

LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND AU BURKINA FASO : COMMENT PASSER DU TRADITIONNEL À L'ACTIONNEL ?

Somdé Camille RAMDE

École Normale Supérieure, Burkina Faso

Résumé : À la fin de la séance, les élèves doivent être capables de comprendre le texte ; de marquer les formes du pluriel ; de compléter les règles grammaticales ; ... C'est de cette façon que les enseignants d'allemand formulent leurs objectifs. Les élèves arrivent effectivement en classe de terminale, capables d'expliquer des règles grammaticales, mais incapables de participer avec satisfaction à une conversation en allemand, finalité de l'enseignement-apprentissage de la langue au Burkina. L'écart entre les formulations des objectifs du programme et celles des enseignants est important, d'où l'objectif pour nous de savoir comment les enseignants d'allemand s'y prennent afin d'apporter une solution, car dès que l'objectif est mal formulé, toute l'organisation du cours en pâti.

Mots clés : Objectif – Formulation – Perspective actionnelle – Fiche pédagogique

GERMAN TEACHING-LEARNING PRACTICES IN BURKINA FASO: HOW TO MOVE FROM TRADITIONAL TO ACTION?

Abstract : At the end of the session, students must be able to understand the text; mark the plural forms; complete the grammatical rules; ... This is how German teachers formulate the objectives of their lessons. The students actually reach the class of terminal, able to explain grammatical rules, but unable to participate satisfactorily in a conversation in German, purpose of the teaching-learning of the language in Burkina. The gap between the formulation of the program's objectives and those of the teachers is important, hence our objective to investigate how the German teachers go about this issue in order to provide a solution, because as soon as the objective is poorly formulated, the entire course organization suffers.

Keywords: Objectives – Formulation – Actionable perspective – Lesson plan

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères, dans le cadre scolaire, se solde très souvent par des échecs. En effet, après plusieurs années d'apprentissage, les élèves se trouvent très souvent incapables de s'exprimer dans la langue cible qu'ils apprennent (Ramdé : 2021). En plus des causes connues et régulièrement citées telles : l'insuffisance des enseignants, le surpeuplement des classes, le manque de matériels didactiques, les professeurs ajoutent que les élèves sont de plus en plus paresseux et préfèrent s'adonner à d'autres choses (les matchs de football, les jeux de toutes sortes, les causeries autour du thé, etc.) qu'à l'apprentissage. Malgré les efforts institutionnels, tels que la révision des programmes scolaires en 1974, 1986, 1994, 2002, 2004 (Kyélem : 2009), la production de nouveaux manuels, les acquisitions restent approximatives et



l'on s'interroge. Pour le cas spécifique de l'apprentissage de l'allemand, considéré comme deuxième langue étrangère dans le programme scolaire Burkinabè après l'anglais, son apprentissage se fonde sur le manuel "IHR und WIR plus", dont les objectifs s'inspirent de ceux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). En effet, on peut lire dans le volume 3 du manuel, que « *le volume est adapté pour les jeunes et adultes ayant de bonnes connaissances de base dans la langue allemande. Il conduit au niveau B1 / B2 du CECRL* » (Anoumatacky 2011, p.3). Ceci confirme qu'une utilisation adéquate des trois (3) volumes devrait conduire au niveau B1 / B2 du CECRL. Même si de légères critiques officieuses ont, par moment, été formulées contre le manuel "IHR und WIR plus", aucune étude connue ne mentionne que le manuel utilisé - "IHR und WIR plus" - est la cause du faible niveau des acquisitions constaté dans les classes. En revanche ce qui a été prouvé, est que l'apprentissage et l'utilisation du manuel sont marqués par des mises à l'écart d'un bon nombre de ses composantes et que l'usage de l'allemand comme langue au Burkina (Burkina ou Burkina Faso désignant le même pays) se limite aux quatre (4) murs de la classe. C'est en cela que Bationo (2017, p.162) qualifie le cours d'allemand de « *conversation dialectique, c.-à.-d. une forme particulière de communication destinée à transmettre et à expliquer des règles de grammaire, de vocabulaire et des locutions* ». Dans la même veine, Ramdé (2021) constate dans une étude qui vise, entre autres, à analyser les contenus enseignés et à décrire les pratiques d'enseignement, que les contenus enseignés sont essentiellement axés sur la grammaire et l'étude de texte. L'étude menée, mentionne que non seulement le manuel est utilisé de manière inappropriée (en commençant par la formulation des objectifs de séances d'apprentissage), mais que cette utilisation est marquée par l'omission de nombreuses rubriques. La conséquence en est que les élèves apprenant l'allemand depuis la classe de 4^{ème} ou de 2^{nde}, mais arrivent en classe de terminale sans être capable de faire ce qu'ils devaient pouvoir faire dans les classes antérieures. Exemple : se présenter, présenter sa famille, parler de ses loisirs, de son état de santé, etc...). En partant du constat que « *les programmes d'allemand élaborés au plan national ressemblent, de par la définition des objectifs, leurs thématiques et, par moment, leur ordre, à ceux du manuel* » (Ramdé 2021, p.127), on peut réfuter la thèse selon laquelle le manuel serait à l'origine de l'échec dans l'apprentissage de l'allemand au Burkina. Reste alors à savoir, si dans les faits, les prescriptions des auteurs du manuel sont bien suivies et si les démarches méthodologiques dans l'exécution des cours sont celles recommandées par les auteurs. Pour cet article, nous allons nous focaliser sur une question principale : Quels objectifs se fixent les enseignants et que mettent-ils en œuvre pour les atteindre ? Notre étude tentera de donner des réponses à ces questions qui touchent l'organisation didactique des cours d'allemand au Burkina Faso et l'utilisation du manuel en partant de trois (3) questions fondamentales : Comment les professeurs d'allemand du Burkina préparent-ils leurs cours ? Comment formulent-ils leurs objectifs ? Comment exploitent-ils le manuel ?

