

CONTENUS D'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND ET SITUATION D'URGENCE : ANALYSE DU MINIMALPROGRAMM

Léa OUEDRAOGO

Ecole Normale Supérieure (Burkina Faso)

lebub17@yahoo.fr

&

Clément COMPAORE

Ecole Normale Supérieure (Burkina Faso)

cc@clementcompaore.de

Résumé : Si le faible niveau en littératie des élèves réfugiés a été mis en évidence dans plusieurs études empiriques (Gove & Cvelich, 2011), il existe toutefois très peu, voire aucune, donnée empirique concernant spécifiquement leur niveau dans les langues étrangères, comme l'allemand au Burkina Faso. Par ailleurs, le manque général de réflexions scientifiques sur l'offre éducative en situation d'urgence, déjà dénoncé par Lanoue (2006), semble persister. En réponse à cette lacune, cet article propose une analyse critique du programme d'enseignement de l'allemand en contexte d'urgence au Burkina Faso, intitulé « Minimalprogramm ». Cette étude s'inscrit dans une perspective d'analyse des contenus et des approches didactiques qui structurent ce programme condensé, en s'appuyant sur la démarche d'analyse de contenu thématique. Les résultats mettent en évidence les forces et les besoins d'amélioration dans trois dimensions essentielles : les objectifs du programme d'éducation en situation d'urgence (ESU), les contenus thématiques et les approches ainsi que les méthodes didactiques qui sous-tendent le Minimalprogramm.

Mots clés : contenus d'apprentissage, enseignement de l'allemand, éducation en urgence, Minimalprogramm

Abstract: While the low literacy levels of refugee students have been highlighted in several empirical studies (Gove & Cvelich, 2011), there is very little, if any, empirical data specifically concerning their proficiency in foreign languages, such as German, in Burkina Faso. Furthermore, the general lack of research on the educational offerings in emergency situations, already criticized by Lanoue (2006), appears to persist. In response to this gap, this article presents a critical analysis of the German teaching program in emergency contexts in Burkina Faso, known as the "Minimalprogramm". This study takes a perspective that analyzes the content and didactic approaches underpinning this condensed program, using a thematic content analysis approach. The results highlight both the strengths and areas for improvement in three key areas: the objectives of the emergency education program (EEP), the thematic content, and the approaches and teaching methods that support the Minimalprogramm.

Keywords: Learning Content, Pedagogy of German as a Second Language, Education in Emergencies, Minimalprogramm

Introduction

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, contrairement aux autres disciplines, s'est peu à peu imposé dans les différents systèmes éducatifs. Le système éducatif burkinabè n'est pas resté en marge de cette évolution ; son organisation accorde ainsi une place de choix à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LOE, 2007, art. 10). Introduit tantôt pour les enfants des expatriés, tantôt pour compenser le manque de professeurs de physique-chimie, l'allemand fait progressivement l'objet d'un enseignement plus structuré, disposant en plus des manuels, d'un programme d'enseignement-apprentissage.

Toutefois, la crise sécuritaire que vit le pays depuis 2015 a plongé tout le système éducatif dans une situation d'urgence et imposé des réajustements du dispositif d'enseignement-apprentissage : il est désormais question de programme condensé ou « *programme à minima* ». Ce programme est inspiré du programme d'allemand du secondaire en application depuis novembre 2016 (Programme ESU, 2020, p. 2). Il est destiné uniquement aux apprenants de la classe de Terminale dans les zones affectées par les problèmes sécuritaires afin de leur permettre de se préparer aux examens du baccalauréat.

Cependant, un programme, quel que soit le profil de ses concepteurs, « une fois introduit dans le système scolaire, doit être constamment soumis à des contrôles » (Lévy, 1978, p. 81). Notre réflexion vise donc à répondre au besoin d'une analyse critique du programme d'enseignement de l'allemand en situation d'urgence au Burkina Faso, dénommé « *Minimalprogramm* ».

Ainsi, en considération du contexte de conception, caractérisé par la situation de crise dont il est constamment soumis d'une part, et des visées urgentistes et d'inclusion socio-éducative ainsi que des exigences des examens du baccalauréat d'autre part, les questions suivantes guident notre analyse : Quelles sont les forces et les faiblesses du programme d'enseignement de l'allemand en situation d'urgence au Burkina Faso ? Quelles perspectives envisager ? Pour y parvenir, notre étude s'appuie sur la méthode d'analyse documentaire.

1. Cadre théorique

Cette partie fait ressortir les discussions actuelles sur l'éducation en situation d'urgence, situe cette dernière dans le contexte burkinabè, et décrit les fonctions d'un programme scolaire en situation normale ainsi que celles des programmes ou curricula d'enseignement en situations d'urgence, tout en précisant les exigences liées à leur conception.

1.1 De l'éducation en situation d'urgence

Davis et Lambert (2002) définissent le terme « urgence » comme une situation qui arrive à la suite d'une catastrophe. Selon l'INEE¹ (2004, p. 8) l'expression « situations d'urgence » renvoie à deux grandes catégories de situations : les "catastrophes naturelles" et les "cas d'urgence complexe". La première situation est relative à des inondations, des sécheresses, etc. La deuxième expression touche à tout ce qui est provoqué par l'homme, notamment les conflits armés, les attaques terroristes pour ne citer que cela. Une troisième situation pourrait être le fait que des situations naturelles et humaines surviennent au même moment comme ce fut le cas de tous ces pays non africains comme l'Ukraine pour ne citer que le cas le plus récent ; les pays africains et particulièrement les pays au Sud du Sahara, dont le Burkina Faso ; sont tous des pays faisant face à une combinaison d'attaques terroristes, de situations de guerres et de pandémie avec la survenue de la COVID19.

L'éducation est pourtant un droit fondamental ; elle « fournit aux personnes les compétences nécessaires pour atteindre leur plein potentiel et exercer d'autres droits » (INEE 2004, p. 11). Dans des situations de crise et d'urgence, ce droit peut être écorché. C'est dans un contexte de recherche de solutions favorisant l'exercice du droit à l'éducation qu'a vu le jour le concept ESU qui a pour vocation de garantir une éducation de qualité. L'éducation en situations d'urgence (ESU) peut donc être définie comme « un ensemble d'activités conceptuelles permettant aux apprenants de continuer à s'instruire de manière structurée, même dans des situations d'urgence, de crise ou d'instabilité à long terme » (COOPI, 2018, p.6).

