il compatible avec les descripteurs qui constituent le niveau A1 du PEL II suisse ?

Ainsi, nous avons essayé de trouver les activités de ce moyen qui sont directement en lien avec les descripteurs. Dans cette optique, nous nous sommes posé quelques sous-questions, comme :

- Quelles activités de Tamburin peuvent être liées avec les descripteurs du PEL II suisse (et par là même les attentes fondamentales) ?
- Ce que les élèves auront fait, avec l'enseignant-e, dans le cadre de l'emploi de Tamburin sera-t-il suffisant pour "remplir" tous les descripteurs du PEL II suisse, niveau A1 ?
- En adoptant le PER, perd-on une dimension de Tamburin ?

Nous avons consciemment évité cette dernière question, car il s'agit d'une autre recherche et notre travail ne nous permet pas d'y répondre entièrement. Par contre, certains éléments de réponse sont mentionnés dans l'analyse et repris dans la conclusion.

## 2. Hypothèses

Pour tenter de répondre à nos questions précédemment explicitées, nous sommes parties d'un constat. La progression de Tamburin « se traduit dans la variété, la longueur et la complexité des textes abordés » (Service de l'enseignement). Il aborde plusieurs genres de textes, comme nous l'avons mentionné précédemment.

Les principes liés à l'utilisation de Tamburin ne sont pas les mêmes que ceux qui sous-tendent le PEL. En effet, Tamburin, en tant que manuel d'enseignement de l'allemand, est un outil à visée pédagogique alors que le Portfolio européen des langues est un outil permettant l'auto-évaluation en langue (des élèves).

Ainsi, le PEL est davantage ancré dans une perspective communicative "utilitaire" (savoir dire bonjour, merci, au revoir, etc., savoir commander un plat/dire ce que l'on préfère, etc. sont des compétences tout à fait pragmatiques), alors que Tamburin propose une entrée dans la langue à travers divers moyens (dialogues, jeux, chants, etc.), qui permettent d'utiliser la langue en situation de communication concrète. Tamburin, est construit autour de thèmes. Ces derniers « sont présentés dans des situations et textes authentiques, adaptés à l'âge des enfants » (Livre du maître 2, p. 24). Par ailleurs, les auteurs insistent également sur d'autres aspects, interculturel et transdisciplinaire. Interculturel par le fait que les élèves peuvent, avec l'aide de l'enseignant-e, faire des comparaisons avec d'autres pays, d'autres fêtes, d'autres loisirs, etc. Et transdisciplinaire par le contenu, qui touche les mathématiques, les travaux manuels ou la musique notamment.

En outre, dans Tamburin, les activités sont liées à des thématiques en lien avec le monde des enfants. Or les descripteurs du PEL II suisse ne sont pas portés sur des thèmes liés à ce monde, mais à des préoccupations plus pragmatiques, davantage liées au monde des adultes. Nous faisons l'hypothèse que c'est la raison pour laquelle les activités de Tamburin ne sont pas toujours suffisantes pour répondre à tous les descripteurs du PEL II suisse.

D'un autre côté, nous imaginons que certains exercices de ce moyen ne se cantonnent pas aux descripteurs du niveau A1, mais peuvent aller au-delà. C'est le cas notamment en ce qui concerne les activités langagières lire et écrire. En effet, nous verrons que certains textes, de Tamburin 3 spécialement, dépassent le seul niveau A1, puisqu'ils commencent à atteindre un plus grand degré de complexité.

D'un autre côté, nous supposons également que la diversité des textes proposés dans Tamburin devrait permettre de commencer à appréhender la littérature (enfantine) allemande. Des leçons complémentaires sont proposés dans Tamburin et sur le site internet Petit-Bazar (Frau Holle, das Rotkäppchen, etc.), dont les enseignant-e-s peuvent se servir pour compléter leur enseignement, contribuent à compléter la littérature de Tamburin.

Du point de vue du PER, nous avons constaté qu'il se réfère à de nombreuses reprises au PEL, au

niveau des attentes fondamentales essentiellement. Plusieurs descripteurs du PEL sont même repris dans les attentes fondamentales du PER, comme par exemple « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend des messages courts et simples (par exemple une proposition concrète de rendez-vous) » des attentes fondamentales de la visée « Lire des textes propres à des situations familières de communication », correspond au descripteur Le21 de notre tableau, mot pour mot.

À partir du constat que le PER s'appuie sur le PEL II suisse, nous faisons l'hypothèse qu'il ne prend pas en considération plusieurs aspects de l'enseignement de l'allemand avec le manuel Tamburin. En effet, ce dernier document n'est pas constitué de la même manière, puisqu'il est construit à partir de thèmes.

Ainsi, en ce qui concerne certains aspects liés à la compréhension écrite, le PER nous semble quelque peu réducteur, puisqu'il est fait mention à plusieurs reprises de « textes courts et simples ». Or, dans Tamburin 3 notamment, les textes deviennent plus longs et plus complexes, plusieurs ne peuvent être qualifiés ainsi.

### 3. Choix de la méthode

#### 3.1 Partir du Plan d'études Romand

En sciences humaines, plusieurs méthodes de collecte de données existent (méthode expérimentale, méthode historique, analyse de contenus, entrevue, observation, analyse de statistiques). Nous avons choisi de travailler sur un corpus de documents officiels : le PER, le CECR, le PEL et Tamburin. Ce choix s'est imposé à nous au vu du sujet de notre travail. Nous tentons d'analyser une partie des contenus de documents officiels (PER, PEL II suisse, Tamburin volumes 2 et 3), de montrer les liens entre eux.

Pour ce qui est des manuels de Tamburin que nous avons manipulés, nous nous sommes basées uniquement sur les volumes 2 et 3 de la collection. La raison est que le premier volume est destiné aux élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> HarmoS, et que ces enfants ne sont pas concernés par l'emploi du PEL II suisse, puisque ce dernier est pensé pour des jeunes de 11 à 15 ans. En ce qui concerne le PER, nous nous sommes cantonnées à la partie « Langues », et plus particulièrement l'allemand, puisque le champ de notre recherche est la didactique de l'allemand.

## 3.2 Construction du tableau

L'idée de présenter les résultats sous forme de tableau nous est venue après la lecture de l'article de Brauchli, Kuster & Marschall (2007), puisque les auteurs présentaient déjà leur travail de cette manière. Qui plus est, il s'agit d'un moyen commode pour comparer des éléments. Cette présentation des résultats implique que nous présumons que les différents éléments inclus dans le tableau sont non seulement comparables, mais qu'ils peuvent également être mis en relation. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

En premier lieu, nous avons commencé par lister des descripteurs du PEL II suisse, niveau A1 (constitué des sous-niveaux A1.1 et A1.2), en prenant soin de différencier les cinq activités langagières présentées dans le CECR. En ce qui concerne le PER, nous avons fait le choix de présenter à la fois la *progression des apprentissages* et les *attentes fondamentales*, car les deux nous paraissaient se compléter. Ainsi, sous le titre « Plan d'Études Romand », on retrouve les deux sous-titres. Comme nous nous y attendions, la tâche s'est avérée plus difficile lorsqu'il a fallu mettre en lien ces deux paramètres avec les activités de Tamburin.

### 3.2.1 La colonne « Plan d'Études Romand » : entre attentes fondamentales et progression des apprentissages

Nous avons décidé de scinder la colonne Plan d'Études Romand du tableau en deux pour des raisons pratiques. En effet, dans le PER, les attentes fondamentales ne nous semblent pas suffisantes pour englober la totalité des descripteurs du niveau A1 du PEL II suisse, car elles ne reflètent pas toutes les composantes desdits descripteurs.

Par ailleurs, les attentes fondamentales ne nous paraissent pas toujours assez « complètes », dans le sens où elles sont tantôt très précises et tantôt moins. Prenons deux exemples tirés de la visée prioritaire « S'exprimer oralement en continu ». Une des attentes fondamentales stipule qu'au « cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève dit quelles sont ses couleurs préférées pour les habits » (tableau, p.10). Dans cet exemple, l'élève est censé savoir indiquer sa couleur préférée uniquement pour les habits. Or, avec l'utilisation de Tamburin, il devrait théoriquement pouvoir parler de la couleur préférée pour d'autres objets (une voiture, par exemple). En ce sens, ce descripteur est trop restrictif.

Inversement, l'attente fondamentale « au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève fournit des informations essentielles sur sa famille ou sur sa classe » nous semble assez large pour englober plusieurs informations. L'élève peut savoir dire des choses différentes, comme notamment indiquer les noms et âges de ses parents et de sa fratrie, le nombre d'élèves dans sa classe ou encore leur horaire hebdomadaire. De la sorte, cette attente fondamentale est suffisamment ouverte pour permettre plusieurs interprétations, qui pourraient être développées dans la progression des apprentissages.

Nous avons également dû prendre en compte les éléments présentés dans le PER comme liés à la progression des apprentissages car ils nous semblaient pertinents pour compléter la base d'analyse. En effet, ils permettent d'enrichir les attentes fondamentales dans le sens où ils détaillent certains éléments. D'un autre côté, ils sont parfois plus généraux et ont tendance à entrer moins dans l'exemplification que certaines attentes fondamentales. En effet, comme mentionné précédemment, il semblerait que certaines attentes fondamentales ne soient pas formulées de manière suffisamment large pour permettre d'inclure les descripteurs, au point même qu'elles se calquent parfois sur ces derniers.

Ainsi, nous relevons que certaines attentes fondamentales sont issues directement de certains descripteurs, comme dans les exemples suivants :

Attente fondamentale	Descripteur
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	
<b>Comprend <u>assez</u> bien un formulaire pour savoir où il doit inscrire les principaux renseignements le concernant</b> (par exemple le nom)	Je <b>comprends</b> <u>suffisamment</u> bien un formulaire pour savoir où je dois inscrire les principaux renseignements me concernant (en particulier nom, date de naissance, adresse). (Le03)
<b>Comprend, lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille, lentement, à l'aide de mots simples</b>	Je peux <b>comprendre</b> lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille en s'exprimant lentement et avec des mots simples. (Ho34)
<b>Comprend, dans un magasin, ce que coûte quelque chose, à condition que le vendeur fasse des efforts pour qu'il le comprenne</b>	Je peux <b>comprendre</b> , par exemple dans un magasin, le <u>prix</u> d'un article si le vendeur fait des efforts pour que je le comprenne. (Ho01)
<b>Dit quelles sont ses couleurs préférées pour les habits</b>	Je peux <b>dire</b> <u>quelles sont les couleurs</u> de <u>vêtement</u> que je préfère porter. (MP14)
<b>Dit <u>quels mets</u> et <u>quelles boissons</u> il aime</b>	Je peux dire <u>ce que j'aime manger</u> et <u>boire</u> . (MI10)

Pour mettre en évidence les ressemblances, nous avons mis en **gras** les mots des descripteurs qui

sont repris dans les attentes fondamentales, en incluant les verbes identiques, même s'ils ne sont pas conjugués avec le même pronom de conjugaison. Notons qu'en principe, les attentes fondamentales devraient être formulées de manière à pouvoir inclure les descripteurs, puisque ceux-ci servent à décrire les compétences que les élèves devraient avoir acquises, de manière imagée et précise. Il arrive aussi que, dans certains cas, des synonymes soient employés dans la formulation des attentes fondamentales (exemples mis en avant par les mots soulignés dans le tableau précédent).

### 3.2.2 La colonne « Descripteurs du PEL II suisse »

Dans cette colonne, nous avons décidé d'inclure tous les descripteurs du niveau A1 du portfolio européen des langues car c'est le niveau visé en fin de 8<sup>ème</sup> HarmoS. Ainsi, nous avons réuni des descripteurs des sous-niveaux A1.1 et A1.2 car les descripteurs A.1.2 sont basés sur les descripteurs A.1.1, qui sont donc toujours travaillés à travers A.1.2. Pour distinguer les descripteurs des deux sous-niveaux, nous avons néanmoins décidé de mettre en avant (en gras dans le tableau précédent) les descripteurs A.1.2 car ce sont essentiellement eux qui sont repris dans les *attentes fondamentales*.

Par ailleurs, nous n'avons pas repris les descripteurs dans l'ordre dans lequel ils sont présentés dans le PEL II suisse, puisque nous avons choisi de les disposer de sorte à ce qu'ils soient en relation avec les *attentes fondamentales* qu'ils illustrent. Toutefois, pour indiquer leur "position" dans le PEL, nous avons reporté le numéro (par exemple NF88x) entre parenthèses à la fin de chaque descripteur. Ainsi, il est plus aisé de se retrouver dans chacun des documents officiels cités. Relevons ici que la numérotation est en lien avec Lingualevel. Elmiger (2010) nous explique ce que c'est :

En Suisse alémanique, Lingualevel fournit des instruments pour l'évaluation des compétences en langues étrangères (c'est-à-dire en français et en anglais) : des descriptions de compétences affinées, des exercices de test pour les diverses capacités partielles et des exemples de références illustrant les différents niveaux. Alors que les portfolios insistent sur l'autoévaluation des élèves, Lingualevel applique le CECR à un autre niveau, c'est-à-dire à celui de l'évaluation par l'enseignant-e. (p. 18)

Ainsi, Ho correspond à *Hören*, Le à *Lesen*, MI à *Miteinander reden*, MP à *Zusammenhängend sprechen* et Sc à *Schreiben*. On retrouve NF à la fois dans *Miteinander reden* et *Zusammenhängend sprechen*.

### 3.2.3 Les activités de Tamburin

Dans la troisième colonne du tableau, nous avons placé les références des activités de Tamburin que nous avons pu relier de manière certaine aux descripteurs ainsi qu'aux attentes fondamentales et progression des apprentissages du PER. Notons toutefois que pour certains descripteurs, quelques adaptations des activités sont parfois nécessaires.

Dans la mesure du possible, nous avons regardé, pour chaque descripteur, quelle-s activité-s pourraient contribuer à la maîtrise par les élèves de la compétence visée. Ainsi, nous avons abouti à un tableau proportionné de manière plutôt égale, c'est-à-dire que pour chaque visée prioritaire d'allemand du PER correspondent de nombreux descripteurs du PEL II suisse. Face à ces deux composantes « premières » (d'où nous sommes parties), nous pouvons mettre en relation plusieurs activités de Tamburin 2 et 3.

Pour certains descripteurs, il a été très facile de faire correspondre des activités, car ces dernières leur correspondaient tout à fait, c'est à dire qu'elles permettaient aux élèves de travailler la compétence décrite dans le descripteur. Pour d'autres, nous nous sommes rendu compte qu'une activité ou une autre pouvait convenir, dans la mesure où elle était traitée à l'oral plutôt que par écrit, ou en utilisant un autre champ lexical. Il en va ainsi pour toutes les activités qui sont surlignées en couleurs dans le tableau. Ces activités sont souvent liées au monde des enfants. En tant que tel, elles touchent des champs lexicaux comme le cirque, les animaux, la famille, l'école, etc. (comme nous l'avons mentionné dans la partie « Cadre théorique » de ce mémoire). A contrario, les descripteurs du PEL sont rédigés en termes de compétences (phrases positives à la première personne du singulier) et abordent des thèmes qui sont davantage liés à des situations de communication « réelles », c'est-à-dire que l'on pourrait rencontrer à l'extérieur de l'école. En ce sens, nous comprenons que plusieurs activités correspondent au descripteur dans la mesure où ce dernier pourrait englober des noms d'aliments, d'animaux, etc. ou si les descriptions pouvaient toucher non seulement des objets, mais également des personnes (voir tableau pp. 4-5, descripteurs

SC06 et SC07, par exemple).

Pour plusieurs descripteurs, la colonne « activité de Tamburin » reste vide. C'est parce que nous n'avons pas trouvé d'activité qui permette de travailler la compétence dans Tamburin 2, ni dans Tamburin 3. Nous aimerions insister ici sur le fait que ces manuels ne sont pas les seuls utilisés dans l'enseignement primaire. Ainsi, les enseignant-e-s de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaire HarmoS emploient le manuel Tamburin 1, que nous n'avons pas étudié. Par ailleurs, des activités sont prévues sur le site Petit Bazar ([petit-bazar.unige.ch](http://petit-bazar.unige.ch)), que nous n'avons pas non plus prises en considération. Ainsi, pour plusieurs descripteurs, de niveau A1.1 notamment, nous pensons que les activités « manquantes » sont disponibles ailleurs que dans Tamburin 2 et 3.

Par ailleurs, les descripteurs Le04 (« À l'école, je peux comprendre certaines consignes de travail très courtes si je les ai déjà rencontrées quelques fois sous une forme identique ou similaire ») et Ho14 (« Je peux comprendre des consignes simples à l'école, comme « Lève-toi s'il te plaît ! », « Viens vers moi ! », « Ferme la porte, s'il te plaît ! ». ») sont tous les deux liés aux consignes, écrites (dans le cas de Le04) et orales (pour Ho14). Nous avons compris la compréhension de consignes comme étant une compétence transversale. En effet, on la retrouve à travers toutes les activités.

Plutôt que de lister toutes les activités de Tamburin, nous avons pris le parti d'inclure tous les jeux. Cette solution nous paraît convenir, puisqu'à travers les règles du jeu, les élèves doivent comprendre des consignes liées à des activités d'enfants de leur âge. Ainsi, pour le descripteur Le04, une liste des jeux proposés dans Tamburin 2 et 3 a été dressée.