1. Constat

Le manuel IHR und WIR plus (volumes 1, 2, et 3), à partir duquel les enseignants d'allemand bâtissent leurs cours, comporte à la page d'entrée de chaque

unité, des objectifs que l'on retrouve dans les programmes officiels d'enseignement-apprentissage élaborés par l'inspection centrale d'allemand. C'est en cela que Ramdé (ibidem) évoque la similitude entre le programme d'allemand du Burkina Faso et le manuel. Le problème est que les enseignants définissent pour l'exécution de leurs cours, des objectifs qui ne figurent ni dans le manuel, ni dans le programme officiel. En analysant les fiches de préparation de différents enseignants (tous niveaux confondus), on se rend compte que la formulation des objectifs des professeurs d'allemand diffère d'avec celle du manuel, comme le montre, le tableau (1) ci-après :

Tableau 1: Tableau comparatif des objectifs formulés par les enseignants et des objectifs du manuel.

Niveau	Leçon / Unité	Objectifs formulés par les enseignants	Objectifs du manuel
2 ^{nde}	- Unité 2 : Texte A3 : Le premier jour de classe	- comprendre le texte - lire le texte - comprendre et utiliser les pronoms possessifs « sein » et « ihr »	- demander des informations simples - répondre à des questions simples
2 ^{nde}	- Unité 2, Texte A4 : Le premier jour de classe	- traiter l'exercice vrai, faux du texte - lire le texte à haute voix - recopier les questions de compréhension du texte - utiliser la forme de politesse	- parler de son emploi du temps et de ses matières préférées - épeler un mot en allemand
4 ^{ème}	- Unité 4 ; A-Devoirs de maison	- décrire les images - émettre des hypothèses sur le thème du texte - identifier le thème - prononcer les mots nouveaux - cocher les phrases selon qu'elles sont vraies ou fausses - écrire correctement les phrases	- lire et écrire les nombres à partir de 20 - demander l'heure - lire et écrire l'heure - remercier quelqu'un - s'informer sur les activités de quelqu'un
4 ^{ème}	- Unité 4 : la forme du pluriel des noms	- marquer les formes du pluriel figurant dans le texte - ordonner les formes du pluriel et de compléter les règles - trouver les formes du singulier des substantifs figurant dans l'exercice B2 et jouer le dialogue B3	- parler des habitudes alimentaires en Allemagne et en Afrique
2 ^{nde}	- Unité 5 : A-Texte : Nina a de la visite	- traiter l'exercice A6 - lire correctement le texte - construire des phrases subordonnées avec prépositions « car » et « quand » - distinguer les phrases subordonnées en français de celles en allemands	- nommer les parties u corps humain - parler de son état de santé - demander à quelqu'un comment il se porte - lire et écrire la date - fixer un rendez-vous



Source : Ramdé (2021, p.217)

Une analyse comparative, montre un écart assez important entre les objectifs formulés par les enseignants et ceux issus du manuel et nous nous interrogeons sur les causes de cette disparité à travers la question suivante : Comment les professeurs d'allemand du Burkina s'y prennent-ils lors de la préparation de leurs cours ?

2. Revue de la littérature

La nécessité de partir d'objectifs clairs et précis et très vite perçue par quiconque entreprend de conduire quelqu'un vers un savoir-faire dans une cadre formel. À ce propos, les enseignants de l'université Laval affirment que « *la formulation des objectifs d'apprentissage permet de déterminer les connaissances à acquérir et les compétences à développer par les étudiantes et les étudiants au terme d'une activité d'apprentissage* ». La question n'est donc pas de savoir s'il faut, oui ou non, définir des objectifs, mais de savoir comment élaborer des objectifs qui offrent le plus de chance possible aux apprenants, d'atteindre les objectifs définis. Dans l'apprentissage des langues un certains nombres de théories et de méthodologies se sont complétées et succédées. Les constructivistes et les interactionnistes perçoivent l'apprentissage dans le domaine des langues comme un fait social. Les relations interpersonnelles et tout ce qui se passe autour de l'individu ont une importance. Selon Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel, et Pilypaityté (2013, p.19), le développement linguistique d'une personne dépend des possibilités et des expériences qu'elle acquiert avec d'autres personnes. C'est pourquoi il est important que dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre scolaire, l'apprenant n'apprenne pas seul, mais avec un partenaire ou un groupe, car ces formes sociales de coopération contribuent à accroître l'efficacité dans le processus d'apprentissage. C'est en utilisant la langue pour échanger les idées ou solutions avec d'autres personnes, qu'on apprend. C'est en parlant ou en écoutant les autres, qu'on peut apprendre des interlocuteurs. Ce qui veut dire que l'orientation des objectifs vers l'action et l'utilisation de la langue doivent constituer une priorité dans l'apprentissage des langues. La planification doit alors accorder plus de place et de temps pour que les apprenants aient des possibilités de faire des expériences significatives et proches de la réalité dans la langue. Bourguignon (2012) explique que l'apprentissage d'une langue, ne peut avoir de « *sens s'il est déconnecté d'un objectif à atteindre à travers un usage de ladite langue, autrement dit à travers une « action* ». La communication est ainsi donc privilégiée et l'apprentissage est considéré comme un processus actif et créatif où l'apprenant prend part de manière active. Ce qui compte alors n'est pas l'apprentissage des structures grammaticales par cœur, mais le sens qu'on donne à la communication. Dans ce cas, il s'agit de pouvoir, avec un nombre limité d'expressions, développer une infinité de dialogues et de conversations et dans la même veine avec un nombre limité de règles grammaticales, transformer un nombre infini de phrases qui peut être totalement nouveau pour l'auditeur, mais compréhensible. La grammaire ne doit alors pas paraître comme une nécessité absolue sans laquelle l'apprentissage n'est pas possible. Ce qui importe, est de tenir compte des besoins langagiers des apprenants en planifiant alors le cours en conséquence. La multiplication des possibilités de faire des expériences dans la langue cible doit être une priorité lors de