L'ESU comporte en outre des principes dont l'éducation inclusive afin de s'assurer que tous aient accès à l'éducation. L'éducation inclusive est définie comme :

« une approche visant à garantir que tous les élèves aient accès, ou puissent participer et tirer profit des écoles et des opportunités d'éducation. Cela signifie qu'il faut veiller à éliminer les obstacles à la participation et à l'apprentissage et à ce que les méthodologies et les programmes d'enseignement soient accessibles et appropriés pour tous les élèves, y compris ceux porteurs de handicap » (COOPI, 2018, p. 19).

Au regard de ce qui précède, des situations d'urgence semblent être le partage de tous les continents et de beaucoup de pays. L'ESU fait l'objet de discussion dans la partie suivante.

1.2 Education en situation d'urgence dans le contexte burkinabè

Pour le cas particulier du Burkina Faso, depuis 2015, le pays traverse une situation d'insécurité suite aux attaques terroristes. Cette situation a eu pour conséquences, des attaques, la destruction d'infrastructures scolaires entraînant des déplacements de populations des zones périphériques vers des localités à forte concentration humaine, la fermeture temporaire et ou totale d'écoles, la délocalisation d'écoles et par ricochet des retards dans l'exécution des programmes scolaires, des abandons scolaires et le risque d'invalidation de l'année scolaire.

¹ Réseau inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE)

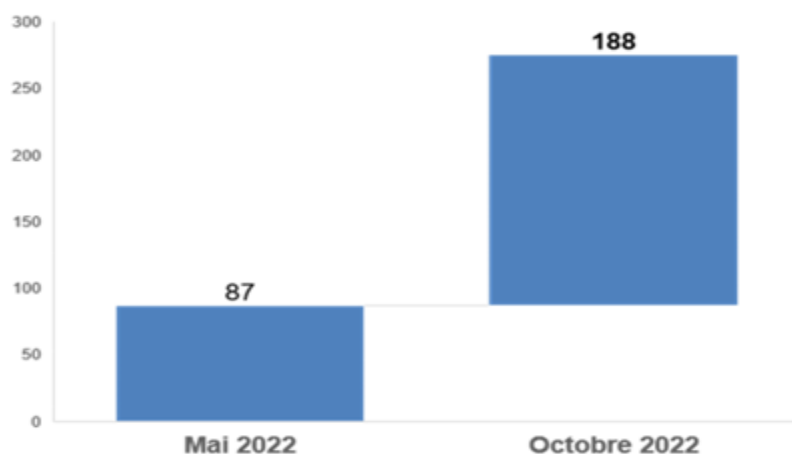


Figure. 1 : Nombre d'établissements délocalisés (Rapport statistiques mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgences, 2022, p. 09)

En effet, ce diagramme illustre le nombre d'établissements fermés qui, en moins de six mois, a doublé : de 87 établissements au mois de mai 2022, l'effectif est passé à 188 (Rapport statistiques mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgences, 2022, p. 09) établissements en octobre de la même année. Sur les 188 structures éducatives fermées, on compte 82 établissements du post-primaire et du secondaire. L'allemand étant enseigné dans les différents cycles de l'enseignement générale qui forment les élèves, cibles de l'enseignement-apprentissage de l'allemand.

Le second diagramme ci-après illustre le nombre d'établissement d'accueil d'élèves déplacés internes (EDI) qui sont accueillis dans ces établissements selon toujours le Rapport statistiques mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgences (2022, p. 10).

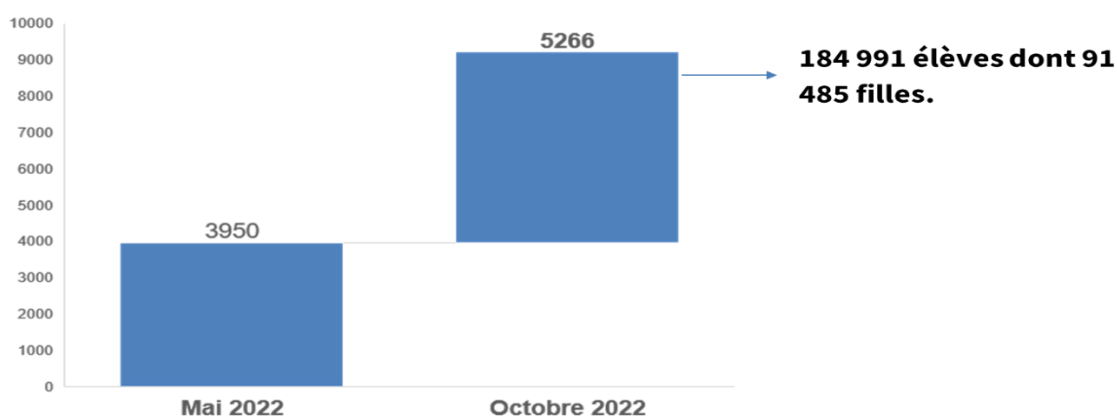


Figure 2 : Nombre d'établissements scolaires d'accueil des EDI (Rapport statistiques mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgences, 2022, p. 10)

Même si des efforts de réouvertures sont consentis, il s'avère que les fermetures, délocalisation brève, toutes ces réalités perturbatrices de scolarité normale et liées à la

situation d'insécurité sont toujours présentes. Avec le soutien des partenaires et organismes internationaux, l'état burkinabè a décidé, afin d'assurer la continuité pédagogique dans les zones à fort déficit sécuritaire, d'adapter les programmes et de favoriser le rattrapage du retard. Mais qu'est-ce qu'un programme scolaire, quelles sont ses fonctions et quelle est la démarche pour son élaboration ?

1.3 Fonctions et conception d'un programme scolaire

Le programme scolaire, depuis l'orientation vers les compétences, curricula est un programme d'enseignement, c'est dire « un ensemble d'activités éducatives [...] organisées en vue de la réalisation d'un objectif prédéterminé ou de l'accomplissement d'une série spécifique de tâches éducatives » (OCDE, 2018, p. 73).

Le programme exprime un projet éducatif, c'est une charte commune à tous (Boissinot et al. 1996, pp. 32-33). Le programme est un choix politique et s'impose à tous. Les programmes sont l'expression explicite des choix éducatifs d'une nation, d'un pays. Selon les mêmes auteurs, le programme est toujours écrit, consigné dans un document pour désigner un projet d'avenir. Aussi, le programme est rattaché à un niveau d'enseignement donné : type d'enseignement, la série, le cycle, la classe et par discipline. On distingue le programme scolaire « structuré » et programme « ouvert » (Lewy, 1978, p. 15).

