L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Questions de méthode : les manuels en usage entre 1952 et 1990

The teaching of German in the primary schools of Alsace. Methods in question : textbooks used between 1952 and 1990

Der Deutschunterricht in der Grundschule im Elsass. Um die Lehrbücher aus der Zeit zwischen 1952 und 1990

La enseñanza del alemán en la escuela primaria en Alsacia. Cuestiones de método : manuales en uso entre 1952 y 1990

Dominique Huck

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1085>

DOI : 10.4000/histoire-education.1085

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2005

Pagination : 217-267

ISBN : 2-7342-1025-8

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Dominique Huck, « L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Questions de méthode : les manuels en usage entre 1952 et 1990 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 106 | 2005, mis en ligne le 31 décembre 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1085>

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE EN ALSACE**
*Questions de méthode : les manuels en usage
entre 1952 et 1990*

par Dominique HUCK

L'histoire de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace épouse, d'une certaine manière, l'histoire sociolinguistique et sociopolitique de l'Alsace ainsi que les conflits et débats politiques, culturels, sociaux, religieux et idéologiques qui l'ont traversée et façonnée. Aussi n'est-il guère étonnant que de fortes corrélations lient cet enseignement aux évolutions sociétales qui marquent l'espace alsacien durant près d'un siècle, et, partant, au statut – fonctionnel ou symbolique – évolutif et changeant dont l'allemand est affecté au sein du corps social (1). Tout cela n'est pas sans effet sur la manière dont l'allemand est enseigné à l'école élémentaire en Alsace, sur les manuels avant tout, et plus particulièrement sur ceux qui ont paru après la Deuxième Guerre mondiale.

I. LE CONTEXTE ALSACIEN DEPUIS DEUX SIÈCLES

L'allemand commun est resté, en Alsace, jusque vers le milieu du XIX^e siècle, la langue de l'écrit la plus largement répandue, y compris à l'école (2). La concurrence du français, langue officielle, commence à faire sentir ses effets après 1850. Ce n'est qu'après 1860 que le français commence à s'imposer comme langue d'enseignement à

(1) Nous traiterons de l'histoire sociopolitique de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace au XX^e siècle dans une étude à paraître ultérieurement.

(2) Des renseignements plus complets sur l'histoire linguistique de l'Alsace sont fournis par Paul Lévy : *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*. Tome II : *De la Révolution française à 1918*, Paris, Les Belles Lettres, 1929, et par Eugène Philipps : *Les luttes linguistiques en Alsace jusqu'en 1945*, Strasbourg, Culture alsacienne, 1975.

l'école. Aussi la langue de l'écrit dépend-elle des compétences acquises à l'école, du destinataire de l'écrit, de la biographie du scripteur. Cependant, lorsque la population a besoin d'utiliser l'écrit, c'est l'allemand qui est le plus fréquemment employé. C'est également en allemand que lit la majeure partie de la population lorsqu'elle utilise le médium de la lecture. Le français oral est utilisé par les couches sociales supérieures qui l'ont adopté depuis longtemps, en abandonnant souvent d'abord l'usage, puis la connaissance du dialecte. Il est également connu et/ou utilisé par les couches cultivées ou savantes qui ont, en revanche, souvent maintenu une pratique et/ou une connaissance des parlers dialectaux (comme langue d'une partie de leur sociabilité) et de l'allemand écrit. L'image du français, langue minoritaire du point de vue du nombre de locuteurs, garde son prestige et maintient son statut de langue de la distinction.

Le fait que l'Alsace soit rattachée politiquement à l'Empire allemand entre 1870 et 1918 modifie, *de facto*, l'équilibre linguistique en ce qui concerne les variétés standardisées. Ce changement géopolitique renforce la présence de l'allemand écrit qui devient au fil du temps la langue écrite presque exclusive dans tous les domaines de la vie. Le français écrit continue à être employé dans certaines revues destinées à un lectorat cultivé francophile ou à un public savant, mais n'a plus vraiment de fonctionnalités à partir de la fin du XIX^e siècle. Il n'est pas enseigné à l'école primaire et ne joue plus qu'un rôle relevant de la symbolique patriotique française. Sur le plan des variétés orales, l'allemand standard parlé est utilisé dans la vie publique, mais n'est pas employé par les autochtones dans les situations informelles. Leur variété orale reste invariablement le dialecte.

1. D'une guerre à l'autre

Au terme de la Première Guerre mondiale, l'Alsace retrouve le cadre politique français. Sur le plan des pratiques linguistiques, les interactions verbales se déroulent, pour la majeure partie de la population, en dialecte, comme cela a toujours été le cas, quelle qu'ait été l'appartenance étatique. La langue essentielle de l'écrit, tant dans la réception que dans la production, reste l'allemand standard : le demi-siècle passé dans le cadre politique de l'Empire allemand a consolidé, notamment par l'école, la connaissance et l'utilisation de l'allemand

écrit. Quant au français, il ne serait utilisé de façon active que par 2 % de la population globale et 8 % en aurait une connaissance relative (1).

Une enquête portant sur la langue usuelle des Alsaciens (2) fournit une première indication quantitative sur l'usage des langues en Alsace, mais aussi et surtout sur la place du français dans les interactions : le français reste absent de toutes les constellations conversationnelles chez 71,80 % des Alsaciens enquêtés. Il représente pour la majorité de la population une langue étrangère de proximité. Au vu de ces données, la propagation de la connaissance de la langue française devient un souci permanent des autorités, dans la mesure où, dans la cohérence idéologique qui est la sienne, la France n'a aucune raison de modifier la politique linguistique qu'elle mène : le français devait devenir, comme dans les autres régions de France, la langue officielle et, partant, la langue du système éducatif, en particulier à l'école primaire élémentaire et à l'école maternelle.

Cependant, vouloir faire du français la langue unique de l'école dans une société dont les langues usuelles restent les dialectes et l'allemand standard heurte le corps social, les représentants politiques, les autorités religieuses,... et prend une place de choix dans les relations conflictuelles entre une grande partie des habitants et les autorités françaises. En effet, la majeure partie de la population adulte en 1918 n'apprendra pas le français et doit nécessairement pouvoir se servir de l'allemand comme langue de l'écrit. En conséquence, l'allemand standard écrit garde une réelle vitalité, au moins dans la réception (la lecture), mais aussi dans la production au quotidien, notamment dans la presse, qui reste très majoritairement en langue allemande.

Pour les enfants d'âge scolaire, le français deviendra la langue principale de l'école primaire, l'allemand étant présent pour environ un tiers du temps scolaire, à partir de 1927 (enseignement de la

(1) Chiffres proposés par Pierre Mauge : *Le particularisme alsacien 1918-1967*, Paris, Presses d'Europe, 1970, collection « Régions », p. 47, mais sans indication de sources.

(2) Les résultats sont publiés en 1926. Les données quantitatives ont été calculées à partir des chiffres bruts publiés par J. Rossé, M. Stürmel, A. Bleicher, F. Deiber et J. Keppi (dir.) : *Das Elsass von 1870-1932*, IV. Band, Colmar, Verlag Alsatia, 1938, p. 198, tableau 95.

langue allemande et enseignement religieux (1) en langue allemande). La place accordée à l'enseignement de l'allemand résulte d'un rapport de force entre les autorités scolaires et les partis politiques locaux majoritaires au fil du temps conflictuel qui passe : d'abord enseigné à partir de la 4^e année de scolarité (1920) (2), puis à partir de la 3^e année (1920) (3) à raison de 3 heures hebdomadaires, il est avancé au second semestre de la 2^e année scolaire (1927) (4) où l'allemand sera enseigné durant 2 heures par semaine. Dans les autres degrés de l'enseignement (secondaire et supérieur), la langue française est, comme avant 1870, la seule variété en usage. Aussi le français obtient-il une position dominante, presque exclusive dans l'écrit scolaire, très majoritaire comme langue parlée à l'école (sous forme de français standard oralisé). Par ailleurs, la présence du français dans l'espace public est infiniment plus importante qu'avant 1870.

La politique linguistique menée par les autorités pour ancrer le français dans la constellation linguistique alsacienne semble avoir eu des effets. En 1936, 55,63 % de la population déclarent savoir le français, 76 % de la population déclarent savoir l'allemand et 82 % de la population déclarent savoir le dialecte (5). Les autorités peuvent prendre acte d'une progression spectaculaire du français dans la mesure où, en moins de 20 ans, plus de la moitié de la population déclare savoir le français. Cependant, cette connaissance déclarée du français est tempérée par le fait que l'usage réel dans le corps social

(1) Les deux départements alsaciens ont conservé, avec celui de la Moselle, un régime concordataire. L'enseignement religieux représente 4 heures hebdomadaires. Il peut être dispensé en allemand.

(2) «L'enseignement de la langue française et de la langue allemande dans les écoles d'Alsace et de Lorraine (Instructions de Monsieur le recteur aux inspecteurs d'académie)» (15 janvier 1920), *Bulletin de l'enseignement (Département du Bas-Rhin)*, 1^{re} année, n° 2, juin 1920, pp. 37-47.

(3) «Au sujet des programmes d'enseignement et de la situation du personnel. Circulaire de M. le recteur aux inspecteurs d'académie» (19 octobre 1920), *Bulletin de l'enseignement (Département du Bas-Rhin)*, 1^{re} année, n° 4, octobre 1920, pp. 77-82 (pp. 79-80).

(4) «L'enseignement en Alsace et Lorraine. Instructions de Monsieur le recteur, directeur de l'Instruction publique aux inspecteurs d'académie du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle» (30 août 1927) *Bulletin de l'enseignement (Département du Bas-Rhin)*, juillet-septembre 1927, pp. 106-108.

(5) Synthèse effectuée à partir des données publiées par l'INSEE *Aspects particuliers des populations alsacienne et mosellane. Langues – Personnes déplacées – Religions*, Paris, 1956 (Études et documents démographiques n° 7), p. 151.

en est fortement limité, du moins dans sa part orale où les dialectes restent le vecteur essentiel des interactions verbales.

Entre 1940 et 1945, contrairement au reste de la France, l'Alsace – à l'instar d'une partie de la Lorraine – n'est pas occupée, mais est annexée de fait. Les lois du III^e Reich s'appliquent dès lors aussi dans cet espace : l'allemand devient langue officielle (16 août 1940), le français est interdit, les dialectes sont perçus avec hostilité par les nazis. La puissance d'annexion voudrait que les Alsaciens utilisent l'allemand standard également comme langue orale en dehors des situations formelles où il est de rigueur. La «défrancisation» (*Entwelschung*) constitue le corollaire étroit de l'introduction de la langue allemande dans tous les domaines de la vie, publique et privée, les deux actes de politique linguistique constituant un tout indissociable. Lorsque le système scolaire (non confessionnel) allemand est à son tour introduit en Alsace à l'automne 1940 (1), l'allemand devient langue scolaire.

2. L'après-guerre

Dès 1945, les autorités françaises interviennent directement en faveur de la diffusion de la langue française dans deux domaines : celui de l'école, en suspendant provisoirement tout enseignement de l'allemand à l'école primaire, et dans celui de la presse, en proscrivant tout journal quotidien monolingue en langue allemande et en ménageant une place obligatoire au français dans chaque titre qui paraît. Néanmoins, jusque vers la fin des années 1960, l'allemand standard garde une place importante comme langue de l'écrit. Le tirage de la presse régionale quotidienne «bilingue», par exemple, reste largement supérieur à celui de la presse monolingue en français. Les parlers dialectaux restent la langue de communication de la vie quotidienne, mais le français gagne néanmoins du terrain en tant que langue des interactions orales hors du champ scolaire ou formel. En 1962, les parts de la population adulte déclarant savoir le dialecte et l'allemand restent stables. La connaissance du français en revanche

(1) Lothar Kettenacker : *Nationalsozialistische Volkstumspolitik im Elsaß*, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1973, p. 202 ; Marie-Joseph Bopp : *Ma ville à l'heure nazie. Colmar 1940-1945*, Strasbourg, Éditions La Nuée Bleue/DANN, 2004.

est indiquée beaucoup plus fréquemment que par le passé : 82,5 % de la population âgée de plus 5 ans déclarent savoir le français (1).

L'enjeu de l'apprentissage de l'allemand se présentait, immédiatement après 1945, comme un enjeu sociétal, générationnel, la mauvaise connaissance ou la méconnaissance de l'allemand pouvant mettre en cause le lien social, notamment religieux et intergénérationnel. Ces dangers ne sont pas absents à la fin des années 1960. Mais toutes les générations montantes (nées à partir de la fin des années trente) vont avoir, peu ou prou, le français comme langue de l'écrit. Selon leurs parcours, les individus vont s'approprier qualitativement et quantitativement plus ou moins bien la langue allemande, qui reste non seulement majoritairement présente dans la presse, mais aussi largement vivante dans la vie culturelle et religieuse. Aussi, l'apprentissage de l'allemand commence-t-il à revêtir un aspect plus symbolique, peut-être plus patrimonial, peut-être plus culturel. Même si la pratique dialectale reste encore intense, les dialectes commencent à être perçus de plus en plus souvent comme « autonomes » par rapport à l'allemand ou comme notoirement différents de l'allemand standard.

Au-delà de ces pratiques linguistiques déclarées, il est d'autres aspects dont le poids est déterminant. L'annexion et la guerre ont modifié le statut subjectif des langues : au-delà de son statut de langue écrite endogène, l'allemand a non seulement repris celui de « langue de l'ennemi », mais a pris aussi et surtout celui de « langue des nazis ». Le français, en revanche, bénéficie du prestige des libérateurs français. Les langues apparaissent comme un symbole essentiel du patriotisme. Se désintéresser du français et/ou manifester un attachement trop important à l'allemand peut ouvrir le champ à des suspensions quant aux préférences et aux références politiques.

À partir des années 1970, la distribution des variétés linguistiques changera dans les fonctions et les usages, le français s'imposant dans presque tous les domaines, soit comme langue unique, soit comme langue principale. La présence de l'allemand standard écrit commence à décliner fortement. En effet, sous l'effet conjugué de la politique linguistique à l'école primaire, du changement générationnel et

(1) INSEE – Direction régionale de Strasbourg : *Recensement général de la population – 1962 : Langues parlées et religions déclarées en Alsace*, vol. I, Strasbourg, s.d., pp. 34-36 ; 38 ; 40-41.

de l'accélération de l'irruption de la modernité dans les structures sociétales, le français s'implante très largement dans tout l'espace alsacien et les compétences actives dans la langue française, au sein de la population, n'ont sans doute jamais été aussi importantes. Le français, qui a évincé l'allemand comme langue écrite pour les générations nées après 1940, concurrence très fortement les parlers dialectaux dont la connaissance est encore largement diffusée, mais dont l'usage commence à décliner. Cette régression de l'usage ainsi que de la connaissance des parlers dialectaux est lisible à travers les études des institutions officielles et des instituts de sondage (1).

3. L'enseignement de l'allemand : politique linguistique et outils d'enseignement

Les élus locaux demandent, dès 1946, que l'allemand soit de nouveau enseigné à l'école primaire. Ils n'obtiendront satisfaction qu'en 1952, lorsque l'allemand pourra être enseigné facultativement durant deux heures hebdomadaires si les parents le demandent et si le maître accepte de l'enseigner. Les conditions d'enseignement restent soumises à bien des aléas, de sorte que son efficacité n'est pas réellement garantie. Un certain nombre d'élus élève assez régulièrement des protestations contre cet état de fait sans qu'apparaisse un réel changement quantitatif (par le nombre d'élèves touchés par cet enseignement) ou qualitatif (par une meilleure connaissance raisonnée de l'allemand chez les élèves). C'est en 1972 qu'une « expérimentation » va être lancée par l'inspecteur général Georges Holderith pour tenter d'asseoir et de pérenniser l'enseignement de l'allemand. À partir de 1982, par l'ensemble des dispositions qui seront prises par les gouvernements successifs, l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire jouera le rôle d'axe central dans le dispositif de l'enseignement de « Langue et culture régionales » initié par Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale.