l'apprentissage d'une langue étrangère. Se lancer, tout de suite, à la recherche de la perfection croyant y parvenir à travers la grammaire est une erreur, car l'objectif n'est pas de pouvoir expliquer des structures grammaticales, mais d'être comme le mentionnent Bailly et Cohen (2009), « opérationnel, grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger ». Ce qui compte, c'est la transmission et la compréhension d'un message ayant un sens dans un contexte de communication. C'est cette opérationnalité et le besoin de communiquer qui font que le programme et les objectifs de l'enseignement-apprentissage de l'allemand au Burkina s'alignent tous sur les conventions du CERCL, dont l'objectif final est la compétence communicative. Si l'on garde à l'esprit qu'une des finalités de l'apprentissage de l'allemand au Burkina est la capacité de l'apprenant d'échanger avec des natifs de la langue, il convient de penser à la fonction de la langue et de recentrer les objectifs des séances d'enseignement-apprentissage sur l'usage effectif de la langue.

3. Cadre théorique et méthodologie

3.1. Cadre théorique : Les objectifs dans l'approche ou perspective actionnelle

3.1.1. L'objet et son importance

Dans la conduite d'une leçon de manière générale et dans l'apprentissage des langues étrangères de manière particulière, la formulation de l'objectif lors de la préparation du cours et la centration sur celui-ci lors du déroulement du cours demeurent capitales. Selon Bimmel, Kast et Neuner (2003, p. 30) et Brash et Pfeil (2017, p.80), la toute première question que doit se poser un enseignant à l'entame de la préparation de son cours doit être relative à l'objectif : Que doivent apprendre les élèves ? L'objectif de la séance doit être la ligne conductrice du cours. Il permet non seulement l'identification des raisons d'apprentissage de la langue, mais aussi le rassemblement des outils nécessaires au développement des compétences. C'est ainsi donc que Głowacka (2012), pense que l'objectif contribue à une meilleure planification de l'itinéraire d'apprentissage. Étant donné qu'il s'agit de séance d'apprentissage d'une langue étrangère, chaque séance d'apprentissage devrait conduire à un meilleur maniement de la langue de sorte à « acquérir un savoir-s'exprimer correct » et un « savoir-faire complet dans la langue étrangère permettant d'utiliser la langue de façon appropriée aux situations, aux interlocuteurs et aux usages des autochtones » (Laroche-Bouvy 1981, p.85). Dans la même veine, Bento (2019, p.4) explique que la leçon de grammaire doit être utilisée comme outil pour accomplir une tâche.

3.1.2. La formulation de l'objectif

Étant donné que la linguistique a aidé à rectifier les erreurs en mentionnant que le langage est avant tout un phénomène oral, Laroche-Bouvy (1981, p.86) pense qu'il faut donc donner la priorité au maniement oral de la langue. C'est dire alors que les activités doivent être résolument orientées vers l'utilisation pratique de la langue, exactement comme dans la vie courante où l'accent serait mis sur l'oral et non l'écrit ; comme le dit (Laroche-Bouvy : ibidem) « comprendre et parler d'abord, lire et écrire ensuite ».

Dans l'approche – ou la perspective – actionnelle, l'apprenant doit, selon Puren (2009) et Sourisseau (2013), être un utilisateur de la langue. Ce qui veut dire que les objectifs



doivent être orientés vers la réalisation de tâches en utilisant les capacités linguistiques, sociales et le savoir-faire. Il est important de ne jamais perdre de vue, que la raison pour laquelle l'apprenant apprend la langue est le besoin de communiquer, d'agir et d'interagir avec les locuteurs de la langue et non la connaissance des règles grammaticales ou le besoin de les expliquer. L'apprentissage ne doit pas être réduit à un enseignement de règles grammaticales et de syntaxes, mais doit s'étendre à un usage de la langue et l'accomplissement de tâches. L'apprenant effectue, comme l'explique Sourisseau (2013, p.16), « *une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication* ». Les objectifs doivent alors viser la mise en pratique des apprentissages théoriques, où les apprenants réinvestissent leurs connaissances.

3.2. Cadre méthodologique

Nous sommes partis de deux (2) faits importants : au niveau du premier fait, les enseignants d'allemand du Burkina sont formés à l'École Normale Supérieure (ENS) ou se forment auprès de ceux issus de cette école – et par conséquent, les formulations d'objectifs, les préparations du cours, la présentation des fiches de leçon et l'exploitation du manuel, sont à des détails près, identiques. Pour ce qui est du second fait, les volumes 1 et 2 du manuel se ressemblent de par leur constitution. Fort de ces constats, nous avons alors choisi de nous intéresser aux fiches de préparation de cours à partir des volumes 1 et 3 et 3 (trois) enseignants pour chaque volume du manuel, soit, 6 (six) enseignants au total.