La conception d'un programme peut être confiée à des structures hors du système éducatif, ou à des autorités éducatives comme cela se fait au Burkina Faso. La commission de conception comprend généralement des encadreurs et enseignants du secondaire, ceux des écoles de formation pédagogique et également des personnes ressources et d'experts (Curricula à minima pour les zones à forts défis sécuritaires classes de 2^{nde} A, 1^{ere} A et de T^{le} A – Second cycle, 2020, p.1).

Sur le plan technique, la conception d'un programme scolaire induit des activités de préparation du plan d'enseignement (liste des matières, orientations par rapport aux objectifs, orientations d'ordre méthodologique), la production de matériel didactique et la mise en œuvre du programme scolaire (Levy, 1978). Pour ce qui est de cette étude seuls les deux premiers axes semblent intéressants.

Le premier axe consiste d'abord à spécifier les objectifs ; ce choix tiendra compte de facteurs liés à l'évolution socio-politique, aux besoins propres des apprenants et à la nature de la discipline. La détermination des contenus est le deuxième axe fondamental. Le contenu d'un programme scolaire prend en compte non seulement des éléments présentés de façon systématique pour former des matières ; les événements et également des phénomènes qui relèvent de plusieurs disciplines (Levy, 1978, p. 33).

Le choix du contenu d'un programme se fait sur la base des objectifs fixés. Toutefois, pour l'atteinte de ces derniers il est indispensable de procéder à une sélection face à l'étendue des contenus. Plusieurs méthodes peuvent aider aux choix de contenus essentiels selon Levy (1978, p. 33):

- La « structure de la discipline ». Elle renvoie à l'organisation des sommes de connaissances dans une discipline ; aux concepts fondamentaux décrivant la diversité des phénomènes relevant d'une discipline et aux méthodes de recherche propres à la discipline.
- Les « thèmes fondamentaux ou les concepts clés d'une discipline ».
- Les critères pragmatiques : Les contenus à choisir doivent constituer la base d'un apprentissage ultérieure doivent avoir des rapports avec les problèmes actuels et revêtant une grande importance pour les acteurs.
- La prise en compte du patrimoine culturel : Le contenu choisi doit inclure des aspects portant sur le patrimoine culturel.
- L'auteur évoque également, la nécessité de privilégier les activités favorisant l'apprentissage d'autres activités comme l'analyse des images.

Selon le même auteur toujours les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, sont partie intégrante du programme scolaire. Il recommande la diversification des stratégies ; une seule technique ne pouvant se prévaloir de la diversité des types de connaissances à traiter, des types d'apprenants. Une approche éclectique jouerait également sur la motivation des apprenants. L'auteur distingue plusieurs stratégies : l'enseignement magistral, l'enseignement orienté vers les enquêtes, les jeux (jeux de rôles, simulations, jeux éducatifs), l'enseignement en petits groupes, individuel, la technique de maîtrise totale (Bloom, 1968), l'enseignement programmé etc. L'enseignement- apprentissage de l'allemand recommande dans ce sens le recours à une diversité de stratégies au regard des objectifs poursuivis par l'enseignants pour les élèves.

Cette façon d'élaborer les programmes et curricula scolaires respecte certes un certain nombre de critères en rapport avec la qualité de la conception. Lesquels critères de qualité qui s'ils ne sont pas respectés, doit conduire à une modification du programme (Levy, 1978) et c'est ce qui fonde notre réflexion : vérifier la qualité de la production de matériels didactiques : Programmes, curricula, manuels

Pour terminer, lorsqu'il s'agit de l'élaboration d'un manuel scolaire devant faciliter la mise en œuvre d'un programme, cela exige également la conception de matériels didactiques (guide de l'enseignant pour l'orienter sur comment aborder tel ou tel aspect, les manuels, du matériel didactique individuel ou collectif).

Partant de ces exigences relatives aux programmes et curricula de formats classiques, que peut-on dire d'un programme condensé ?

1.4 Le programme ou curricula d'enseignement en situations d'urgence

Le programme de l'ESU a pour fondement, les normes minimales de l'INEE, la norme étant considérée comme universelle, reconnue par tous. Les normes minimales donc « fixent des orientations sur la manière dont les autorités nationales ou autres autorités, les organismes nationaux et les organismes internationaux peuvent réagir à des situations d'urgence et instaurer des programmes éducatifs » (INEE, 2004, p. 8). Les normes indiquent de ce fait « le niveau minimum d'accès à l'éducation et d'offre de services éducatifs qu'il

convient d'atteindre dans une situation d'aide humanitaire » (Ibd.). Pour ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, elles portent sur les éléments essentiels (les curricula par exemple) susceptibles de contribuer à un enseignement et à un apprentissage efficace. L'ESU a développé cinq (05) domaines d'intervention et dix-neuf (19) normes. Le présent travail s'est appesanti sur le domaine 1, intitulé *enseignement et apprentissage* qui renvoie à quatre (4) normes édictées, mais seules deux normes intéressent directement l'étude :

- **Norme 1: Programmes scolaires**

Des programmes scolaires pertinents du point de vue culturel, social et linguistique sont utilisés pour fournir une éducation formelle et non formelle, appropriée au contexte et aux besoins particuliers des apprenants.

- **Norme 3 : Enseignement et processus d'apprentissage**

L'enseignement et les processus d'apprentissage sont centrés sur l'apprenant, sont participatifs et inclusifs.

Les stratégies d'interventions pédagogiques en ESU sont de trois ordres : les approches pédagogiques (la pédagogie différenciée, le soutien pédagogique, les cours à domicile, les cours d'appui ou de récupération, les CMG (Classe Multigrades), le double flux, l'approche ELAN (Ecoles et Langues Nationales en Afrique), le tutorat, la pédagogie de groupe, la pédagogie transformationnelle), les approches alternatives (elles concernent les stratégies visant à assurer l'accès et la continuité de l'éducation pendant et après une situation d'urgence (conflit armé, crise sanitaire par exemple).

Le développement de programmes d'apprentissage à distance utilisant une variété de médias, comme des imprimés, la radio, la télévision, le numérique, l'internet et de programmes d'apprentissage accélérés condensant le programme formel de 6 à 3 ans par exemple. L'élaboration des curricula ESU, le regroupement, SSA/P (Stratégie de Scolarisation accélérée/ Passerelle), Ecole de seconde chance (E2C), les espaces temporaires d'apprentissages et les espaces récréatifs, les alternatives en ENF (Education Non Formelle) telles les unités mobiles de formation aux métiers, l'alphabétisation.