### PARTE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de notre recherche, c'est-à-dire le tableau auquel nous avons abouti. Il n'est pas aisé de l'expliquer. En effet, étant tout d'abord parties, pour chaque visée prioritaire, des attentes fondamentales du Plan d'Études Romand, nous voulions proposer une lecture « de gauche à droite » du tableau, c'est-à-dire en indiquant une attente fondamentale, puis la progression des apprentissages à laquelle elle correspondait, le(s) descripteur(s) qui étaient liés, et enfin l'-les activité-s qui permettaient de le(s) travailler. Or, comme nous le verrons par la suite, les attentes fondamentales ne sont pas forcément en lien avec des éléments de la progression des apprentissages, et vice versa.

Par ailleurs, les descripteurs faisant partie intégrante des attentes fondamentales du PER, il est légitime de partir de ces derniers pour décrire le tableau. Ainsi, nous présenterons les résultats visée par visée, dans l'ordre du PER (et de notre tableau) en entrant par les descripteurs. Chaque sous partie sera composée d'une partie présentation des résultats et d'une partie analyse, dans laquelle nous présenterons des éléments de réflexion liés à la fois au PER et au manuel.

En ce qui concerne le tableau des résultats, le lecteur constatera immédiatement que certaines activités mentionnées sont surlignées en couleurs. Cela signifie que l'-les activité-s en question peuvent correspondre au descripteur sous réserve de faire une ou plusieurs modifications quant au contenu.

Pour une meilleure compréhension, certains éléments représentatifs du tableau seront reportés dans cette partie. Nous conseillons cependant de se référer au tableau complet en annexe pour une compréhension plus globale, ainsi que pour obtenir des détails.

## 1. Comprendre des textes oraux propres à des situations familières de communication (8FC) (L2 23)

Pour cette visée prioritaire, nous trouvons trois attentes fondamentales (en dehors des descripteurs) :

- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend les consignes liées aux rituels de la classe ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend, lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille, lentement, à l'aide de mots simples ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend, dans un magasin, ce que coûte quelque chose, à condition que le vendeur fasse des efforts pour qu'il le comprenne.

Le PER comporte également plusieurs éléments de la progression des apprentissages en lien avec cette visée prioritaire :

- Écoute et compréhension de consignes et injonctions usuellement utilisées en classe (*éventuellement accompagnées de gestes, mimes,...*) ;
- Écoute et compréhension de textes oraux (*liste de mots, phrases isolées, comptine, dialogue, chanson, histoire courte, conte illustré, dessin animé,...*) ;
- Identification de la situation de communication (*émetteur, destinataire, contexte, bruitage,...*) ;
- Repérage de sons, de mots et d'expressions simples
- Écoute et compréhension globale de textes oraux simples (*l'élève, l'école, la famille, les animaux, les jeux, les loisirs,...*).

En ce qui concerne les dialogues de Tamburin, nous aimerions relever qu'il est possible de les aborder de deux manières (soit en les lisant, puis en les écoutant ; soit en les écoutant, puis en les lisant). Pour qu'il s'agisse de compréhension orale, il faut que les textes soient d'abord écoutés et ensuite lus. C'est la raison pour laquelle ils sont surlignés en jaune dans notre tableau.

## 1.1 Ho14 et Ho02

### 1.1.1 Présentation

*Je peux comprendre des consignes simples à l'école, comme « Lève-toi s'il te plaît ! », « Viens vers moi ! », « Ferme la porte, s'il te plaît ». (Ho14)*

*Si l'on parle lentement et distinctement, je peux comprendre des expressions simples et très courantes, par exemple « oui », « non », « salut », « bonjour », « au revoir », « pardon ». (Ho02)*

En ce qui concerne ces descripteurs, nous ne leur avons attribué l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend les consignes liées aux rituels de la classe ». De plus, l'item de la progression des apprentissages « Écoute et compréhension de consignes et injonctions usuellement utilisées en classe (*éventuellement accompagnées de gestes, mimes,...*) » leur sied tout à fait. Par contre, nous n'avons pas trouvé d'activité de Tamburin qui corresponde.

### 1.1.2 Analyse

La raison qui nous poussent à lier ces descripteurs à l'attente fondamentale mentionnée dans le paragraphe précédent et à la progression des apprentissages est transparente. Il s'agit de compréhension de consignes et d'injonction « liés aux rituels de la classe », ce qui correspond bien aux deux descripteurs.

Pour ce qui est du manque d'activités de Tamburin pour répondre à ce descripteur, nous pensons que c'est probablement dû au fait que les enseignant-e-s n'exercent pas les consignes à part entière, mais, comme l'indique la méthodologie de Tamburin, qu'ils donnent des consignes à chaque leçon, en les mimant par exemple. Ceci doit permettre aux élèves de les apprendre et de les comprendre petit à petit, mais sans qu'un apprentissage explicite leur soit consacré.

## 1.2 Descripteur Ho03

### 1.2.1 Présentation

*Lorsque quelqu'un parle cette langue, je peux parfois repérer des mots que je connais déjà dans d'autres langues (par exemple « international », « actif »). (Ho03)*

Ce descripteur n'est pas en lien avec une attente fondamentale mentionnée telle quelle dans le PER. Par contre, il est en lien avec les éléments de la progression des apprentissages « Écoute et compréhension de consignes et injonctions usuellement utilisées en classe (*éventuellement accompagnées de gestes, mimes,...*) », « Identification de la situation de communication (*émetteur, destinataire, contexte, bruitage,...*) », « Repérage de sons, de mots et d'expressions simples » et « Écoute et compréhension globale de textes oraux simples (*l'élève, l'école, la famille, les animaux, les jeux, les loisirs,...*) ».

En ce qui concerne Tamburin, les activités que nous avons mises en lien sont les exercices A3 et B9 de la leçon 2 et A3 de la leçon 3 du volume 2. Dans A3 (leçon 2), il s'agit de mettre en lien un mot et une carte représentant le mot. Ici, plusieurs mots facilement reconnaissables sont présentés, comme « Fussball, Gameboy ou Skateboard ». Dans B9, il s'agit de mettre en lien une courte histoire écoutée avec des mets à préparer pour une fête surprise. Ainsi, nous retrouvons à nouveau des mots internationaux comme « Hamburger, Pizza ou Spaghetti, voire même Pommes frites ». Dans l'activité A3 de la leçon 3, il s'agit d'écouter et de reconnaître des mots correspondant à des disciplines scolaires. On peut retrouver plusieurs mots internationaux, comme « Religion, Sport, Mathematik, Musik voire Textilarbeit ». Tous les mots cités sont les mêmes dans plusieurs langues, dont au moins l'allemand, le français, l'anglais et l'italien. Ne connaissant pas d'autres langues, nous ne pouvons nous prononcer.

Dans l'activité C2 de la leçon 3 de Tamburin 3, nous rencontrons un exercice d'écoute où les élèves pourront reconnaître des mots comme « Skateboard, Band, Afrika, Nigeria, Musik, Popmusik, Rockmusik, Michael Jackson, Back Street Boys et Berlin ». Nous n'avons pas inclus le mot « Köln » car il se traduit différemment en français par exemple (Cologne).

## 1.2.2 Analyse

Ce descripteur n'est en lien avec aucune attente fondamentale de cette visée. Selon nous, c'est parce que les trois attentes fondamentales de cette visée prioritaire, citées dans le point 1, sont trop précises pour prendre en compte de manière globale les descripteurs. Ainsi, sur les quinze descripteurs de cette visée prioritaire, seul quatre peuvent être reliés à des attentes fondamentales. Ce point nous semble problématique, puisque les attentes sont censées être plus vastes et englober les items de la progression des apprentissages, voire même les descripteurs.

Pour ce qui est de Tamburin, les activités mentionnées sont en adéquation avec le descripteur.

## 1.3 Descripteur Ho11

### 1.3.1 Présentation

<i>Je peux comprendre des questions simples qui me concernent directement, par exemple lorsque quelqu'un me demande mon nom ou mon adresse. (Ho11)</i>
--

Ce descripteur est en lien avec les mêmes items de la progression des apprentissages que Ho03, mais on ne peut le relier avec aucune attente fondamentale, pour la raison exprimée dans le point 1.2.2. De même, nous n'avons trouvé aucune activité de Tamburin qui puisse lui convenir.

### 1.3.2 Analyse

Dans Tamburin, il est plutôt rare qu'une activité comporte des questions orales où l'élève est directement concerné. C'est pourquoi nous n'en avons pas noté. Pourtant, l'enseignant-e peut, en sortant du cadre des activités proposées dans le manuel, poser des questions de cet ordre aux élèves.

## 1.4 Descripteur Ho04

### 1.4.1 Présentation

*Dans des enregistrements simples et courts, je peux comprendre des mots, des noms et des nombres que je connais déjà s'ils sont prononcés lentement et distinctement. (Ho04)*

Ce descripteur est à nouveau lié aux éléments de la progression des apprentissages mentionnés dans les points 1.2 et 1.3. Il n'est pas non plus possible de le mettre en lien avec une attente fondamentale.

En ce qui concerne les activité-s de Tamburin, nous n'en avons pas mentionné dans le tableau. Cependant, il est important de soulever ici le fait que même si aucune activité ne traite de ce descripteur en particulier, les dialogues le traitent presque tous. En effet, nous devons relever le fait que tous les dialogues situés en début de leçon de Tamburin 2 et 3 permettent de travailler ce descripteur.

### 1.4.2 Analyse

Nous sommes empruntées face à ce descripteur, puisqu'il est vraiment trop large pour que l'on puisse indiquer des activités de compréhension orale. Nous voyons ici deux principales difficultés (pour nous). La première étant que dans Tamburin 2 et 3, les énoncés ne sont généralement plus « simples et courts ». A l'instar de l'activité vol. 3, leçon 3 (C2) (citée précédemment pour le descripteur Ho03), les textes se complexifient au fur et à mesure de l'avancement des élèves dans le manuel. La seconde concerne la manière de prononcer les mots, noms et nombres. Souvent, ils ne sont pas prononcés « lentement et distinctement », parce qu'ils sont tirés de « situations et textes authentiques [et] adaptés à l'âge des enfants » (Livre du maître 2, p. 24). Si on les écoute, on constate qu'ils sont parfois prononcés de manière trop rapide et pas toujours articulée.

## 1.5 Descripteur Ho13

### 1.5.1 Présentation

*Lorsque d'autres personnes se présentent, je peux comprendre des informations importantes simples comme leur nom, leur âge et leur provenance. (Ho13)*

Ce descripteur est de nouveau lié aux mêmes éléments de la progression des apprentissages. Pour ce qui est de l'activité de Tamburin que nous avons indiquée (vol. 3, leçon 5, A7), elle correspond parfaitement au descripteur.

### 1.5.2 Analyse

Dans l'activité A7 de la leçon 5 de Tamburin 3, il est question de comprendre des textes courts en s'aidant d'images. Concrètement, les élèves doivent relier des textes décrivant des enfants à des photographies les aidant à comprendre les textes. Pour ce descripteur, il est primordial que l'enseignant-e fasse écouter les textes dans un premier temps, avant de faire lire les élèves. Il ne s'agirait sinon plus de compréhension orale.

## 1.6 Descripteur Ho09

### 1.6.1 Présentation

*Je peux comprendre ce qui se dit à condition que l'on parle lentement et distinctement et qu'il y ait de longues pauses entre temps. (Ho09)*

Ce descripteur est également lié aux mêmes éléments de la progression des apprentissages, mais à aucune attente fondamentale, pour les raisons mentionnées plus haut. Nous n'avons pas non plus trouvé d'activités de Tamburin qui puisse lui correspondre.

## 1.6.2 Analyse

Tamburin ne comporte pas d'activité-s qui traite à proprement parler de ce descripteur, ce qui ne signifie pas qu'il n'est pas travaillé avec ce manuel. En effet, de par la formulation vaste de ce descripteur, il nous semble que les dialogues de Tamburin lui correspondent presque. Presque, car tous ne sont pas prononcés de manière lente et distincte et surtout, il n'y a pas souvent de « longues pauses ».

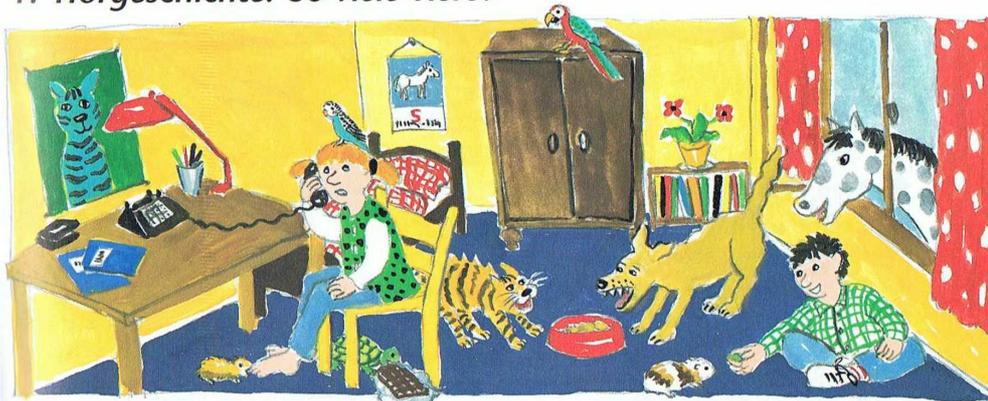
## 1.7 Descripteur Ho34

### 1.7.1 Présentation

*Je peux comprendre lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille en s'exprimant lentement et avec des mots simples. (Ho34)*

Ce descripteur est également en lien avec les items de la progression des apprentissages mentionnés dans le point 1.2.1, mais avec aucune attente fondamentale. Nous l'avons mis en lien avec deux activités de Tamburin 2 et 3. Il s'agit de l'activité B1 de la leçon 5 de Tamburin 2 et des activités A1 et D1 et la leçon 5 du volume 3. Voici l'activité B1 (page suivante) :

### 1. Hörgeschichte: So viele Tiere!



- a) Hör zu und schau das Bild an.
- b) Hör noch einmal zu und zeig auf die Tiere im Bild.

## 1.7.2 Analyse

En ce qui concerne le manuel, notons que l'exercice de Tamburin 2 cité précédemment pourrait correspondre à ce descripteur. Notons que nous avons néanmoins mis un bémol. Il s'agit d'une fille qui parle de ses animaux. Or, à l'heure actuelle, il est très courant que les élèves aient des animaux de compagnie chez eux (peut-être pas de tortues, ni de poneys ou de perroquets comme dans l'exercice), mais des chiens, des chats, etc. Bien souvent, ces animaux sont considérés presque comme des membres de la famille. Les exemples du descripteur pourraient intégrer les animaux, ou alors on pourrait communément admettre que les animaux sont des membres de la famille. Ainsi, ce descripteur serait « totalement » traité par l'activité B1 de la leçon 5 de Tamburin 2.

## 1.8 Descripteur Ho26

### 1.8.1 Présentation

*Je peux comprendre les chiffres et les heures dans un message clair diffusé par haut-parleur, par exemple à la gare ou dans un magasin. (Ho26)*

Ce descripteur est en lien avec les mêmes éléments de la progression des apprentissages et avec aucune attente fondamentale, toujours pour la même raison. Nous avons indiqué cinq activités de Tamburin 2. Il s'agit des activités B3 et B5 de la leçon 3 et C1, C3 et C4 de la leçon 4.

### 1.8.2 Analyse

La formulation de ce descripteur nous paraît quelque peu curieuse. Nous nous demandons pourquoi parler de message « clair diffusé par haut-parleur ». En effet, généralement, les messages diffusés par haut-parleur sont peu compréhensibles, donc peu clair. Par ailleurs, pourquoi parler précisément d'un message diffusé par ce moyen ?

Remarque : De plus, il n'est pas fréquent que les élèves de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS soient dans ce genre de situation, encore moins dans un endroit germanophone. Il ne nous semble donc pas très adapté à l'enseignement primaire.

## 1.9 Descripteurs HoO1

### 1.9.1 Présentation

*Je peux comprendre, par exemple dans un magasin, le prix d'un article si le vendeur fait des efforts pour que je le comprenne. (Ho01)*

Ce descripteur est en lien avec les mêmes éléments de la progression des apprentissages mentionnés plus haut, mais toujours sans attente fondamentale, toujours pour la même raison. Nous mentionnons deux activités de Tamburin susceptibles de correspondre à ce descripteur : l'activité C6 de la leçon 4 de Tamburin 2 et l'activité B3 de la leçon 2 du volume 3.

### 1.9.2 Analyse

Une condition est cependant ajoutée si l'on veut mettre ces deux activités de Tamburin en lien avec le descripteur. Il s'agit de faire écouter les dialogues aux élèves, sans qu'ils aient le texte sous les yeux. Sinon, il ne s'agirait plus de compréhension orale, mais écrite. Dans cette manière de faire, l'activité peut être tout à fait liée au descripteur.

Remarque : Un point nous interpelle concernant la formulation de ce descripteur. Nous nous demandons à quel point le vendeur doit faire des efforts. Doit-il parler plus lentement, plus distinctement, plus fort, etc. ? Dans plusieurs autres descripteurs, il est clairement précisé que l'interlocuteur-trice doit parler clairement et distinctement, ou avec de longues pauses. Pour ce descripteur, rien n'est précisé. Dans un souci de clarté, nous pensons qu'il pourrait être judicieux de le mentionner.