3.2.1. Présentation des Outils

Dans l'objectif de mieux appréhender la question du comment les professeurs d'allemand du Burkina formulent-ils leurs objectifs, afin d'expliquer l'écart entre les objectifs formulés par les enseignants et ceux du manuel, nous avons procédé simultanément par une observation et analyse du processus de préparation des leçons. La combinaison de ces deux (2) méthodes s'explique par le fait que l'analyse toute seule d'une fiche dont la préparation est terminée, fournirait des informations uniquement sur la qualité de la formulation des objectifs. La manière dont s'y est pris l'enseignant pour aboutir à la formulation de ses objectifs resterait inconnue. L'observation toute seule permettrait une simple description du processus de préparation, mais pas la technique utilisée par l'enseignant pour formuler ses objectifs. Or, nous cherchons, à travers la présente étude, à expliquer à la fois le hiatus de la formulation des objectifs d'une part et l'exploitation du manuel que certains qualifient d'inadéquante d'autre part. Afin de pouvoir suivre la planification des activités et l'itinéraire du cours de chaque enseignant, nous avons élaboré une grille d'observation comportant 3 colonnes (heure, activité planifiée ou en planification et outil d'apprentissage choisi). La priorité étant de pouvoir repérer les axes prioritaires de chaque enseignant et la technique d'élaboration des objectifs de la séance d'apprentissage.

3.2.2. Méthodologie

Afin de faciliter l'observation et l'analyse, nous avons formé deux (2) groupes (ceux préparant le cours à partir du volume 1 et ceux utilisant le volume 3) et opté que les préparations se fassent à des heures différentes et par groupe. Toutes les préparations ont pu se dérouler en une journée (jeudi 30 mars 2023) et la seule consigne pour les deux (2) groupes était : « Rédiger la fiche de leçon de votre prochaine séance ! ».

3.2.3. Contexte et déroulement de l'observation et l'analyse des préparations de cours

Étant donné qu'au vu de notre objectif, il pourrait subsister des questions auxquelles l'analyse d'une fiche de préparation ne pourrait répondre, nous avons élaboré des questions simples que nous avons, selon la nécessité, adressées à l'un ou l'autre enseignant. Pour être sûr de suivre la ligne directrice de la préparation de chaque enseignant, sans trop gêner, nous nous sommes donné le devoir d'aller à chacun d'eux par intervalle de sept (7) à dix (10) minutes pour observer, questionner et prendre des notes. Les enseignants de chaque groupe se trouvaient tous dans la même salle, mais chacun a été installé suffisamment loin de l'autre pour éviter tout effet de contagion.

Les enseignants conviés pour la préparation de cours avaient été informés de quatre (4) choses à l'avance :

- que chacun devait de se mettre en réelle situation de préparation de cours et donc une préparation rédigée en allemand,
- que chacun pouvait être interrompu et être interrogé lors de sa préparation,
- que chacun remettrait sa fiche de préparation à la fin de la préparation,
- que le temps de préparation n'est pas limité.

Tous les enseignants conviés sont arrivés chacun avec comme matériel de préparation, des feuilles blanches, de quoi écrire, le livre de lecture et le cahier d'exercice. Les trois (3) enseignants du premier groupe ont tous commencé la préparation à 8h 03 et le dernier a terminé à 9h27. Ceux du deuxième groupe ont commencé à 9h49 et le dernier a fini à 10h42.

4. Résultats

4.1. Les points de départ et de prédilection lors des préparations

L'analyse des fiches de préparation fait ressortir 6 points communs sur lesquels se sont basés tous les professeurs mis en observation. Ce sont, de manière chronologique et uniforme les points suivants, que nous choisissons de traduire en français :

1. Informations générales
2. Situation pédagogique de la classe
3. Analyse didactique
4. Objectifs d'apprentissage
5. Phases du cours



6. Déroulement détaillé du cours

Après que le premier groupe d'enseignants (BB, ZF et SD) se soit bien installé, nous sommes allés vers ZF avant qu'il n'écrive quoi que ce soit et la question suivante : « *Avez-vous défini des objectifs ?* » lui a été posée. Après hésitations, il a répondu « *non, je n'ai pas encore choisi mon texte, mais je vous ferai signe* ». Pendant ce temps, les 2 autres, BB et SD ont passé de longues minutes à fouiller les pages de leurs livres de lecture. La suite a été que, SD a poursuivi par la rédaction du paragraphe de la fiche de préparation intitulé « *pädagogische Situation der Klasse* » (Situation pédagogique de la classe), alors que BB consacrait toute son attention aux textes. Quelques minutes plus tard, nous avons été interpellé par ZF, qui tenait à signaler qu'il avait fait le choix de son texte : *Nina hat Besuch*¹. Afin de savoir s'il était parti d'un objectif précis, nous avons posé la question suivante : *Avez-vous défini des objectifs ?* Sa réponse a été : « *Bien sûr que les élèves doivent comprendre le texte. Pour la grammaire ..., je n'y suis pas encore* ».

La suite pour tous les trois (3) a été la formulation des objectifs et la rédaction des différents paragraphes. La différence entre BB et ZF a été que ZF a tout de suite, après la formulation des objectifs, continué avec l'élaboration du tableau de progression, alors que BB a préféré commencer avec le premier point de la préparation (Informations générales). Même si au départ, SD a semblé avoir une démarche différente, au point 4 il n'a pas formulé tout de suite des objectifs, mais a d'abord choisi le texte, puis identifié le point de grammaire correspondant, avant de procéder à la formulation des objectifs.

Après analyse des fiches de préparation et après questionnement de tous les enseignants, le point de départ commun est le choix du texte à étudier, s'en suit celui de la leçon de grammaire. Étant donné que le manuel est constitué de rubriques numérotées alphabétiquement, le choix de la leçon de grammaire semble être fonction du numéro que porte le texte. Si le Texte est par exemple A3 alors la leçon de grammaire sera le B3.