Les programmes et curricula sont au regard du développement fait, le fruit de son époque, l'enseignement étant rythmé par génération comme par exemple de l'Éducation Pour Tous, l'éducation à la qualité ou l'ESU ; les programmes doivent alors jalonner ces évolutions. En ce qui concerne le cas spécifique du Burkina Faso, le programme d'allemand en ESU ont été adoptés en 2020, des enseignants, encadreur et directeurs régionaux des zones à fort déficit sécuritaire ont été formés pour leur mise en œuvre.

2. Méthodologie

La perspective de recherche poursuivie dans ce travail est celle de l'analyse critique des contenus et des approches didactiques qui sous-tendent le programme de l'ESU en allemand. Quelles sont les forces et les faiblesses du programme pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand en situation d'urgence au Burkina Faso ?

Analyse de données documentaires

L'objectif du développement dans les chapitres précédents était de présenter le cadre conceptuel et théorique de la présente communication. Afin d'obtenir un aperçu sur l'ESU à l'échelle mondiale et au Burkina Faso en particulier, les constituants d'un programme scolaire normal et le programme de l'ESU au Burkina Faso, de multiples instruments juridiques internationaux (lois, textes et articles) ont été examinés.

Au regard des objectifs poursuivis, ce travail s'inscrit dans la perspective d'une recherche qualitative. La préoccupation fondamentale du chercheur « qualitatif » en éducation étant, selon Poisson (1992, p.30) « d'obtenir des informations qui, sans nécessairement être nombreuses, seront les plus susceptibles de révéler l'essentiel de la réalité scolaire » concernée. En plus de cela et selon toujours le même auteur, l'objectivité est partie intégrante de la recherche qualitative. La présente étude qui se penche sur la qualité du programme de l'ESU au Burkina Faso s'est de ce fait focalisée sur l'analyse documentaire qui constitue « une des techniques de collecte d'information » (Anadón, 2006, p.2). Partant de là, ce présent travail a privilégié l'analyse qualitative des contenus (Gauthier, 2003) des programmes ESU. En référence au cadre théorique, de nombreux aspects de ces curricula pouvaient faire l'objet d'analyse, mais eu égard aux exigences du contexte, il s'est agi concrètement de l'analyse des contenus thématiques et des approches didactiques qui sous-tendent le programme de l'ESU du *second cycle* en allemand. Ainsi, l'analyse s'est appuyée sur les éléments d'analyse prenant appui sur le cadre théorique.

En ce qui concerne les statistiques actuelles, les annuaires et les rapports annuels du Réseau Inter-agences pour l'Education en Situations d'Urgence (INEE, 2004), de l'ONG COOPI - Cooperazione Internazionale (2018) sont utilisés. Les institutions publiques burkinabè utilisées comme sources pour ce travail sont principalement le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN).

Pour répondre à la question de recherche posée, la méthodologie utilisée consiste en une analyse qualitative du document officiel dénommé *Curricula à minima pour les zones à forts défis sécuritaires CLASSES DE 2^{nde} A, 1^{ere} A et de T^{le} A – Second cycle* du MENAPLN (Ivo, Parkouda, Soubeiga, et Kaboré, 2020). L'analyse porte exclusivement sur les objectifs, les contenus thématiques, les approches et les méthodes didactiques. En résumé la méthode de recherche appliquée dans la présente étude est celle de l'analyse documentaire (Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, 1997).

3. Résultats

Les résultats sont présentés selon les catégories d'analyse que sont les objectifs du programme, les contenus thématiques, les approches et les méthodes didactiques.

3.1 Objectifs du programme de l'ESU

L'application des *Curricula à minima pour les zones à forts défis sécuritaires classes de 2^{nde} A, 1^{ere} A et de T^{le} A – Second cycle* se fait sur la base de l'arrêté N° 2020-038/MENAPLN/SG/DGREIP du 7 février 2020 portant adoption et modalités de mise en œuvre de l'éducation en situation d'urgence des enseignements formels des niveaux

d'étude primaire, post-primaire et secondaire général. Cet arrêté fixe les modalités de mise en œuvre des curricula à minima comme suit :

Article 2 : Les curricula de l'éducation en situation d'urgence sont mis en œuvre dans les conditions de catastrophes naturelles ou de crises sécuritaires ayant entraîné la fermeture d'écoles ou l'interruption temporaire des cours.

Article 3 : Les curricula de l'éducation en situation d'urgence sont mis en œuvre entièrement lorsque le temps de fermeture d'écoles ou d'interruption des cours atteint une durée de quatre (04) mois.

Article 4 : Les curricula de l'éducation en situation d'urgence sont exécutés sur une période de quatre (04) mois au plus, temps requis pour valider l'année scolaire en cause.

Article 5 : Au cas où la durée de fermeture d'écoles ou d'interruption des cours est inférieure à quatre (04) mois, les curricula de l'éducation en situation d'urgence sont partiellement exécutés en vue de permettre le déroulement des activités d'enseignement non effectuées.

Article 6 : Les curricula de l'éducation en situation d'urgence ne peuvent être exécutés dans une structure scolaire que sur autorisation du ministre en charge des enseignements primaire, post primaire et secondaire général.

En somme, l'objectif général visé est d'assurer la continuité des enseignements formels des niveaux d'étude primaire, post-primaire et secondaire général en contexte d'urgence.

Le programme de l'ESU s'inspire du programme classique d'allemand du secondaire en application depuis novembre 2016 (Arrêté N° 2016 0197/MENA/SG/DGEPFIC portant application des programmes d'allemand des classes de seconde, première A et de Terminale A du 09 novembre 2016). Selon le programme de l'ESU, « l'objectif linguistique reste primordial » et le développement chez les apprenants des quatre aptitudes notamment la compréhension auditive (Hörverstehen), la compréhension de l'écrit (Leseverstehen), l'expression orale (Sprechfertigkeit) et l'expression écrite (Schreibfertigkeit) est visé. Le développement de ces aptitudes constitue donc les finalités éducatives générales du programme.

3.2 Contenus thématiques

Une liste de thèmes est inscrite dans le programme de l'ESU. Le tableau ci-dessous récapitule les thèmes formulés pour la réalisation du cours d'allemand. Ils sont répartis à travers les années du cycle secondaire burkinabè.