(1) Nicole Seligmann: « Connaissance déclarée du dialecte et de l'allemand », *Chiffres pour l'Alsace*, 1979, n° 4, pp. 21-30 ; ISERCO-DNA: « Dialecte : Le déclin se confirme », *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 17 avril 1986, page régionale 1 ; IFOP-News d'III: « Identité alsacienne : la fin des tabous », *News d'III*, juin 1991, pp. 4-12 ; « Sondage DNA/CSA opinion. Le dialecte : état des lieux », *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 2 juillet 1998, page régionale 1 ; M.A. Le Guen: *La pratique et la transmission de l'alsacien en Alsace*, Rapport de stage, Direction régionale de l'INSEE – Alsace, non publié, 2002.

La question de l'enseignement de l'allemand focalise ainsi, jusqu'à la fin du ^{xx}e siècle, tout un ensemble de passions, met en jeu des positions de principe non négociables, des oppositions irréductibles. Fondamentalement, la question de l'enseignement de l'allemand reste une problématique politique, c'est-à-dire que la décision même d'enseigner ou non l'allemand relève d'un choix politique, comme l'ensemble des conséquences qui en découlent lorsque la décision est positive : à partir de quel âge, dans quelles conditions, etc., faut-il/ne faut-il pas enseigner l'allemand,... ? Les méthodologies dont l'utilisation est recommandée ont un statut plus ambigu : elles peuvent dénoter la manière dont les liens entre parlers dialectaux et allemand standard sont perçus à un moment donné par l'autorité scolaire, elles incluent implicitement les usages et pratiques linguistiques telles que l'autorité scolaire les perçoit, elles formulent généralement un objectif qui est bien souvent social et/ou économique. Les méthodologies gardent ainsi des points de contact indéniables avec les décisions politiques et renvoient, simultanément, à une lecture du sens social de l'enseignement.

II. L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND SANS CONVICTION : 1952-1972

L'aspect politique de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace et l'ensemble de ses conséquences restent toujours premiers. Aussi, les aspects plus didactiques et pédagogiques sont-ils fréquemment passés sous silence.

Dans l'immédiat après-guerre, après la suspension provisoire de l'enseignement de l'allemand, la préoccupation première des partisans de cet enseignement était d'obtenir la levée de la suspension, celle des opposants était de rappeler le rôle nocif que l'enseignement de l'allemand pourrait jouer, parce qu'il risquait de porter préjudice à l'apprentissage du français. Aussi les questions plus proches du monde scolaire, qu'il s'agisse des conditions de l'enseignement-apprentissage du français (1) ou de celles de l'allemand, n'occupent pas de place centrale dans les débats.

(1) Par exemple : « Pour ces enfants qui ne parlent entre eux et n'entendent parler en famille qu'en dialecte germanique, le français représente en fait une langue étrangère, qui cependant, leur est enseignée dans les mêmes conditions, avec les mêmes méthodes et les mêmes manuels qu'aux enfants des autres régions de notre Pays, dont

Le postulat de base, qui semble être frappé au coin du bon sens, réside dans le fait qu'il existe un consensus implicite au sein du corps social et, partiellement, chez l'autorité scolaire, pour considérer comme allant de soi les liens linguistiques étroits entre les parlers dialectaux alsaciens et l'allemand standard et que, par conséquent, l'allemand standard est d'un accès assez aisé pour les enfants dialectophones. Le raisonnement global pouvait sans doute être vérifié grossièrement par l'empirie, en particulier pour la compréhension/réception de l'allemand standard. S'agissant de compétences de productions orales (et, à plus forte raison, écrites), la question se posait certainement d'une façon très différente. L'un des enjeux de cet enseignement est précisément de rendre les élèves, qui quittent majoritairement le système éducatif à 14 ans, capables de produire un allemand oral et écrit acceptable, dans les domaines où ils auraient à l'utiliser.

Le décret du 18 décembre 1952 instituant à nouveau l'enseignement (facultatif) de l'allemand à l'école élémentaire, après sa suspension en 1945, dispose dans le premier paragraphe de son article premier: «Un enseignement facultatif de la langue allemande est institué dans les classes terminales des écoles primaires élémentaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien» (1). Ce

le français est la langue maternelle. Ça suppose donc dès le principe [sic] le problème résolu, et on enseigne aux petits Alsaciens la grammaire, l'histoire ou le calcul comme s'ils avaient préalablement à leur disposition un vocabulaire français, alors qu'en fait ils sont loin d'en avoir acquis le rudiment.

On se plaint fréquemment en Alsace de ce qu'avec une telle méthode les enfants n'apprennent ni le français ni l'allemand, et qu'ils restent voués de ce fait à des moyens d'expression courante dialectale, ce qui est évidemment pour eux une cause d'infériorité intellectuelle.

Incontestablement, il y a là un problème pédagogique difficile. Or, sauf exception, les instituteurs qui doivent y faire face n'ont pas été munis, pour l'enseignement du français, d'une méthode scientifique et appropriée à la population scolaire alsacienne: ils sont obligés de pallier cette lacune d'une façon empirique avec leurs moyens personnels. Certains d'entre eux se sont attachés à trouver une solution à ce problème en expérimentant d'une façon «artisanale» des méthodes personnelles plus ou moins heureuses. Ces maîtres étant évidemment de valeur inégale, l'absence de méthode pédagogique scientifique a pour effet d'aggraver cette inégalité en créant des difficultés supplémentaires pour l'instituteur. Il en résulte trop souvent que celui-ci concentre son effort sur quelques élèves particulièrement doués qu'il pourra présenter au certificat d'études. Ce dont nous manquons, c'est d'une pédagogie utilisable par un maître alsacien moyen avec un enfant alsacien moyen» (extrait d'une synthèse du cabinet du préfet du Bas-Rhin *Le bilinguisme dans l'enseignement*, février 1950, ADBR 544D193).

(1) «Décret n° 52.1347 du 18 décembre 1952 relatif à l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien», *Journal officiel de la République française* du 19 décembre 1952, p. 11673.

faisant, il entérine la mise en lien implicite entre parlers dialectaux et allemand standard. Sur le plan didactique et pédagogique, c'est l'arrêté pris le lendemain (1) qui indique dans le deuxième paragraphe de l'article premier que «cet enseignement sera adapté dans ses méthodes aux conditions et difficultés locales». Mais une fois la décision politique prise, aucune instruction pédagogique n'est donnée aux maîtres pour la mettre en œuvre. La discussion politique, quant à elle, continue, mais personne ne semble s'intéresser à la mise en œuvre pratique dans les classes, comme si elle allait de soi.

1. Le manuel d'Émile Storck

Dès 1952-1953 est publié un «cours pratique d'allemand» destiné, notamment, aux classes de fin d'études primaires (2). Dans la «Préface» (3), l'auteur indique d'emblée que «ce cours a été conçu pour des élèves sachant l'alsacien» et qu'il l'a «adapté autant que possible au niveau intellectuel des enfants de douze à quatorze ans. Il peut donc servir aux classes de fin d'études des écoles primaires, mais aussi aux sixièmes et cinquièmes de l'enseignement secondaire dont il traite les programmes».

En procédant ainsi, c'est-à-dire en destinant le manuel à une tranche d'âge et non à un niveau spécifique, Émile Storck (4) peut s'appuyer sur les *Instructions officielles* pour l'enseignement secondaire et n'encourt pas le risque d'être critiqué pour avoir formulé

(1) «Arrêté du 19 décembre 1952. Objet: Enseignement de l'allemand dans les écoles primaires d'Alsace» *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 3 du 15 janvier 1953, p. 193.

(2) Émile Storck: *Alltag und Sonntag. Cours pratique d'allemand à l'usage des classes de fin d'études primaires et des sixièmes et cinquièmes des lycées et collèges*, Colmar/Paris, Éditions Alsatia, 1953. Une note du 2 juin 1953 adressée au préfet du Bas-Rhin indique que l'ouvrage «est très critiqué par la plupart des instituteurs et condamné par les syndicats parce qu'il contient des chansons allemandes sur le folklore alsacien, notamment le chant cher aux autonomistes «O Strassburg, du wunderschöne Stadt» (ADBR 544D188). Mais la diffusion réelle de l'ouvrage n'est ni mentionnée, ni connue. Les organes syndicaux du Syndicat national des instituteurs ainsi que du SGEN (CFTC) ne mentionnent l'ouvrage à aucun moment.

(3) *Ibidem*, pp. 3-4.

(4) Émile Storck (1899-1973), agrégé d'allemand, enseigne à partir de 1949 à l'École normale de Guebwiller (Haut-Rhin). Il est également un grand poète dialectal. Par ailleurs, il est le frère de l'inspecteur d'académie Joseph Storck qui avait en charge le département du Haut-Rhin entre 1945 et 1965.

implicitement et indûment des instructions pour l'école primaire. Dans la mesure où le nombre d'enfants se dirigeant vers l'enseignement secondaire reste limité, mais que le potentiel de ceux qui pourraient y accéder est loin d'être épuisé, il y a une certaine justification pédagogique au fait de destiner l'ouvrage à des parts du système éducatif qui n'ont pas le même objectif. Enfin, comme l'ouvrage est clairement destiné à des enfants et à des jeunes qui ont une bonne compréhension de l'allemand («élèves sachant l'alsacien»), le fait d'étendre l'usage du manuel à une classe d'âge des deux ordres d'enseignement le rend économiquement plus rentable, dans la mesure où l'assiette du marché est élargie.

Le fait qu'il s'adresse à des élèves dialectophones est souligné à plusieurs reprises : pour les textes, l'auteur indique que, «dans les premières leçons, la langue doit être très proche de l'alsacien». Puis il précise : «Le vocabulaire allemand oppose assez peu de difficultés aux élèves alsaciens». Quant à la grammaire, il souligne que son «livre insiste avant tout sur les difficultés qu'un Alsacien éprouve à parler correctement l'allemand». La contrastivité dialecte/allemand standard est présente sous forme de notes pratiques qui indiquent telle ou telle différence entre dialectes et allemand standard. Elle apparaît dès la leçon 2 : «*Notiere : Man sagt nicht : "Ich habe warm", sondern "Es ist mir warm"*» (1) ou, plus loin : «*Note : Il est faux de dire "Der Hut 'von' meinem Vater" ou "ich gebe das Buch 'in' dem Vater"*» (2), etc.

L'auteur récusé l'idée de «méthode» qu'il comprend au sens le plus étroit : «On nous a demandé plusieurs fois quelle était notre méthode. Nous croyons que toute méthode rigide est l'ennemie d'un enseignement vivant et que chaque texte réclame sa méthode propre. Par contre, nous connaissons, en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, deux principes essentiels. Le premier s'appelle : faire lire beaucoup, faire parler davantage ; le deuxième : ce qui n'a pas été appris n'est pas su». Il note en conclusion : «Notre intention n'est donc pas de préconiser une méthode, mais de fournir à nos collègues un instrument commode à manier». Si E. Storck n'a pas voulu proposer une «méthode», il propose néanmoins une progression, des contenus et une organisation implicite de l'enseignement dans la

(1) Émile Storck : *Alltag und Sonntag*, op. cit., p. 13.

(2) *Ibidem*, Lektion 5, p. 21.

mesure où son ouvrage contient 50 leçons. Cependant, à aucun moment, il ne propose de « mode d'emploi » de son manuel, d'indications suffisamment précises sur la manière dont il imagine qu'il pourrait être utilisé.

Dans son contenu et dans son intention déclarée, le manuel répond cependant à l'exigence formulée par l'arrêté ministériel du 19 décembre 1952 qui indique que « l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes de dialecte alsacien [...] a pour but de donner aux enfants qui le suivent une connaissance pratique et rapidement utilisable de la langue allemande » (1). Les thématiques abordées par le manuel sont effectivement ancrées fortement dans la vie quotidienne et l'environnement des élèves, avec une présence très importante d'éléments lexicaux référant au concret. Le manuel accorde une importance particulière aux lettres, soit comme texte à lire, soit comme texte à produire, sans que l'intention de l'auteur soit explicitée autrement que par la phrase lapidaire : « Pour habituer les enfants à écrire des lettres nous avons souvent adopté cette forme ». Peut-être pensait-il aux difficultés de communication écrite intergénérationnelle, souvent évoquées par des membres du Conseil général du Bas-Rhin, dans la mesure où les jeunes générations peinaient à écrire directement en allemand à leurs parents ou grands-parents (2).

La manière de procéder d'E. Storck n'a pas posé de problème pédagogique majeur aux professeurs d'allemand du second degré, qui avaient reçu les formations linguistique et pédagogique requises pour pouvoir se servir de l'ouvrage. Par ailleurs, l'horaire d'enseignement de langue fait partie intégrante de l'emploi du temps des élèves qui bénéficient d'un enseignement régulier et suivi. En revanche, il n'est pas sûr du tout que les maîtres de l'enseignement élémentaire, qui ont une formation pédagogique de « généralistes », aient pu ou su utiliser le livre proposé autrement qu'empiriquement. Aussi n'est-il pas

(1) *Op. cit.* (article premier, premier paragraphe).

(2) Cf. *Enquête auprès du clergé sur le problème du bilinguisme en Alsace*, Strasbourg, décembre 1959 : début de la réponse à la question « s'enquérir auprès des parents qui ont un garçon au service militaire dans quelle langue il leur adresse ses lettres » : « La grande majorité des soldats écrit en français ; la proportion semble être de 9 sur 10 dans les villes et les bourgs, de 7 sur 10 dans les villages, avec des variantes locales notables, mais rares. Sur 32 localités recensées, 2 seulement signalent une majorité de lettres en allemand ».

impossible que les enseignants du premier degré aient trouvé le manuel – ou du moins des parties du manuel – trop difficiles ou, du moins, très insuffisamment adaptés aux élèves de l'école élémentaire, notamment par les aspects grammaticaux qui y sont abordés : la leçon 2 traite du nominatif/sujet et de l'accusatif/objet (1), la leçon 3 du verbe *sein* au présent, au parfait, au prétérit et au futur, etc. (2) C'était donc, en dernière instance, aux enseignants de faire le tri et d'essayer d'organiser l'enseignement-apprentissage de l'allemand selon leurs moyens. Tous les instituteurs concernés ne disposaient pas nécessairement de ce savoir-faire (3).

Cependant, il est fort probable que l'ouvrage a permis à la majeure partie des élèves du primaire concernés d'acquérir une compétence de compréhension plus importante. Mais il reste douteux que l'enseignant ait eu les capacités et l'occasion d'entraîner suffisamment les compétences de production, en particulier celles de l'oral. En outre, les enseignants, quel que soit le degré auquel ils appartiennent, n'ont pas reçu de formation spécifique qui leur permette d'aider les élèves dialectophones à acquérir les formes standard.

La genèse du manuel et sa date de parution demandent encore à être éclaircies. Le manuscrit était-il déjà prêt pour les classes de sixième et de cinquième au moment où la décision de faire enseigner l'allemand dans les classes de fin d'études du primaire a été prise ? Si

(1) Émile Storck : *Alltag und Sonntag*, op. cit., p. 12.