Pour ce qui concerne les enseignants devant préparer un cours pour la classe de terminale, les observations faites, sont à des détails près les mêmes, même si tous n'ont pas utilisé le même manuel : 2 enseignants (ZL et RA) ont choisi de préparer le cours à partir du manuel IHR un WIR plus 3 et 1 (SS) a préféré se servir du manuel « *Auf dem Weg zum Erfolg*² ». Tous les trois ont commencé par l'identification du texte puis se sont appesanti par la suite sur l'élaboration des activités tournant autour de la lecture silencieuse et de la compréhension du texte. Le point focal et la grande préoccupation des trois enseignants étaient la compréhension du texte, puisque tous ont centré leurs efforts sur la sélection d'exercices visant à vérifier la compréhension du texte.

4.2. Procédure et technique de formulation des objectifs

Au regard du constat que l'identification d'abord du texte, puis du point de grammaire à étudier constituaient pour tous les enseignants le point de départ de la préparation du cours, nous avons essayé de cerner la procédure de formulation des

¹ Titre d'un texte figurant dans le volume 1 du manuel IHR und WIR plus, page 69

² Titre d'un manuel d'allemand conçu par des auteurs burkinabè

objectifs. Pour y parvenir, nous avons posé trois questions essentielles à tous les enseignants:

- À quel moment formulez-vous les objectifs de la séance ?
- Que considérez-vous pour formuler vos objectifs ?
- Pouvez-vous formuler des objectifs sans l'aide du manuel ?

À la première question à savoir comment les enseignants formulent-ils leurs objectifs, les explications aboutissent à la même période. « Dès que je choisis le texte et je le lis, je peux déjà formuler un objectif » affirme ZF. RA renchérit en déclarant que « ce qui est difficile c'est trouver le point de grammaire, après ça, il n'y a plus de problème pour les objectifs ». Les explications montrent que les objectifs sont formulés après l'identification du texte et du point de grammaire. Effectivement, tous les objectifs formulés par tous les enseignants, tournent de manière classique autour de la compréhension du texte et / ou autour de la compréhension du point de grammaire. Étant donné que le hiatus entre les objectifs formulés par le manuel et ceux formulés par les enseignants était suffisamment clair, nous avons voulu savoir si les enseignants accordent une importance aux objectifs formulés par le manuel. Comme nous savions que l'évocation des objectifs du manuel figurant à la page d'entrée de chaque unité du manuel pouvait influencer les réponses et explications, nous avons posé la question suivante : que considérez-vous pour formuler vos objectifs ? Les explications recueillies convergent vers une technique qui consiste à dire que, pour ce qui concerne le texte, l'élève doit être à la fin de la séance, capable de parler de l'objet du texte (sport, polygamie, amour, santé, famille, etc...) et pour ce qui est de la grammaire, l'élève doit être capable de comprendre et d'utiliser le nouveau point de grammaire. Du reste, la réponse « oui » donnée par tous les 6 enseignants à la troisième question : « Pouvez-vous formuler des objectifs sans l'aide du manuel ? », montre bien que le manuel et donc le programme, n'intervient pas dans la formulation des objectifs.

Selon les observations faites et l'analyse des questions posées, les professeurs d'allemand du Burkina partent toujours d'un texte, en tirent une leçon de grammaire, puis déduisent du texte et de la grammaire, les objectifs. Ainsi donc, on retrouve sur les fiches pédagogiques, les formulations suivantes : les élèves doivent être capables à la fin de la séance de :

- construire des phrases subordonnées avec les prépositions « car » et « quand »,
- reconnaître les verbes de modalités et leurs formes,
- utiliser les verbes de modalités et leurs formes,
- comprendre et utiliser les pronoms possessifs « sein » et « ihr »,
- marquer les formes du pluriel figurant dans le texte,
- compléter les règles,
- trouver les formes du singulier des substantifs figurant de l'exercice B2 et
- jouer de dialogue B3,
- etc...

Si l'on analyse les formulations des enseignants d'allemand du Burkina, on se rend compte que le souci des enseignants est que les élèves soient capables de conjuguer,



de décliner, d'expliquer des règles grammaticales, mais pas d'utiliser la langue dans des situations réelles de communication.

5. Discussion

De toute évidence, le cours d'allemand au Burkina est centré sur la compréhension du texte et du point de grammaire. C'est cette centration qui est à l'origine des disparités que l'on constate entre les formulations des enseignants et celles du manuel / programme. Pour Bimmel, Kast et Neuner, Brash et Pfeil (Cf. 2.1.1.), la préparation et/ou l'exécution du cours reposent sur une question centrale : Que doivent apprendre les élèves? Chez les enseignants d'allemand du Burkina, la question semble être occultée ou tout au plus formulée de la façon suivante : Quel texte et quelle leçon de grammaire les élèves doivent-ils étudier ? Du reste, à la question « Comment avez-vous procédé pour choisir le texte ? », l'enseignant BB répond en ces termes : « *Comme la dernière fois, j'ai étudié un texte aussi, j'ai juste pris le texte qui suit* ». Les enseignants d'allemand du Burkina ne se posent en réalité pas de questions, ils suivent plutôt la chronologie des textes. Effectivement, on constate dans les faits, que le texte et la grammaire constituent les lignes directrices et même des finalités. Les études des textes et des points de grammaire se succèdent suivant leur alignement dans le manuel. L'erreur ici est d'ignorer les pages d'entrée des unités où figurent les objectifs et de déduire du texte un thème et des points de grammaire à comprendre et à en faire des objectifs. Nous sommes d'avis avec Głowacka (Cf 2.1.1.) que l'objectif contribue à une meilleure planification du cours, mais encore faut-il que l'objectif soit bien formulé. Si les enseignants du Burkina considèrent les points de compréhensions et de grammaire comme des objectifs, il n'est pas alors étonnant que l'organisation des activités gravitent autour des deux (2) points et c'est alors en toute logique que ces deux points deviennent les lignes conductrices du cours. Seulement, aucun point de grammaire ou aucun thème d'un texte n'est présenté dans le manuel comme étant un objectif. Le manuel se sert certes des textes et de points de grammaire pour atteindre ses objectifs, mais le manuel ne fait pas d'eux des objectifs. Le hiatus constaté entre la formulation des objectifs du manuel et celle des enseignants d'allemand part de la démarche adoptée par les enseignants lors de la préparation de leurs séances qui consiste à déduire du texte et / ou de la leçon de grammaire, les objectifs. Le texte et/ou la grammaire comme point de départ de la préparation du cours rappelle la méthodologie traditionnelle (cf. 2.1.2.) où l'on pensait que la maîtrise de la grammaire équivalait à la maîtrise de la langue. Comme nous avons pu le constater, la stratégie de formulation des objectifs, qui consiste à déduire du texte et/ou de la leçon de grammaire, comporte deux faiblesses majeures :