Cycle secondaire concerné	Thèmes
2 ^{de} A	- La présentation et l'identification des personnes - La famille et la vie en famille - La vie en milieu scolaire (élèves, enseignants, environnement scolaire, personnel administratif...) - Les habitudes alimentaires - Le corps humain et la santé

	- Quelques Informations générales sur les pays germanophones - Le temps (durée, déroulement de la journée) - Le voyage (les moyens de transport) - La correspondance (lettres, SMS, cartes postales et mails)
1 ^{ère} A	- La formation professionnelle /Le monde du travail - L'habitat et les problèmes de logement - L'engagement des jeunes dans la communauté - Les inventions, les découvertes, les innovations - Sport / loisirs - Les médias - La vie en communauté / les problèmes de société - La présentation d'une ville / d'un village germanophone - La vie dans une famille germanophone - Le voyage (préparatifs / séjour) - Les contes et légendes
T ^{le} A	- Les médias et les technologies de l'information et de la communication - Les conflits de générations - Les problèmes de démographie - L'environnement - Les contes et légendes - L'école, la formation professionnelle et le monde du travail - La jeunesse et les perspectives d'avenir - Le sport - La santé - La vie en communauté

Tableau 1 : Liste des thèmes prescrits pour le cours d'allemand selon le programme de l'ESU (2020)

Les thèmes proposés comme nous pouvons le constater sont certes variés, mais aucune base théorique ne peut expliquer ces choix qui se répètent par moment. Aussi, leur complémentarité d'une classe à une autre ne semble point être prise en compte. L'on peut par ailleurs interroger le rapport de ces choix avec les contenus des sujets d'examens de la session de l'année N dont les sujets avaient déjà été proposés.

Au-delà des choix de thèmes à privilégier lors des études, des indications annexes sont mentionnées dans le programme de l'ESU en ces termes concernant l'usage du 3 du manuel *Ihr und Wir plus* utilisé en classe de T^{le} A : « L'enseignant/l'enseignante qui exploite le manuel *Ihr und Wir plus* dans la mise en œuvre du présent programme à minima doit traiter au moins les 4 premières Leçons du manuel *Ihr und Wir plus* du Band 3 destiné à la classe de Terminale. » Il est vrai que les exigences en termes de temps, conditions de travail etc. des situations d'urgences ne favorisent pas le déroulement des contenus

d'enseignement dans les détails. Cela nécessite une compression des contenus pour laisser place à l'incompressible. La question que l'on se pose sans détour face à la recommandation ci-dessus mentionnée est la suivante : est-ce que les 4 premières leçons du manuel d'enseignement de la classe de terminale sont représentatives de ce qui est prévu pour la terminale ?

Par ailleurs, le recours à d'autres textes du manuel jugés pertinents est encouragé lorsqu'ils s'adressent à un thème au programme. Le prochain chapitre est consacré aux prescriptions relatives aux approches et méthodes didactiques dans le programme de l'ESU.

Pour la mise en œuvre des contenus d'enseignements choisis, des recommandations ont été également formulées à l'endroit des enseignants en ce qui concerne les approches méthodologiques à utiliser.

3.3 Approches et méthodes didactiques

L'analyse des démarches didactiques prévues dans le programme de l'ESU montre d'une part qu'un cadre d'orientation considérable est soumis aux enseignants d'allemand dans le choix des approches et démarches d'enseignement-apprentissage à appliquer en situation d'urgence. Il en ressort principalement quatre approches didactiques notamment le multilinguisme, l'interculturalité, l'apprentissage autonome et la pédagogie différenciée. D'autre part, la compréhension auditive, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite sont répertoriées comme étant les compétences dites fondamentales qui constituent les finalités éducatives de l'enseignement-apprentissage de l'allemand en situation d'urgence. Ainsi, le programme de l'ESU prévoit des méthodes à utiliser par l'enseignant pour ses approches didactiques. Enfin, des méthodes pour la didactique de la grammaire, du vocabulaire et de la traduction dans un tel contexte sont prescrites dans le programme. Le tableau suivant propose une vue d'ensemble de ces différentes approches, méthodes ou démarches.

Approches d'enseignement-apprentissage	Démarches préconisées
Multilinguisme	L'enseignant tiendra compte dans la préparation, l'administration et l'évaluation de son cours du multilinguisme des apprenants.
Interculturalité	L'enseignant veillera, dans la mesure du possible, à procéder de manière contrastive avec des apports d'informations sur les pays germanophones et l'Afrique en général et sur le Burkina Faso en particulier.
Apprentissage autonome	L'enseignement de l'allemand doit être centré sur l'apprenant en vue de son autonomisation.
Pédagogie différenciée	L'enseignant s'efforcera, dans la mesure du possible, de recourir à la pédagogie différenciée en vue d'amener tous les apprenants, selon leur rythme, au développement d'un socle minimum de compétences.
Didactique des compétences linguistiques fondamentales	

Finalités de l'enseignement-apprentissage	• <i>Didactique orientée vers le développement des quatre compétences fondamentales chez les apprenants, notamment la compréhension auditive, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.</i>
Méthodes pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension auditive	• <i>Au niveau de l'entraînement à la compréhension auditive, l'enseignant pourra recourir à des supports sonores et / ou visuels qui serviront de documents de base.</i>
Méthodes pour l'enseignement-apprentissage de l'expression orale et / ou écrite	• <i>L'entraînement à l'expression orale et / ou écrite s'appuiera aussi bien sur des textes que sur des types variés d'exercices qui amèneront les apprenants du niveau de production imitative à un niveau de production autonome.</i> • <i>En classe de Première et de Terminale l'enseignant devra de temps à autre faire faire aux apprenants des exposés sur des thèmes de leur choix. Les exercices devront s'orienter essentiellement vers la production autonome : les prises de position, les commentaires, la narration...</i>
Méthodes pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit	• <i>La compréhension de l'écrit doit viser, à plus ou moins long terme, l'entraînement à la lecture et à l'amorce d'automatismes à partir de supports (textes, documents de base etc.) dont les difficultés lexicales majeures auraient été au préalable élucidées.</i>
Didactique de la grammaire, du vocabulaire et de la traduction	
Méthodes pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire	• <i>La mise en œuvre de la séquence grammaticale visera essentiellement, en fonction du mécanisme à étudier, la participation active et interactionnelle des apprenants sur fond d'induction, appuyé par des exercices d'application et de récapitulation.</i>
Méthodes pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire	• <i>Parallèlement à l'enseignement de la grammaire, l'enseignement du vocabulaire se fera essentiellement à partir de supports textes en situation (en contexte) et dont l'élucidation, le réemploi et l'appropriation se feront de façon prépondérante en allemand. Une phase d'explication des mots nouveaux précède l'étude d'un texte n'est plus à prévoir. [...] L'enseignant devrait aider l'apprenant à développer des stratégies pour l'acquisition autonome du vocabulaire (utilisation de lexique ou de dictionnaire, stratégies d'élucidation selon le contexte, la morphologie etc.). [...] Il est recommandé à l'enseignant, pour l'éventuelle explication des nouveaux mots, de procéder par des regroupements, par unités de sens, par champs notionnels, par synonymie, antonymie... L'enseignant pourra toutefois recourir au français pour l'explication des mots abstraits. L'introduction de nouveaux mots est surtout une occasion d'exercer la bonne prononciation et de respecter l'accent de mots.</i>
Méthodes pour l'enseignement-apprentissage de la traduction	• <i>La version doit précéder le thème. Les passages choisis ne doivent pas présenter pour les apprenants d'énormes difficultés. La traduction de ces passages devrait contribuer à une meilleure compréhension du texte.</i>