(2) Un article de presse se fait l'écho de ces éventuelles difficultés au moment de la parution d'un deuxième manuel d'E. Storck : *Lebensfreude. Cours pratique d'allemand à l'usage des débutants. Enseignement secondaire et primaire*, Paris/Colmar, Éditions Alsatia, 1960 ; Anonyme : « Lebensfreude, Alltag und Sonntag, ein Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache, von Émile Storck, agrégé de l'Université », *Le Nouvel Alsacien*, 30/31 octobre 1960, p. 9.

(3) Un témoignage positif est donné par un ancien instituteur itinérant recruté en décembre 1953, voir Jean-Jacques Brunner : « Témoignage d'un instituteur itinérant d'allemand », *Actes du Colloque international sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace*, 21 et 22 mars 2003, Strasbourg/Guebwiller, consultable sur le site internet de l'IUFM d'Alsace : <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaitr/cfebf/millenaire.pdf> :

« Cet ouvrage [*Alltag und Sonntag*] prenait évidemment en compte la compétence dialectale des enfants, dont l'alsacien était encore très majoritairement la langue maternelle, ce qui signifie que la compréhension de l'allemand standard leur était quasiment donnée. Nous lisions les textes, posions des questions de compréhension, les faisons raconter, c'est-à-dire paraphraser, demandions des transformations du singulier au pluriel, du présent au passé, de l'actif au passif, de parataxe en hypotaxe, etc. ».

tel était le cas, le fait qu'il soit aussi destiné à l'école primaire serait partiellement conjoncturel. Émile Storck a-t-il eu des informations plus précoces et plus précises sur le déroulement des discussions du fait de ses liens de parenté avec l'inspecteur d'académie du Haut-Rhin, de sorte qu'il aurait pu anticiper la décision politique ? Le fait qu'il fasse paraître, en 1960, un second manuel destiné «aux débutants» des deux ordres d'enseignement, mais dont la composition se conforme strictement à «la matière enseignée dans les classes de sixième de l'enseignement secondaire» (1) rend plausible l'hypothèse que le premier manuel ait été rédigé dans un contexte analogue.

En tout état de cause, les autorités scolaires ne fixent ni programme, ni cadre pédagogique pour l'apprentissage de l'allemand. Elles semblent tout entières prises par le débat politique et syndical qui s'est développé après la décision de réintroduction de l'enseignement de l'allemand.

2. La circulaire du recteur Babin

La circulaire du recteur Babin (5 septembre 1955) (2) va combler le vide institutionnel en fournissant des instructions précises pour l'école primaire. Rappelant l'objectif défini par l'arrêté du 19 décembre 1952 («une connaissance pratique et immédiatement utilisable de la langue allemande»), la circulaire fixe l'esprit dans lequel devra se dérouler l'enseignement : «La méthode à appliquer ne différera pas de celle en usage dans les autres matières d'enseignement ; c'est la méthode intuitive et directe, active (3) et concrète qui familiarise les élèves avec les expressions de la vie courante, crée et maintient, en les enrichissant graduellement, les automatismes nécessaires et dépose dans l'esprit des enfants l'indispensable outillage de base, sans recourir à un didactisme formel et abstrait.

(1) «Préface» in Émile Storck : *Lebensfreude. Cours pratique d'allemand à l'usage des débutants. Enseignement secondaire et primaire, op. cit.*, p. II.

(2) «Circulaire de M. le recteur de l'académie de Strasbourg à Messieurs les inspecteurs d'académie du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle» *Bulletin départemental de l'enseignement du premier degré du Haut-Rhin*, août-octobre 1955, n° 61, pp. 126-127 ; *Supplément* n° 1 au *Bulletin de l'enseignement. Département du Bas-Rhin*, juin-octobre 1955, n° 5.

(3) Sur ces questions de méthodologie «intuitive», «directe» et «active», cf. Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/Clé International, 1988, *passim*.

Il semble avantageux, dans la mesure du possible, que le « thème de travail hebdomadaire » soit le même que celui proposé en français. De cette manière, on pourra éviter un cloisonnement artificiel de l'enseignement et un éparpillement nuisible à la personnalité enfantine. Par un cheminement parallèle et voisin dans l'enseignement des deux langues, l'intérêt sera mieux tenu en éveil et d'utiles rapprochements et de suggestives comparaisons pourront se faire très naturellement ».

La démarche qu'il développe tout au long de son texte est fondamentalement assez identique à une démarche d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante. Elle ne fait aucune allusion à la situation linguistique particulière des apprenants. C'est exactement ce sentiment qui préside à l'analyse qu'en fait l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin devant le Conseil général : « Cette méthode s'aligne en gros sur la méthode préconisée pour l'enseignement des langues vivantes dans tous les ordres d'enseignement, c'est-à-dire que l'on part de l'étude d'un texte » (1).

Elle propose un « ordonnancement pédagogique [...] pour une séance de travail » : texte, explication, « lecture finale, intelligente et expressive du texte », puis détaille les aspects de l'exploitation du texte qui pourront être envisagés. La démarche pédagogique préconisée par la circulaire rectorale s'adapte sans grande difficulté à l'esprit de l'enseignement et des pratiques du premier degré et correspond assez bien, par le fond et la forme, aux instructions auxquelles les enseignants de l'école primaire sont habitués.

Pour la première fois depuis 1952, les enseignants disposent d'instructions, avec un certain nombre d'indications de mises en œuvre pédagogiques assez précises. Cependant, les maîtres n'ont bénéficié ni d'une formation pédagogique ni d'une formation linguistique qui leur permettent nécessairement de mener à bien le travail qui leur est demandé. Ils arriveront à mettre en œuvre ces instructions avec un bonheur varié (2).

(1) Conseil général du Bas-Rhin : *Rapports et délibérations*, 1^{re} session ordinaire de 1956, séance du 15 mai 1956, vol. 33, p. 137.

(2) Il semble, cependant, que ces *Instructions* aient été commentées lors de conférences pédagogiques (cf. les propos de l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin in Conseil général du Bas-Rhin, *op. cit.*).

Ces instructions ne recouvrent pas vraiment la méthodologie implicite contenue dans le manuel d'E. Storck. Aussi n'est-il guère étonnant que l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin émette des réserves sur les livres d'allemand en usage à l'école élémentaire – sans les nommer (1) – et précise qu'«il serait souhaitable [...] qu'un manuel bien adapté à ces conditions soit à la disposition des maîtres, ce qui faciliterait certainement leur travail» (2). Mais il ne semble pas qu'il y ait eu une impulsion de l'autorité scolaire en faveur de la création d'un tel manuel.

Si les débats conflictuels autour de l'enseignement de l'allemand en tant que tel restent toujours d'actualité dans le monde politique et le corps social en 1955, les instructions rectoriales ne sont pas commentées, ni par la presse quotidienne, ni par la presse syndicale. Elles sont sans doute comprises comme s'adressant aux seuls enseignants. Globalement, le débat politique, syndical, corporatiste ou idéologique semble prévaloir sur une discussion à propos des méthodes, tout au long de la décennie.

3. La Commission du recteur Angelloz et la circulaire rectoriale de 1961

Dans un souci d'apaisement peut-être, le ministre de l'Éducation nationale crée, en juin 1959, une commission chargée «d'étudier les conditions d'application du décret du 18 décembre 1952 et l'opportunité d'apporter des aménagements aux dispositions de ce texte» (3). Cette commission auditionne les différents acteurs du monde éducatif. L'une des organisations syndicales estime, se faisant sans doute l'écho d'un avis partagé par bon nombre de maîtres, qu'il faudrait «pouvoir disposer d'un manuel valable pour donner à cet enseigne-

(1) «Dans la plupart des écoles, un manuel est en usage. Cependant, les inspecteurs de l'enseignement primaire signalent qu'aucun n'est véritablement adapté aux besoins spécifiques de notre enseignement dans les classes primaires» in Conseil général du Bas-Rhin, *op. cit.*

(2) Conseil général du Bas-Rhin, *op. cit.*

(3) «Arrêté du 27 juin 1959 instituant une Commission d'enquête pour étudier les conditions d'application du décret n° 52-1347 du 18 décembre 1952 concernant l'enseignement de l'allemand dans les classes élémentaires des départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle» in ADBR 589D148 ; évoqué lors de la publication des conclusions de la Commission in Conseil général du Bas-Rhin, 1^{re} session ordinaire de 1962, *Rapports et délibérations* (vol. 51), pp. 61-62.

ment l'efficacité qu'on est en droit d'attendre de lui. Nous sommes d'avis qu'aucun manuel ne répond totalement aux besoins de notre région de dialecte et aux dispositions naturelles que les élèves apportent à cet enseignement» (1). Au même moment, quelques voix isolées dans la presse estimeront que les livres d'allemand en usage à l'école élémentaire sont trop difficiles pour les enfants et qu'ils ne facilitent pas la tâche du maître (2). La question de l'adéquation entre les élèves qui fréquentent les classes terminales de l'école primaire et le bien-fondé de l'enseignement d'allemand dispensé sont évoqués devant la Commission d'enquête par le Syndicat national des instituteurs (3).

La circulaire du 4 septembre 1961 (4) du recteur Angelloz, qui fera suite aux travaux de la Commission d'enquête, formule des instructions dont la mise en œuvre pédagogique par les maîtres reste ouverte. Deux points sont particulièrement développés : d'une part, le fait que soit prise en compte la dialectophonie des apprenants, d'autre part, le fait que l'apprentissage de l'allemand puisse servir à l'acquisition du français. En effet, le texte met l'accent sur les proximités et les disjonctions linguistiques entre les dialectes et l'allemand standard pour des enfants dialectophones :

(1) Stengel : «Devant la Commission d'enquête», *En Route. Bulletin départemental du SGEN-CFTC*, n° 34, janvier 1960.

(2) Par exemple : «Ausser einigen Schulbüchern, die sich eher schon für Fortgeschrittene eignen, nicht aber für die Kinder, aus dem derzeitigen Unterrichtssystem, haben wir nicht ein einziges, einfaches und direktes Lese- und Lehrbuch für Deutsch, das das lernende Kind anspricht und dem Lehrer seine Aufgabe erleichtert», extrait de «Zur Sprachenfrage. Und nun die Vorschläge», *L'Ami du Peuple*, 20 décembre 1959, p. 9.

(3) Th. Siegler, secrétaire général de la section du Bas-Rhin du Syndicat national des instituteurs, dans le «Texte de la déclaration faite le 21 décembre 1959 devant la Commission d'enquête chargée de l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires de l'Académie de Strasbourg» reproduite dans le *Bulletin du Syndicat national des instituteurs et institutrices, section du Bas-Rhin*, n° 76, décembre 1959-janvier 1960, pp. 28-33 ; mais les propos qu'il tient sont destinés à étayer l'importance qu'il convient d'accorder à l'enseignement du français pour ces élèves (p. 30) : «Tous les instituteurs sont d'accord pour constater que les classes sont «écrémées» au niveau du cours moyen 2^e année [par les cours complémentaires et les collèges et lycées]. [...] Ce qui reste alors dans nos classes de fin d'études ne peut pas se payer le luxe de disperser ses efforts. Ces enfants n'ont pas trop de l'enseignement de la seule langue française jusqu'à 14 ans».

(4) «Enseignement facultatif de l'allemand dans les classes terminales des écoles primaires de l'Académie», *Bulletin de l'enseignement. Département du Bas-Rhin*, 38^e année, n° 5, juillet – septembre 1961, p. 406.

«La connaissance du dialecte alsacien, d'une part, facilite à l'élève l'apprentissage du haut-allemand, en particulier pour l'acquisition du vocabulaire et le maniement de la construction, d'autre part lui crée certaines difficultés grammaticales. Il y a donc lieu :

- 1) de partir de l'alsacien pour hâter l'acquisition du vocabulaire courant ;
- 2) d'insister sur les différences entre le dialecte et l'allemand et, par exemple, d'imaginer des exercices particuliers pour aider l'élève alsacien (ou mosellan) à vaincre les difficultés particulières ».

La circulaire indique que la Commission devra sans doute envisager d'élaborer des « manuels spéciaux », manuels qui ne verront jamais le jour (1).

La circulaire du recteur Babin de 1955 avait insisté sur « l'importance de la traduction qui sera à la fois le couronnement de l'explication et la vérification de la parfaite intelligence du texte. La version concentrera l'attention et l'intérêt sur la justesse de l'expression française : elle devra habituer les élèves à éviter l'à-peu-près et à prendre souci des nuances de la pensée ». Six ans plus tard, le texte rectoral souligne explicitement la vocation qu'a la traduction dans l'apprentissage du français : « Non seulement l'enseignement de l'allemand ne doit pas nuire à l'acquisition du français, mais il doit la favoriser, la stimuler et la Commission a également reçu la mission d'y veiller. Dès maintenant, nous demandons aux enseignants de réfléchir à ce problème supplémentaire, de recourir parfois à des exercices de traduction qui permettent de préciser et fixer le sens exact des mots dans les deux langues, de ne pas hésiter, sans tomber dans le domaine de la grammaire comparée, à confronter les deux grammaires ».

En l'absence d'indications de mise en œuvre pédagogique et de manuel en conformité avec ces deux données majeures, la majorité des enseignants concernés, n'a pas été en mesure d'appliquer ces directives.

Durant vingt ans, le débat sur le principe même de l'enseignement de l'allemand aux enfants habitant des communes dialectophones a

(1) Dans la lettre (n°SP/35) que le recteur adresse au préfet du Bas-Rhin (23 février 1962), il indique que « la maison d'édition "Istra" met actuellement à l'étude un nouveau manuel ». Mais aucun manuel ne sera publié.

dominé toutes les autres questions. Les autorités auraient-elles pu ou dû encourager la création de manuels spécifiques pour ces classes ? Le fait de ne pas l'avoir fait témoigne-t-il d'une volonté de ne pas faciliter cet enseignement ? Ou tout simplement n'était-ce pas le rôle de l'autorité éducative de faire émerger un outil pédagogique pour un enseignement particulier ? Il est également étonnant que le Conseil général du Bas-Rhin, toujours à la pointe de la revendication politique en faveur de l'enseignement de l'allemand, ne se soit pas inquiété de sa mise en œuvre et se soit contenté de l'ouvrage d'E. Storck. Les enseignants ont dû faire face à une véritable indigence méthodologique pour cet enseignement.

Les conditions d'enseignement de l'allemand, qualitatives et quantitatives, n'ont guère changé depuis la prise de décision de principe d'enseigner l'allemand en 1952. C'est le sens du tour d'horizon que l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin est amené à faire, en 1966, lors de l'une des réunions du Conseil général (1), sans que l'auditoire s'en émeuve, notamment à propos de ce que l'enseignement de l'allemand devrait être : « Selon les modalités de ces textes [de 1952], il est procédé tous les ans à deux consultations ; la première, la consultation des parents qui doivent faire connaître s'ils souhaitent que leurs enfants reçoivent cet enseignement de l'allemand. Environ 90 % des familles le désirent (2). C'est donc presque la majorité [sic] des élèves de ces classes qui suivent cet enseignement. La 2^e consultation, qui n'est pas répétée tous les ans, sauf pour les cas isolés, est celle qui est faite auprès des instituteurs qui souhaitent donner cet enseignement dans leurs classes. La majorité des instituteurs de ces classes accepte de donner cet enseignement à tel point que nous n'avons plus que 7 maîtres itinérants qui vont d'école en école pour donner ces cours.