- la déviation des objectifs du manuel,
- le retour à une méthodologie traditionnelle, centrée sur la compréhension du texte et de la grammaire au détriment de l'utilisation de la langue cible pour réaliser une action.

La technique de déduction des objectifs à partir du texte induit les enseignants en erreur, car elle les oblige à partir d'une mauvaise base. Au lieu de partir d'un ou de plusieurs objectifs fondés sur les actes de communication et d'initier les activités, en

l'occurrence la grammaire pour améliorer le maniement de langue, les enseignants d'allemand du Burkina introduisent des leçons de grammaire sans contextualiser et sans présenter des tâches que les élèves doivent accomplir en utilisant les nouvelles connaissances. De cette façon, plus que des activités, la compréhension et la grammaire deviennent des finalités, sur lesquelles, autour desquelles et à partir desquelles les enseignants centrent l'organisation du cours. C'est ce qui explique que, l'organisation didactique, le choix des outils et d'exercices ont pour seuls objectifs, la compréhension du texte et de la grammaire. Ainsi, l'utilisation de la langue, l'incitation à agir comme dans la vie réelle par l'expression orale et écrite prônées par la perspective actionnelle (Cf. 2.1.2.) sont mises de côté. Ce qui intéresse les enseignants, c'est la compréhension des textes et l'assimilation des points de grammaire, peu importe si les élèves n'utilisent pas la langue. C'est ainsi que les élèves arrivent en classe de terminale sans être capable de faire ce qu'ils devraient pouvoir faire en classe de 4^{ème} ou de 2^{nde}. Dans les classes de terminale, les élèves savent conjuguer, décliner, faire des accords de substantifs, etc. en allemand, mais sont incapables d'utiliser ces connaissances dans des situations réelles d'échange ; ils sont incapables de se présenter, de présenter leurs familles, de parler de leurs loisirs, de leur pays, etc. parce qu'ils n'ont en réalité pas appris à le faire.

Étant donné que dans le cadre scolaire formel, les apprentissages se fondent sur des programmes, des objectifs et des plans de progression et que les auteurs du manuel se fondent sur l'approche communicative et la perspective actionnelle, il convient de partir des objectifs, tout en se fondant sur le programme et en suivant un plan de progression. Dans ce cas, le point de départ dans la préparation de la séance d'apprentissage est l'objectif autour duquel l'enseignant organise les activités. La grammaire et l'étude de texte ne sont pas des objectifs en tant que tels, mais des passages permettant d'atteindre avec plus de facilités les objectifs.

La formulation des objectifs est assez capitale et l'atteinte des objectifs en dépend. Pour Brash et Pfeil (2017, p.80), la préparation d'un cours répond à huit questions essentielles dont la première vise les objectifs. L'enseignant doit commencer sa préparation en se posant la question suivante : Quel est mon objectif. Cette question semble être occultée chez les enseignants d'allemand du Burkina et cela pourrait expliquer la déviation des formulations. Être capable de conjuguer un verbe, de trouver les formes du pluriel des substantifs, d'utiliser « haben » ou « sein », etc. ne sont pas dans l'approche communicative et la perspective actionnelle, des objectifs. Ce que les enseignants d'allemand du Burkina considèrent comme objectifs, sont en réalité des difficultés identifiées par les auteurs et dont la résolution aiderait à atteindre plus facilement et plus certainement l'utilisation de la langue.

6. Propositions de formulation d'objectifs et de conception des activités

Afin d'être plus concret, essayons de préparer un cours de 55 minutes à partir du premier texte (A2) de l'unité 5 du volume 1 du manuel, IHR und WIR plus (p. 68).