## 1.10 Descripteur Ho10

### 1.10.1 Présentation

*Je peux comprendre quelques mots et expressions, lorsqu'il est question par exemple de moi-même, de ma famille ; de l'école, des loisirs ou de mon environnement. Mais pour cela, il faut parler lentement et distinctement. (Ho10)*

Ce descripteur est en lien avec les mêmes items de la progression des apprentissages, et toujours sans attente fondamentale qui corresponde. En ce qui concerne le manuel, nous avons trouvé trois activités de Tamburin 3 qui honorent ce descripteur. Ce sont les activités F1 de la leçon 3 et A1 et D1 de la leçon 5.

### 1.10.2 Analyse

Les activités mentionnées dans le tableau semblent correspondre tout à fait au descripteur, ainsi qu'à l'élément de la progression des apprentissages. C'est pourquoi nous n'entrerons pas plus en matière ici.

## 1.11 Descripteur Ho29

### 1.11.1 Présentation

*En écoutant une conversation, je peux repérer des mots et des phrases courtes et les comprendre, à condition que l'on parle très lentement et très distinctement (par exemple une conversation entre une cliente et une vendeuse dans un magasin). (Ho29)*

Ce descripteur est en lien avec les mêmes éléments de la progression des apprentissages mentionnés plus haut, mais toujours sans attente fondamentale, toujours pour la même raison. Nous mentionnons quatre activités de Tamburin susceptibles de correspondre à ce descripteur. Il s'agit de l'activité B8 de la leçon 2 de Tamburin 2 et des activités B2, B3 et B4 de la leçon 2 du volume 3.

## 1.11.2 Analyse

Il s'agit d'un descripteur pour lequel une condition est posée concernant les activités de Tamburin que nous avons mises en lien. Il s'agit de faire écouter les dialogues aux élèves, sans qu'ils aient le texte sous les yeux. Sinon, il ne s'agirait plus de compréhension orale, mais écrite. Avec cette manière de faire, l'activité peut être tout à fait liée au descripteur.

## 1.12 Descripteur Ho31

### 1.12.1 Présentation

*Je peux comprendre ce que quelqu'un dit par exemple à propos de la couleur et de la taille de voitures, de maisons, etc. ; je peux aussi comprendre à qui appartiennent ces choses. (Ho31)*

Ce descripteur est en lien avec les mêmes items de la progression des apprentissages, et toujours sans attente fondamentale qui corresponde. En ce qui concerne le manuel, nous avons trouvé une activité de Tamburin 3 qui honore ce descripteur. Il s'agit de l'activité B11 de la leçon 2.

### 1.12.2 Analyse

L'activité mentionnée dans le tableau semble correspondre tout à fait au descripteur, ainsi qu'à l'élément de la progression des apprentissages. C'est pourquoi nous n'entrerons pas plus en matière ici.

## 1.13 Descripteur Ho33

### 1.13.1 Présentation

*À condition que l'on parle lentement et distinctement, je peux comprendre des conversations courtes sur des sujets que je connais bien (par exemple école, famille, loisirs). (Ho33)*

Ce descripteur correspond aux mêmes éléments de la progression des apprentissages que

mentionné plus haut, et aucune attente fondamentale ne semble pouvoir être mise en lien avec lui. Nous avons indiqué trois activités de Tamburin 2, toutes trois sujettes à condition. Ce sont les activités A1 et A8 de la leçon 3 et B1 de la leçon 5.

### 1.13.2 Analyse

Le fait que les activités que nous mettons en lien avec ce descripteur soient soumises à des conditions indique qu'elles traitent du descripteur, mais en les utilisant avec des dispositions particulières. Ainsi, les activités A1 et A8 de la leçon 3 de Tamburin 2 peuvent correspondre sous réserve que les enseignant-e-s fassent d'abord écouter les dialogues avant de les faire lire.

De plus, en ce qui concerne la leçon 5, activité B1, il s'agit, en plus de la condition précédente, d'inclure les animaux dans les sujets de l'exemple du descripteur.

## 1.14 Descripteur Ho08

### 1.14.1 Présentation

<i>Je peux comprendre des calculs simples avec « plus », « moins » et « fois ». (Ho08)</i>
--

Nous n'avons pu relier ce descripteur ni avec une attente fondamentale, ni avec des éléments de la progression des apprentissages, ni encore avec des activités de Tamburin.

### 1.14.2 Analyse

Les attentes fondamentales mentionnées étant trop précises et les divers éléments de la progression des apprentissages n'englobant pas les calculs, nous n'avons pas pu relier de descripteur à un élément du PER. Pour ce qui est du manuel, nous n'avons pas non plus trouvé d'activité qui propose de travailler ce descripteur. Nous imaginons cependant qu'il est aisé de créer ce type de matériel pour les élèves.

## 2. Lire des textes propres à des situations familières de communication (L2 21)

Pour cette visée prioritaire, nous trouvons quatre attentes fondamentales (en dehors des descripteurs) :

- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend une consigne, une règle de jeu en rapport avec les activités en situation et agit spontanément en fonction de celle-ci ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend des messages courts et simples (par exemple une proposition concrète de rendez-vous) ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend assez bien un formulaire pour savoir où il doit inscrire les principaux renseignements le concernant (par exemple le nom) ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Le PER comporte également plusieurs éléments de la progression des apprentissages en lien avec cette visée prioritaire :

- Lecture et compréhension de textes simples et courts (*dialogue, chant, consigne, affiche, bande dessinée, petite histoire, carte postale, lettre,...*) ;
- Repérage de phrases connues ou composées de mots connus à l'aide d'images ou à l'aide du contexte ;
- Repérage de mots connus dans un mot composé ;
- Compréhension de mots nouveaux ;
- Compréhension de dialogues écoutés ou déjà exercés oralement, de consignes simples et de règles de jeu composés principalement de mots connus ;
- Compréhension de textes comportant une proportion importante de mots connus.

## 2.1 Descripteur Le04

### 2.1.1 Présentation

*À l'école, je peux comprendre certaines consignes de travail très courtes si je les ai déjà rencontrées quelques fois sous une forme identique ou similaire. (Le04)*

Ce descripteur est en lien avec l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend une consigne, une règle de jeu en rapport avec les activités en situation et agit spontanément en fonction de celle-ci ». Au niveau de la progression des apprentissages, nous l'avons fait correspondre à l'item « Compréhension de dialogues écoutés ou déjà exercés oralement, de consignes simples et de règles de jeu composés principalement de mots connus ».

Enfin, pour ce qui est des activités du manuel, nous l'avons relié aux jeux.

### 2.1.2 Analyse

Les consignes se rapprochent des règles du jeu, par le côté impératif de leur formulation. C'est donc pour cette raison que tous les jeux de Tamburin 2 et 3 sont indiqués dans la colonne « Activités de Tamburin » de notre tableau. Plusieurs règles de jeux sont indiquées selon les activités. De plus, dans chaque activité de Tamburin, ou presque, se trouvent des consignes. Il aurait été inutile de copier ici ou dans le tableau la totalité des activités des manuels.

## 2.2 Descripteur Le17

### 2.2.1 Présentation

*Dans une invitation écrite, je peux comprendre l'événement auquel je suis invité-é, ainsi que le jour, l'heure et le lieu de l'invitation. (Le17)*

Ce descripteur est en lien avec l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend des messages courts et simples (par exemple une proposition concrète de rendez-vous) » ainsi qu'à l'item « Lecture et compréhension de textes simples et courts (*dialogue, chant, consigne, affiche, bande dessinée, petite histoire, carte postale, lettre,...*) » de la progression des apprentissages.

Concernant Tamburin, nous lui avons attribué les activités B7 (« Einladung ») de la leçon 2 et C8 de la leçon 4 (« Florian schreibt einen Brief ») de Tamburin 2. Dans ces activités, les élèves doivent comprendre des invitations écrites.

### 2.2.2 Analyse

L'invitation écrite mentionnée dans ce descripteur constitue un message court et simple, c'est pourquoi nous lui avons attribué cette attente fondamentale et cet élément de la progression des apprentissages.

## 2.3 Descripteur LeO5

### 2.3.1 Présentation

*Je peux trouver les informations principales (par exemple lieu, heure ou prix) sur des affiches, des prospectus et des panneaux et les comprendre. (Lo05)*

Ce descripteur est en lien avec l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend des messages courts et simples (par exemple une proposition concrète de rendez-vous) » ainsi qu'à l'item « Lecture et compréhension de textes simples et courts (*dialogue, chant, consigne, affiche, bande dessinée, petite histoire, carte postale, lettre,...*) » de la progression des apprentissages.

Au niveau de Tamburin 2, nous avons indiqué les activités A1 de la leçon 1, A2 de la leçon 3 et B1 de la leçon 4. Pour Tamburin 3, nous mentionnons l'exercice A2 de la leçon 3.

### 2.3.2 Analyse

Les affiches, prospectus et panneaux mentionnés dans ce descripteur constituent également des messages courts et simples. C'est la raison pour laquelle nous avons relié le descripteur à ces éléments du PER.

Remarque : Ce descripteur nous fournit beaucoup d'informations quant à la compétence qu'il décrit : nous savons quelles sont les « informations principales » que l'apprenant peut trouver (« lieu, heure ou prix ») et sur quel support il peut les trouver (« sur des affiches, des prospectus et des panneaux »). Ce descripteur est très précis, ce qui nous permet de faire correspondre aisément des activités de Tamburin, mais qui peut également être restrictif et nous empêcher d'inclure d'autres activités qui pourraient être intéressantes à traiter.

## 2.4 Descripteur Le21

### 2.4.1 Présentation

*Je peux comprendre des messages courts et simples (par exemple une proposition concrète de rendez-vous).*  
(Le21)

Nous avons rattaché ce descripteur à la même attente fondamentale et au même élément de la progression des apprentissages que mentionné précédemment.

Concernant le manuel, nous n'avons trouvé aucune activité qui pourrait cadrer avec le descripteur.

### 2.4.2 Analyse

Nombreux sont les textes courts et simples présentés dans le manuel, comme les dialogues par exemple. L'activité B7 de la leçon 2 de Tamburin 2 (« Einladung ») pourrait correspondre, mais le message n'est plus très court. D'autre part, nous avons déjà fait mention de cette activité dans le cadre du descripteur Le17 (point 2.2.1 de cette partie).

## 2.5 Descripteur Le03

### 2.5.1 Présentation

*Je comprends suffisamment bien un formulaire pour savoir où je dois inscrire les principaux renseignements me concernant (en particulier nom, date de naissance, adresse). (Le03)*

Ce descripteur est lié à l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend assez bien un formulaire pour savoir où il doit inscrire les principaux renseignements le concernant (par exemple le nom) ». Par contre, nous n'avons pas pu le mettre en relation avec un item de la progression des apprentissages. Nous n'avons pas non plus mentionné d'activité de Tamburin.

### 2.5.2 Analyse

En ce qui concerne Tamburin, aucune activité n'est dédiée au remplissage de formulaire, c'est pourquoi nous n'en avons pas indiqué.

Remarque : Ici, l'attente nous semble calquée sur le descripteur Le03 (voir tableau comparatif dans le point 3.2.1 de la méthodologie). Par ailleurs, nous nous demandons à quelle occasion des élèves de l'école primaire devraient remplir un formulaire. Si l'on se réfère à ce qui se pratique généralement dans les écoles primaires, les formulaires sont destinés aux parents d'élèves, non aux élèves eux-mêmes. Nous admettons toutefois qu'il serait éventuellement possible que le cas se produise dans le cadre d'un échange linguistique en classe entière, chose qui reste relativement rare en 7<sup>ème</sup> ou 8<sup>ème</sup> HarmoS. Il n'en reste pas moins que les élèves sont (très) peu enclins à utiliser des formulaires.

## 2.6 Descripteur Le10

### 2.6.1 Présentation

*En présence d'un matériel d'information relativement simple, je peux me faire une idée du contenu, surtout lorsqu'il y a des illustrations qui m'aident à comprendre. (Le10)*

Pour ce qui est des attentes fondamentales, nous avons mis ce descripteur en lien avec « Au cours du cycle, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire ». Nous l'avons également relié avec les éléments suivants de la progression des apprentissages :

- Repérage de phrases connues ou composées de mots connus à l'aide d'images ou à l'aide du contexte
- Repérage de mots connus dans un mot composé
- Compréhension de mots nouveaux
- Compréhension de dialogues écoutés ou déjà exercés oralement, de consignes simples et de règles de jeu composés principalement de mots connus
- Compréhension de textes comportant une proportion importante de mots connus.

Au niveau de Tamburin, nous avons mentionné les activités C1 de la leçon 2 et A7 et C1 de la leçon 5, toutes trois issues du troisième volume.

### 2.6.2 Analyse

Concernant Tamburin, notons que les activités mentionnées sont toutes en lien avec le descripteur, c'est pourquoi nous n'avons pas mis de condition.

Remarques : Plusieurs observations nous viennent à l'esprit. Tout d'abord, il est question de la longueur et de la simplicité des textes que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Cette attente étant plutôt vaste, nous avons dû chercher davantage de détails dans la progression des apprentissages. En effet, celle-ci précise ce qui est attendu.

Les documents présentés dans Tamburin ne sont pas toujours « très courts et très simples ». En effet, les leçons commencent généralement par des dialogues, qui l'on peut considérer comme des

textes courts et simples. Puis, plus tard dans le cours de la leçon, les élèves rencontrent des textes de plus en plus complets et complexes, comme par exemple « Das Münchner Oktoberfest » (volume 3, leçon 2, C1). Certains textes se révèlent d'ailleurs parfois trop difficiles.

Par contre, nous relevons que tous les textes de Tamburin sont accompagnés d'images pour favoriser leur compréhension par les élèves.

De plus, les nombreux textes présents dans les manuels sont de natures diverses (le texte poétique – à travers les nombreux chants qui jalonnent les deux volumes traités – le texte narratif – à travers les différentes histoires que les élèves doivent écouter et/ou lire – le texte injonctif – avec les consignes de travail et les règles de jeu – et le texte encyclopédique – avec la documentation sur la fête de la bière entre autres). Or, dans le PER, il n'y a pas de mention explicite des genres de textes à travailler, il n'est fait nul part mention de la question de la littérature.

Par ailleurs, nous aimerions relever que ce descripteur nous donne très peu de précisions quant à la description. En effet, qu'est-ce qu'un matériel d'information relativement simple ? Par rapport à quoi est-il relativement simple ? Que signifie « me faire une idée du contenu » ? À quel point se faire une idée ? Est-ce que l'on parle ici de se faire une représentation plutôt précise de ce dont le matériel parle, ou plutôt comprendre de manière générale, sans entrer dans les détails ? Ainsi, ce descripteur nous a posé quelques problèmes. Pour lui attribuer une activité de Tamburin, nous avons dû définir ce qu'était « un matériel d'information relativement simple ». Pour nous, il s'agit d'un texte de genre encyclopédique, mais simplifié de sorte à pouvoir être lu facilement par un élève.

## 2.7 Descripteur Le11

### 2.7.1 Présentation

*Dans des textes, je peux comprendre certains mots. Dans de nombreux mots d'une certaine longueur, je peux identifier des parties de mots connues (surtout préfixes, suffixes et terminaisons). (Le11)*

Pour ce qui est des attentes fondamentales, nous avons mis ce descripteur en lien avec « Au cours du cycle, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève comprend des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire ». Nous l'avons également relié avec les éléments suivants de la progression des apprentissages :

- Repérage de phrases connues ou composées de mots connus à l'aide d'images ou à l'aide du contexte
- Repérage de mots connus dans un mot composé
- Compréhension de mots nouveaux
- Compréhension de dialogues écoutés ou déjà exercés oralement, de consignes simples et de règles de jeu composés principalement de mots connus

Compréhension de textes comportant une proportion importante de mots connus.

Pour ce qui est de Tamburin, nous n'avons pas trouvé d'activité correspondant à ce descripteur.

### 2.7.2 Analyse

Concernant les activités du manuel, nous n'avons pas mentionné d'activités car la recherche de mots connus, ou de parties de mots connus, est une manière de procéder pour arriver à la compréhension de texte. C'est d'ailleurs précisé dans la méthodologie de Tamburin.