(1) Conseil général du Bas-Rhin, 2^e session ordinaire de 1965, *Rapports et délibérations*, séance du 12 janvier 1966 (vol. 62), pp. 160-161.

(2) Selon les chiffres dont dispose l'inspecteur d'académie. Cependant, une restriction non prévue par les textes semble également avoir été appliquée : « Il reste bien entendu qu'il ne saurait être question d'imposer à des élèves peu doués un enseignement supplémentaire [l'allemand] qui risque de porter préjudice à leur préparation du certificat d'études » (cf. Inspection primaire de Sarre-Union, circulaire n° 1 du 17 septembre 1965 ; cette mention est réitérée dans la circulaire n° 1 du 13 septembre 1967, n° 2 du 20 septembre 1968, n° 1 du 13 septembre 1969, n° 1 du 14 septembre 1970).

En ce qui concerne les méthodes, les instructions rectorales, plusieurs fois répétées, sont suffisamment précises. Si elles étaient partout appliquées, et ceci est fonction de la qualification du maître, de sa vocation pédagogique, de ses dons, de ses connaissances de la langue, l'enseignement serait un enseignement pratique, oral et écrit, partant à la base de connaissances déjà acquises, soit par le dialecte, soit d'autre façon par ces élèves. Il ne s'agit pas de faire une initiation à une langue étrangère à l'aide de manuels uniquement ; ceux-ci servent quelquefois de base de travail, mais ils ne devraient pas être utilisés dans le même esprit que l'enseignement d'une langue étrangère quelconque, celui de l'allemand repose sur le dialecte » (1).

Au fil de la décennie 1960-1970, le débat politique autour de la question de l'enseignement de l'allemand perd de son acuité sociétale dans la mesure où, pour les générations de l'après-guerre, le français s'installe comme langue de référence – les parlers dialectaux restant le véhicule de la communication orale dans les interactions au quotidien – et où, par la prolongation de l'obligation scolaire et la transformation du système éducatif (généralisation des collèges et abandon des classes de fin d'études à l'école primaire), la question de l'enseignement de l'allemand va commencer à se poser autrement.

III. 1972-1983 : LA RÉFORME HOLDERITH À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE (2)

En 1972, les Conseils généraux du Bas-Rhin et du Haut-Rhin demandent, « en parfait accord » l'un avec l'autre (3), « l'introduction

(1) Les premières mentions d'une formation éventuelle des maîtres commencent à apparaître à partir de 1965 dans la circonscription de Sarre-Union, en 1966 dans celle de Haguenau...

(2) Georges Holderith (1912-1978) a commencé sa carrière comme instituteur (1932-1939). Après avoir fait fonction d'inspecteur primaire à Sarre-Union et à Sélestat (Bas-Rhin) dans l'immédiat après-guerre, il rejoint, à partir de 1946, l'enseignement secondaire d'abord comme professeur certifié, puis comme professeur agrégé d'allemand. À partir de 1954, il choisit une voie plus administrative en devenant inspecteur d'académie (1954-1960). Il est nommé directeur adjoint de l'enseignement du premier degré au ministère de l'Éducation nationale (1960-1962), avant de devenir inspecteur général de l'Instruction publique à partir de 1962 (cf. feuillet biographique in ADBR 1845W1147 ; Charles Weick : « HOLDERITH Georges Robert », *Nouveau dictionnaire de biographie alsacienne*, fascicule n° 17, Strasbourg, 1991, p. 1651).

(3) Conseil général du Bas-Rhin, session extraordinaire de novembre 1971, *Rapports et délibérations*, vol. 80, séance du 8 novembre 1971, pp. 39-45 ; Conseil

d'une initiation à la langue allemande à l'école élémentaire. Cette initiation s'adresse à tous les enfants âgés de neuf ans et suivant un cours moyen de 1^{re} année». Le vœu est entendu par le gouvernement et le préfet du Bas-Rhin fait état, dans la séance du 12 juin 1972, de la lettre que le ministre lui a fait parvenir, le 1^{er} juin. Il indique aux Conseillers qu'«après avoir rappelé l'importance particulière et le caractère spécifique de ce problème en Alsace [...], le gouvernement a décidé de donner suite au vœu qu'ont exprimé tour à tour le Conseil général du Bas-Rhin et celui du Haut-Rhin, et d'organiser à partir de la rentrée 1972 une expérience d'initiation à l'allemand dans un certain nombre d'écoles élémentaires d'Alsace et, au cours de cette première année scolaire, de faire porter cette expérience dans trente divisions de cours moyen première année, quinze dans le département du Bas-Rhin et quinze dans le département du Haut-Rhin, et de poursuivre à la rentrée 1973 cette expérience dans autant de classes de cours moyens deuxième année. Ensuite, on tirera les leçons de cette expérience. [...]

Cet enseignement sera donné sous la forme de séances quotidiennes d'une demi-heure avec cinq séances hebdomadaires. [...] Il est entendu, d'autre part, que cette initiation conservera un caractère facultatif» (1).

La décision gouvernementale présente un caractère fondateur dans la mesure où elle donne une approbation de principe à l'abaissement de l'âge (de 11 ans à 9 ans) auquel il a été procédé, modifiant les conditions définies en 1952, et prend ainsi en compte le fait qu'il n'existe plus de cours supérieur et de fin d'études et que les cours

général du Haut-Rhin, 1^{re} session extraordinaire de l'année 1971, *Rapports et procès-verbaux*, séance du 18 décembre 1971, pp. 1211-1213.

(1) Conseil général du Bas-Rhin, session extraordinaire de juin 1972, *Rapports et délibérations*, vol. 81, séance du 12 juin 1972, pp. 148-149; cf. lettre référencée CAB/16 n° 111, en date du 1^{er} juin 1972 du ministre de l'Éducation nationale au préfet de la région Alsace (ADBR 1130W656). Il est particulièrement intéressant de relever que l'argumentaire du rapporteur au Conseil général du Bas-Rhin et la paraphrase des décisions gouvernementales faite par le préfet rappellent très nettement les propos que tiendra plus tard l'inspecteur général Georges Holderith, dont la présence se fait très fortement sentir jusque dans les dispositions qui sont prises. D'ailleurs, dans sa séance du 16 avril 1971, le président du Conseil général du Haut-Rhin informe le Conseil de l'avancement des travaux concernant l'enseignement de l'allemand et évoque, incidemment, «un exposé de M. Holderith», à ce moment-là encore conseiller général du Bas-Rhin (Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session ordinaire de l'année 1971 (16 avril – 17 au 22 mai), *Rapports et procès-verbaux*, séance du 16 avril 1971, p. 280.

moyens représentent bien les deux années terminales de l'école primaire. Le «risque» qu'il prend reste cependant extrêmement limité :

- il s'agit d'une «expérimentation», ce qui implique un caractère précaire et réversible,
- il s'agit d'une «initiation» à la langue allemande, ce qui n'engage pas l'État à des formes particulières d'enseignement au-delà du CM2,
- l'opération est soutenue financièrement par les deux Conseils généraux alsaciens et se déroule sous l'œil vigilant de l'inspection générale d'allemand.

Le cadre dans lequel doit être donnée l'initiation à l'allemand est formalisé par la lettre du ministre de l'Éducation nationale au recteur de l'académie de Strasbourg, en date du 30 mars 1976 (1) : cette initiation quitte le cadre – théoriquement – expérimental (30 classes en 1972, 35 000 élèves en 1976...) pour obtenir un statut reconnu par le fait qu'on lui octroie officiellement une place dans l'horaire scolaire («2h30 dans le cadre des 27 heures d'enseignement») et pour «être généralisé aux niveaux des CM1 et des CM2 dans les meilleurs délais possibles».

1. La «méthode» Holderith

La première réforme que Georges Holderith a menée, à partir de septembre 1969, concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'idée de base est fondée sur le constat que les élèves dialectophones et les élèves non dialectophones n'apprennent l'allemand ni de la même manière ni à la même vitesse et qu'il faut donc les séparer de façon à ne pas désespérer les non dialectophones et à ne pas laisser sombrer dans l'ennui les dialectophones : «Il faut bien le dire, jusqu'à un passé, mais très, très récent, nous avons fait enseigner l'allemand ici, à Truchtersheim, à Seltz, à Sélestat ou à Saverne, comme on l'enseigne à Bordeaux, à Biarritz, à Lille et à Grenoble. C'est manifestement une erreur, une erreur qui s'explique d'ailleurs par le

(1) ADBR 1107W7 ; un fac-similé de la lettre est inséré dans : *Réforme Holderith. Enseignement de l'allemand au cycle élémentaire – Aide-mémoire pour le cours moyen 1 et le cours moyen 2*, CRDP de Strasbourg, édition 1976, p. 1. Les passages essentiels sont publiés par Alsaticus : «Importante lettre ministérielle», *Le Nouvel Alsacien/Der Elsässer*, 7 avril 1976 ; cf. aussi «L'enseignement de l'allemand inscrit dans les horaires de l'école élémentaire. Une législation qui ne résout rien», *L'Alsace*, 7 avril 1976 et «La méthode Holderith sort de la clandestinité», *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 7 avril 1976.

contexte historique et géographique. [...] Nous avons lancé, je le dis modestement, à mon initiative, une expérience de l'enseignement de l'allemand aux enfants d'expression dialectale dans les classes de 6^e de l'académie de Strasbourg, expérience qui a démarré au mois d'octobre dernier. Elle se fait néanmoins sur une assez grande échelle puisque 90 classes de 6^e travaillent selon les directives nouvelles que personnellement j'ai rédigées, et qu'avec un groupe de professeurs, nous avons élaborées, en mettant à disposition de nos professeurs tous les documents de travail, d'organisation et de soutien pédagogique indispensables, sur le plan sonore comme sur le plan visuel. [...] Nous avons recommandé à nos professeurs de partir avec un programme qui était jusqu'à l'année dernière, le programme de 5^e. Nous démarrons au niveau de la 6^e avec un contenu lexical et syntaxique qui est le programme de la 5^e, c'est-à-dire que d'emblée, nous avons gagné une année » (1). Dans ce sens, cette réforme concerne, au premier chef, « l'enseignement de l'allemand aux élèves d'expression dialectale des académies de Strasbourg et de Nancy-Metz » (2). Les manuels conçus pour la Radio Télévision Scolaire (3) fournissent les supports pédagogiques qui structurent les cours tant qu'aucun document spécifique n'est publié. Cela signifie qu'il n'y a pas vraiment eu

(1) Intervention de G. Holderith en séance des Commissions réunies du Conseil général du Bas-Rhin, 15 décembre 1969 (texte dans ADBR 1130W656, [p. 4]); cf. l'exposé de G. Holderith devant le Conseil général du Haut-Rhin dans sa séance du 27 avril 1973 in Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session ordinaire de l'année 1973, *Procès-verbal des délibérations*, séance du 27 avril 1973, pp. 248-287; cf. « nos élèves d'expression française étaient les victimes de notre enseignement de l'allemand, comme en étaient victimes nos élèves d'expression dialectale. Aucun des deux groupes n'y trouvait son compte [...] [cela amenait] les enfants d'expression française à être souvent perdus; et les élèves d'expression dialectale, qui trépignaient comme des pursang, à avancer à l'allure lente et laborieuse du percheron... » (« La Réforme Holderith par G. Holderith », *Revue de l'académie de Strasbourg*, n° 2, janvier 1976, pp. 6-13 [p. 11]); cf. P. Eckert : « Pour une histoire de la réforme Holderith », *Revue de l'académie de Strasbourg*, n° 2, janvier 1976, pp. 17-19 (p. 17). Au moment du démarrage, la presse avait plutôt retenu l'aspect audiovisuel qu'elle jugeait innovant, cf. CM : « Une nouvelle méthode d'enseignement de l'allemand adaptée aux élèves parlant le dialecte alsacien », *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 9 décembre 1969, p. 27.

(2) C'est la formule officielle qui se trouve sur tous les documents pédagogiques concernant cette réforme.

(3) Il s'agit d'un cours d'allemand diffusé sur le plan national, pour les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est l'Institut pédagogique national, au sein du ministère de l'Éducation nationale, qui est en charge de la conception des supports et la Radio Télévision Scolaire (RTS) diffuse la partie audio. Pour chaque niveau, il existe un livre destiné aux élèves et un livre destiné au maître. L'édition est assurée d'abord par Nathan, puis par Hachette. L'inventaire de l'ensemble de ces publications (comme tous les manuels d'allemand cités ici) sont répertoriés par Alain Choppin : *Les*

une méthodologie spécifique, nouvelle ou différente, à destination des élèves dialectophones. Ce sont, au moins pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, des manuels existants auxquels sont ajoutés des recueils de textes courts, de lectures cursives, de chants,... (1) C'est presque la même équipe qui a conçu les cours d'allemand de la RTS et ceux de la réforme Holderith (2).

La seconde réforme Holderith est mise en place en septembre 1972 et concerne les cours moyens de l'école primaire. Elle continue à faire le distinguo entre élèves dialectophones et non dialectophones, mais d'une manière assez particulière dans la mesure où elle ne prévoit pas de séparation entre les deux groupes d'enfants, mais une différenciation pédagogique en initiant un volet spécifique pour les élèves dialectophones.

2. Les manuels

D'un point de vue concret et pratique cependant, c'est le manuel *Wir lernen Deutsch* (3), destiné aux classes de 6^e des collèges dont les élèves commencent à apprendre l'allemand en LV1 qui a été introduit comme base de travail aux CM1 et 2. La première partie de l'ouvrage du secondaire a été rebaptisée *Guten Tag, Rolf* (4) et est destinée

manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Tome 5 : Les manuels d'allemand, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1993.

(1) Cf. toutes les brochures qui ont été publiées dans le cadre de cette réforme, sont répertoriées par Alain Choppin, *op. cit.*

(2) Notamment les professeurs d'allemand Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et, plus tard, André Weckmann. Figurent encore parmi les auteurs des cours de la RTS Charles Weick et Pierre Burtscher, qui seront successivement les responsables de la section « langues » au CRDP de Strasbourg et géreront les questions de logistique dans la Réforme Holderith. Cf. la communication de Charles Weick : « La Réforme Holderith (1959-1980) », *Actes du Colloque international sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace*, 21 et 22 mars 2003, Strasbourg/Guebwiller, consultable sur le site internet de l'IUFM d'Alsace : <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/millenaire.pdf>.

(3) Georges Holderith, Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann : *Wir lernen Deutsch, classe de 6^e*, Paris, Fernand Nathan, 1972. Le même ouvrage est également destiné aux élèves de classe de 4^e qui choisissent l'allemand comme LV2 : Georges Holderith, Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann : *Wir lernen Deutsch, classe de 4^e seconde langue*, Paris, Fernand Nathan, 1972.

(4) *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire*, Paris, 1972, qui devient, augmenté de textes en prose et allégé du dernier quart des unités pédagogiques, *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cours moyen 1^{re} année*, Paris, Fernand Nathan, 1974.

au CM1, la seconde partie, en direction du CM2 a été renommée *Mach weiter, Rolf!* (1). C'est donc bien un manuel en usage dans la première classe du second degré qui constitue la trame essentielle des livres destinés aux élèves des cours moyens de l'académie de Strasbourg. S'ajouteront à cette charpente, à partir de 1974, de courts textes en prose, des poèmes, des chants,... qui seront intercalés entre des groupes d'«unités pédagogiques» et destinés aux élèves dialectophones.