Tableau 3 : Récapitulatif des approches et méthodes d'enseignement-apprentissage de l'allemand

Les concepteurs des curricula comme le témoigne ce tableau, ont fait l'effort de proposer des approches didactiques non seulement variées, mais également pertinentes. Pour la préparation des cours un seul modèle a été imposé. Alors la question se pose de savoir si e modèles pourraient favoriser la mise en œuvre de telles approches didactiques et méthodologiques ou quelles sont les orientations en la matière pour faciliter le travail des enseignants qui sont suspendus jusqu'aux détails aux recommandations des encadreurs pédagogiques.

4. Discussion et perspectives

Au vu des objectifs poursuivis par le programme nous notons que celui-ci a le mérite de proposer une orientation d'enseignement-apprentissage de l'allemand dans les zones à forts défis sécuritaires qui diffère des programmes d'allemand des classes de seconde, de première A et de Terminale A du 09 novembre 2016.

Son analyse montre cependant qu'il est consacré à l'enseignement-apprentissage de l'allemand aux groupes d'élèves commençant l'allemand en classe de seconde (les débutants ou les grands commençants), des apprenants ayant commencé l'allemand en classe de quatrième. L'accent semble également être mis sur la préparation aux épreuves du Baccalauréat qui constituent une partie importante de la fin de ce cycle.

Dans le but d'accroître l'efficacité de ce programme pour l'enseignement de l'allemand dans les zones à forts défis sécuritaires sept (08) propositions suivantes sont formulées. Elles sont focalisées sur l'enseignement-apprentissage de l'allemand en situation d'urgence au Burkina Faso et se veulent être un plaidoyer pour le renforcement et/ou l'intégration

4.1 Des contenus thématiques propres à l'ESU

En effet, les contenus portant sur les thèmes d'étude de texte sont exagérément détaillés et vagues. Il n'y a pas de différence qualitative avec les thèmes abordés au cours d'allemand en situation d'éducation normale. C'est ainsi que nous suggérons de filtrer davantage les contenus thématiques et d'améliorer la typologie des thèmes en les regroupant et en incluant des thèmes adaptés à la situation tels que la paix, la résilience etc.

4.2 Des méthodes didactiques interactionnistes

Un critère simple pour un enseignement réussi des langues étrangères est le degré de réussite de l'apprentissage des élèves. Il convient de souligner explicitement que le succès de l'apprentissage ne va pas de pair avec la quantité de contenus transmis ("Input"). Tout ce que les apprenants entendront de la part de l'enseignant ne sera pas systématiquement retenu dans leur tête. Le chemin de l'input à l'"output" se déroule dans la tête de l'apprenant (cognitivement) par un processus de traitement ("Intake"). Le facteur décisif dans l'acquisition d'une langue est la qualité des interactions entre les enseignants et les apprenants lors du traitement de l'input (Riemer, 2002, p. 67.). Une didactique basée sur les approches interactionnistes tire son fondement sur « le caractère social du langage » et

« l'enracinement social de la cognition » humaine (Pekarek Doehler, 2000, p.11). Les recherches empiriques menées par Compaoré et Ouédraogo (2021) mettent par exemple en lumière l'impact positif de l'apprentissage collaboratif sur les connaissances acquises par des apprenants internationaux dans un cours à distance de la grammaire allemande et de la révision de texte en groupe sur l'expression écrite des apprenants de l'allemand en présentiel dans le contexte burkinabè.

4.3 De la pratique de l'alternance des langues (code-switching) dans l'enseignement- apprentissage de l'allemand en ESU

Le curriculum pour l'enseignement de l'allemand dans les zones à forts défis sécuritaires encourage la prise en compte du multilinguisme des apprenants burkinabè sans proposer une méthode didactique appropriée. La pratique du code-switching dans l'enseignement- apprentissage de l'allemand en ESU semble être appropriée dans un tel contexte sociolinguistique. Longtemps interprété à tort comme signe d'incompétence, il convient d'affirmer avec Cook (1996) que le code-switching fait partie du profil d'un locuteur bilingue. Ce n'est donc pas un phénomène étrange ou inhabituel. Selon elle, cela n'a pas de sens d'être compétent dans plusieurs langues tout en se limitant à une seule lorsqu'on parle. Le code-switching doit donc être considéré comme un phénomène naturel et peut donc être utilisé par l'enseignant dans la salle de classe. Elle donne des possibilités d'utilisation de la langue maternelle, premièrement pour des concepts clés, deuxièmement lorsque les élèves sont distraits et troisièmement lorsqu'il s'agit de féliciter ou de corriger un élève. Il est d'ailleurs intéressant de mentionner l'étude menée par Kaboré et Ouédraogo (2022, pp. 470-471) qui fait ressortir que dans le système éducatif burkinabè l'alternance des langues apporte une plus-value aux niveaux pédagogique et didactique dans l'enseignement-apprentissage des exercices d'observation au Cours préparatoire.

4.4 De l'enseignement axé sur la cognition de l'apprenant

Une didactique des langues qui se fixe comme objectif de résoudre les problèmes linguistiques des apprenants là où ils commencent, c'est-à-dire lors de la conceptualisation, présente l'avantage essentiel de pouvoir éviter "une série de problèmes consécutifs".