## 2.8 Descripteur LeO1

### 2.8.1 Présentation

*Sur des panneaux, je peux comprendre des mots et des expressions souvent rencontrés dans la vie courante (par exemple « gare », « parking », « défense de fumer », « sortie »).* (Le01)

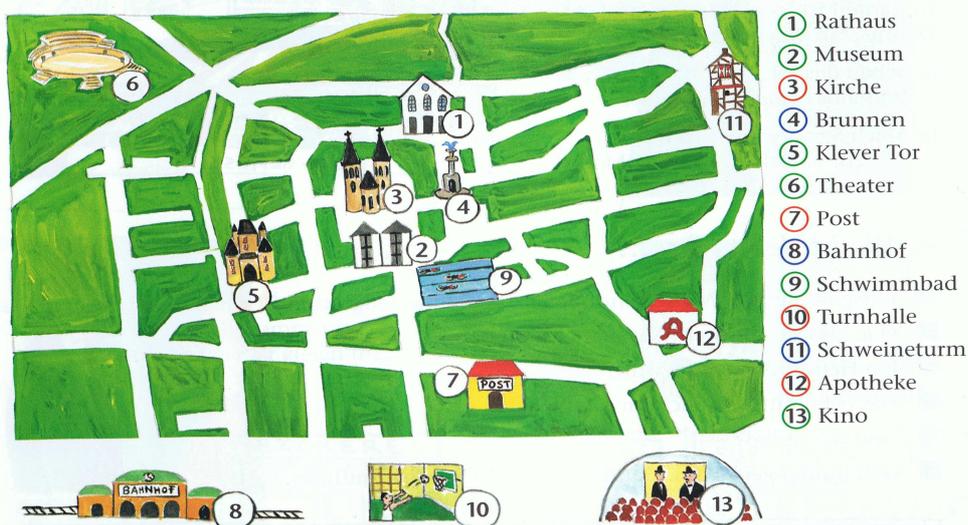
Nous avons rattaché ce descripteur à la même attente fondamentale et aux mêmes éléments de la progression des apprentissages que mentionnés précédemment. Nous n'avons pas indiqué d'activités de Tamburin car aucune ne travaille la compréhension de panneaux.

### 2.8.2 Analyse

Si les manuels ne travaillent pas explicitement la compréhension de panneaux, nous aimerions néanmoins relever que les élèves apprennent à se repérer sur un plan de ville avec l'activité B6 de la

leçon 3 de Tamburin 3 (« Stadtplan von Xanten »). Ils peuvent même construire une ville miniature dans l'activité B9 (mêmes leçon et volume). Ainsi, ils apprennent des termes comme « Museum », « Rathaus », « Kirche », etc. Par ailleurs, de nombreuses activités se trouvent dans le cahier d'exercices.

### 6. Stadtplan von Xanten



- Hör zu und zeig auf dem Stadtplan mit.
- Hör zu und geh mit zwei Fingern auf dem Stadtplan.
- Hör zu, sprich nach und zeig auf dem Stadtplan mit.

## 2.9 Descripteur LeO8

### 2.9.1 Présentation

*Globalement, je peux comprendre de courtes histoires en images simples, dans la mesure où je peux deviner beaucoup de choses grâce aux images. (Le08)*

Nous avons rattaché ce descripteur à la même attente fondamentale et aux mêmes éléments de la progression des apprentissages que mentionnés précédemment. Pour ce qui est de Tamburin, nous avons indiqué une quantité non négligeable de dialogues (voir extrait du tableau page suivante).

Visée prioritaire	Plan d'Études Roman		Descripteur du PEL II suisse	Activités de Tamburin
	Attentes	Progression des apprentissages		

	fondamentales			
	Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...			
Lire des énoncés simples propres à des situations familières de communication <b>L2 21</b>	Comprend des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage de phrases connues ou composées de mots connus à l'aide d'images ou à l'aide du contexte</li> <li>- Repérage de mots connus dans un mot composé</li> <li>- Compréhension de mots nouveaux</li> <li>- Compréhension de dialogues écoutés ou déjà exercés oralement, de consignes simples et de règles de jeu composés principalement de mots connus</li> <li>- Compréhension de textes comportant une proportion importante de mots connus</li> </ul>	<b>Globalement, je peux comprendre de courtes histoires en images simples, dans la mesure où je peux deviner beaucoup de choses grâce aux images.</b> (Le08)	vol. 2, leçons 1 (A3, C1), 2 (B6), 3 (C4, D1), 4 (A1, A6, B2, C6) et 5 (A1, B4, C4) vol. 3, leçons 2 (B8, C1), 3 (A1, B14, D1) et 5 (A6)

Légende :

 : dialogues avec des images  : textes pour relater

## 2.9.2 Analyse

Dans cet extrait de notre tableau, on remarque qu'une grande partie des activités proposée est surlignée. Nous voulions mettre en évidence que les dialogues sont la plupart du temps travaillés avec des images, pour en faciliter la compréhension. Ces dialogues n'étant pas de « courtes histoires » (puisque'un dialogue n'est pas la même chose qu'une narration), nous les avons surlignés. Par ailleurs, nous avons également inclus deux extrait d'un journal intime (Volume 3, leçon 3, activité A1 « Tassilos Tagebuch » et Volume 3, leçon 3, activité D1 « Die Fahrt geht weiter »), qui ne constituent pas non plus de « courtes histoires ».

## 2.10 Descripteur Le14

### 2.10.1 Présentation

*Je peux trouver et comprendre des informations simples et importantes dans des annonces, des programmes de manifestations ou des affiches (par exemple ce qui est proposé, ce que quelque chose coûte, la date et le lieu de l'événement). (Le14)*

Nous avons rattaché ce descripteur à la même attente fondamentale et aux mêmes éléments de la progression des apprentissages que mentionnés précédemment.

Quant à Tamburin, nous avons référencé l'activité E2 de la leçon 3 du volume 3 (« Das Programm des Tänzelfests am Sonntag »).

### 2.10.2 Analyse

Comme le nom de l'activité citée l'indique, il s'agit d'un programme, dans lequel des heures et des événements sont indiqués. Ainsi, la correspondance est tout indiquée.

3. Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication : s'exprimer oralement en continu (L2 24)

Pour cette visée prioritaire, nous trouvons deux attentes fondamentales (en dehors des descripteurs) :

- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève fournit des informations essentielles sur sa famille ou sur sa classe ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève dit quelles sont ses couleurs préférées pour les habits.

Toujours en référence au PER, nous avons trouvé les éléments de la progression des apprentissages suivants :

- Transmission d'informations à l'aide de nombres de 1 à 100 (âge, numéro de téléphone, date, heure,...) ;

- Présentation de soi, de sa famille ou d'une tierce personne (nom, âge, provenance, domicile, école, emploi du temps, hobbies,...) ;
- Expression des préférences alimentaires et vestimentaires ;
- Utilisation de mots isolés et d'expressions simples, stéréotypées, relatives à des situations concrètes ;
- Transformation d'une phrase-type par substitution et/ou ajout d'éléments ;
- Lecture à voix haute de mots nouveaux, de consignes simples, de règles de jeux composées de mots connus,...

Pour cette visée prioritaire, nous avons eu des difficultés à mettre en lien certaines attentes fondamentales, très précises, avec la progression des apprentissages correspondante, parfois plus vaste (et peut-être donc plus adaptée).

### 3.1 Descripteur MP30

#### 3.1.1 Présentation

*Je peux compter de 1 à 100 à haute voix. (MP30)*

Ce descripteur ne peut pas être relié aux attentes fondamentales énoncées dans le PER. Néanmoins, il convient à la progression des apprentissages « Transmission d'informations à l'aide de nombres de 1 à 100 (âge, numéro de téléphone, date, heure,...) ».

Concernant le manuel, nous n'avons pas non plus trouvé d'activités qui puissent le travailler directement.

#### 3.1.2 Analyse

Aucune attente fondamentale ne peut-être mise en relation avec ce descripteur car elles sont trop précises. De ce fait, elles ne peuvent englober ce descripteur notamment.

De plus, nous souhaitons faire remarquer ici qu'il s'agit du seul descripteur en lien avec des nombres de 1 à 100. Même si aucune activité de Tamburin 2 ou 3 ne permet de l'honorer, nous pouvons faire l'hypothèse que Tamburin 1 le fait, et/ou que des activités supplémentaires se trouvent sur Petit-

Bazar.

## 3.2 Descripteur MP15

### 3.2.1 Présentation

*Je peux fournir quelques renseignements simples me concernant (nom, âge, pays, adresse, numéro de téléphone, par exemple pour m'inscrire oralement auprès d'un secrétariat). (MP15)*

Ce descripteur est en lien avec l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève fournit des informations essentielles sur sa famille ou sur sa classe », ainsi qu'avec l'item « Présentation de soi, de sa famille ou d'une tierce personne (nom, âge, provenance, domicile, école, emploi du temps, hobbies,...) » de la progression des apprentissages.

Pour ce qui est de Tamburin, nous n'avons pu attribuer aucune activité au descripteur.

### 3.2.2 Analyse

Pour ce qui est des manuels, nous n'avons fait correspondre aucune activité. En effet, dans celles-ci, c'est habituellement de quelqu'un (un des personnages de la méthode) qui donne ces informations. L'élève n'est pas le sujet des questions posées. Il n'est cependant pas à exclure que les enseignant-e-s puissent le faire quand même.

Remarques : La formulation de l'attente fondamentale que nous avons fait coïncider avec ce descripteur est suffisamment vaste pour pouvoir englober beaucoup de descripteurs. Il en va de même pour la progression des apprentissages.

En ce qui concerne l'exemple donné, s'inscrire oralement dans un secrétariat, nous émettons une réserve. Quand un élève de 7ème ou 8ème HarmoS a-t-il l'opportunité de le faire ?

### 3.3 Descripteur MPO3

#### 3.3.1 Présentation

*Je peux me présenter très brièvement, par exemple dire comment je m'appelle, d'où je viens et quelle école je fréquente. (MP03)*

Les mêmes éléments de la progression des apprentissages et la même attente fondamentale ont été joints à ce descripteur. Par ailleurs, à propos de Tamburin, deux activités de la leçon 5 de Tamburin 3 (A1 et D1) correspondent.

#### 3.3.2 Analyse

Pour ce qui est des exercices mentionnés dans notre tableau, nous mettons un bémol. En effet, ces exercices demandent aux élèves de présenter une tierce personne. Elles ne sont donc compatibles avec le descripteur qu'à la condition que l'enseignant-e demande aux élèves de se présenter eux-mêmes. Une autre manière de procéder serait d'ajouter « ou présenter une tierce personne » au descripteur MP03.

### 3.4 Descripteur MPO9

#### 3.4.1 Présentation

*Je peux fournir quelques renseignements essentiels concernant ma famille. Je peux par exemple indiquer qui sont les membres de ma famille, quel âge ils ont et ce qu'ils font. (MP09)*

Ce descripteur est en lien avec l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève fournit des informations essentielles sur sa famille ou sur sa classe », ainsi qu'avec l'item « Présentation de soi, de sa famille ou d'une tierce personne (nom, âge, provenance, domicile, école, emploi du temps, hobbies,...) » de la progression des apprentissages.

Pour ce qui est de Tamburin, nous n'avons pu attribuer aucune activité au descripteur.

### 3.4.2 Analyse

Si nous n'avons pu indiquer aucune activité de Tamburin pour ce descripteur, nous nous devons de relever ici que ce n'est pas parce que le thème de la famille n'est pas traité par le manuel, mais il ne l'est pas dans les volumes 2 et 3. De plus, les élèves sont amenés à parler de la famille d'un personnage suivi tout au long des manuels (Tassilo), mais pas de la leur.

### 3.5 Descripteur MPO7

#### 3.5.1 Présentation

*Je peux fournir à des visiteurs des informations essentielles sur ma propre classe (par exemple sa taille, le nombre de filles et de garçons, mes matières préférées). (MP07)*

Les mêmes éléments de la progression des apprentissages et la même attente fondamentale ont été joints à ce descripteur. À propos de Tamburin, nous avons relié les activités A2 à A5 de la leçon 3 de Tamburin 2 au descripteur susmentionné.

#### 3.5.2 Analyse

Ces activités, à travers la présence dans la classe d'un extraterrestre, Planetino, traitent de l'école ici et ailleurs, et plus particulièrement de l'emploi du temps et des disciplines scolaires. Ainsi, les élèves apprennent à exprimer quelle matière est enseignée quel jour et à quelle heure, indiquer quelle est leur discipline préférée, etc.

### 3.6 Descripteur MPO4

#### 3.6.1 Présentation

*Je peux nommer quelques aliments et boissons tout à fait courants, par exemple pour les acheter ou les commander. (MP04)*

Nous avons lié ce descripteur à l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du

cycle, l'élève fournit des informations essentielles sur sa famille ou sur sa classe », comme plusieurs descripteurs cités précédemment. Concernant la progression des apprentissages, nous avons fait correspondre ce descripteur à l'item « Expression des préférences alimentaires et vestimentaires ». Pour ce qui est de Tamburin, nous n'avons pas indiqué d'activités.

### 3.6.2 Analyse

Pour ce descripteur, nous aimerions insister sur le fait que le thème traité (la nourriture et les boissons) est abordé dans Tamburin, mais il n'est pas étudié de la même manière. En effet, les élèves sont amenés à lire des noms d'aliments et à en parler à travers des dialogues et des activités, mais ils ne sont pas amenés à indiquer leurs préférences.

## 3.7 Descripteur MP14

### 3.7.1 Présentation

<i>Je peux dire quelles sont les couleurs de vêtements que je préfère porter. (MP14)</i>
--

Pour ce descripteur, nous avons indiqué l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève dit quelles sont ses couleurs préférées pour les habits » ainsi que le même item de la progression des apprentissages que cité précédemment, c'est-à-dire « Expression des préférences alimentaires et vestimentaires ».

Au niveau de Tamburin, nous n'avons à nouveau indiqué aucune activité.

### 3.7.2 Analyse

En ce qui concerne le manuel, nous aimerions insister sur le fait que le thème traité par le descripteur (les vêtements) est abordé, mais il n'est pas étudié de la même manière. En effet, les élèves sont amenés à lire des noms d'habits et à en parler à travers des dialogues et des activités, mais ils ne sont pas amenés à indiquer leurs préférences.

Remarque : Par ailleurs, nous aimerions relever ici que ce descripteur a un statut quelque peu spécial, puisqu'une attente fondamentale entière lui est dédiée. Pour une meilleure comparaison, regardons les similitudes et différences dans un tableau :

Attente fondamentale	Descripteur
[...] l'élève dit quelles sont ses couleurs préférées pour les habits.	Je peux dire quelles sont les couleurs de vêtements que je préfère porter. (MP14)

Le verbe est le même ; dans l'attente fondamentale, on parle d'habits alors que le descripteur opte pour l'emploi du terme « vêtements » ; dans les deux cas, il est fait mention des couleurs préférées. Ainsi, il nous paraît tout à fait étonnant qu'un seul descripteur serve de base à une attente fondamentale, censée être plus large.

### 3.8 Descripteur MPO2

#### 3.8.1 Présentation

*Je peux dire comment je vais à l'aide de mots simples. (MP02)*

Ce descripteur ne peut pas être relié aux attentes fondamentales énoncées dans le PER. Néanmoins, il convient aux éléments de la progression des apprentissages suivants :

- « Utilisation de mots isolés et d'expressions simples, stéréotypées, relatives à des situations concrètes »
- « Transformation d'une phrase-type par substitution et/ou ajout d'éléments »
- « Lecture à haute voix de mots nouveaux, de consignes simples, de règles de jeux composées de mots connus,... ».

Nous n'avons pas non plus pu indiquer d'activité.

#### 3.8.2 Analyse

Aucune activité de Tamburin ne traite de l'état des élèves. Il n'est pas question de leur demander comment ils vont. De plus, nous pensons qu'en 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS, il est rare que les élèves se posent cette question. Ainsi, même s'il s'agit d'une question utile pour des adultes, nous

doutons quelque peu de son utilité à cet âge.

### 3.9 Descripteur MP25

#### 3.9.1 Présentation

*Je peux informer d'autres personnes de ce que j'aime et de ce que je n'aime pas (par exemple en ce qui concerne le sport, la musique, l'école, les couleurs). (MP25)*

Ce descripteur ne peut pas être relié aux attentes fondamentales énoncées dans le PER. Néanmoins, il convient aux mêmes éléments de la progression des apprentissages que cités pour le descripteur précédent.

En ce qui concerne Tamburin, l'activité A10 de la leçon 3 du volume 2 (« Mein Wunschstundenplan ») permet de travailler l'expression orale de ce que l'élève aime ou n'aime pas, à propos des disciplines. Dans le volume 3 se trouvent deux activités qui permettent de travailler l'expression de ce que les élèves aiment ou n'aiment pas. L'activité A4 de la leçon 2 (« Hast du etwa Angst ? »), tout d'abord, est constituée d'un dialogue dans lequel l'expression « Ich habe keine Lust » apparaît. Cette dernière permet aux élèves d'exprimer leur manque d'envie face à quelque chose. Ensuite, l'activité B1 de la leçon 5 (« Speisen aus aller Welt ») demande aux élèves de dire s'ils connaissent et s'ils apprécient les plats présentés. Ils s'exercent ainsi à dire ce qu'ils apprécient ou n'apprécient pas.

#### 4. Hast du etwa Angst?

- Komm, wir fahren mit der Achterbahn.
- Ach nein, ich habe keine Lust.
- Hast du etwa Angst?
- Angst? Ich? So ein Quatsch!  
Ich möchte lieber mit dem Autoskooter fahren.
- Also gut.
- Das ist ja langweilig.  
Dann fahre ich eben allein.



#### 4. Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication : Prendre part à une conversation (L2 24)

Dans cette visée prioritaire, nous rencontrons deux attentes fondamentales :

- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève communique de façon simple, à condition que ses interlocuteurs tiennent compte de ses difficultés et l'aident ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève dit quels mets et quelles boissons il aime.