Mais comme G. Holderith considère, en 1975, que 80 à 85 % des élèves des cours moyens «sont d'expression dialectale dans la forme large qu'[il a] définie : elle peut se borner à la simple compréhension du dialecte» (2), le manuel est reçu comme étant non seulement destiné aux enfants dialectophones, mais spécifiquement fait pour eux. Dans ses déclarations, G. Holderith laissera toujours entendre que le manuel et la méthodologie mise en place sont pensés pour des enfants dialectophones, mais qu'ils conviennent aussi aux enfants non dialectophones (francophones ou allophones). Et c'est bien ainsi que la réception se fait dans l'opinion publique : dans la plupart des cas, la «méthode Holderith» à l'école primaire est présentée comme une méthode d'apprentissage de l'allemand pour les enfants dialectophones (3). Encore en 1989, la presse nationale raisonne sur le même

(1) Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann: *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire*, tome 2, Paris, 1973. Les unités pédagogiques de ce tome 2 sont essentiellement empruntées au manuel destiné à la classe de 5^e : *Mach weiter, Rolf! L'allemand au cours moyen 2^e année*, Paris, Fernand Nathan, 1974, lui succédera. Les sketches qui avaient été enlevés du manuel destiné au CM1 seront intégrés au début de ce livre-là. De la première version de l'ouvrage destiné au CM2 ne resteront que les deux premières unités pédagogiques.

(2) «La Réforme Holderith par G. Holderith», *op. cit.*, p. 10 ; l'estimation semble relativement proche des résultats auxquels parviendra l'INSEE à la fin de la décennie ; INSEE : *Étude du mode vie en Alsace*, Documents pour l'Alsace n° 1, Strasbourg, 1980. En 1979, 65,5 % des 16 à 24 ans déclarent savoir parler l'alsacien, 13,1 % déclarent le comprendre sans le parler, soit un total de 78,6 % de la tranche d'âge qui serait «dialectophone» au sens de G. Holderith.

(3) «Nach einer lebendigen Methodik, die vom elsässischen Dialekt ausgehend, ab 9. Lebensjahr in 33 Schulklassen des Oberelsass und 33 Klassen des Unterelsass ausprobiert wurde, oder eher unter Beweis gestellt wurde, ist dieses Experiment durchgeführt worden. [...] Dies Experiment ist geglückt, über Erwarten, denn auch die Frankophonen oder auch die jungen Spanier machen einfach mit an diesem Unterricht [...]», *Le Nouvel Alsacien*, 5 juin 1973, p. 11 ; c'est nous qui soulignons. Dans leur *Proposition d'intervention du département en vue de consolider et de développer l'initiation à l'allemand dans les écoles d'Alsace* d'octobre 1980, les conseillers généraux

schéma mental : « A quelques “pour cent” près, la totalité des classes de cours moyen propose des cours en langue allemande, *qui utilisent l’acquis dialectal des enfants* » (1).

Il est vrai que tout pousse à cette interprétation : le fait que la première réforme Holderith, concernant le secondaire, repose sur cette distinction fondamentale, d’autre part l’ambiguïté que G. Holderith entretient lui-même, même si les supports pédagogiques démentent largement cet avis. Or, le fondement même du matériel pédagogique proposé n’est aucunement pensé spécifiquement pour des enfants dialectophones, mais bien pour des enfants pour qui l’allemand est une langue réellement nouvelle. G. Holderith ne s’est jamais expliqué sur cette contradiction étonnante dans la fondation même de l’édifice de sa réforme, c’est-à-dire de l’introduction de l’enseignement de l’allemand au cours moyen. A-t-il été pris de vitesse par les décisions politiques qui ont finalement été prises ? (2) Ce serait, en tout état de cause, curieux, dans la mesure où, de par sa fonction, il devait pouvoir connaître les intentions de l’autorité de tutelle très rapidement. Le fait de suivre de très près « sa » réforme à l’école élémentaire, d’animer les journées ou demi-journées de formation de maîtres, d’assurer très souvent lui-même les contacts avec l’ensemble des acteurs (élus, parents,...) l’a-t-il occupé au point de ne pas pouvoir mettre en chantier un manuel spécifique aux enfants (dialectophones) des cours moyens ? Il aurait cependant eu à sa disposition une équipe pédagogique rodée et dynamique pour créer de nouveaux manuels (3). A-t-il pensé qu’un aménagement de l’existant serait suffisant dans un premier temps, comme il l’avait fait dans l’enseignement secondaire ?

centristes Adrien Zeller et André Traband, qui devraient pourtant être très précisément informés, reprennent l’idée qu’il s’agit d’une « méthode homogène », « prévue pour enfants dialectophones », mais « qui s’est rapidement vue proposée à des enfants essentiellement francophones, voire allophones » (document complet in ADBR 1845W56).

(1) *Le Monde de l’éducation*, septembre 1989, p. 43 ; c’est nous qui soulignons.

(2) C’est par une lettre du 1^{er} juin 1972 (cf. *supra*) que le ministre de l’Éducation nationale Olivier Guichard informe le préfet de région qu’il a « décidé d’organiser une expérience d’initiation à l’allemand dans un certain nombre d’écoles élémentaires d’Alsace » dès la rentrée 1972 (lettre CAB/16 n° 1111, in : ADBR 1130W656), après bien des réticences de la part du cabinet du premier ministre, tout au long du printemps 1972.

(3) Notamment les enseignants qui avaient travaillé pour la Radio Télévision Scolaire et ceux – souvent les mêmes – qui avaient collaboré avec lui pour *Wir lernen Deutsch* (entretien avec Charles Eckert, du 18 février 2004).

Peut-être n'a-t-il jamais envisagé d'autres modalités que celles de l'adaptation des outils pédagogiques existants (1).

C'est la première ambiguïté, grosse de difficultés ultérieures, et elle est directement liée au matériel pédagogique introduit à l'école primaire.

La seconde relève du refus de procéder à une séparation – pédagogique – entre élèves dialectophones et non dialectophones à l'école primaire. Il reste en effet assez paradoxal que ce qui a constitué la pierre angulaire de la réforme Holderith du secondaire n'ait pas réellement été retenu dans le premier degré. Pour le secondaire, G. Holderith rappelait régulièrement (cf. *supra*) l'importance de cette distinction. Il est quelque peu étonnant qu'il n'ait pas étendu ce constat à l'enseignement primaire, d'autant que les professeurs du secondaire étaient sans doute mieux armés pour gérer une situation linguistiquement complexe que ne le seront les maîtres du primaire (2). En effet, ces derniers n'ont pas nécessairement l'assurance linguistique de leurs collègues du second degré et doivent tenir compte d'une hétérogénéité de compétences linguistiques des élèves dont leurs collègues ont petit à petit été déchargés.

Faisant un premier bilan après un trimestre de fonctionnement, la presse se fait l'écho de la question de la séparation des enfants dialectophones et non dialectophones, mais pas dans le même sens que ce qui se passe en sixième: G. Holderith se voit, bien au contraire, obligé de se défendre d'avoir jamais voulu introduire une séparation dans les classes, voire une «ségrégation» comme cela lui a été

(1) Dans sa communication, tant pour la Réforme Holderith de 1969 pour le secondaire que pour celle pour le primaire, Charles Weick, qui a été un très proche collaborateur de G. Holderith, n'envisage jamais un autre mode opératoire que celui de l'adaptation des manuels et outils pédagogiques existants, cf. Charles Weick, *op. cit.*; cf. aussi l'entretien avec Charles Weick du 19 septembre 2002.

(2) L'extrême-gauche a relevé ce paradoxe et le brocardé de façon assez acerbe, voir «La Réforme Holderith. Mythe et réalité», *Cahiers de l'Alsace rouge*, n° 2, mars-avril 1977, pp. 38-45: «Au “nom du principe démocratique du bilinguisme pour tous”, [G. Holderith] crée la “méthode Holderith” pour le primaire. Au nom de ce même principe et pour des motifs “psychologiques” (sic), les dialectophones ne sont pas séparés des francophones: dans le primaire, la démocratie signifie la même méthode pour tous, quelle que soit la langue maternelle» (p. 41).

reproché (1). La question de la «ségrégation» lui est reposée en 1976 (2). Pour l'enseignement secondaire, il justifie la séparation des deux types d'élèves en rappelant que leur réunion était néfaste à l'apprentissage de tous. Pour l'école élémentaire, il explique que «pour éviter la ségrégation [...], la méthode Holderith elle-même comporte [...] deux niveaux: [...] la partition obligée, qui est une progression minimale calculée de telle manière que tous les enfants (qu'ils soient d'expression dialectale ou française) puissent progresser. [...] À côté de cette partition obligée, [...] le maître utilise un volet complémentaire qui est fondé sur le potentiel dialectal» (3).

Par ses propos, G. Holderith ne justifie, ni n'explique la non séparation physique des élèves dialectophones et non dialectophones à l'école primaire. Pourtant, comme source potentielle de difficultés, elle affleure dès le début de l'expérimentation dans la mesure où la réussite de l'expérimentation semble aussi dépendre du fait que le nombre d'élèves non dialectophones dans une classe ne soit pas trop important (4).

Cette seconde contradiction procède peut-être d'un principe de réalité et de réalisation qui s'est imposé au détriment du choix pédagogique: une telle distinction aurait peut-être menacé la réussite psychologique et organisationnelle de l'ensemble de l'opération. Mais la mise en œuvre pédagogique d'un tel paradoxe reste problématique: ce qui, précisément, avait été considéré comme une mesure innovante, introduisant une cohérence pédagogique et linguistique salutaire, à savoir séparer les élèves dialectophones et non dialectophones, n'est pas réalisé dans l'enseignement primaire. Or, il n'y a aucune raison à ne pas procéder à la même opération que dans le secondaire s'il s'agit d'un aspect capital du point de vue de l'enseignement-apprentissage de l'allemand. Charles Eckert (5) en convient diplomatiquement («Il

(1) Cf. M.T.L.: «Erste Bilanz des Experimentes Holderith. Unzweideutige Erfolge», *Le Nouvel Alsacien*, 20 décembre 1972, p. 13.

(2) «La Réforme Holderith par G. Holderith», *op. cit.*, p. 11.

(3) *Ibidem*.

(4) «Die ersten Experimente zeigen, dass die Schüler, die nur Französisch reden, in einer solchen Experimentalklasse mitkommen, sofern sie nicht zu zahlreich den Dialekt Sprechenden gegenüberstehen. Die Lösung liegt im Gleichgewicht» in M.T.L.: «Erste Bilanz des Experimentes Holderith. Unzweideutige Erfolge», *op. cit.*

(5) Agrégé d'allemand, Charles Eckert (né en 1922) enseigne dans plusieurs lycées avant de diriger l'enseignement de l'allemand à la Radio Télévision Scolaire de 1962 à

fallait imaginer une démarche qui permette de concilier le plus longtemps possible des exigences en partie contradictoires») (1), tout en expliquant le fonctionnement retenu : « Pour répondre aux besoins de ces deux groupes, le contenu du manuel comporte un tronc commun, ce qu'en technique musicale, on appellerait la "partition obligée" et une partie s'adressant plus particulièrement aux enfants d'expression dialectale. La partition obligée assure une rigoureuse progression lexicale et grammaticale. Elle s'adresse à l'ensemble de la classe. Elle permet aux enfants d'expression dialectale de se familiariser avec les mots et les structures de la *Hochsprache* à travers un système phonologique dont ils perçoivent d'instinct les correspondances avec celui qui leur est familier. Pour les autres enfants, l'appropriation de ces textes pose les fondements de la langue. [...] La maîtrise de ce tronc commun rend possible la communication entre les deux groupes à tous les stades de la progression.

À l'intention des enfants qui vivent en milieu dialectal, le manuel comporte des récits anecdotiques qui peuvent être exploités de diverses manières. Pendant cette phase de la leçon, les enfants d'expression française ne sont passifs qu'en apparence, parce que le maître s'est arrangé pour qu'ils puissent saisir les lignes essentielles de ce qui se dit. Le "bain linguistique" ainsi créé, agissant comme par osmose, ne peut que favoriser chez nombre d'entre eux le développement des facultés de compréhension et même de production » (2).

Mais les livres du maître restent très discrets sur la façon dont le maître doit procéder pour « s'arranger » à faire saisir l'essentiel aux enfants non dialectophones.

3. Méthodologie des manuels

Ce qui est salué et apprécié par les enseignants, c'est le renouvellement à la fois formel et méthodologique dans les supports pédagogiques proposés : il s'agit de l'une des premières méthodes audiovisuelles en allemand. L'enseignement ne se fait pas ou plus à partir de textes narratifs ou descriptifs comme dans de nombreux

1966, puis d'être nommé inspecteur pédagogique régional d'allemand à Nancy de 1966 à 1973, puis à Strasbourg (cf. *Le Nouvel Alsacien*, 12 septembre 1978 ; *L'Alsace*, 12 septembre 1978 ; *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 13 septembre 1978). Après le décès de Georges Holderith en 1978, il sera nommé inspecteur général d'allemand.

(1) P. Eckert : « Pour une histoire de la réforme Holderith », *op. cit.*, p. 18.

(2) *Ibidem*, pp. 18-19.

manuels encore en usage, avec un jeu de questions/réponses entre l'enseignant et l'élève, mais à partir d'un dialogue – disponible sur une bande magnétique, interprété par des voix « authentiques » – contextualisé dans des situations plus ou moins en lien avec le quotidien enfantin, et « doublé » par une série de six images, qui doivent rendre compte du dialogue (ou, à l'inverse, c'est à partir des images que le sens du dialogue doit pouvoir être inféré par les élèves) (1). Il ne s'agit pas d'une innovation dont G. Holderith aurait été l'inventeur, mais de l'un des cours audiovisuels de la deuxième génération qui est dans l'air du temps, pour l'apprentissage d'une langue vivante, au début des années 1970 (2). Cet ensemble de supports apporte du changement dans les habitudes pédagogiques, éveille la curiosité et peut stimuler l'apprentissage. Par ailleurs, très tôt, l'équipe du CRDP de Strasbourg qui entoure G. Holderith diffuse un *Aide-mémoire pour le Cours moyen 1 et le Cours moyen 2* (3) destiné à donner un cadre fortement structuré aux instituteurs qui ont ainsi à leur disposition des directives pédagogiques très sécurisantes, sorte de mode d'emploi qui n'explique pas la raison de telle ou telle modalité dans la phase d'apprentissage, mais indique l'ordre de progression dans l'enseignement. Dans les premiers temps, l'explication des raisons qui ont poussé à faire tel ou tel choix méthodologique a dû être donnée dans les demi-journées de formation. Mais elles n'ont pas été formalisées par écrit, ni dans l'*Aide-mémoire*, ni dans les *Livres du maître* (4). Contrairement aux initiatives prises avant 1972, l'instituteur est pédagogiquement très entouré, au point que les « conseils

(1) Claude Lapointe, l'illustrateur de l'ensemble des manuels de la collection, « garde un mauvais souvenir » de ce travail, « un travail de titan peu probant » dont il dit : « Je n'ai même pas réussi à améliorer mon allemand. C'est donc que l'illustration n'était pas un reflet fidèle de la phrase » (Christian-Marie Monnot : « Claude Lapointe. Le trait, c'est le changement de la pensée », *Le Monde de l'éducation*, n° 67, décembre 1980, p. 55).

(2) Cf. le classement de Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, op. cit., p. 354.

(3) Enseignement de l'allemand au cycle élémentaire. Réforme Holderith, *Aide-mémoire pour le cours moyen 1 et le cours moyen 2*. Dossier réalisé au Centre régional de recherche et de documentation pédagogiques, [Strasbourg], édition 1974, 8 pages ronéotées.