Étape 1 : Repérer / formuler l'objectif

Comme déjà mentionné, la toute première question que devrait se poser l'enseignant d'allemand à l'entame de la préparation d'un cours est celle relative à l'objectif. Il est important dans la pédagogie active, de formuler les objectifs du cours sous forme de compétence. La compétence étant perçue comme aptitudes et capacités cognitives à mobiliser pour résoudre des problèmes spécifiques ; la capacité à utiliser avec succès et de manière responsable, les solutions aux problèmes dans des situations variées ((Kiel, Haag, Keller-Schneider, Zierer (2014, p.67)). Dans l'apprentissage de manière générale, l'enseignant se pose la question suivante : que doit apprendre l'élève ? Dans l'apprentissage des langues, la question doit être encore plus aboutie et se formuler de la façon suivante : que doit pouvoir faire l'élève avec la langue à la fin de la séance ? La réponse à cette question se trouve à la page d'entrée de chaque unité. Notons que pour les utilisateurs du manuel « IHR und WIR Plus » il s'agit plus pour l'enseignant d'opérer un choix plutôt que de se poser des questions, vu que les objectifs sont déjà formulés et figurent aux pages d'entrée des unités. Pour notre cas, les objectifs se trouvent à la page 67. Nous pouvons ici choisir un seul objectif (à savoir, le tout 1^{er}: Parler de son état de santé), mais pour être plus pratique, prenons les deux premiers objectifs à la fois et formulons l'objectif comme suit : Parler de son état de santé en nommant les parties du corps humain.

Étape 2 : Identifier le texte de base ou texte modèle

Il s'agit pour l'enseignant d'identifier parmi les textes proposés dans la partie A, celui qui servira de modèle, c'est-à-dire le texte qui offrira aux apprenants des exemples proches de l'objectif. Prenons ici, le texte A2. La raison de ce choix est qu'au regard de notre objectif dont la formulation est : Parler de son état de santé en nommant les parties du corps humain, ce texte donne à l'élève des expressions lui permettant de dire ce qu'il ressent – Mir ist schlecht³ ; Ich habe so Kopfweh⁴ ; Mir ist kalt⁵ ; ich weiß nicht⁶ –, tout en nommant les parties du corps – Kopf⁷ – et des pathologies – Kopfweh⁸, Fieber⁹, Grippe. Pour tout apprenant, particulièrement le débutant en apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension est à la base de l'apprentissage et de la progression, mais tous les textes présentés à l'apprenant, n'ont pas systématiquement pour fonction première, la compréhension. En effet, Rösler et Würffel (2017, p. 116) mentionnent à ce propos qu'« *il arrive que les textes soient plutôt utilisés comme textes d'apprentissage dans les manuels. Ils ont alors pour objectif, d'introduire des phénomènes linguistiques et grammaticaux. La transmission et le développement des compétences de compréhension sont assez limités*¹⁰ ». La fonction première des textes A dans le manuel

³ Je vais mal

⁴ J'ai si mal à la tête

⁵ J'ai froid

⁶ Je ne suis pas

⁷ Tête

⁸ Mal de tête

⁹ fièvre

¹⁰ Traduit par nos soins de « In Lehrwerken kommt es häufig vor, dass Texte eher als Lerntexte eingesetzt werden. Sie haben dann das Ziel, sprachliche und grammatische Phänomene einzuführen. Die Vermittlung und Förderung grundlegender Verstehenskompetenzen kommt dabei zu kurz“.

« IHR und WIR plus », est d'offrir à l'apprenant un champ lexical correspondant à la situation et au thème d'apprentissage. Si, comme le ministère français de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, nous définissons la compréhension de texte comme étant « *la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte* », alors la compréhension, très souvent mentionnée par les enseignants d'allemand du Burkina comme objectif en classe de seconde, est inadéquate, puisqu'à l'entame d'une unité, les apprenants ne disposent pas de vocabulaire suffisant pouvant leur permettre une constitution du sens du contenu du texte. La compréhension des mots et des phrases du texte ne constitue qu'une étape transitoire du processus de compréhension.

Étape 3 : Viser la compétence à développer

Sachant que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la compétence linguistique se fonde sur la réception / compréhension et la production, les exercices autour du texte choisi doivent viser la compréhension et la production en privilégiant les situations de communication, qui peuvent être à l'écrit ou à l'oral. Il convient que l'enseignant choisisse pour chaque activité, la forme de langue à développer : l'écrit et l'oral. En même temps que l'enseignant ambitionne d'atteindre un objectif, il convient qu'il détermine un des quatre domaines de compétences qu'il voudrait développer chez l'élève. Cela pourrait être : l'expression orale, la compréhension orale, la compréhension écrite ou l'expression écrite (Ndao, Ouédraogo et Schumann : 2008 : 6). Nous choisissons ici l'expression orale du fait de la nature de l'objectif.

Afin de ne pas créer de blocage, le manuel présente différents types de difficultés ayant trait à la grammaire ou à la prononciation, respectivement dans les parties B et C. Ces difficultés ne doivent pas être comprises comme des finalités, mais des passages pour atteindre plus facilement l'objectif. C'est pour cette raison qu'il n'y a pas lieu de s'y accrocher de sorte à penser que toutes les séances doivent être assorties de leçon de grammaire. La grammaire ne sera introduite que si l'objectif visé l'exige. Pour notre exemple, l'élève peut arriver à dire la partie du corps qui lui fait mal sans leçon de grammaire. La grammaire doit être au service de l'objectif visé et son introduction doit être contextualisée, c'est-à-dire se justifier par un lien direct avec l'objectif. En d'autres termes, la grammaire doit être perçue comme une aide à atteindre plus facilement l'objectif. Or ici, l'absence de la grammaire ne constitue pas un blocage.