Pour les détailler quelque peu, voici les éléments de la progression des apprentissages présentés dans le PER :

- Établissement d'une communication simple, pour autant que les interlocuteurs s'aident réciproquement ;
- Transformation de dialogues déjà exercés par substitution d'éléments ;
- Questions-réponses dans le cadre de la classe ;
- Communication d'informations simples (*nom, âge, domicile, famille, loisirs, animaux préférés, hobbies, mets et boissons,...*) en prenant appui sur la gestuelle.

#### 4.1 Descripteur MI15

##### 4.1.1 Présentation

*Je peux saluer quelqu'un avec des mots simples et je peux dire « oui », « non », « pardon », « s'il vous plaît », « merci ». (MI15)*

Ce descripteur est lié à l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève communique de façon simple, à condition que ses interlocuteurs tiennent compte de ses difficultés et l'aident ». Nous n'avons pu le faire correspondre à aucun élément de la progression des apprentissages, ni à aucune activité de Tamburin.

## 4.1.2 Analyse

Le fait de saluer quelqu'un permet d'établir une communication simple, mais les interlocuteurs n'ont pas besoin de s'entraider. C'est la raison pour laquelle nous ne lui avons pas accolé l'item « Établissement d'une communication simple, pour autant que les interlocuteurs s'aident réciproquement » de la progression des apprentissages.

Pour ce qui est de Tamburin, nous n'avons pas pu mettre d'activité en lien. Ce n'est pas pour autant que ces éléments ne sont pas travaillés en classe, pour débiter la leçon par exemple. Toutefois, aucune activité de Tamburin n'exerce explicitement ce descripteur.

## 4.2 Descripteur MIO1

### 4.2.1 Présentation

<i>Je peux montrer quelque chose du doigt et demander ce que c'est. (MI01)</i>
--

Ce descripteur est en lien avec la même attente fondamentale que citée précédemment, mais avec aucun élément de la progression des apprentissages, ni de Tamburin.

### 4.2.2 Analyse

Le fait de désigner un objet n'est pas quelque chose qui est travaillé à part entière dans Tamburin. Pourtant, l'enseignant-e utilise cette expression quand il veut faire nommer un objet. Ainsi, même si aucune activité de Tamburin ne permet de travailler ça explicitement, il est probable que certains enseignant-e-s le fassent.

## 4.3 Descripteur MI22

### 4.3.1 Présentation

*Je peux saluer quelqu'un, me présenter brièvement et prendre congé. (MI22)*

Ce descripteur est en lien avec la même attente fondamentale que citée dans le point 4.1, mais avec aucun élément de la progression des apprentissages, ni de Tamburin.

### 4.3.2 Analyse

Ce descripteur n'est pas traité à proprement parler dans Tamburin. Pourtant, pour clore une leçon, les enseignant-e-s peuvent utiliser les formules pour prendre congé des élèves. De plus, il est possible que ces expressions soient utilisées dans Tamburin 1, dans des dialogues par exemple.

## 4.4 Descripteur MI21

### 4.4.1 Présentation

*Je peux commander quelque chose à boire ou à manger, par exemple dans un café ou une discothèque. (MI21)*

Nous avons mis ce descripteur en relation avec la mêmes attente fondamentale, mais n'avons pu le relier avec un élément de la progression des apprentissages.

Pour ce qui est de Tamburin, nous avons mentionné les activités B1 (« Hörgeschichte : Auf dem Jahrmarkt ») et B3 (« So viele Wünsche ! ») de la leçon 2 du volume 3.

### 4.4.2 Analyse

Dans les activités mentionnées précédemment, il n'est pas uniquement question de commander de la nourriture, mais également des tours de manèges. Nous les avons néanmoins indiquées car elles correspondent au descripteur (en proposant également d'autres éléments de champ lexical).

Remarque : Nous tenons à relever la formulation étrange de ce descripteur. Le PEL II suisse étant destiné à des jeunes entre 11 et 15 ans, et notamment à des élèves de l'école primaire, de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> HarmoS, nous trouvons surprenant de trouver mention d'un lieu réservé à des personnes... majeures ! S'ils devaient commander quelque chose, les élèves le feraient plutôt à un stand, comme dans une vogue ou une fête foraine, ou éventuellement dans un restaurant.

## 4.5 Descripteur MI14

### 4.5.1 Présentation

*Je peux utiliser et comprendre des chiffres simples dans les conversations quotidiennes. (MI14)*

Nous avons mis ce descripteur en relation avec la même attente fondamentale, mais n'avons pu le relier avec un élément de la progression des apprentissages.

Pour ce qui est de Tamburin, nous avons mentionné l'activité C6 (« Wir sind auf dem Flohmarkt ») de la leçon 4 du deuxième volume.

### 4.5.2 Analyse

Cette activité du manuel s'adapte bien au descripteur car il s'agit de dialogues entre des enfants et des vendeurs dans un marché aux puces. Ainsi, les élèves, à travers les prix, côtoient des nombres dans des situations concrètes de la vie courante.

## 4.6 Descripteur MI02

### 4.6.1 Présentation

*Je peux dire que je ne comprends pas. (MI02)*

Ce descripteur est en lien avec la même attente fondamentale que citée dans le point 4.1, mais avec aucun élément de la progression des apprentissages, ni de Tamburin.

## 4.6.2 Analyse

Aucun exercice de Tamburin ne traite de la manière d'exprimer son incompréhension. Par contre, on peut imaginer que l'enseignant-e enseigne cette expression à ses élèves, sans manuel, pour leur indiquer comment répondre quand ils ne comprennent pas.

## 4.7 Descripteur NF33x

### 4.7.1 Présentation

*Je peux communiquer de façon simple, à condition que mon interlocutrice ou mon interlocuteur tienne compte de mes difficultés. »), nous nous interrogeons sur sa formulation un peu vague. En effet, comment l'interlocuteur doit-il « [tenir] compte des difficultés. (NF33x)*

Nous avons associé ce descripteur à l'attente « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève communique de façon simple, à condition que ses interlocuteurs tiennent compte de ses difficultés et l'aident », ainsi qu'à l'élément de la progression des apprentissages « Établissement d'une communication simple, pour autant que les interlocuteurs s'aident réciproquement ».

Au niveau de Tamburin, nous avons indiqué trois activités (voir extrait du tableau ci-dessous).

Visée prioritaire	Plan d'Études Roman		Descripteur du PEL II suisse	Activités de Tamburin
	Attentes fondamentales	Progression des apprentissages		
	Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...			
Produire des énoncés simples propres à des SFC  Prendre part à une conversation <b>L2 24</b>	Communique de façon simple, à condition que ses interlocuteurs tiennent compte de ses difficultés et l'aident	Établissement d'une communication simple, pour autant que les interlocuteurs s'aident réciproquement	Je peux communiquer de façon simple, à condition que mon interlocutrice ou mon interlocuteur tienne compte de mes difficultés. »), nous nous interrogeons sur sa formulation un peu vague. En effet, comment l'interlocuteur doit-il « [tenir] compte des difficultés. (NF33x)	vol. 2, leçon 3 (C3) vol. 3, leçons 3 (B4) et 5 (A3)

(extrait de notre tableau)

Légende : ■ : à condition que l'on accepte que l'interlocuteur soit un élève

## 4.7.2 Analyse

Comme nous l'avons mis en exergue dans le tableau, deux des activités sont soumises à une condition. Il est notoire que l'interlocuteur-trice est germanophone. Or, dans les activités que nous mentionnons, l'interlocuteur-trice est un élève non germanophone. Cette différence induit des conséquences : l'accent n'est pas le même, les difficultés de l'interlocuteur-trice peuvent être les mêmes que celui du locuteur, ce qui serait un facilitateur et la situation de communication n'est pas la même.

Remarque : La formulation de ce descripteur nous interpelle. Nous nous demandons en effet à quel point l'interlocuteur-trice doit tenir compte des difficultés du locuteur. Doit-il aller jusqu'à essayer de deviner ce que l'apprenant veut dire (ce que l'on observe parfois lorsque l'on voyage à l'étranger) ?

## 4.8 Descripteur MI16

### 4.8.1 Présentation

*Je peux dire de quelle couleur sont les vêtements ou d'autres choses familières et je peux demander la couleur d'un objet (par exemple celle d'une bicyclette neuve). (MI16)*

Ce descripteur est en lien avec la même attente fondamentale que citée précédemment. Toutefois, nous n'avons pu l'inclure dans aucun élément de la progression des apprentissages, ni le mettre en lien avec une activité de Tamburin.

### 4.8.2 Analyse

Le fait que nous n'ayons pas trouvé d'activité de Tamburin n'est pas dû à l'absence du thème des habits. Le descripteur est un peu réducteur, puisqu'il parle précisément de la couleur des habits. Or, dans la leçon 4 de Tamburin 2, il est question du marché aux puces et d'enfants qui achètent et vendent des objets, dont des vêtements (activité B2 et C6).

## 4.9. Descripteur MI34

### 4.9.1 Présentation

*Je peux saluer des adultes et des enfants et prendre congé d'eux avec les mots qui conviennent. J'adapte mes mots selon que je connais plus ou moins bien ces personnes. (MI34)*

Ce descripteur est en lien avec la même attente fondamentale que citée précédemment. Toutefois, nous n'avons pu l'inclure dans aucun élément de la progression des apprentissages, ni le mettre en lien avec une activité de Tamburin.

### 4.9.2 Analyse

Ce descripteur n'est pas traité à proprement parler dans Tamburin. Pourtant, pour commencer et/ou clore une leçon, les enseignant-e-s peuvent utiliser ces formules. De plus, il est possible que ces expressions soient utilisées dans Tamburin 1, dans des dialogues par exemple.

Remarques : Ce descripteur se rapproche quelque peu du descripteur MI22 cité plus haut, puisqu'il s'agit entre autre de saluer et prendre congé de personnes. Cette redondance est probablement due au fait que MI22 est un descripteur du sous-niveau A1.1, alors que MI34 du sous-niveau A1.2.

## 4.10 Descripteur MI05

### 4.10.1 Présentation

*Je peux répondre à des questions simples par des mots, des expressions ou des phrases courtes. (MI05)*

Pour ce descripteur, nous avons indiqué la même attente fondamentale, mais avec l'item « Transformation de dialogues déjà exercés par substitution d'éléments » de la progression des apprentissages. Nous l'avons également mis en lien avec les activités A7 (« Kimspiel : Was ist falsch ? » ; voir page suivante) de la leçon 3 de Tamburin 2 et B1 (« Speisen aus aller Welt ») de la leçon 5 de Tamburin 3.

## 7. Kimspiel: Was ist falsch?

Macht den Klassenstundenplan groß an die Tafel. Schreibt alle Unterrichtsstunden auf Karten und hängt sie an die richtige Stelle. Alle Kinder machen die Augen zu. Ein Kind tauscht zwei Stunden aus. Augen auf!



### 4.10.2 Analyse

L'exercice A7 répond tout à fait à ce descripteur, puisqu'il s'agit de poser des questions alors qu'un autre élève y répond. Pour ce qui est de l'activité de Tamburin 3 (B1), les élèves peuvent la pratiquer, mais nous pensons qu'il est important qu'ils puissent prendre des notes pour mémoriser des mots, des expressions ou même simplement des idées. Par ailleurs, notons que l'activité A1 correspond au descripteur, mais nous ne l'avons pas indiquée car elle ne correspond pas tout à fait à la progression des apprentissages, puisqu'il ne s'agit pas de transformer des dialogues par substitution.

### 4.11 Descripteur MIO7

#### 4.11.1 Présentation

*Je peux demander où se trouvent un livre, une balle ou d'autres objets familiers. Je peux également répondre à de telles questions. (MI07)*

Nous avons indiqué la même attente fondamentale (« Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève communique de façon simple, à condition que ses interlocuteurs tiennent compte de ses difficultés et l'aident »), ainsi que l'élément « Questions-réponses dans le cadre de la classe » de la progression des apprentissages. Nous n'avons pas pu indiquer d'activité des manuels.

## 4.11.2 Analyse

Les manuels Tamburin 2 & 3 ne proposent pas d'activité qui aient pour cadre les objets de la classe. En ce sens, aucun exercice ne demande que les élèves posent cette question, ni y répondent.

## 4.12 Descripteur MI13

### 4.12.1 Présentation

*Je peux demander à une personne comment elle va et je peux également dire comment je vais. (MI13)*

Nous avons indiqué la même attente fondamentale que précédemment, ainsi que le même élément de la progression des apprentissages. Nous n'avons pas pu indiquer d'activité des manuels.

### 4.12.2 Analyse

Ce descripteur peut être rapproché du descripteur MP02 (« Je peux dire comment je vais à l'aide de mots simples »). Il n'est question de demander aux élève comment ils vont dans aucune activité de Tamburin. De même, les élèves n'ont pas à demander à quelqu'un comment il va. L'enseignant-e peut toutefois la poser en dehors des exercices proposés par le moyen.

## 4.13 Descripteur NF88x

### 4.13.1 Présentation

*Je peux indiquer le jour de la semaine, la date et l'heure et je peux également demander le jour, la date et l'heure à quelqu'un. (NF88x)*

Nous avons indiqué la même attente fondamentale que précédemment, ainsi que l'élément de la progression des apprentissages « Communication d'informations simples (nom, âge, domicile, famille, loisirs, animaux préférés, hobbies, mets et boissons,...) en prenant appui sur la gestuelle ». Concernant le manuel, nous avons indiqué les activités B7 (« Ratespiel : Wie spät ist es ? ») et B9

(« Partnersuchspiel ») de la leçon 3 de Tamburin 2.

#### 4.13.2 Analyse

Le jour, la date et l'heure ne sont pas des éléments mentionnés dans les exemples de la progression des apprentissages. Il nous semble néanmoins que ce sont des informations simples qu'un élève est susceptible de demander. C'est la raison pour laquelle nous avons indiqué ce descripteur avec cet item de la progression des apprentissages. Notons ici que l'activité de Tamburin citée vise à traiter de l'heure.

### 4.14 Descripteur MIO6

#### 4.14.1 Présentation

*Je peux dire comment je m'appelle. Je peux également demander à d'autres personnes comment elles s'appellent. (MI06)*

Nous avons indiqué la même attente fondamentale que précédemment, ainsi que le même élément de la progression des apprentissages. Nous n'avons pas pu indiquer d'activité des manuels.

#### 4.14.2 Analyse

Nous nous devons de mentionner ici que certains développements sont proposés à partir d'un matériel présent sur Petit-Bazar (dans la rubrique « Outils/matériel/support »). Il s'agit du « rallye » suivant :

<b>Sich vorstellen</b> (se présenter)	<b>Hilfe</b> (aide ; dans l'enveloppe)
Vous avez 5 minutes pour préparer un petit dialogue (maximum 60 secondes) pendant lequel vous vous présentez et vous essayez d'apprendre le plus de choses possible sur l'autre. N'utilisez pas de support écrit. En cas de difficulté, vous pouvez vous servir de l'enveloppe. Enregistrez votre dialogue.	Questions qui peuvent vous aider : Wie heisst du? Wie geht's? Wie alt bist du? Woher kommst du? Wo wohnst du?

<p>Respectez les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vous saluez.</li> <li>• Vous vous présentez (prénom).</li> <li>• Vous demandez comment ça va.</li> <li>• Vous demandez l'âge.</li> <li>• Vous demandez le lieu d'origine.</li> <li>• Vous demandez l'adresse du domicile.</li> <li>• Vous demandez le numéro de téléphone.</li> <li>• Vous prenez congé.</li> </ul> <p>S'il reste du temps (facultatif) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vous demandez si il/elle aime ..... (une activité, un animal, un aliment, une boisson, une star....).</li> </ul>	<p>Wie ist deine Telefonnummer?  Was machst du gern?  Was isst du gern?</p>
---	---

Les enseignant-e-s peuvent ainsi traiter ce descripteur avec cette activité.

## 4.15 Descripteur M10

### 4.15.1 Présentation

*Je peux dire ce que j'aime manger et boire. (M10)*

Ce descripteur est relié à l'attente fondamentale « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève dit quels mets et quelles boissons il aime ». Nous n'avons pas pu intégrer d'item de la progression des apprentissages.

Pour ce qui relève de Tamburin, nous avons indiqué quatre activités : B9 de la leçon 2 du volume 2 (« Hörgeschichte : Partyvorbereitung ») et B1 à B3 de la leçon 3 du volume 3.

### 4.15.2 Analyse

Nous aimerions rappeler ici que les quatre activités de Tamburin en lien avec ce descripteur sont surlignées en jaune parce qu'elles ne lui répondent pas directement. Pourtant, à ce stade de l'apprentissage, les élèves ont tous les éléments pour y répondre. En effet, les activités proposent une variété de vocabulaire sur les aliments. Dans d'autres activités, les élèves ont appris à dire ce qu'ils aimaient ou n'aimaient pas. En ce sens, et avec l'aide de l'enseignant-e, ils peuvent faire le lien et indiquer les mets (et boissons, élément non traité dans ces activités, mais qui peut être ajouté) qu'ils aiment, n'aiment pas, voire qu'ils préfèrent.

Remarque : Nous constatons que cette attente fondamentale est directement inspirée du descripteur, ce qui est quelque peu déconcertant.

## 5. Écrire des textes simples propres à des 8FC (L2 L2)

Au sein de cette visée prioritaire, on trouve deux attentes fondamentales :

- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève présente brièvement lui-même, sa famille et ses passe-temps et décrit avec des mots simples quelques objets d'usage quotidien ;
- Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève rédige une courte note informative pour ses amis (une information, une question).