(4) Ce n'est qu'un fascicule spécifique consacré à l'introduction méthodologique à *Wir lernen Deutsch* qui propose un certain nombre d'explications sur les choix méthodologiques et pédagogiques qui ont été faits (collection Georges Holderith : *Wir lernen Deutsch. Méthode audiovisuelle et structuro-globale pour l'enseignement de l'allemand. Introduction méthodologique. Pour les professeurs*, Paris, Fernand Nathan, 1972 ; édition de 1977, pp. 21-25).

d'ordre pratique» (p. 1) contenus dans le document forment plutôt une sorte de corps de doctrine pour la mise en œuvre pédagogique de l'enseignement-apprentissage de l'allemand. En procédant ainsi, les auteurs de cet *Aide-mémoire* fournissent une aide pratique immédiatement utilisable pour l'enseignant, mais le coupe de son rôle de pédagogue dans la mesure où les explications pédagogiques justifiant les démarches retenues sont presque totalement absentes du document (1). A moyen terme, cette manière de faire débouchera sur une application mécanique de la démarche (2), sans réflexion sur le sens de la procédure pédagogique suivie, et aboutira à une forme de lassitude exacerbée de cette méthodologie.

«L'activité fondamentale [est], de toute évidence, l'assimilation du sketch, en association étroite avec l'image» (3), d'abord par la «répétition et la mémorisation des répliques», puis par la reconstitution du sketch et enfin par la dramatisation. Elle constitue peu ou prou la démarche adoptée pour les apprenants pour qui l'allemand est véritablement langue étrangère. Or, dans le cas présent, les enfants dialectophones sont soumis au même régime sans que ce passage par une mémorisation très poussée soit expliqué ou justifié (4).

(1) C'est ce que voudrait éviter un instituteur qui veut se lancer dans l'enseignement de l'allemand: «Je suis trop partisan de l'École moderne et des techniques de libre expression pour pouvoir endosser la rigidité et la stérilité de la méthode Holderith», *Les Chantiers pédagogiques de l'Est. Publication régionale de l'Institut coopératif de l'École moderne (pédagogie Freinet)*, n° 28/29, avril-septembre 1976, p. 25.

(2) «La rigueur que demande la méthode épuisait [les maîtres], car la prononciation d'un mot par tous les élèves d'une classe finit par lasser les plus dévoués. D'autre part, de nombreux élèves, même s'ils maîtrisent la saynète comme des perroquets, ne comprennent plus rien à la *Nacherzählung*. La vanité des efforts de ce genre coupe les jambes aux meilleurs» écrit un opposant résolu à l'enseignement de l'allemand dans *Les Chantiers pédagogiques de l'Est. Publication régionale de l'Institut coopératif de l'École moderne (pédagogie Freinet)*, n° 60, avril 1979, p. 14.

(3) Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann: *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cours moyen 1^{re} année. Livre du maître*, Paris, Fernand Nathan, 1974, p. 6. Le texte qui se trouve dans l'*Aide-mémoire* est identique au texte des livres du maître.

(4) Le rôle central que semble jouer la mémorisation, l'apprentissage «par cœur absolu», cette idée qu'«il faut que ça entre in *Fleisch und Blut*» se retrouvent aussi bien dans la presse syndicale que dans des notes prises par un instituteur en stage organisé par G. Holderith le 20 juin 1973 à l'École normale de Colmar (source: archives privées).

Dans les faits, les enfants dialectophones mémorisent très rapidement les dialogues, tandis que les élèves non dialectophones ont besoin de beaucoup plus de temps pour s'approprier les mêmes répliques. Très rapidement, selon le rapport numérique dans une classe, l'instituteur va être obligé de ralentir le rythme de travail pour éviter que les élèves non dialectophones ne se découragent et/ou stimuler les élèves dialectophones pour qu'ils utilisent au mieux leurs potentialités. Mais inéluctablement, dans les classes linguistiquement hétérogènes, l'enseignant va être confronté à ce que son collègue du secondaire avait connu avant la réforme Holderith de 1969 : un même objet d'apprentissage, les uns vont l'assimiler très vite parce que proche de leurs parlers dialectaux, les autres à un rythme beaucoup plus lent, parce qu'il s'agit pour eux d'une langue étrangère.

La part spécifiquement destinée aux enfants dialectophones est constituée d'une « phase d'actualisation et d'élargissement à partir du substrat dialectal [...] [qui] prend appui sur les récits anecdotiques » insérés après un ensemble de sketches. De fait, bien des enseignants – le plus souvent eux-mêmes locuteurs d'un dialecte (1) – vont être « portés » par les élèves dialectophones et ne sauront pas très bien comment faire pour intégrer les élèves non dialectophones. Quand les élèves dialectophones sont majoritaires, l'acquisition des sketches est rapide, la paraphrase en récit (*Nacherzählung*) construite sans grande difficulté, de sorte que l'enseignant peut passer à des activités plus variées, et plus particulièrement à celles qui font appel à la production orale des enfants. Dans ce sens, le cours d'allemand « libère la parole » enfantine, c'est-à-dire leur donne l'occasion d'aborder l'oralité scolaire différemment et a une incidence directe sur les comportements verbaux en français : les élèves prennent plus volontiers la parole, ce qui leur permet de l'exercer plus souvent et d'être plus à l'aise en français (2). Cependant, la méthodologie proposée pour l'exploitation des histoires demande à l'enseignant une assez bonne

(1) 80 % selon G. Holderith, voir son exposé devant le Conseil général du Haut-Rhin dans sa séance du 27 avril 1973, *Procès-verbal des délibérations*, *op. cit.*, p. 279.

(2) « L'enseignement du français bénéficie, à travers l'enseignement de l'allemand, de la facilité verbale que confère aux élèves l'usage du dialecte. En effet, les élèves apportent la même spontanéité lorsqu'il s'agit de s'exprimer en français. Ils n'ont plus peur de parler, ils n'ont plus peur de commettre des fautes. Ils « osent ». Ils osent parler le français sans être bloqués » (« La Réforme Holderith par G. Holderith », *op. cit.*, p. 8).

maîtrise de l'allemand – or, elle est nécessairement très inégale (1) – et un savoir-faire en pédagogie des langues non négligeable. Or, c'est là la partie la moins développée dans les conseils destinés aux maîtres (2).

Avec la phase de généralisation (1976), la motivation des maîtres amenés à enseigner l'allemand n'est pas nécessairement comparable à celle que montraient les enseignants volontaires de la phase expérimentale. Un temps de formation à cet enseignement existe, mais sa durée n'a guère changé : d'une demi-journée à une journée, éventuellement répétée. Les enseignants vont, de plus en plus fréquemment, limiter l'enseignement-apprentissage à la mémorisation et à la dramatisation du dialogue, en ajoutant éventuellement une *Nacherzählung*. Les activités de transfert pour tous les enfants et les activités spécifiques pour les enfants dialectophones sont de plus en plus fréquemment réduites à la partie congrue.

Dans le même temps, le nombre d'enfants non dialectophones s'accroît de sorte que les enseignants centrent encore davantage leurs activités sur la mémorisation du dialogue avec un risque de réelle démotivation : mémoriser le dialogue devient l'objet même de l'apprentissage et amène à une forme de psittacisme formel. Sans intérêt pour les élèves dialectophones, cette façon d'opérer devient également démotivante pour les autres élèves. Charles Weick rappelle que « certains élèves connaissaient le sketch par cœur, sans en avoir compris le contenu » (3).

(1) Le Ministère, dont les propos ont visiblement été largement inspirés par Georges Holderith, semble avoir péché par optimisme en indiquant, en 1973 : « Les maîtres qui sont appelés à donner cet enseignement sont tous d'expression dialectale et possèdent une maîtrise très largement suffisante de la langue allemande. Leur compétence linguistique est complétée par une information et une formation pédagogiques qui garantissent la solidité et l'efficacité de leur enseignement. Cette formation est assurée dans le cadre des écoles normales : a) pour les élèves-maîtres au cours des deux années de formation professionnelle, b) pour les instituteurs remplaçants et titulaires à l'occasion de divers stages annuels », réponse ministérielle à la question écrite n° 3078 posée par Monsieur Depietri en date du 1^{er} juillet 1973 (extrait du *J.O.* « Débats parlementaires » du 1^{er} septembre 1973, reproduit dans la note de service n° 575 du 23 novembre 1973 de l'IDEN de la circonscription de Haguenau).

(2) Dans chacun des livres du maître, une seule et même page est consacrée aux « élèves d'expression dialectale », cf. Georges Holderith et al. : *Guten Tag, Rolf! Livre du maître. Cours moyen 1^{re} année*, op. cit., pp. 8-9 et *Mach weiter, Rolf! Livre du maître. Cours moyen 2^e année*, Paris, Fernand Nathan, 1974, pp. 6-7.

(3) Charles Weick, op. cit.

4. Bilan

Au total, la méthodologie audiovisuelle utilisée, les techniques mises en œuvre, les supports proposés ont fortement vitalisé l'enseignement de l'allemand, produisant une prise de parole – fortement guidée – chez les enfants. C'est le résultat le plus spectaculaire qui est obtenu : les enfants dialectophones parlent, les enfants allophones semblent prendre du plaisir dans l'apprentissage qui leur est proposé et sont capables de reproduire des sketches comme les enfants dialectophones (1). Dans ce sens, la réforme Holderith de 1972 est réussie et elle reste, de surcroît, la première pierre de la réintroduction durable, au sein du premier degré, de l'enseignement de l'allemand. Mais la mise en œuvre pédagogique demandée aux enseignants, souvent présentée comme intangible ou interprétée comme telle, sans explication suffisante de la méthodologie à mettre en œuvre, proche d'un fonctionnement doctrinaire, accélérera la période où une forme de défiance et de profonde lassitude à l'égard de la « méthode Holderith » apparaîtra au grand jour.

De manière globale, la forte personnalité de G. Holderith a sans doute permis une réintroduction de l'allemand en soi. Et le fait qu'il propose des supports pédagogiques et des démarches de mise en œuvre d'enseignement-apprentissage (une « méthode », un manuel) a pu jouer un rôle central dans la mesure où cet aspect levait toutes les objections techniques et pédagogiques préalables. Enfin, comme haut fonctionnaire d'autorité, il pouvait représenter une garantie contre toute manipulation idéologique ou pédagogique. Ainsi, sans sa « méthode », sans sa garantie pédagogique, il n'est pas sûr que le pas politique d'introduction de l'allemand au cours moyen aurait été fait par le gouvernement. Au total, « sans porter de jugement de fond sur les résultats de la méthode Holderith, il est incontestable que son auteur a réussi, en la lançant, à désamorcer la bombe que constituait le problème de l'enseignement de l'allemand en Alsace » (2).

Mais dans le même temps, la focalisation sur sa personne a pu opacifier la lecture qui était faite de son action. En effet, la réforme Holderith à l'école primaire se confond avec l'introduction de manuels qui ont été rédigés sous la direction de G. Holderith.

(1) Ce sont d'ailleurs ces aspects qui sont soulignés par G. Holderith à l'intention de la presse, qui reprend ces mêmes observations à son compte.

(2) Note au directeur de cabinet du préfet du Bas-Rhin, 19 mai 1978 (ADBR 1107W7).

Comme, dans les faits, aucune autre « méthode » (outil pédagogique) ne s'implante dans l'académie (1), la réforme Holderith (l'introduction de principe de l'enseignement de l'allemand aux cours moyens) se confond avec la « méthode » Holderith (la démarche politique employée) qui se confond elle-même avec la « méthode » audiovisuelle (ensemble comportant un manuel, des bandes magnétiques, des films fixes) dont il est l'auteur principal. Aussi l'enseignement de l'allemand se confond-il avec la « méthode Holderith », pour le meilleur et pour le pire : « réforme Holderith », « méthode Holderith » et « manuel Holderith » sont ressentis comme autant d'équivalents et synonymes, subsumés par la nomination « méthode Holderith », qui, au fil du temps, ne désignera plus que l'outil pédagogique (2).

Ce qui avait été reçu comme une innovation pédagogique va subir, après quelques années, des critiques de plus en plus nombreuses, puis de plus en plus acerbes, pour des raisons indépendantes les unes des autres, mais objectivement convergentes.

C'est sans doute la faiblesse majeure, difficilement compréhensible, mais de taille, de cette « méthode Holderith ». Les outils pédagogiques n'ont pas été pensés, d'une part, pour des publics spécifiques (enfants dialectophones ; enfants non-dialectophones) et, d'autre part, ils n'ont pas été ajustés pour l'école élémentaire (supports, modalités pédagogiques). Or, ce sont ces aspects qui auraient été, sans doute, innovants. L'absence de manuels propres à l'école élémentaire et l'absence de différenciation entre les enfants dialectophones et non-dialectophones va contribuer à obérer très lourdement l'avenir de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire, mais

(1) Il existe une autre « méthode » dont l'auteur principal est Jean Petit. Voir Jean Billet, Gabriel Bouchard et Jean Petit : *Sing' und spiele mit! Méthode audiovisuelle d'apprentissage de l'allemand pour le cycle élémentaire*. Fascicule 1. Cours élémentaire deuxième année, Besançon, CRDP de Besançon, 1971, en constitue le début. Mais Georges Holderith, qui en avait bien entendu connaissance, estime « que certains principes ne lui sembl[ent] pas correspondre à sa propre conception d'une pédagogie de l'allemand précoce ». (Jean-Paul Lampe : « Allemand précoce. 1. Réticences helvétiques pour une méthode bisontine pratiquée en Lorraine... », *Le Républicain lorrain*, 16 juin 1976).

(2) Même le Ministère raisonne selon cette forme d'exclusivité fusionnelle : dans sa lettre au recteur de l'académie de Strasbourg, en date du 30 mars 1976 (*cf. supra*), le ministre de l'Éducation nationale formule les choses ainsi : « Cet enseignement de l'allemand, tel qu'il est défini par la méthode de Monsieur l'inspecteur général Holderith, devra être généralisé aux niveaux des CM1 et CM2 dans les meilleurs délais possibles » (c'est nous qui soulignons).

aussi et surtout au collège. Or, G. Holderith n'a jamais voulu revoir sa position par rapport aux outils mis à la disposition des enfants et des maîtres, bien que ses collaborateurs lui aient fait valoir les dangers inhérents au maintien de supports qui ne devaient leur existence qu'aux conditions d'urgence dans lesquelles il avait fallu répondre à une situation nouvelle (1).

Si l'enseignement de l'allemand a été mal vécu par un enfant à l'école élémentaire, parce que non adapté au profil de l'élève, la probabilité qu'il ne veuille pas poursuivre l'apprentissage de l'allemand au collège augmente. Si l'on ajoute une éventuelle pédagogie mal ajustée dans l'apprentissage, des formes de répétitivité formelle – la pédagogie induite par les méthodes d'apprentissage des langues structuro-globales audiovisuelles étant rarement maîtrisée par les maîtres du premier degré, qui n'ont eu que très peu de formation spécifique –, un nombre non négligeable d'enfants va être gagné par le découragement et la lassitude.

Le fait que les enfants non dialectophones puissent retrouver le même manuel sous un autre titre en classe de sixième pourra encore contribuer à la distance qui sera prise, petit à petit, par rapport à la « méthode Holderith ». De tels effets ne sont pas perceptibles avant les phases de généralisation de l'enseignement, mais deviendront massifs lorsqu'à la généralisation s'ajoutera l'usure du temps.