En effet, elle aide à mieux comprendre les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés pendant l'apprentissage d'une langue, à les identifier en profondeur et, dans un deuxième temps, à les traiter de manière cohérente sur le plan didactique et pédagogique. Les problèmes constatés à la surface (fautes de grammaire, d'expression écrite constatées sur la copie d'un apprenant par exemple) ne sont pas forcément apparus à cet endroit, mais à un autre endroit sur le chemin (Roche, 2001, p. 61). Une telle didactique met l'accent sur le développement de compétences procédurales chez les apprenants (Ouédraogo 2019 et Compaoré 2017 respectivement sur la didactique de l'expression écrite et de la grammaire).

4.5 De l'élaboration d'un manuel scolaire de l'enseignement- apprentissage de l'allemand en situation d'urgence

Des spécialistes (didacticiens des disciplines) sont d'avis qu'un bon enseignant peut réussir à enseigner même avec le pire des manuels, tandis qu'un mauvais enseignant échouera probablement même avec de bons manuels ; à cela s'opposent des affirmations et

des études qui confirment la part prépondérante du manuel dans la motivation et la réussite de l'apprentissage (Engel, Krumm et Wierlacher, 1978). La manière dont le manuel scolaire, la motivation et les résultats d'apprentissage interagissent devrait alors conduire à l'initiation d'un grand projet pour l'élaboration et l'introduction de manuels scolaires spécialement conçus pour l'enseignement- apprentissage de l'allemand en situations d'urgence.

4.6 De l'intégration des TIC dans l'ESU

Nous considérons donc que le profil des manuels appropriés consiste en une adaptation des livres imprimés par l'utilisation de matériel complémentaire comme les DVD, les ressources numériques car l'équipement multimédia des manuels fait partie des standards modernes d'évaluation des supports d'enseignement.

De plus, il est à souligner que l'utilisation autonome et ciblée de ressources d'apprentissage supplémentaires par les apprenants soutient l'apprentissage centré sur l'apprenant et une condition de l'apprentissage autonome (Wild, Hofer et Petrun, 2006)

Enfin, le recours aux nouvelles technologies d'information et de communication et aux réseaux sociaux pour améliorer l'offre d'enseignement de l'allemand en ESU semble être indispensable. En guise d'exemple, l'organisation de cours avec des effectifs réduits et en format didactique blended-learning s'est révélée être une solution pour les institutions de formation en cas d'urgence sanitaire comme lors avec la pandémie de la COVID-19 (Compaoré 2020).

4.7 Du renforcement de la formation des professeurs pour l'enseignement de l'allemand en ESU

Les instituts impliqués (in-) directement dans la formation des enseignants devraient travailler de manière significative sur la qualification des enseignants de l'allemand en ESU. Des manuels d'enseignement (supports imprimés) aussi spécifiques que possible devraient être mis à leur disposition. Comme souligné dans la proposition (5), les enseignants manquent du matériel, cela impose donc une modification partielle du programme de l'ESU pour insérer des éléments tels que le guide de l'enseignant pour le programme et celui relatif à l'utilisation des TIC pour l'ESU. Aussi, un complément en fiche de leçons modèles par compétence serait souhaitable.

4.8 De l'éducation inclusive

Quel enseignement-apprentissage de l'allemand en ESU au profit des apprenants vivants avec un handicap ? Compaoré, Kafando et Yé (2022) offrent par exemple un aperçu des défis actuels auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'ils encadrent des apprenants d'allemands vivant avec un handicap visuel dans les classes ordinaires. Les résultats de leur enquête révèlent que ces apprenants se sentent négligés et que les enseignants ne disposent pas des compétences didactiques et pédagogiques nécessaires pour les traiter de manière à favoriser leurs apprentissages. En outre, l'enseignement est dispensé à l'aide de manuels inappropriés, qui n'offrent aucune adaptation aux spécificités des apprenants aveugles, ce qui peut être attribué à un manque de formation initiale et

continue des enseignants dans le domaine de l'éducation spécialisée et de l'inclusion. Au vu des résultats de l'étude, celle-ci se veut un plaidoyer en faveur d'une plus grande considération des écoles "inclusives" du secondaire et d'une formation initiale et continue conséquente, tant didactique que pédagogique, des enseignants accueillant des EDI vivant avec un handicap dans les classes ordinaires.

Conclusion

Cette recherche vise une analyse critique du programme d'enseignement de l'allemand en situation d'urgence au Burkina Faso, dénommé « *Minimalprogramm* ».

Nous retenons que le programme de l'ESU pour l'enseignement de l'allemand au secondaire comporte des forces et des besoins d'amélioration dans trois dimensions essentielles : les objectifs du programme d'éducation en situation d'urgence (ESU), les contenus thématiques et les approches ainsi que les méthodes didactiques qui sous-tendent le *Minimalprogramm*.

En guise de recommandation, il en ressort que, tout d'abord, les thèmes d'apprentissage prescrits pour le cours d'allemand selon le programme de l'ESU restent détaillés et assez vagues. Il est donc proposé de les filtrer et d'ajouter des sujets plus pertinents, comme la paix et la résilience. Ensuite, il est important de souligner que le succès de l'apprentissage des langues dépend avant tout de la qualité des interactions entre enseignants et apprenants, et non simplement de la quantité de contenu transmis.

Par ailleurs, le code-switching, longtemps considéré à tort comme un signe d'incompétence, doit être vu comme un phénomène naturel et utile, particulièrement dans le contexte burkinabè multilingue. De plus, une approche didactique centrée sur la cognition des apprenants permet de mieux comprendre et résoudre leurs problèmes linguistiques de manière cohérente.

En outre, la création de manuels adaptés pour l'enseignement de l'allemand en situations d'urgence semble être essentielle pour améliorer la motivation et les résultats d'apprentissage. L'intégration de supports multimédia et de technologies, comme le *blended-learning*, est également cruciale pour soutenir l'apprentissage autonome et flexible.

Enfin, il est nécessaire de renforcer la formation des enseignants en leur fournissant des manuels adaptés et des guides pratiques pour l'utilisation des TIC en ESU. L'enseignement de l'allemand pour les apprenants handicapés reste insuffisant en raison de l'absence de matériel et de formation adéquate, ce qui nécessite une approche plus inclusive.

Concernant la méthode de recherche employée, il convient de mentionner les limites suivantes : En raison du temps et des ressources limités dont disposait la réalisation de l'étude, il n'a pas été possible de prendre en compte les acteurs clés, notamment les élèves, les enseignants, les parents et les structures qui accompagnent les EDI. Pour d'autres études similaires en rapport avec ce thème de recherche, il est recommandé de prévoir un temps de collecte de données quantitatives afin d'interroger les acteurs clés répertoriés sur leur

expérience concernant la mise en œuvre du programme dans les lycées et collèges burkinabè et plus précisément le bilan que l'on peut tirer des années d'application de ce curriculum sur le terrain. Pour terminer il est impératif de réfléchir d'une part aux contenus, aux méthodes et techniques d'évaluation appropriés pour l'ESU et à l'ancrage du programme de l'ESU avec celui du programme classique pour une continuité pédagogique harmonieuse des apprenants concernés dans la période post crise.