De plus, on retrouve également plusieurs éléments de la progression des apprentissages :

- Utilisation de textes et expressions se trouvant dans les livres, les cahiers ou tout autre moyen de référence pour composer un texte, répondre à un questionnaire, effectuer un exercice, créer des couplets pour un chant, créer de petits dialogues ;
- Production d'échantillons langagiers tirés de la vie courante et entraînés en classe : mots isolés, phrases élémentaires (*message simple, note, formulaire et carte postale,...*) ;
- Production de phrases dans lesquelles l'élève se présente ou présente une tierce personne (*nom, prénom, âge, domicile, famille, activités, animaux,...*) ;
- Production de lettres, cartes ou de courriels (*échange de correspondance, invitation, remerciements,...*).

### 5.1 Descripteur 8c03

#### 5.1.1 Présentation

*Je peux écrire des mots et des phrases très simples en m'aidant de documents (par exemple un dictionnaire, un manuel scolaire, un cahier d'exercice). (Sc03)*

Pour ce descripteur, nous n'avons pas trouvé d'attentes fondamentales qui conviennent. Nous l'avons néanmoins mis en relation avec un élément de la progression des apprentissages, « Utilisation de textes et expressions se trouvant dans les livres, les cahiers ou tout autre moyen de

référence pour composer un texte, répondre à un questionnaire, effectuer un exercice, créer des couplets pour un chant, créer de petits dialogues ».

En ce qui concerne Tamburin, nous avons mis les activités suivantes en lien avec le descripteur :

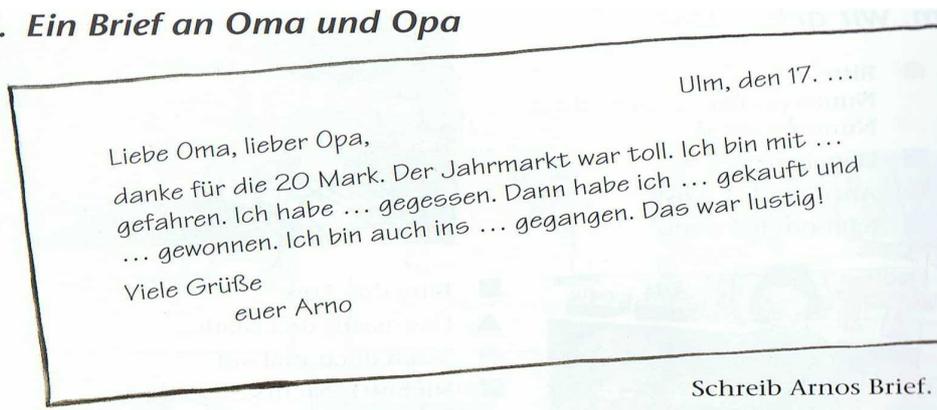
**volume 2** : leçons 1 (B12, C2), 2 (A8), 3 (A9, A10, B6) et 4 (B3, B4) ;

**volume 3** : leçons 2 (B6, B9-B11, C2, C3), 3 (B3, B11 F3) et 5 (A1, B2, C2, C5, C6, D1, D2) ;

**cahier d'exercices 2** : leçon 1 ex 8, 9, 11, 13, leçon 3 ex 5, 10, 15, 16, 18, 19, leçon 4 ex 20, 21, leçon 5 ex 7, 12, 15, 16 ;

**cahier d'exercices 3** : leçon 2 ex 2, leçon 3 ex 4, 5, 7-9, 14, 15, 18 et leçon 5 ex 19.

## 6. Ein Brief an Oma und Opa



### 5.1.2 Analyse

Ces activités sont toutes en lien avec ce descripteur, car il est formulé de manière suffisamment large pour englober tous les descripteurs de production de textes. Ainsi, toutes les activités mentionnées peuvent lui convenir.

## 5.2 Descripteur $\delta c12$

### 5.2.1 Présentation

*Je peux écrire avec des phrases courtes et simples qui je suis et où j'habite. (Sc21)*

Ce descripteur est en lien avec le même élément de la progression des apprentissages que le précédent. Par contre, nous n'avons pas inscrit d'activité de Tamburin.

## 5.2.2 Analyse

Comme nous l'avons dit précédemment, les élèves ne sont généralement pas « impliqués » dans les consignes de Tamburin. Ce qui signifie qu'ils peuvent éventuellement devoir répondre à des questions concernant le lieu d'habitation de tierces personnes (par exemple l'activité A1 de la leçon 5 de Tamburin 3).

## 5.3 Descripteur 8031

### 5.3.1 Présentation

Je peux décrire à quelqu'un comment ma chambre est aménagée. (Sc31)
---

Ce descripteur est en lien avec le même élément de la progression des apprentissages que le précédent. Nous l'avons mis en lien avec l'activité C2 de la leçon 5 de Tamburin 3 (« So wohnen die Leute in Samoa »).

### 5.3.2 Analyse

Avec le vocabulaire que les élèves apprennent dans cet exercice (concernant les meubles entre autres), les élèves doivent pouvoir décrire leur chambre.

Remarque : Nous nous demandons quel est l'intérêt de ce descripteur. En effet, à quelle occasion un élève pourrait-il décrire sa chambre ? La seule raison qui nous vient à l'esprit, mais elle est quelque peu exagérée, serait dans le cas où un correspondant germanophone viendrait loger chez l'apprenant. Ce dernier pourrait ainsi lui indiquer ses conditions de logement.

## 5.4 Descripteur Sc06

### 5.4.1 Présentation

*Je peux écrire des mots très courants, par exemple pour nommer des personnes, des animaux ou des objets figurant sur des illustrations ou des schémas (par exemple « fille », « chien », « maison »). (Sc06)*

Ce descripteur n'est pas relié à une attente fondamentale du PER. Nous l'avons fait correspondre avec l'item « Production d'échantillons langagiers tirés de la vie courante et entraînés en classe : mots isolés, phrases élémentaires (*message simple, note, formulaire et carte postale,...*) » de la progression des apprentissages. Pour ce qui est des activités de Tamburin, nous avons cité des éléments des cahiers d'exercices, puisque c'est surtout dans ceux-ci que sont effectuées les activités de production écrite. Dans le cahier 2, il s'agit des exercices 2 et 9 de la leçon 1, 1 de la leçon 2, 8 de la leçon 4 et 4 et 5 de la leçon 5. Dans le troisième cahier, ce sont les exercices 2 et 10 de la leçon 3.

### 5.4.2 Analyse

Pour l'exercice 2, un bémol doit toutefois retenir l'attention. Il s'agit du fait que parmi les « mots courants » se trouvent des noms d'aliments. En ce qui concerne l'exercice 10, il s'agit de noms de bâtiments publics, tel « das Rathaus », « die Kirche » ou « der Brunnen », noms qui ne sont pas cités dans les exemples. C'est pourquoi nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'ajouter ces exemples parmi ceux cités dans le descripteur.

Remarque : En ce qui concerne la formulation de ce descripteur, nous nous demandons ce qui est entendu par « mots très courants ». Les mots « fille », « chien » et « maison » sont des termes que les élèves utilisent depuis Tamburin 1 (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> HarmoS). Or les élèves qui apprennent l'allemand avec Tamburin 2 et 3 sont entraînés à écrire des noms en rapport à la nourriture.

## 5.5 Descripteur 8c07

### 5.5.1 Présentation

*Je peux décrire à l'aide de mots simples quelques objets du quotidien (par exemple la couleur d'une voiture, dire si elle est grande ou petite). (Sc07)*

Ce descripteur est en lien avec le même élément de la progression des apprentissages que le précédent. Nous l'avons mis en lien avec cinq activités des manuels. Dans Tamburin 2, les activités B8 (« Lied : Die Tierband Schlabidabidu ») et B9 (« Tier-Comics ») de la leçon 5 ; dans le volume 3, les activités B9 (« Sensationen ! Sensationen ! ») de la leçon 2 et A3 (« Wer ist das? ») de la leçon 5. Nous avons également présenté un exercice du cahier 3 : l'exercice 3 de la leçon 5 (« So ist der Kopf »).

### 5.5.2 Analyse

Pour ce descripteur, nous pouvons voir les choses de deux manières : soit que les activités de Tamburin doivent être modifiées pour correspondre parfaitement au descripteur, soit que la formulation de ce descripteur est trop restrictive, à travers son exemple notamment, et qu'elle mériterait d'être élargie. Dans le premier cas, toutes les activités mentionnées dans le tableau peuvent correspondre au descripteur, à condition d'être modifiées, en demandant aux élèves de décrire un objet, par exemple.

Dans le second cas, on pourrait imaginer que le descripteur inclue des descriptions d'animaux ou de personnes. Ces exemples nous semblent plus appropriés à l'âge des élèves, ainsi qu'aux thèmes abordés dans le manuel.

## 5.6 Descripteur 8c29

### 5.6.1 Présentation

*Je peux fournir sous une forme simple des informations me concernant (par exemple pour un échange d'informations avec un partenaire de discussion dans un chat : nom, origine, âge, préférences, hobbies) ; de plus, je peux demander des informations de ce genre par écrit à d'autres personnes. (Sc29)*

Nous avons mis ce descripteur en lien avec l'attente fondamentale « Présente brièvement lui-même, sa famille et ses passe-temps et décrit avec des mots simples quelques objets d'usage quotidien ». Il est également lié à la progression des apprentissages « Production de phrases dans lesquelles l'élève se présente ou présente une tierce personne (*nom, prénom, âge, domicile, famille, activités, animaux,...*) ».

En ce qui concerne Tamburin, il est en lien avec l'activité D1 de la leçon 5 du volume 3 ainsi qu'avec trois exercices du deuxième cahier d'exercices : exercice 1 de la leçon 2 (« So viele Sachen ») et 6 de la leçon 3 (« Brieffreunde »).

### 5.6.2 Analyse

Pas de doute, l'attente fondamentale et l'item de la progression des apprentissages sont bien corrélés. Les activités de Tamburin mentionnées doivent être prises de manière large, c'est-à-dire notamment pour celle que nous avons référencée « vol. 3, leçon 5 D1 ». Dans cette activité, il s'agit de fournir des informations à propos des enfants présentés dans l'activité. Or il suffirait, plutôt que l'élève décrive quelqu'un d'autre, qu'il se décrive lui-même pour que l'activité soit tout à fait en adéquation avec le descripteur, l'attente fondamentale et l'item de la progression des apprentissages. C'est pourquoi la référence à cette activité est surlignée en couleur. La progression des apprentissage, elle, prend en compte « une tierce personne ». De la sorte, le descripteur lui sied bien.

## 5.7 Descripteur δc09

### 5.7.1 Présentation

*Je peux écrire un court message à des amis (ou par exemple un SMS) pour les informer de quelque chose ou pour leur poser une question. (Sc09)*

Ce descripteur est en lien avec l'attente « Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève rédige une courte note informative pour ses amis (une information, une question) » ainsi qu'avec l'élément de la progression des apprentissages « Production de lettres, cartes ou de courriels (*échange de correspondance, invitation, remerciements, ...*) ». Nous avons mis ce descripteur en lien avec des exercices des cahiers 2 et 3. Pour le cahier 2, il s'agit des exercices 6 de la leçon 3 et 6 de la leçon 5. Pour le cahier 3, c'est l'exercice 21 de la leçon 5.

### 5.7.2 Analyse

Les exercices mentionnés traitent de l'écriture d'une carte postale ou d'une courte lettre. Notons que les exemples cités dans la progression des apprentissages et le descripteur ne sont pas les mêmes.

Remarque : Nous constatons que l'attente fondamentale est formulée de manière suffisamment large pour inclure les exercices.

Par ailleurs, nous aimerions relever ici que s'il est vrai que les élèves de l'école primaire tendent à avoir des téléphones mobiles de plus en plus jeunes, il n'en reste pas moins qu'il est rare qu'ils écrivent des SMS (short message service ; petits messages envoyés de téléphone à téléphone) en allemand. À quelle occasion pourraient-ils le faire ? Les tchats (logiciels de discussion instantanée) sont également monnaie courante, mais nous doutons également qu'ils soient beaucoup utilisés dans les classes primaires. Peut-être que cette idée serait à développer pour les échanges linguistiques, mais nous nous écartons de notre sujet... Il pourrait être intéressant de modifier le descripteur en parlant de carte postale, ou de courte lettre, afin qu'il corresponde davantage à la réalité d'une classe.

## 6. Synthèse

Si l'on tente de prendre de la distance par rapport aux descripteurs et que l'on regarde de manière générale ceux qui sont honorés par des activités de Tamburin, on peut remarquer plusieurs choses. D'abord, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, certaines activités correspondent très bien au descripteur, alors que pour d'autres, quelques modifications sont nécessaires, tantôt du côté du descripteur, tantôt de l'activité.

Ainsi, si l'on observe la visée prioritaire « Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication », on remarque que sur 67 % des descripteurs qui trouvent chaussure à leur pied parmi les activités de Tamburin, 47 % sont tout à fait concordant et 20 % coïncident si l'on englobe d'autres exemples.

De même, pour la visée prioritaire « Lire des textes propres à des situations familières de communication », 60 % des descripteurs ont des activités qui leur siéent, dont 50 % leur conviennent sans prendre en compte d'autres genres de textes que le genre narratif (des « histoires »).

Pour la visée prioritaire « Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication – S'exprimer oralement en continu », environ 33 % des descripteurs peuvent être mis en relation avec des activités de Tamburin, donc environ 22 % cadrent très bien avec les activités, et 11 % conviennent à condition que l'on fasse une modification des consignes de Tamburin.

En ce qui concerne la visée prioritaire « Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication – Prendre part à une conversation », 40 % des descripteurs ont des activités qui leur conviennent, dont 27 % cadrent très bien.

Enfin, pour ce qui est de la visée « Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication », 86 % des descripteurs ont des activités de Tamburin qui leur correspondent, dont 57 % cadrent très bien, et 29 % doivent être légèrement modifiées, que ce soit l'activité du manuel ou le descripteur.

Si l'on regarde la totalité des descripteurs du PEL II suisse, soit 56, on remarque que 31, soit 55 pour cent d'entre eux, peuvent être liés à des activités du manuel.

Ainsi, les attentes fondamentales honorées sont d'ordre utilitaire et sont liées à des préoccupations susceptibles d'intéresser des jeunes de dix à douze ans. C'est ce que nous remarquons avec Tamburin. Étant donné que ce moyen aborde des thèmes proches du monde des

enfants, les champs lexicaux qui en découlent sont également en lien avec ce monde. De plus, nous avons montré dans notre cadre théorique que cette méthode emploie une approche communicative, dans une perspective actionnelle, c'est-à-dire qu'elle considère que les apprenants sont de acteurs qui doivent réaliser des tâches dans un contexte. Ainsi, Tamburin fonctionne par thèmes.

Le PEL II suisse, étant un outil d'auto-évaluation, se situe dans une approche plutôt par savoir-faire, savoir-dire, de par sa nature. Son orientation peut être qualifiée de pratique et utilitaire. En effet, il est basé sur une approche communicative dans une perspective davantage utilitaire. Étant constitué d'affirmations auxquelles les élèves doivent répondre par leur degré d'accord les concernant, il n'entre pas dans le détail de champs lexicaux, par exemple. Par ailleurs, il n'aborde pas non plus des questions de fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, phonétique, etc.), puisqu'il est lié à la communication verbale.

Les attentes fondamentales qui ne sont pas en lien avec des activités de Tamburin sont constituées d'éléments qui ne touchent pas forcément des élèves de cet âge (formulaire), mais aussi d'items qui constituent des savoirs qui ne sont pas traités à proprement parler dans Tamburin, puisque explicites (travail sur les consignes, sur le salut). Ainsi, les manuels ne répondent pas aux descripteurs qui sont en lien avec les consignes (orale ou écrite), au descripteur « Je peux comprendre ce qui se dit à condition que l'on parle lentement et distinctement et qu'il y ait de longues pauses de temps en temps » (car il est rare que les enregistrements fassent « de longues pauses »), aux descripteurs liés à la recherche de mots connus (parce qu'aucun exercice de la méthode ne demande explicitement cette manière de faire), ni au comptage à voix haute ainsi que la présentation de soi.

Si tous les descripteurs ne sont pas couverts par des activités de Tamburin, notons que tous les champs abordés par le moyen ne sont pas non plus traités dans le PEL II suisse. Il en va ainsi pour tous les éléments de fonctionnement de la langue (vocabulaire et orthographe, phonologie, conjugaison et grammaire de la phrase), mais aussi pour la longueur et la complexité des textes écrits de Tamburin 3, ainsi que pour certains exercices de compréhension orale (les textes les plus longs sont retranscrits à la fin des livres du maître).

Nous en venons maintenant à la conclusion de notre travail.

## CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Pour conclure, nous allons reprendre nos questions de recherche, en y apportant des réponses. La première question que nous nous posions était « **Dans quelle mesure le moyen d'enseignement Tamburin, bien que développé avant la parution du PER, honore-il les attentes fondamentales de ce dernier ?** ». Pour la préciser, nous avons énoncé plusieurs sous-questions, notamment « **Quelles activités de Tamburin peuvent être liées avec les descripteurs du PEL II suisse (et par là même, les attentes fondamentales) ?** ». En effet, nous devons prendre en compte le fait que les descripteurs du PEL II suisse constituent des attentes fondamentales du PER à part entière, comme nous l'avons mentionné précédemment. Une fois ce constat posé, nous remarquons que notre deuxième question, qui était « **De quelle manière le moyen Tamburin est-il compatible avec les descripteurs qui constituent le niveau A1 du PEL II suisse ?** » est sensiblement la même, à ceci près qu'elle est plus précise. Nous y répondrons de la manière suivante.