À la fin des années 1970, la réforme touche environ les trois quarts des élèves des cours moyens. Après le décès de Georges Holderith en avril 1978, se posait, au moins implicitement, la question de la pérennité de la réforme engagée. Des sous-commissions « allemand » des deux Équipes départementales de rénovation et d'animation pédagogiques (EDRAP) ont été chargées (2) de poursuivre le travail d'impulsion et d'animation de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire. Elles auront effectivement un rôle central dans le processus de consolidation qui sera mis en place. Très

(1) Cf. entretien avec Charles Eckert, du 18 février 2004.

(2) Dans le Bas-Rhin, la première réunion a eu lieu le 21 juin 1979 (cf. les archives, aujourd'hui disparues, de la sous-commission du Bas-Rhin ; cf. les propos du ministre de l'Éducation nationale rapportés dans « L'enseignement de l'allemand en Alsace », *Le Nouvel Alsacien*, 4 octobre 1980 et 5 novembre 1980, p. 28). Dès la mise en place du projet (8 avril 1979), l'un des soucis essentiels porte sur la formation des maîtres.

rapidement, elles doivent faire face à des critiques concernant la qualité des outils d'enseignement de plus en plus fréquentes et de plus en plus nombreuses, auxquelles elles tenteront de répondre par des propositions de formation (continue) et par des publications pédagogiques à destination des maîtres.

Des échos se font entendre jusque dans les assemblées territoriales. Dans sa séance du 11 janvier 1980, un membre du Conseil général du Haut-Rhin rapporte qu'«il a été dit [...] en commission que la méthode Holderith, considérée comme une panacée dans un passé relativement récent, semble bien remise en cause pour des raisons pédagogiques par les enseignants et les responsables de l'enseignement de cette méthode à travers les écoles élémentaires du département» (1). Le même orateur réitère ses propos un an plus tard et ajoute que «le principal argument avancé est le fait qu'il ne se trouve bientôt plus, à travers notre département, de classes dialectophones homogènes» (2). L'inspecteur d'académie du Bas-Rhin souligne également son souci d'améliorer qualitativement l'enseignement: «Le travail essentiel, à mon sens, est qualitatif: c'est-à-dire que si actuellement il y a 80 ou 90 % des élèves des cours moyens 1 ou 2 qui soient touchés par cela, je ne suis pas toujours certain que cela soit qualitativement bien fait. J'ai des témoignages: des cas d'enfants quelque peu découragés, ils ont touché à l'allemand en CM 1 et CM 2: pourquoi choisissent-ils l'anglais en sixième? Parce que ce qu'ils ont fait n'a pas été motivant. Dans d'autres cas, c'est tout à fait le contraire, mais c'est là-dessus qu'il faut travailler» (3). Le recteur Magnin défend le même point de vue et propose un certain nombre de remédiations (4).

La presse commence également à s'interroger sur le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage de l'allemand à l'école

(1) Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session extraordinaire de l'année 1980 (7-25 janvier 1980), *Rapports du préfet et procès-verbal des délibérations*, séance du 11 janvier 1980, p. 505.

(2) Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session extraordinaire de l'année 1981 (7 au 28 janvier 1981), *Rapports du préfet et procès-verbal des délibérations*, séance du 20 janvier 1981, p. 629.

(3) «La réforme Holderith continue», *Le Nouvel Alsacien/Der Elsässer*, 22 mai 1980.

(4) Pierre Magnin: *Réflexion et cadre d'orientation pour la promotion éducative et culturelle en Alsace*, document polycopié, [Strasbourg 1980], p. 14.

élémentaire. Dans un article intitulé «L'allemand à l'école: la méthode Holderith contestée», le journaliste rappelle tous les mérites de la réforme Holderith et propose de ne pas la confondre avec la «méthode Holderith». Et il poursuit: «De tout ce qu'ont pu nous dire parents et enseignants, nous n'avons retenu aujourd'hui que trois questions qui nous ont paru essentielles et qui pourraient faire l'objet d'une réflexion pédagogique:

- Ne serait-il pas urgent d'ouvrir une enquête objective qui permette un jugement pédagogique sur les supports de la méthode proposée aux enfants non dialectophones?
- L'enseignement d'une langue vivante étrangère, avant le temps du collège, ne suppose-t-il pas des enseignants aussi qualifiés que ceux que l'on trouve dans les lycées et collèges, et ne doit-on pas remettre en cause la formation des instituteurs à qui l'on confie cette tâche dans les écoles? De plus, si l'on veut que l'enseignement d'une langue étrangère commence à l'école primaire, pourquoi alors attendre le cours moyen?
- Va-t-on continuer à inciter les élèves francophones qui entrent au collège (6^e) en Alsace à choisir l'allemand plutôt qu'une autre langue étrangère, en première langue vivante?» (1).

Les débats suscités par l'utilisation de l'ouvrage de G. Holderith, au sein même de l'Éducation nationale, vont déboucher non sur un abandon de la «méthode Holderith», mais sur un «dépoussiérage» (2), une adaptation et des changements dans sa mise en œuvre. Ce sera la dernière tentative de mise à jour de l'outil pédagogique. Le résultat du travail commencé au début de l'année 1982 aboutira à un «dossier du maître» substantiel de plus de 200 pages, publié en 1983 (3) qui se veut, en premier lieu «un fichier permettant à tous les enseignants, et notamment aux débutants, de pratiquer les différentes phases d'une véritable méthode audiovisuelle, à partir d'un outil pédagogique sûr

(1) J. Bezu: «L'allemand à l'école: la méthode Holderith contestée», *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 24 mai 1981, page régionale 1.

(2) Cf. «Méthode Holderith: le dépoussiérage», *L'Alsace*, 20 février 1982; Jacques Fortier: «Renouveler la pratique de la méthode Holderith», *Le Nouvel Alsacien/Der Elsässer*, 26 février 1982, p. 8.

(3) Collectif: *Initiation à l'allemand dans les écoles élémentaires d'Alsace et de Moselle. Dossier du maître. Conseils méthodologiques. Fiches pédagogiques. Créations - jeux*, dossier conçu et réalisé par une équipe d'institutrices et d'instituteurs en collaboration avec l'EDRAP sous-commission allemand, s.l. [Strasbourg], CNDP, CRDP de Strasbourg, 1983.

et confirmé, dont les éléments matériels existent dans toutes les écoles d'Alsace et de Moselle» (1). Tant par l'économie pédagogique retenue que par les contenus, ce «dossier du maître» commence à amorcer une autre approche de l'enseignement-apprentissage de l'allemand qui annonce la génération des manuels s'appuyant sur une logique «notionnelle-fonctionnelle». En effet, chaque dialogue est traité en deux parties, une partie «leçon» qui reste très proche de l'orthodoxie des débuts et une partie «exploitation et élargissement». Cette seconde partie propose généralement des situations nouvelles, mais comparables, où les élèves peuvent réinvestir leurs savoir-faire, des élargissements souvent ludiques, ainsi que des activités propres aux enfants dialectophones.

Dans ce sens, cet ouvrage constitue un outil à part entière dans la mesure où les auteurs construisent, autour de l'ouvrage initial existant (*Guten Tag, Rolf!*), des démarches et des modalités de travail nouvelles ainsi que des activités innovantes, tenant compte à la fois des changements intervenus dans la didactique des langues vivantes et dans la situation linguistique des apprenants en Alsace.

Sans attendre la publication finale, la sous-commission «allemand» de l'EDRAP du Bas-Rhin organise, dès octobre 1982, de nombreuses réunions dans les circonscriptions élémentaires pour diffuser la première partie du fichier destiné aux enseignants et impulser une nouvelle dynamique qualitative aux usagers de la «méthode Holderith» (2).

IV. 1983-1990 : L'ALLEMAND INSTITUTIONNALISÉ À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Avec le changement de majorité politique en France en mai et juin 1981, les «langues et cultures régionales» semblent trouver une place nouvelle dans le système éducatif, avec, en Alsace, un dispositif qui maintient l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans son rôle antérieur. Dès septembre 1981, le nouveau recteur de l'académie,

(1) *Ibid.* p. 10.

(2) En trois mois (mi-octobre 1982-janvier 1983), elle aura touché un millier d'instituteurs par ces animations (cf. EDRAP 67 Sous-commission «allemand», *Compte rendu de la réunion du 17 décembre 1982*, p. 3).

Pierre Deyon, rappelle qu'il considère que « la maîtrise écrite et parlée de l'allemand est un atout pour la région. Un atout culturel. Un atout économique aussi, qui se monnaie en termes d'emploi, en termes d'exportations. En termes de performance... » (1).

Le nouveau recteur installe cinq commissions qui sont chargées de réfléchir thématiquement à différentes questions en rapport avec les langues et de faire des propositions opératoires. L'une des commissions est chargée de « l'allemand à l'école élémentaire et l'enseignement de l'allemand dans les collèges, lycées et lycées d'enseignement professionnel » (2). Dans ces commissions siègent tout autour de collaborateurs du recteur, des membres des corps d'inspection, des enseignants, des représentants de parents d'élèves, des organisations syndicales et des personnalités représentatives de la vie culturelle régionale (3). Le travail mené débouche, le 9 juin 1982, sur la publication d'une « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace », signée par le recteur, qui précède – symboliquement – d'une bonne dizaine de jours celle de son ministre (4). Conçue en concertation avec tous les partenaires concernés, la circulaire est accueillie très positivement par l'essentiel des acteurs alsaciens, formant, en quelque sorte, un socle consensuel, sans doute minimal pour les uns, maximal pour les autres.

Au-delà de son rôle opératoire, la circulaire va endosser une fonction symbolique fondatrice, à laquelle le nom du recteur Deyon va rester attaché: l'État, par le truchement du recteur, modifie assez

(1) Propos cités dans Antoine Wicker: « Pierre Deyon et l'école en Alsace. "Il n'y aura pas de politique du recteur..." », *Le Nouvel Alsacien*, 29 septembre 1981, p. 5.

(2) Les autres commissions s'occupent de « l'enseignement du français dans les zones à prédominance dialectophone », de la thématique « accueil des enfants dialectophones et présence des dialectes à l'école maternelle », de « l'école élémentaire et la connaissance de son environnement » et de la « présence de la culture régionale dans l'enseignement et les examens du second degré ».

(3) Jacques Fortier: « Le dispositif », *Le Nouvel Alsacien*, 12 janvier 1982, p. 2; un dispositif de consultation comparable ou analogue a été adopté par le ministère, cf. Alain Savary: « L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation nationale », circulaire ministérielle n° 82-261 du 21 juin 1982 (*B.O.* n° 26 du 1^{er} juillet 1982), reproduite dans: *Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990)*, Strasbourg, CRDP de Strasbourg, 1991, pp. 7-17.

(4) Pierre Deyon: « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace, 9 juin 1982 », *Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990)*, op. cit., pp. 23-30.

radicalement son approche de la question des « langues et cultures régionales » dans le domaine de l'enseignement, et singulièrement, s'agissant de l'Alsace, de l'enseignement de l'allemand. C'est, en quelque sorte, l'État qui prend l'initiative de réguler et d'encadrer cet enseignement, non *a minima*, comme par le passé, mais en affichant un caractère volontariste de promotion notamment de l'allemand. Cet aspect est celui qui, politiquement, reçoit le plus d'écho (1). Pour quelque temps, cette politique linguistique éducative, fondée sur un consensus, amène un climat sinon serein, du moins apaisé autour des questions de l'allemand à l'école (2).

Comme il est prévu que l'enseignement de l'allemand sera étendu au CE2 « partout où l'encadrement le permettra » (3), la question d'un outil d'enseignement se pose inévitablement. Au printemps 1985, l'EDRAP du Bas-Rhin organise, avec les écoles normales, un « stage de production » qui doit être une solide amorce pour la réalisation d'un support d'enseignement (4). Après une longue période d'expérimentation et de réécriture, paraîtra en 1988, pour les enfants non dialectophones des classes de CE2, *Die kleine Eule* (5). Construit autour de l'axe notionnel-fonctionnel, l'outil, conçu par un ensemble de praticiens, de maîtres-formateurs et de formateurs, propose une mise en œuvre plutôt ludique de l'enseignement de l'allemand. Le temps de latence de trois ans, entre le début de la conception et la publication a été éprouvé comme trop long par les enseignants qui souhaitaient un support de travail spécifique pour le CE2. C'est le souci constant de trouver le point d'équilibre entre des propositions de travail théoriquement bien étayées et une doctrine pédagogique contraignante qui allait repousser progressivement la mise au point de l'outil. Les concepteurs

(1) Mais la promotion de l'allemand touchera également l'enseignement secondaire, tant général que professionnel.

(2) Elle est soutenue et abondée financièrement, comme l'avait été la réforme Holderith, par les collectivités territoriales. À partir de 1984, la mise en œuvre du programme académique sera incluse dans les contrats de plan conclus entre l'État, la région Alsace et les deux départements alsaciens.

(3) Pierre Deyon : « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace, 9 juin 1982 », *op. cit.*, p. 27.

(4) Le descriptif retenu figure dans le *Compte rendu de la réunion du 12 avril 1985*, p. 2.

(5) Collectif : *Die kleine Eule. L'allemand au cours élémentaire* [2], Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg (livre de l'élève ; fichier de l'élève ; guide pédagogique [pour l'enseignant] ; accessoires ; cassette audio).

semblent avoir eu raison d'ajuster sans cesse l'outil de manière à ce qu'il soit le mieux adapté aux capacités pédagogiques des maîtres et aux intérêts des élèves. En effet, il n'a pas connu de difficultés particulières dans la réception par les enseignants concernés.

En juin 1985, après trois années de mise en œuvre du programme, le recteur établit un premier bilan (1) comme la circulaire ministérielle de 1982 le prévoyait. En inventoriant les « points faibles » du programme, le recteur relève la problématique, ancienne, de la non-utilisation des parlers dialectaux pour l'apprentissage de l'allemand : « Nous avons relevé que, contrairement à ce que l'on avait dit, on ne tirait pas vraiment parti du fonds dialectal pour enseigner précocement l'allemand aux enfants du CM1 et du CM2, que notre pédagogie méritait d'être revue, que probablement il faudrait, à partir de textes, de récits en dialecte, rendre plus évidente aux enfants la liaison entre langue parlée et langue écrite » (2). Ce paradoxe, présent depuis l'utilisation des manuels Holderith (1972), aboutira à la rédaction d'un manuel spécifiquement destiné aux enfants dialectophones, qui paraîtra en 1988 : *Reporter im Elsaß und an der Mosel* (3). Issu de la même période de stage que *Die kleine Eule*, l'idée d'un outil spécifique pour les enfants dialectophones s'impose peu à peu (4). Mais les choix didactiques que font les concepteurs ne semblent pas faire

(1) Pierre Deyon : juin 1982 – juin 1985. *Le programme "Langue et culture régionales" en Alsace. Bilan et perspective*, s.l., 5 juin 1985.

(2) *Idem*, p. 15.

(3) Alphonse Jenny, Anja Barsanti, Gérard Bechtold, Maurice Laugner, Marc Wenger et Jean-Pierre Zerr : *Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale*, CE2 – CM1, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg [1988] (livre de l'élève ; livre du maître ; cassette audio). A. Jenny est agrégé d'allemand et professeur à l'école normale de Strasbourg ; G. Bechtold et M. Wenger sont conseillers pédagogiques de circonscription auprès d'un inspecteur de l'Éducation nationale, M. Laugner est conseiller pédagogique en "langue et culture régionales", J.-P. Zerr est instituteur maître-formateur en poste dans une école d'application et A. Barsanti est institutrice en charge de classe. Tous sont membres de la sous-commission « allemand » de l'EDRAP du Bas-Rhin.