Références bibliographiques

- ANADON Marta. 2006. La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche qualitative*, 26(1), pp. 5-31.
- BLOOM Benjamin S. 1968. Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12, (En ligne), consulté le 10 décembre 2024, URL : [http://www.researchforteachers.org.uk/sites/default/files/Docs/Bloom%20\(1968\)%20Learning%20for%20Mastery_0.pdf](http://www.researchforteachers.org.uk/sites/default/files/Docs/Bloom%20(1968)%20Learning%20for%20Mastery_0.pdf)
- BOISSINOT Alain, BORNE Dominique, FERRY Luc, MERLAUD Christian, SAFRA Martine et VIALA Alain. 1996. A quoi servent les programmes ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12, (En ligne), consulté le 16 mars 2024, URL : <http://journals.openedition.org/ries/3415>
- COMPAORÉ, Clément. 2020. Erstellung eines Blended-Learning-Konzepts. *Education et sociétés plurilingues/Educazione e società plurilingue*, 48, pp. 39-49.
- COMPAORE Clément. 2017. « Einsatz kognitionsbasierter Animationen in kollaborativen Online-Lernszenarien » in Jianhua ZHU, Jin ZHAO et Michael SZURAWITZKI (éds.). 2017. *Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*, 23.-30.8. 2015, Band 6 (13-20), Peter Lang, Shanghai.
- COMPAORÉ Clément, KAFANDO Somtinda, YÉ Korotimi. 2022. « Lernende mit Behinderung in Burkina Faso unterrichten. Empirische Untersuchung des Umgangs mit blinden Lernenden im DaF-Unterricht ». *DJIBOUL, Revue des Arts-Communication, Lettres, Sciences Humaines et Sociales*, 004, pp. 20-35.
- COMPAORE Clément, OUEDRAOGO Léa. 2021. « Recherche empirique pour la promotion d'un apprentissage durable. Le cas de l'apprentissage collaboratif de l'allemand à distance et en présentiel ». *Revue de Littérature, Langue, Langage & Sciences Sociales (Revue LiLaS)*, Série Sciences Sociales, 3, pp. 170-193.
- COOK, Vivian. 1997. *Second language learning and language teaching*, 2. ed., Arnold, London.
- COOPI. 2018. *Lignes directrice. L'éducation en situation d'urgence*, (En ligne), consulté le 20 juin 2024, URL : <https://www.coopi.org/uploads/home/15c6c13473a527.pdf>
- DAVIS Jan & LAMBERT, Robert. 2002. *Engineering in emergencies. A practical guide for relief workers*, 2. ed., Practical Action Publ, Bourton on Dunsmore, Rugby, Warwickshire.
- ENGEL Ulrich, KRUMM Hans-Jürgen et WIERLACHER Alois. 1981. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, 2. Aufl., Groos, Heidelberg.
- GAUTHIER Benoit (éds.). 2003. *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy (Québec).
- GOVE Amber & CVELICH Peter. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All. A Report by the Early Grade Learning Community of Practice*, RTI International, Paris, (En ligne), consulté le 10 décembre 2024, URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520290.pdf>
- OCDE. 2018. *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, (En ligne), consulté le 16 juin 2024, URL : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292116-fr>
- OUÉDRAOGO, Léa. 2019. *Texte überarbeiten im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Förderung der Schreibkompetenz von DaF-Lernenden in Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Université Norbert Zongo.

- INEE. 2004. *Introduction: Normes minimales d'éducation en situations d'urgence*, (En ligne), consulté le 10 mai 2024, URL : https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_MS_Handbook_French_2004.pdf
- IVO Finlé, PARKOUDA Edmond, SOUBEIGA Antoine Michel & KABORÉ Ousmane. 2020. *Curricula à minima pour les zones à forts défis sécuritaires classes de 2^{nde} A, 1^{ere} A et de T^{le} A – Second cycle*. Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.
- KABORE Bernard & OUEDRAOGO Youssoufou. 2022. *Pratique de l'alternance des langues dans l'enseignement-apprentissage des exercices d'observation au cours préparation en situation de COVID-19 : Enjeux pédagogiques et didactiques*. Editions Francophones Universitaires d'Afrique, pp. 456-474, (En ligne), consulté le 19 décembre 2024, URL : <https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2022/06/Youssoufou-OUEDRAOGO-et-Bernard-KABORE.pdf>
- Krumm, H.-J., Halm, Wolfgang, E., U. (1978). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. J. Groos.
- LANOUE Eric. 2006. « Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne » in Pilon Marc (éds). 2006. *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (pp. 223-242), CEPED, Nogent-sur-Marne, (En ligne), consulté le 19 décembre 2024, URL : https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038548.pdf
- LEWY Arie. 1978. *La planification du programme scolaire*. Institut international de planification de l'éducation, Unesco (Principes de la planification de l'éducation, 23), Paris, (En ligne), consulté le 10 mai 2024, URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077171_fre.
- Loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation.
- OLIVEIRA Rosane Machado de (2017). Programme scolaire : un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs d'éducation. *Magazine scientifique multidisciplinaire du Centre du savoir*, 8(05), pp. 52-73, (En ligne), consulté le 10 juin 2024, URL : <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/programme-scolaire>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES. 2022. Rapport statistiques mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgences du 31 octobre 2022.
- POUPART Jean et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. 1997. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin.
- POISSON Yves. 1992. *Recherche qualitative en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- PEKAREK DOEHLER Simona. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, (En ligne), consulté le 10 juin 2024, URL : <http://journals.openedition.org/aile/934>
- RIEMER, Claudia. 2002. « Wie lernt man Sprachen? » in Jürgen QUETZ et Gerhard VON DER HANDT (éds.). 2002. *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* (pp. 49-82), Bertelsmann.
- ROCHE Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Narr (Narr-Studienbücher).
- WILD Elke, HOFER Manfred, PETRUN Reinhard. 2006. « Psychologie des Lerners » in Andreas KRAPP & Bernd WEIDENMANN (éds.). 2006. *Pädagogische Psychologie* (pp. 203-267), Beltz PVU.