La recherche tend à montrer que Tamburin honore plutôt bien les descripteurs, en particulier en ce qui concerne la compréhension orale (67 % des descripteurs ont une ou plusieurs activités qui leur correspondent) et écrite (60 % des descripteurs sont honorés), ainsi que la production écrite (86 % des descripteurs sont liés à une ou plusieurs activités de Tamburin). Pour ce dernier élément, c'est surtout le cas lorsque les élèves peuvent s'aider de leurs documents de référence (descripteur « Je peux écrire des mots et des phrases très simples en m'aidant de documents (par exemple un dictionnaire, un manuel scolaire, un cahier d'exercices) »).

Les activités de Tamburin ne permettant pas de couvrir la totalité des descripteurs (puisque nous n'arrivons pas à un résultat de 100 %), nous sommes obligées de répondre par la négative à notre deuxième sous-question, qui était « **Ce que les élèves auront fait, avec l'enseignant-e, dans le cadre de l'emploi de Tamburin sera-t-il suffisant pour "remplir" tous les descripteurs du PEL II suisse, niveau A1 ?** ». Mais nous nous pouvons pas mettre ce moyen d'enseignement de côté pour autant, d'autant plus que le nouveau moyen n'a pas encore été choisi. En effet, malgré le fait qu'ils ne permettent pas de "remplir" l'ensemble des descripteurs, les activités de ces manuels permettent de travailler sur toutes les visées prioritaires du PEL (compréhension orale et écrite et production orale et écrite), sans oublier le fonctionnement de la langue (que nous n'avons pas traité car il n'est pas en lien avec les descripteurs du PEL II suisse). De plus, nous devons relever le fait

que la progression en spirale, même si elle est commune à plusieurs méthodes d'enseignement des langues, est pertinente. Enfin, nous aimerions rappeler que l'approche par thèmes de Tamburin permet non seulement d'aborder un champ lexical vaste, mais également de traiter de plusieurs sujets à travers un même chapitre. Il en va ainsi par exemple dans la leçon 4 de Tamburin 2, « Flohmarkt », où les élèves apprennent des noms de jouets, de vêtements et côtoient la monnaie européenne.

En outre, Tamburin aborde ces sujets sous différentes formes : dialogues (écoutés, lus, répétés), sketches, jeux, exercices d'écriture, mots fléchés, bricolages, etc. Ainsi, cela permet de mieux ancrer les apprentissages.

Enfin, nous pensons que Tamburin contient une diversité de genres de texte intéressante. En effet, on y rencontre, de manière non exhaustive, des dialogues (texte dialogué), des chansons (texte poétique) et un journal de bord et des histoires (texte narratif).

Nous aimerions rappeler ici que certains textes de compréhension orale ou écrite de Tamburin 3 dépassent les attentes fondamentales du PER et se réfèrent plutôt au niveau A2 (par exemple avec le descripteur Le24 « Je peux comprendre l'essentiel de ce qui est écrit dans des textes courts et simples sur des sujets qui me sont familiers (par exemple l'opinion d'adolescents sur des thèmes d'actualité) »).

Nous arrivons à notre troisième sous-question, qui était « **En adoptant le PER, perd-on une dimension de Tamburin ?** ». N'ayant pas fait une étude approfondie de Tamburin, nous ne pouvons y répondre que partiellement. En effet, l'étude d'un moyen d'enseignement serait une autre recherche. Nous pouvons néanmoins tirer quelques conclusions. Tamburin permet d'aborder un corpus lexical varié (famille, hobbies, objets de l'école, corps, disciplines scolaires, vêtements, heures, jours de la semaine, mois, animaux, sports et loisirs, etc.) ; de travailler le fonctionnement de la langue (déterminants, groupe verbal disjoint, accusatif, etc.) et d'aborder un texte – oral ou écrit – de sorte à pouvoir en faire ressortir les principales caractéristiques (genre et but du texte, thème, anticipation du contenu au vu du titre, des illustrations et des connaissances scolaires et non-scolaires des élèves, identification des personnages, lieux et situation, distinction des différentes parties du texte, etc.). Si l'on se réfère au PER, certains éléments se perdent. Il en va ainsi pour l'étendu du champ lexical et la manière d'aborder un texte. Rien n'est mentionné, mis à part les références aux descripteurs qui, comme nous l'avons vu, sont réducteurs par rapport à ce que les élèves travaillent avec Tamburin.

Ainsi, on peut penser qu'on perd effectivement une dimension de Tamburin en adoptant le PER. Rappelons ici que le plan d'études n'est pas immuable et qu'il est susceptible d'être modifié. En ce sens, le fait d'inclure certains éléments mentionnés précédemment pourrait être judicieux. De plus, toujours en ce sens, nous déplorons le fait que certaines attentes fondamentales du PER se calquent totalement sur le PEL II suisse, au point d'employer des descripteurs. Elles devraient selon nous être plus vastes, à l'instar des anciens « objectifs généraux », et englober ces derniers. Si le PER est perfectible, il en est de même pour le PEL II suisse. Ainsi, que se passera-t-il si les descripteurs du PEL sont modifiés ? Le PER le sera-t-il lui aussi ? En formulant des attentes fondamentales plus vastes, il ne serait pas nécessaire de changer le PER à chaque changement des descripteurs.

Par ailleurs, les éléments de la progression des apprentissages cités devraient parfois tenir lieu d'attentes, car ils sont plus vastes (alors qu'ils sont censés la préciser).

Nous en arrivons maintenant à faire une remarque concernant les descripteurs du PEL II suisse. Certains méritent – comment nous l'avons vu précédemment – d'être modifiés. En effet, la formulation de plusieurs d'entre eux nous a surpris (outre le terme de discothèque) de par leur précision, quant aux exemples exposés notamment. Nous aimerions ajouter que certains descripteurs nous paraissent perfectibles. Il suffirait parfois d'ajouter un exemple, de modifier un mot ou une expression pour que Tamburin les honore. Aussi, de même que les attentes fondamentales du PER, les descripteurs sont formulés de manière à englober plus ou moins d'éléments : certains sont vastes et peuvent inclure plusieurs activités, alors que d'autres sont trop précis, de sorte à ne pouvoir en inclure aucune.

Comme mot de la fin, nous aimerions mentionner le fait que même si le PER, le PEL II suisse et les manuels Tamburin 2 et 3 sont perfectibles, il est possible de travailler avec ces trois documents, tout en gardant en tête que nous pouvons intégrer des éléments du site Petit-Bazar ou nos propres créations. Cependant, notons qu'un certain nombre de modifications sont nécessaires.

Du point de vue du PER d'abord, il serait de bon ton de reformuler les attentes fondamentales, afin qu'elles soient plus vastes et englobent les descripteurs du PEL II suisse, sans les paraphraser.

Du point de vue du PEL, certains descripteurs mériteraient d'être reformulés, voire repensés pour quelques uns, et d'inclure des exemples supplémentaires.

Du point de vue du manuel, enfin. Il serait intéressant, en continuant d'utiliser Tamburin, que les enseignant-e-s créent des activités davantage en lien avec le côté pragmatique et utilitaire du PEL, même si nous sommes sûre que certain-e-s le font déjà. Si nous nous projetons dans l'avenir en

imaginant un nouveau moyen d'enseignement de l'allemand, nous aimerions qu'il continue d'aborder les thèmes de l'enfance (qui permettent d'enseigner des champs lexicaux variés et abordent différents sujets), qu'il inclue toujours des images en lien avec les textes et dialogues (pour faciliter la compréhension), qu'il aborde toujours la grammaire allemande, en la mettant toutefois davantage en évidence pour certaines notions (groupe verbal disjoint cité précédemment, par exemple). Il serait également intéressant que les textes étudiés soient de forme différente (comme mentionné précédemment) et que ce nouveau matériel contienne différents genres de texte (à l'instar de Tamburin). Bien entendu, il devra également contenir des exercices qui permettent d'honorer tous les descripteurs du PEL II suisse. Sans quoi, une autre recherche du genre de celle-ci sera nécessaire.

## Bibliographie

- Alberti, J., Büttner, S. & Kopp, G. (2001). *Tamburin 3 : Deutsch für Kinder, Arbeitsbuch*. Donauwörth, Allemagne : Hueber.
- Alberti, J., Büttner, S. & Kopp, G. (2002a). *Tamburin 2 : Livre du maître*. (N. Good Mohnhaupt, trad.). Dießen, Allemagne : Hueber.
- Alberti, J., Büttner, S. & Kopp, G. (2002b). *Tamburin 2 : Deutsch für Kinder, Arbeitsbuch*. Donauwörth, Allemagne : Hueber.
- Alberti, J., Büttner, S. & Kopp, G. (2003a). *Tamburin 3 : Livre du maître*. (N. Good Mohnhaupt, trad.). Dießen, Allemagne : Hueber.
- Alberti, J., Büttner, S. & Kopp, G. (2003b). *Tamburin 3 : Deutsch für Kinder, Arbeitsbuch*. Donauwörth, Allemagne : Hueber.
- Alberti, J., Büttner, S. & Kopp, G. (2004). *Tamburin 2 : Deutsch für Kinder*. Donauwörth, Allemagne : Hueber.
- Athias, J. (1995). *Linguistique et didactique de l'allemand*. Paris : Masson.
- Bailly, N. & Cohen, M. (s. d.). *L'approche communicative* [version électronique]. Consulté le 20 juin 2011 dans [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)
- Brauchli, B., Kuster, L. & Marschall, M. (2007). La méthode Tamburin et les standards du Portfolio européen des langues (PEL). *Babylonia, Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 4, 62-66.
- Brauhli, B. & Cavadini, M. (2007). *Concept d'implémentation du Portfolio Européen des Langues II – PEL II – dans les écoles primaires (5P-6P) et secondaires de Genève*. Manuscrit non publié, EPCO-PO.
- Chartrand, S.-G. (2009). *Penser la progression des apprentissages* [Portable Document Format]. Québec : Intercaf.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*. Consulté le 20 juillet 2011 dans <http://www.ciip.ch/index.php#r%C3%A9f>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Consulté le 9 août dans <http://www.edk.ch/dyn/12040.php>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2009). *Portfolio européen*

*des langues : Version pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans - PEL II*. Bern : Schulverlag.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2010). Plan d'études romand : Deuxième cycle [version électronique]. Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction publique.

Coste, D., Lemeunier, V. & Panthier, J. (2011). En 10 ans, le Cadre a fait le tour du monde mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre ? [Enregistrement vidéo]. Editions : Didier. Consulté le 22 juin 2011 dans <http://www.youtube.com/watch?v=mouG5Bg1VSE&feature=related>

Crahay, M. (2008). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Département de l'instruction publique. (1999). *Recommandations DiGS, à propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève : République et Canton de Genève.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Elmiger, D. (2010). Trois langues à l'école primaire en Suisse romande : un nouvel état des lieux. [Portable Document Format]. Consulté le 3 janvier 2012 dans [publications.irdp.relation.ch/ftp/1273238730101002.pdf](http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1273238730101002.pdf)

Goulian, J. (2000). Analyse linguistique détaillée pour la Compréhension Automatique de la Parole spontanée. [Portable Document Format]. Consulté le 20 juillet 2011 dans [www-valoria.univ-ubs.fr/antoine/articles/00\\_RECITAL\\_Goulian.pdf](http://www-valoria.univ-ubs.fr/antoine/articles/00_RECITAL_Goulian.pdf)

Jordi, C. (2003). *Analyse des objectifs de l'enseignement des langues étrangères : L'allemand dans la primaire genevois : débats autour de son enseignement (de 1848 à 1923)*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Lenz, P. & Schneider, G. (2001). *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Marti, L. (1997). *Quel moyen d'enseignement / apprentissage de l'allemand pour l'école primaire genevoise ?*. Manuscrit non publié, Service de l'allemand.

Polkova, A. (2006). *Petit historique du cadre européen commun de référence pour les langues* [version électronique]. Consulté le 22 juin 2011 dans <http://www.edufle.net/Petit-historique-du-cadre-europeen>

Puren, C. (10-11 janvier 2009). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. [Portable Document Format]. Grèce : Athènes.

Puren, C. (18 mai 2007). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Consulté le 3 janvier 2012 dans <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

Rosen, É. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Lassay-les-Châteaux, France : EMD S.A.S.

Service de l'enseignement, secteur des langues. (2011). *Planification de l'enseignement, allemand*. Consulté le 25 juillet 2011 dans le site web de Petit Bazar : [petit-bazar.unige.ch](http://petit-bazar.unige.ch)

Sheils, J. (1998). *La communication dans la classe de langue*. Conseil de l'Europe.

## δites web

Centre européen pour les langues vivantes :

<http://www.ecml.at>

Conférence Intercantonale de l'instruction publique :

<http://www.ciip.ch/>

Europschool :

[http://www.europschool.net/static.phpop=formation/primo\\_arrivant/republique\\_tcheque\\_education.html&npds=1](http://www.europschool.net/static.phpop=formation/primo_arrivant/republique_tcheque_education.html&npds=1)

Plateforme du plan d'études romand :

<http://www.plandetudes.ch/web/guest;jsessionid=CC581F50788EB8ABAAFA69D87EB1D9A4>

# Annexe

Dans les tableaux suivants, les descripteurs mentionnés sont tirés du PEL II suisse (2009), la progression des apprentissages et les attentes fondamentales sont extraites du PER (2010). Pour Tamburin ; vol. suivi de 2 ou 3 indique s'il s'agit des livres destinés aux 7<sup>ème</sup> ou aux 8<sup>ème</sup> HarmoS. Quand le numéro est précédé de la mention CE, il s'agit d'exercices tirés du cahier de l'élève (2 ou 3 selon le volume).

Par ailleurs, les numéros des descripteurs correspondent à ceux mentionnés dans le PEL II suisse. Ils sont insérés dans le tableau de sorte à correspondre aux attentes et à la progression des apprentissages du PER. De plus, les descripteurs en gras correspondent au niveau A1.2 (les autres relevant du niveau A1.1).

Visée prioritaire <sup>1</sup>	Plan d'Études Romand		Descripteur du PEL II suisse	Activité de Tamburin
	Attentes fondamentales	Progression des apprentissages		
	Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...			
Comprendre des textes oraux brefs propres à des situations familières de communication (SFC)  <b>L2 23</b>	Comprend les consignes liées aux rituels de la classe	Écoute et compréhension de consignes et injonctions usuellement utilisées en classe <i>(éventuellement accompagnées de gestes, mimes,...)</i>	Je peux comprendre des consignes simples à l'école, comme « Lève-toi s'il te plaît ! », « Viens vers moi ! », « Ferme la porte, s'il te plaît ». (Ho14)	
			Si l'on parle lentement et distinctement, je peux comprendre des expressions simples et très courantes, par exemple « oui », « non », « salut », « bonjour », « au revoir », « pardon ». (Ho02)	
		Écoute et compréhension de textes oraux <i>(liste de mots, phrases isolées, comptine, dialogue, chanson, histoire</i>	Lorsque quelqu'un parle cette langue, je peux parfois repérer des mots que je connais déjà dans d'autres langues (par exemple « international », « actif »). (Ho03)	vol. 2, leçons 2 (A3, B9), 3 (A3) vol. 3, leçon 3 (C2)
			Je peux comprendre des questions simples	

	<i>courte, conte illustré, dessin animé,...</i>	qui me concernent directement, par exemple lorsque quelqu'un me demande mon nom ou mon adresse. (Ho11)	
	Identification de la situation de communication ( <i>émetteur, destinataire, contexte, bruitage,...</i> )	Dans des enregistrements simples et courts, je peux comprendre des mots, des noms et des nombres que je connais déjà s'ils sont prononcés lentement et distinctement. (Ho04)	Tous les dialogues, à chaque début de leçon
	Repérage de sons, de mots et d'expressions simples	Lorsque d'autres personnes se présentent, je peux comprendre des informations importantes simples comme leur nom, leur âge et leur provenance. (Ho13)	vol. 3, leçon 5 (A7)
	Écoute et compréhension globale de textes oraux simples ( <i>l'élève, l'école, la famille, les animaux, les jeux, les loisirs,...</i> )	<b>Je peux comprendre ce qui se dit à condition que l'on parle lentement et distinctement et qu'il y ait de longues pauses de temps en temps.</b> (Ho09)	
Comprend, lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille, lentement, à l'aide de mots simples		<b>Je peux comprendre lorsque quelqu'un parle de lui-même et de sa famille en s'exprimant lentement et avec des mots simples.</b> (Ho34)	vol. 2, leçon 5 (B1) vol. 3, leçon 5 (A1, D1)
Comprend, dans un magasin, ce que coûte quelque chose, à condition que le vendeur fasse des efforts pour qu'il le comprenne		<b>Je peux comprendre les chiffres, les prix et les heures dans un message clair diffusé par haut-parleur, par exemple à la gare ou dans un magasin.</b> (Ho26)	vol. 2, leçons 3 (B3, B5) et 4 (C1, C3, C4)
		<b>Je peux comprendre, par exemple dans un magasin, le prix d'un article si le vendeur fait des efforts pour que je le comprenne.</b> (Ho01)	vol. 2, leçon 4 (C6) vol. 3, leçon 2 (B3)
		<b>Je peux comprendre quelques mots et</b>	vol. 3, leçons 3 (F1) et 5

			expressions, lorsqu'il est question par exemple de moi-même, de ma famille, de l'école, des loisirs ou de mon environnement. Mais pour cela, il faut parler lentement et distinctement. (Ho10)	(A1, D1)
			En écoutant une conversation, je peux repérer des mots et des phrases courtes et les comprendre, à condition que l'on parle très lentement et très distinctement (par exemple une conversation entre une cliente et une vendeuse dans un magasin). (Ho29)	vol. 2, leçon 2 (B8) vol. 3, leçons 2 (B2, B3, B4)
			Je peux comprendre ce que quelqu'un dit par exemple à propos de la couleur et de la taille de voitures, de maisons, etc. ; je peux aussi comprendre à qui appartiennent ces choses. (Ho31)	vol. 3, leçon 2 (B11)
			À condition que l'on parle lentement et distinctement, je peux comprendre des conversations courtes sur des sujets que je connais bien (par exemple école, famille, loisirs). (Ho33)	vol. 2, leçon 3 (A1, A8) et 5 (B1)
			Je peux comprendre des calculs simples avec « plus », « moins » et « fois ». (Ho08)	