(4) Charles Schlosser rapporte que « l'idée d'André Weckmann était alors de redonner consistance au dialecte afin de redynamiser l'apprentissage naturel de l'allemand standard sur la base du dialecte. [...] [Il] pensait bâtir son travail sur les classes primaires en écrivant un conte moderne en alsacien. Mais étant donné le peu d'enthousiasme que soulevait son idée auprès des instances de l'enseignement élémentaire, il se tourna vers le collège ». (Charles Schlosser : « De *Im Zwurwelland* à *Z wie Zwirbel* », *Actes du Colloque international sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace*, 21 et 22 mars 2003, Strasbourg/Guebwiller, consultable sur le site internet de l'IUFM d'Alsace : <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/millenaire.pdf>).

l'unanimité. L'inspecteur général Charles Eckert souhaite qu'elle soit ambitieuse et « juge nécessaire de faire une typologie du terrain, de mener une réflexion sur [...] « l'entre-deux » [codes linguistiques] et sur les finalités, avant de débattre des outils et de la démarche » (1).

L'outil vise trop insuffisamment la communication et s'appuie beaucoup plus sur une relation question/réponse, telle qu'elle existait avant les méthodes audiovisuelles (2). Il est certes conçu pour des élèves qui ont une assez bonne compétence de compréhension de l'allemand, mais il ne prévoit, à aucun moment, ni dans le livre du maître, ni dans celui de l'élève, un travail comparatif explicite dialectes/allemand standard. Dans ce sens, ce n'est que l'enseignant qui sera en mesure de proposer ces activités comparatives, à condition qu'il connaisse suffisamment bien la langue allemande et qu'il soit dialectophone lui-même. Par ailleurs, le Groupe académique d'évaluation des méthodes de langue reproche à l'outil *Reporter im Elsaß* de fournir des contenus plus proches des années 1950 que du monde des enfants de 1988, souvent passéistes, mais reconnaît volontiers la bonne offre linguistique qu'il fait (3). Dans ce sens, l'outil *Reporter im Elsaß* est certes une réponse au constat que faisait le recteur Deyon en 1985, mais sans doute n'est-il pas la réponse qui était attendue.

À l'initiative du recteur, il est décidé de créer un nouvel outil d'enseignement de l'allemand au cours moyen (4) destiné aux enfants non dialectophones, qui sont à la fin des années 1980 souvent majoritaires

(1) EDRAP 67 Sous-commission « allemand – langue et culture régionales », *Compte rendu de la réunion du 28 novembre 1986*, p. 3.

(2) Cf. le *Livre du maître*, *op. cit.*, p. 13 : « 1.1. Expression libre : Was sehen wir auf dem Bild? Erzählt mal! 1.2. Expression guidée : 1.2.1. Wie viele Kinder sehen wir? », etc. La présence d'un ensemble de listes de questions/réponses est liée au fait que les concepteurs voulaient fournir une aide maximale à tous les maîtres, y compris à ceux qui avaient des compétences linguistiques hésitantes. Mais elles montrent encore plus crûment l'adéquation très problématique entre ce choix méthodologique et des objectifs langagiers de communication.

(3) Commission académique d'évaluation des méthodes d'allemand *Synthèse des travaux d'évaluation*, s.l., avril-mai 1988, 39 pages polycopiées, *passim*. Dans la synthèse finale, les évaluateurs constatent, à côté d'aspects positifs : « Dans cette méthode où la démarche d'apprentissage est très traditionnelle, la créativité de l'apprenant n'est sollicitée que par l'élaboration de dialogues à partir de moyens de communication » (p. 36) qui ne figurent, à chaque fois, qu'en fin de leçon, parce que rajoutés à la demande de l'autorité éducative.

(4) EDRAP 67 Sous-commission « allemand – langue et culture régionales », *Compte rendu de la réunion du 25 septembre 1987*, p. 1.

dans les classes. Il en confie la responsabilité à l'Inspection pédagogique régionale d'allemand et détache à temps plein deux professeurs d'allemand et une institutrice à mi-temps qui soient en mesure de le rédiger et de le mettre au point. *Ich und du* paraîtra sous sa forme définitive en 1989 (1). La Commission académique d'évaluation considère que, pour la majeure partie des critères qui ont été retenus, l'outil correspond parfaitement aux objectifs qui sont assignés à l'enseignement de l'allemand au cours moyen (2).

Il s'agira des dernières productions « régionales » pour le cycle 3 (3). D'autres manuels, publiés par des éditeurs « nationaux » français ou allemands seront introduits en complément ou en remplacement des outils édités par le CRDP de Strasbourg, avec le soutien financier des collectivités territoriales. Il est vrai qu'à partir de 1990-1991, la problématique de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire se déplacera vers la question de l'enseignement bilingue (français/langue régionale).

*
* *

L'enseignement de l'allemand a été conçu, en 1952, pour les enfants dialectophones de l'école élémentaire. Force est de constater qu'entre 1952 et 1988, les outils pédagogiques qui ont été publiés n'auront été que rarement en adéquation avec ce premier public.

Le premier ouvrage d'E. Storck (1952-1953), destiné certes aux dialectophones, vise à la fois les élèves du secondaire et du primaire. Si l'ouvrage est sans doute adapté aux classes de 6^e et de 5^e, il l'est beaucoup moins pour les élèves des classes de fin d'études ou, du

(1) Marlène Desbordes, Dietlinde Baillet, Odette Bux, Gaby Eble-Scheffel et Marie-Claire Mahr: *Ich und du. L'allemand aux cours moyens 1 et 2*, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg, 1989 (livre de l'élève [1 volume], 2 cahiers de l'élève CM1, CM2, fiches pédagogiques [1 volume pour l'enseignant], 2 cassettes audio CM1, CM2).

(2) Commission académique d'évaluation des méthodes d'allemand, *op. cit.*, p. 38: « Conclusion: Une méthode séduisante par la richesse et la variété de ses entrées, le côté accrocheur humoristique et malicieux de ses dessins, sa progression mesurée et raisonnable dans ses objectifs. Elle requiert, de la part du maître, un investissement personnel allié à une bonne expression, soutenue par des compétences linguistiques normales ».

(3) Cycle 2 = grande section (école pré-élémentaire), cours préparatoire et cours élémentaire 1^{re} année (école élémentaire); cycle 3 = cours élémentaire 2^e année, cours moyens 1 et 2 (école élémentaire).

moins, ne répond-il que partiellement aux conditions d'enseignement et d'apprentissage à l'école élémentaire. Le second ouvrage destiné aux enfants dialectophones, *Guten Tag, Rolf!* (1972-1974), se révèle être un leurre dans la mesure où il s'agit d'un manuel destiné à un primo-apprentissage en classe de 6^e. Ce ne sont que des parties du manuel (essentiellement des textes narratifs) qui sont spécifiquement destinées aux élèves dialectophones. Si les enfants en tirent certainement profit, le manuel ne fait une offre qu'extrêmement limitée pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand se fondant sur la dialectophonie des élèves. Le dernier ouvrage conçu pour les enfants dialectophones, *Reporter im Elsass und an der Mosel* (1988), présente une inadaptation profonde aux objectifs fondamentaux de l'enseignement-apprentissage d'une langue : la méthodologie retenue n'inclut que très périphériquement des objectifs de communication et l'ouvrage contient fréquemment des thématiques qui risquent de ne pas retenir l'attention des enfants des cours moyens.

S'agissant d'enfants non dialectophones, l'ouvrage d'E. Storck de 1960 ne s'adresse que secondairement aux élèves de l'école primaire. *Guten Tag, Rolf!* (1972-1974), en revanche, de par son origine même, pouvait se mettre de manière assez adéquate au service d'un enseignement aux élèves non dialectophones. Mais la présence d'élèves dialectophones dans les classes amène nécessairement une accélération dans le rythme de l'apprentissage, d'une part, et, d'autre part, la méthodologie retenue et rigide appliquée (notamment les phases de mémorisation) ne permet pas aux apprenants de comprendre le sens de ce qu'ils apprennent et induit, à moyen terme, ennui et désintérêt. Enfin, le fait que toute la collection de manuels de G. Holderith ait été très massivement présente dans l'académie de Strasbourg a accentué, à long terme, une sensation de saturation. Il ne reste guère que *Die kleine Eule* (1988) et *Ich und du* (1989) qui semblent avoir correspondu aux objectifs auxquels ces deux manuels devaient répondre. Ils ont été conçus à une période où, politiquement, l'enseignement de l'allemand était très fortement soutenu par le système éducatif, de sorte que les auteurs pouvaient pleinement centrer leur travail sur des objectifs pédagogiques.

En revanche, les manuels de G. Holderith étaient directement liés à l'introduction de l'enseignement de l'allemand au cours moyen en 1972. La part politique de cette introduction, avec les aspects

conflictuels sur le plan idéologique et corporatiste, la personnalité de G. Holderith, puis la méthodologie assez figée qui émane des manuels n'ont pas nécessairement ou toujours servi les objectifs de cette introduction. En effet, la confusion et le flou qui ont pu régner autour de la « méthode Holderith » ont, à moyen terme, attisé les passions et/ou découragé les enthousiasmes de sorte que, à distance, l'effet « Holderith » a certes rendu service aux tenants de l'enseignement de l'allemand, dans un premier temps, mais, a sans doute également desservi cet enseignement sur le plus long terme.

Au prisme des manuels, l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace présente un bilan, pour le moins, contrasté : l'adéquation entre le public scolaire, les enseignants et leurs outils de travail aura été aléatoire et, selon les cas de figure, inexistante ou de plus ou moins longue durée.

Dominique HUCK
Université Marc Bloch, Strasbourg

Annexe

Outils publiés pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire
(Académie de Strasbourg)

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
[1952/1953]			Émile Storck: <i>Alltag und Sonntag. Cours pratique d'allemand à l'usage des classes de fin d'études primaires et des sixièmes et cinquièmes des lycées et collèges</i> , Colmar/Paris, Éditions Alsatia, 1953.
1960		Émile Storck: <i>Lebensfreude. Cours pratique d'allemand à l'usage des débutants, enseignement secondaire et primaire</i> , Paris/Colmar, Éditions Alsatia, 1960.	
1972/1974		– Livre de l'élève Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann : <i>Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire</i> , Paris, 1972, qui deviendra, augmenté de textes en prose, <i>Guten Tag, Rolf! L'allemand au cours moyen 1^{re} année</i> , Paris, Fernand Nathan, 1974. – Livre du maître : Georges Holderith et al. : <i>Guten Tag, Rolf! Cours moyen 1^{re} année. Livre du maître</i> , Paris, Fernand Nathan, 1974.	

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1973/1974		<p>– Livre de l'élève Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann : <i>Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire</i>. Tome 2, Paris, 1973, remplacé par : <i>Mach weiter, Rolf! L'allemand au cours moyen 2^e année</i>, Paris, Fernand Nathan, 1974.</p> <p>– Livre du maître : Georges Holderith et al. <i>Mach weiter, Rolf! Cours moyen 2^e année. Livre du maître</i>, Paris, Fernand Nathan, 1974.</p>	
[1974]		<p>Enseignement de l'allemand au cycle élémentaire. Réforme Holderith <i>Aide-mémoire pour le cours moyen 1 et le cours moyen 2</i>, [Strasbourg], CRDP, remplacé par <i>Recommandations pour l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg, édition 1976, puis édition 1979 [document accompagnant <i>Guten Tag, Rolf!</i> et <i>Mach weiter, Rolf!</i>]</p> <p><i>Unsere Lieder</i>, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <ul style="list-style-type: none"> – livrets de textes – partitions (1^{re} partie) – partitions (2^e partie) (1983) – 2 cassettes audio 	
1983		<p>Dossier conçu et réalisé par une équipe d'institutrices et d'instituteurs en collaboration avec l'EDRAP Sous-commission allemand</p> <p><i>Initiation à l'allemand dans les écoles élémentaires d'Alsace et de Moselle – Dossier du maître. Conseils méthodologiques. Fiches pédagogiques. Créations. Jeux</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <p>[nouveau dossier du maître pour accompagner <i>Guten Tag, Rolf!</i>]</p>	

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1985		Sous-commission « Langue et culture régionales » <i>Ich suche...</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg – tests d'évaluation (livret de l'élève) – dossier du maître [document accompagnant <i>Guten Tag, Rolf!</i>]	
1986		[Robert Mazerand] : <i>Guten Tag, Rolf! Dossier du maître. Fiches complémentaires pour les unités pédagogiques 1 à 3</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg.	
1988	– Collectif : <i>Wir singen in der Sprache des Nachbarn</i> , Strasbourg, APEFA, CNDP/CRDP de Strasbourg, LBB Karlsruhe : livret ; cassette audio. – Collectif : <i>Reime und Gedichte in der Sprache des Nachbarn</i> , Strasbourg, APEFA, CNDP/CRDP de Strasbourg, LBB Karlsruhe :		
1988		Collectif : <i>Die kleine Eule. L'allemand au cours élémentaire</i> [2], Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg – livre de l'élève – fichier de l'élève – guide pédagogique [pour l'enseignant] – accessoires – cassette audio.	Alphonse Jenny, Anja Barsanti, Gérard Bechtold, Maurice Laugner, Marc Wenger et Jean-Pierre Zeir : <i>Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale</i> , CE2 – CM1 – livre de l'élève – livre du maître – cassette audio.

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1989		<p>Marlène Desbordes, Dietlinde Bailet, Odette Bux, Gaby Eble-Scheffel et Marie-Claire Mahr : <i>Ich und du. L'allemand aux cours moyens 1 et 2</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <ul style="list-style-type: none"> – livre de l'élève (1 volume) – 2 cahiers de l'élève (CM1, CM2) – fiches pédagogiques [pour l'enseignant] – 2 cassettes audio (CM1, CM2). 	
1990		<p>Yves Bleichner, Ralph Boetzle, Pierre Burtscher, Léon Daul, Angèle Finck, Christiane Rinck et Marlène de Vliegher : <i>Weiter geht's. Liaison cours moyen – classe de sixième. L'allemand à l'entrée en 6^e pour les élèves ayant bénéficié de l'enseignement précoce à l'école élémentaire</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <ul style="list-style-type: none"> – livret de l'élève – fiches pédagogiques. 	
1991			<p><i>Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale</i>, CE2 – CM</p> <p>cahier d'activités en autonomie n° 1.</p>
1992			<p><i>Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale</i>, CE2 – CM</p> <p>cahier d'activités en autonomie n° 2.</p>

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1994	Collectif: <i>Tri Tra Trampelfant. L'allemand au cycle 2 : grande section, cours préparatoire, cours élémentaire 1</i> , Strasbourg, CRDP de Strasbourg * livre pour l'enseignant * cassette audio. Arlette Laugel et Robert Mazerand: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2 : GS de maternelle</i> , Strasbourg, CRDP de Strasbourg (livre pour l'enseignant)		
1995	Arlette Laugel et Robert Mazerand: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2. Cours préparatoire</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg (livre pour l'enseignant). Arlette Laugel et Robert Mazerand: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2. Cours élémentaire 1</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg (livre pour l'enseignant). Cassette audio (<i>Histoires et activités de compréhension</i>).		
1997	Arlette Laugel: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg, cahiers d'exercices CP et CE1.		
2002	Rock auf'm Schulhof: CD extra.		