Étape 4 : Savoir utiliser les modèles et initier des exercices conséquents

L'enseignant ne doit jamais perdre de vue l'objectif. Il doit toujours se souvenir que c'est l'objectif qui est la ligne directrice du cours et que les activités choisies doivent aider l'élève à mieux s'approprier l'objectif en lui permettant d'utiliser la langue de façon appropriée par rapport aux situations (cf. 2.1.1.). Afin de présenter un modèle aux élèves et leur fournir des bases, l'enseignant peut faire lire ou écouter le texte. Qu'il s'agisse de lecture ou d'écoute, l'enseignant doit élaborer une consigne orientée vers l'objectif de sorte à rendre l'élève actif lors de la lecture ou de l'écoute. Exemple : lis et souligne les questions posées par la mère de Nina ! ou, écoute et repère les questions posées par la mère de Nina ! L'objectif est que l'élève fasse ressortir les 2 questions



principales « was ist los, Nina ? » et « Was fehlt dir denn ? », qui provoqueront par la suite les interactions. L'enseignant peut, par la suite, demander de trouver les réponses données par Nina aux 2 questions. À partir des bonnes questions et des bonnes réponses données par les élèves, l'enseignant peut essayer de varier les situations en se servant de la page d'entrée de l'unité (ou figurent les parties du corps en allemand) et de l'exercice B3 (p.70) et de bien d'autres figurant dans le cahier d'exercice (5 à 7, p. 48). Comme on peut l'imaginer, les élèves pourront dans ce cas-ci construire de petites phrases concernant leur état de santé en ciblant une partie du corps, sans leçon de grammaire. Étant donné que dans la perspective actionnelle, l'apprentissage d'une langue ne doit pas se réduire à un enseignement de règles grammaticales, l'introduction de la grammaire n'est pas obligatoire à toutes les séances. Une leçon de grammaire n'a pas été nécessaire ici, mais la prochaine séance pourrait en introduire une (portant sur le pronom personnel au datif) pour permettre à l'élève de parler de la santé d'une autre personne.

Conclusion

Dans l'apprentissage formel, la formulation des objectifs est capitale. Les objectifs sont les points de départ de la planification et du déroulement du cours. La méthode qui consiste à partir d'un texte pour en tirer une leçon de grammaire et par la suite en déduire des objectifs, entraîne à des déviations et une centration de l'organisation des activités sur la compréhension de texte et la grammaire. Or, dans l'apprentissage des langues, ce qui compte le plus, c'est le maniement de la langue c'est-à-dire « *comprendre et parler d'abord* ». Pour ce faire, la formulation des objectifs doit traduire un savoir-faire et un savoir-s'exprimer dans la langue, permettant l'utilisation effective et appropriée de la langue dans diverses situations. Les connaissances grammaticales ont certes une importance, mais dans l'apprentissage des langues, celles-ci doivent être traduites dans l'usage de la langue. L'apprentissage fondé sur la grammaire est révolu. En effet, *Laroche-Bouvy (1981, p.84)* fait remarquer qu'« *On considérait autrefois que connaître une langue étrangère consistait en un savoir grammatical et lexical théorique, en une capacité à lire des textes littéraires et à les traduire. La pédagogie des langues était donc entièrement orientée vers l'écrit* ». La formulation des objectifs mettant en exergue la compréhension de texte et la grammaire est à l'origine des déviations constatées. Si au Burkina Faso, les élèves arrivent en classe de terminale sans être capables d'échanger en allemand, c'est que les objectifs n'ont pas accordé le crédit qu'il fallait à l'expression orale et à l'utilisation de la langue. Pour recentrer les objectifs sur l'utilisation de la langue, nous avons proposé de changer la procédure d'élaboration des objectifs. Au lieu de partir d'un texte pour en déduire la leçon de grammaire et les objectifs, il faut désormais partir des actes de communications figurant à la fois dans le programme et dans le manuel. Ceci permet une centration sur l'objectif et une organisation des activités en conséquence où l'accent sera mis sur l'utilisation effective de la langue. L'introduction d'une leçon de grammaire n'a pas été nécessaire dans notre esquisse de préparation du fait que les exemples texte – *Was ist los ; Mir ist schlecht ; Mir ist kalt ; ich habe Kopfweh* (cf. 6. Etape 2) – étaient suffisants

pour que les élèves s'en servent pour élargir leur champ lexical en nommant les parties du corps.

Références bibliographiques

- Anoumatacky Moussa, K. E. (2011). *Ihr und Wir plus Textbuch 3*. Munich: Hueber Verlag.
- Bailly, N., & Michael, C. (2009). L'approche communicative. Consulté le Mars 28, 2024, sur http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html#theorie
- Bento, M. (s.d.). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle. Consulté le mars 18, 2024
- Bimmel, P., & Kast, B. N. (2003). *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. München : Goethe-Institut.
- Bourguignon, C. (2012). *De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. IUFM de l'Académie de Rouen.
- Brash, B., & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Głowacka, B. P. (2012). Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues. *Synergies Pologne n° 9*, 121-141. Université de Białystok.
- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M., & Zierer, K. (2014). *Gundwissen Leherbildung: Unterricht planen, durchführen, reflektieren*. Berlin: Cornelson Schulverlage GmbH.
- Kyélem, M. (2009). La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso. *Éthique publique [Online], vol. 11, n° 1* .
- Laroche-Bouvy, D. (1981). Les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère. *Langage et société, n°18*, 84-88.
- Laval, U. (s.d.). Récupéré sur <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/les-objectifs-d-apprentissage>.
- Ndao, M., Ouédraogo, D., & Schümann, A. (2008). *Ihr und Wir plus: Manuel du professeur*. München: Goethe-Institut.
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Dans *Recherches et applications n° 45*. Paris, France. Récupéré sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- Ramdé, S. C. (2021). Didactique des langues étrangères et TICE : contribution à l'amélioration des compétences auditives et. Koudougou, Burkina Faso: Université Norbert Zongo.
- Rösler, D., & Nicola, W. (2017). *Lernmaterialien und Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.



Sourisseau, J. (2013). L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. Dans *Synergies Roumanie N°8* (pp. 15-30). Récupéré sur https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20_Sourisseau.pdf