Légende :

- : à condition que l'on puisse assimiler les animaux à la « famille »
- : à condition que les dialogues soient d'abord écoutés, puis lus
- : à condition que les dialogues soient d'abord écoutés, puis lus ET que l'on ajoute les animaux

Visée prioritaire <sup>1</sup>	Plan d'Études Romand		Descripteur du PEL II suisse	Activités de Tamburin
	Attentes fondamentales Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Progression des apprentissages		
Lire des textes propres à des SFC  <b>L2 21</b>	Comprend une consigne, une règle de jeu en rapport avec les activités en situation et agit spontanément en fonction de celle-ci	Compréhension de dialogues écoutés ou déjà exercés oralement, de consignes simples et de règles de jeu composés principalement de mots connus	À l'école, je peux comprendre certaines consignes de travail très courtes si je les ai déjà rencontrées quelques fois sous une forme identique ou similaire. (Le04)	vol. 2, leçons 1 (B8, D2), 2 (A5, A6, A7, A9, B5, C4, C6, C7), 3 (A6 ; A7, B7-B9, C2, C3), 4 (A3, A5, B4, B5, C4, C7) et 5 (B3, B7) vol. 3, leçons 2 (A3, B5), 3 (B5, B7, B8, B11-B13) et 5 (C5, C6, C8, D3)
	Comprend des messages courts et simples (par exemple une proposition concrète de rendez-vous)	- Lecture et compréhension de textes simples et courts ( <i>dialogue, chant, consigne, affiche, bande dessinée, petite histoire, carte postale, lettre,...</i> )	Dans une invitation écrite, je peux comprendre l'événement auquel je suis invité-e, ainsi que le jour, l'heure et le lieu de l'invitation. (Le17)  Je peux trouver les informations principales (par exemple lieu, heure ou prix) sur des affiches, des prospectus et des panneaux et les comprendre. (Le05)	vol. 2, leçons 2 (B7) et 4 (C8)  vol. 2, leçons 1 (A1), 3 (A2) et 4 (B1) vol. 3, leçon 3 (A2)
	Comprend assez bien un formulaire pour savoir où il doit inscrire les principaux renseignements le concernant		<b>Je comprends suffisamment bien un formulaire pour savoir où je dois inscrire les principaux renseignements me concernant (en particulier nom, date de</b>	

(par exemple le nom)			naissance, adresse). (Le03)	
Comprend des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire		- Repérage de phrases connues ou composées de mots connus à l'aide d'images ou à l'aide du contexte - Repérage de mots connus dans un mot composé	<b>En présence d'un matériel d'information relativement simple, je peux me faire une idée du contenu, surtout lorsqu'il y a des illustrations qui m'aident à comprendre.</b> (Le10)	vol. 3, leçons 2 (C1) et 5 (A7, C1)
		- Compréhension de mots nouveaux - Compréhension de dialogues écoutés ou déjà exercés oralement, de consignes simples et de règles de jeu composés principalement de mots connus	<b>Dans des textes, je peux comprendre certains mots. Dans de nombreux mots d'une certaine longueur, je peux identifier des parties de mots connues (surtout préfixes, suffixes et terminaisons).</b> (Le11)	
			<b>Sur des panneaux, je peux comprendre des mots et des expressions souvent rencontrés dans la vie courante (par exemple « gare », « parking », « défense de fumer », « sortie »).</b> (Le01)	
		- Compréhension de textes comportant une proportion importante de mots connus	<b>Globalement, je peux comprendre de courtes histoires en images simples, dans la mesure où je peux deviner beaucoup de choses grâce aux images.</b> (Le08)	vol. 2, leçons 1 (A3, C1), 2 (B6), 3 (C4, D1), 4 (A1, A6, B2, C6) et 5 (A1, B4, C4) vol. 3, leçons 2 (B8, C1), 3 (A1, B14, D1) et 5 (A6)
			<b>Je peux trouver et comprendre des informations simples et importantes dans des annonces, des programmes de manifestations ou des affiches (par exemple ce qui est proposé, ce que quelque chose coûte, la date et le lieu de l'événement).</b> (Le14)	vol. 3, leçon 3 (E2)

Légende :

 : dialogues avec des images

 : textes pour relater

Visée prioritaire <sup>1</sup>	Plan d'Études Romand		Descripteur du PEL II suisse	Activité de Tamburin
	Attentes fondamentales Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Progression des apprentissages		
Produire des énoncés simples propres à des SFC  S'exprimer oralement en continu  <b>L2 24</b>		Transmission d'informations à l'aide de nombres de 1 à 100 ( <i>âge, numéro de téléphone, date, heure, ...</i> )	Je peux compter de 1 à 100 à haute voix. (MP30)	
	Fournit des informations essentielles sur sa famille ou sur sa classe	Présentation de soi, de sa famille ou d'une tierce personne ( <i>nom, âge, provenance, domicile, école, emploi du temps, hobbies, ...</i> )	Je peux fournir quelques renseignements simples me concernant (nom, âge, pays, adresse, numéro de téléphone, par exemple pour m'inscrire oralement auprès d'un secrétariat). (MP15)	
			<b>Je peux me présenter très brièvement, par exemple dire comment je m'appelle, d'où je viens et quelle école je fréquente.</b> (MP03)	vol. 3, leçon 5 (A1, D1)
			<b>Je peux fournir quelques renseignements essentiels concernant ma famille. Je peux par exemple indiquer qui sont les membres de ma famille, quel âge ils ont et ce qu'ils font.</b> (MP09)	
			<b>Je peux fournir à des visiteurs des informations essentielles sur ma propre classe (par exemple sa taille, le nombre de filles et de garçons, mes matières préférées).</b> (MP07)	vol. 2, leçon 3 (A2-A5)

		Expression des préférences alimentaires et vestimentaires	Je peux nommer quelques aliments et boissons tout à fait courants, par exemple pour les acheter ou les commander. (MP04)	
	Dit quelles sont ses couleurs préférées pour les habits		<b>Je peux dire quelles sont les couleurs de vêtement que je préfère porter.</b> (MP14)	
		Utilisation de mots isolés et d'expressions simples, stéréotypées, relatives à des situations concrètes	<b>Je peux dire comment je vais à l'aide de mots simples.</b> (MP02)	
		Transformation d'une phrase-type par substitution et/ou ajout d'éléments	<b>Je peux informer d'autres personnes de ce que j'aime et de ce que je n'aime pas (par exemple en ce qui concerne le sport, la musique, l'école, les couleurs).</b> (MP25)	vol. 2, leçons 3 (A10) vol. 3, leçons 2 (A4) et 5 (B1)
		<i>Lecture à haute voix de mots nouveaux, de consignes simples, de règles de jeux composées de mots connus,</i> ...		

Légende :

 : à condition que l'élève parle de lui et non de quelqu'un d'autre

Visée prioritaire <sup>1</sup>	Plan d'Études Romand		Descripteur du PEL II suisse	Activité de Tamburin
	Attentes fondamentales Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Progression des apprentissages		
Produire des énoncés simples propres à des SFC  Prendre part à une conversation  <b>L2 24</b>	Communique de façon simple, à condition que ses interlocuteurs tiennent compte de ses difficultés et l'aident		Je peux saluer quelqu'un avec des mots simples et je peux dire « oui », « non », « pardon », « s'il vous plaît », « merci ». (MI15)	
			Je peux montrer quelque chose du doigt et demander ce que c'est. (MI01)	
			Je peux saluer quelqu'un, me présenter brièvement et prendre congé. (MI22)	
			Je peux commander quelque chose à boire ou à manger, par exemple dans un café ou une discothèque. (MI21)	vol. 3, leçon 2 (B1, B3)
			Je peux utiliser et comprendre des chiffres simples dans les conversations quotidiennes. (MI14)	vol. 2, leçon 4 (C6)
			Je peux dire que je ne comprends pas. (MI02)	
		Établissement d'une communication simple, pour autant que les interlocuteurs s'aident réciproquement	<b>Je peux communiquer de façon simple, à condition que mon interlocutrice ou mon interlocuteur tienne compte de mes difficultés. (NF33x)</b>  <b>Je peux dire de quelle couleur sont les vêtements ou d'autres choses familières et</b>	vol. 2, leçon 3 (C3) vol. 3, leçons 3 (B4) et 5 (A3)

			<b>je peux demander la couleur d'un objet (par exemple celle d'une bicyclette neuve). (MI16)</b>	
			<b>Je peux saluer des adultes et des enfants et prendre congé d'eux avec les mots qui conviennent. J'adapte mes mots selon que je connais plus ou moins bien ces personnes. (MI34)</b>	
		Transformation de dialogues déjà exercés par substitution d'éléments	<b>Je peux répondre à des questions simples par des mots, des expressions ou des phrases courtes. (MI05)</b>	vol.2, leçon 3 (A7) vol. 3, leçon 5 (B1)
		Questions-réponses dans le cadre de la classe	<b>Je peux demander où se trouvent un livre, une balle ou d'autres objets familiers. Je peux également répondre à de telles questions. (MI07)</b>	
			<b>Je peux demander à une personne comment elle va et je peux également dire comment je vais. (MI13)</b>	
		Communication d'informations simples ( <i>nom, âge, domicile, famille, loisirs, animaux préférés, hobbies, mets et boissons,...</i> ) en prenant appui sur la gestuelle	<b>Je peux indiquer le jour de la semaine, la date et l'heure et je peux également demander le jour, la date et l'heure à quelqu'un. (NF88x)</b>	vol.2, leçon 3 (B7, B9)
			Je peux dire comment je m'appelle. Je peux également demander à d'autres personnes comment elles s'appellent. (MI06) <sup>4</sup>	
	Dit quels mets et quelles boissons il aime		<b>Je peux dire ce que j'aime manger et boire. (MI10)</b>	vol.2, leçon 2 (B9) vol. 3, leçon 3 (B1-B3)

Légende :

-  : à condition que l'on accepte que l'interlocuteur soit un élève
-  : à condition de modifier quelque peu la consigne
-  : à condition que l'élève puisse prendre des notes

Visée prioritaire <sup>1</sup>	Plan d'Études Romand		Descripteur du PEL II suisse	Activité de Tamburin
	Attentes fondamentales Au cours, mais ai plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Progression des apprentissages		
Écrire des textes simples propres à des SFC  <b>L2 22</b>		Utilisation de textes et expressions se trouvant dans les livres, les cahiers ou tout autre moyen de référence pour composer un texte, répondre à un questionnaire, effectuer un exercice, créer des couplets pour un chant, créer de petits dialogues	Je peux écrire des mots et des phrases très simples en m'aidant de documents (par exemple un dictionnaire, un manuel scolaire, un cahier d'exercice). (Sc03)	vol. 2, leçons 1 (B12, C2), 2 (A8), 3 (A9, A10, B6) et 4 (B3, B4) vol. 3, leçons 2 (B6, B9-B11, C2, C3), 3 (B3, B11 F3) et 5 (A1, B2, C2, C5, C6, D1, D2) CE2, leçon 1 ex 8, 9, 11, 13, leçon 3 ex 5, 10, 15, 16, 18, 19, leçon 4 ex 20, 21, leçon 5 ex 7, 12, 15, 16 CE3 leçon 2 ex 2, leçon 3 ex 4, 5, 7-9, 14, 15, 18 et leçon 5 ex 19
			Je peux écrire avec des phrases courtes et simples qui je suis et où j'habite. (Sc21)	
			<b>Je peux décrire à quelqu'un comment ma chambre est aménagée.</b> (Sc31)	vol. 3, leçon 5 (C2)
			Je peux écrire des mots très courants, par exemple pour nommer des personnes, des animaux ou des objets figurant sur des illustrations ou des schémas (par exemple	CE2, leçons 1 ex 2 et 9, 2 ex 1, 4 ex 8 et 5 ex 4 et 5 <b>CE3, leçon 3 ex 2 et 10</b>

	élémentaires (message simple, note, formulaire et carte postale,...)	« fille », « chien », « maison »). (Sc06)	
		<b>Je peux décrire à l'aide de mots simples quelques objets du quotidien (par exemple la couleur d'une voiture, dire si elle est grande ou petite).</b> (Sc07)	vol. 2, leçon 5 (B8, B9) vol. 3, leçon 2 (B9) et 5 (A3) CE3, leçon 5 ex 3
Présente brièvement lui-même, sa famille et ses passe-temps et décrit avec des mots simples quelques objets d'usage quotidien	Production de phrases dans lesquelles l'élève se présente ou présente une tierce personne ( <i>nom, prénom, âge, domicile, famille, activités, animaux,...</i> )	<b>Je peux fournir sous une forme simple des informations me concernant (par exemple pour un échange d'informations avec un partenaire de discussion dans un chat : nom, origine, âge, préférences, hobbies) ; de plus, je peux demander des informations de ce genre par écrit à d'autres personnes.</b> (Sc29)	vol. 3, leçon 5 D1 CE 2 leçons 2 ex 1, 3 ex 6
Rédige une courte note informative pour ses amis (une information, une question)	Production de lettres, cartes ou de courriels ( <i>échange de correspondance, invitation, remerciements,...</i> )	<b>Je peux écrire un court message à des amis (ou par exemple un SMS) pour les informer de quelque chose ou pour leur poser une question.</b> (Sc09)	CE2 leçons 3 ex 6 et 5 ex 6 CE3 leçon 5 ex 21

Légende :

- : si l'on ajoute divers noms d'aliments et de bâtiments
- : si l'on ajoute des descriptions d'animaux
- : si l'élève se décrit lui (non quelqu'un d'autre)

- : il faudrait élargir ce descripteur aux personnes
- : si l'on ajoute l'écriture d'une carte postale ou d'une courte lettre

## Notes :

<sup>1</sup> Les compétences sont décrites sous la dénomination du PEL II suisse en premier et en gras et sous celle du PER entre parenthèses. Les objectifs tels que codifiés dans le PER sont également mis en évidence (L2 21, par exemple).

<sup>2</sup> Pour ne pas alourdir le tableau, les compétences « S'exprimer oralement en continu » et « Prendre part à une conversation » sont différenciées. Dans le PER, elles sont chacune développée, mais regroupées sous l'appellation « Production de l'oral ».

<sup>3</sup> En ce qui concerne la colonne progression des apprentissages, nous n'avons pas pu départager les descripteurs selon les descripteurs du PEL comme avec les autres compétences. En effet, nous pensons qu'il est illusoire ici de morceler ces apprentissages de la même manière qu'en compréhension et production écrites.

<sup>4</sup> Si aucune activité de Tamburin 1 ou 2 n'honore ce descripteur, il est à noter que certains développements sont possibles, à partir d'un matériel de guidage disponible sur le site de Petit-Bazar.

Dans les « Commentaires méthodologiques » (Livre du maître, pp. 25-32), plusieurs manières d'aborder les textes et dialogues sont proposées. Ils peuvent être d'abord écoutés (avec ou sans le texte et/ou les images), puis lus ou d'abord lus, puis écoutés. Ainsi, ces exercices peuvent être considérés comme relevant des compétences de compréhension écrite, ou de compréhension orale. Ils combinent souvent les deux compétences.

## Remerciements

Je remercie sincèrement toutes les personnes ayant permis la réalisation de ce travail de mémoire. Tout particulièrement les membres de la commission, dont :

Madame Béatrice Brauchli, pour son cadrage, du choix du sujet à la rédaction du mémoire, ses commentaires constructifs, sa disponibilité, ses nombreuses relectures ainsi que ses encouragements ;

Monsieur Matthias Marschall, pour ses relectures et ses commentaires ;

et Monsieur Bernard Schneuwly, pour sa présence lors de la soutenance.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont soutenue moralement tout au long du cheminement menant à la réalisation de ce mémoire, ma mère pour les heures passées près de l'imprimante, ma famille et mes amis pour leurs encouragements. famille et mes amis pour leurs encouragements.